



**UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

BÁRBARA MIRELA DE HOLANDA

DA ALDEIA PARA A UNIVERSIDADE: A TRAJETÓRIA E A PERMANÊNCIA
DOS/AS ACADÊMICOS/AS INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ NO IFPE
CAMPUS PESQUEIRA

Recife

2022

BÁRBARA MIRELA DE HOLANDA

**DA ALDEIA PARA A UNIVERSIDADE: A TRAJETÓRIA E A PERMANÊNCIA
DOS/AS ACADÊMICOS/AS INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ NO IFPE
CAMPUS PESQUEIRA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovada em 29.08.2022

BANCA EXAMINADORA

Dr. Moisés de Melo Santana - Universidade Federal Rural
de Pernambuco - Orientador e Presidente

Dr. José Nilton de Almeida – Universidade Federal Rural
de Pernambuco –Examinador Externo

Dr. Severino Mendes de Azevedo Júnior - Universidade
Federal Rural de Pernambuco- Examinador Externo

Dr. Maurício Antunes Tavares – Fundação Joaquim Nabuco-
Examinador Interno

- H722a Holanda, Bárbara Mirela de
DA ALDEIA PARA A UNIVERSIDADE: A TRAJETÓRIA E A PERMANÊNCIA DOS/AS
ACADÊMICOS/AS INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ NO IFPE CAMPUS PESQUEIRA : Estudo
Exploratório / Bárbara Mirela de Holanda. - 2022.
217 f.
- Orientador: Moises de Melo Santana.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2022.
1. Povos Indígenas. 2. Povo Xukuru do Ororubá. 3. Educação Superior. 4. Trajetórias. 5. Ações
Afirmativas. I. Santana, Moises de Melo, orient. II. Título

À minha mãe que desde sempre lutou pela minha
educação. À ela eu dedico esse título!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela concretização dos meus projetos. A minha espiritualidade e FÉ foram e são fundamentais na minha trajetória. Nos diversos momentos de abatimento, inclusive durante a construção dessa pesquisa, foi o sagrado que me sustentou e me supriu de energia e saúde mental para que eu pudesse prosseguir com as minhas metas.

Agradeço à minha mãe por toda sua dedicação a mim, por lutar para que eu acessasse uma educação de qualidade. Sei que me tornar mestra é uma conquista não apenas minha, mas dela e de minha família.

Agradeço ao meu pai (*in memória*), que foi um homem que também batalhou pela minha educação e que vibrou e se orgulhou de mim (em vida) pelas minhas conquistas. Sei que ele está feliz de onde estiver.

Agradeço à minha irmã que é uma parceira em todos os momentos que eu preciso. Alguém que eu posso contar incondicionalmente.

Agradeço aos meus familiares e amigos/as mais próximos/as e também à família DAE, esses/as que compartilharam um pouco do meu processo de estudo, dos dias ruins e de cada avanço que fazia para conseguir finalizar esse ciclo. Alguns/as que sentaram comigo a fim de me ajudar na construção dessa pesquisa e se regozijaram com esse título.

Agradeço aos/às amigos/as do PPGECl, esses/as que compartilharam junto comigo as angústias e as delícias da vida acadêmica. Cada riso, cada brincadeira, foi necessária para tornar esse caminhar mais suave. E cada orientação e troca, palavra de incentivo, foram fundamentais para o fechamento desse processo.

Agradeço ao meu orientador, que tornou esse processo de estudos suave com seu cavalheirismo e gentileza. E sempre contribuía de forma bastante assertiva em todos os momentos de dúvidas.

Agradeço ao Povo Xukuru do Ororubá, ao IFPE *campus* Pesqueira e aos/às colaboradores/as dessa pesquisa. Obrigada por me oportunizarem o acesso às falas tão potentes e significativas que versam sobre cultura, conhecimento tradicional e projetos de educação para uma sociedade democrática e justa.

Muito Obrigada! Eu nunca caminhei sozinha. Sem vocês eu não conseguiria!

Gente simples, fazendo coisas pequenas, em lugares pouco importantes, consegue mudanças extraordinárias.”

Provérbio Africano.

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar a presença acadêmica dos/as estudantes universitários/as Indígenas pertencentes à Etnia Xukuru do Ororubá nos cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco- IFPE, *campus* Pesqueira, considerando suas trajetórias de formação em seus territórios de origem e as suas presenças na Universidade, numa perspectiva de avaliar as Ações Afirmativas desenvolvidas no âmbito da Instituição com foco no acesso e permanência desses sujeitos na Educação Superior. Sendo assim, listamos enquanto objetivos específicos, 1- Analisar os percursos formativos percorridos pelos/as estudantes Indígenas Xukuru de Ororubá em seus territórios de origem e no IFPE *campus* Pesqueira. 2- Compreender como se constroem as relações sociais dos/as universitários/as Xukuru com a comunidade acadêmica nesse espaço institucional. 3- Compreender de que forma o IFPE se reorganiza a partir da presença Xukuru, sobretudo, no que se refere às suas propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem nessa correlação entre saber tradicional e saber científico; 4- Avaliar as Ações Afirmativas implementadas no âmbito do IFPE *campus* Pesqueira que contribuam para a presença e permanência dos/as estudantes Indígenas nesse espaço de educação formal. A partir desse viés, a pesquisa se desenvolveu numa busca de entender como essa presença indígena na Universidade poderá resultar em impactos para o povo Xukuru do Ororubá, para a Instituição de Ensino – IES e para os/as próprios/as universitários/as Xukuru. Nos últimos anos, o quantitativo de populações indígenas que acessam ao Ensino Superior tem se tornado cada vez mais expressivo, reafirmando esse espaço da academia como um lugar estratégico de formação e fortalecimento desses povos. Cientes desse aumento da diversidade étnico-racial na composição do público de universitários/as no Brasil, compreendemos como necessário um estudo reflexivo acerca desse fenômeno, numa perspectiva de assimilar como esses/as universitários/as indígenas acessam a esse espaço de produção do conhecimento e como esse processo formativo reverbera nas trajetórias de vida desses sujeitos, de suas comunidades de origem e também na própria Universidade. A pesquisa é de natureza qualitativa e foi construída a partir das reflexões dos/as seguintes interlocutores/as, Universitários/as Xukuru do Ororubá, Professora do Conselho de Professores/as Indígenas Xukuru do Ororubá – COPIXO e servidores/as do IFPE *campus* Pesqueira e Reitoria, acerca do ambiente pesquisado, IFPE *campus* Pesqueira. As abordagens teóricas utilizadas são decoloniais, pois reconhecemos as pesquisas científicas nas ciências humanas enquanto instrumentos estratégicos e políticos, ancoradas em um viés de justiça social que intenciona dar visibilidade à povos e projetos sociais silenciados pelo eurocentrismo. As ferramentas metodológicas utilizadas na pesquisa foram a pesquisa documental e a realização de entrevistas semiestruturadas *online* com os/as participantes. Para compilação dos dados coletados, uma vez que havia informações objetivas (documentos institucionais) e subjetivas (narrativas dos/as interlocutores/as), recorreu-se à análise de conteúdo como método de análise. A pesquisa desenhou-se a partir de um ciclo cronológico, no qual a priori buscou-se compreender todo o processo de reestruturação do IFPE *campus* Pesqueira para a chegada dos/as universitários/as indígenas à Instituição, em seguida foi lançado um olhar sobre o COPIXO a fim de compreender como a Educação Escolar Indígena Xukuru do Ororubá impacta no acesso dos/as Xukurus ao Ensino Superior e finalizou-se com os olhares dos/as estudantes acerca do ser indígena universitário/a. Ratificamos que a presença indígena na universidade reverbera em possibilidades reais para se estabelecer um diálogo interepistemológico e intercientífico nesses espaços de educação formal.

Palavras-chave: Povos Indígenas, Povo Xukuru do Ororubá, Educação Superior, Acesso, Trajetórias, Permanência, Ações Afirmativas.

ABSTRACT

This research seeks to analyze the academic presence of indigenous university students belonging to ethnic groups Xukuru do Ororubá in the higher education courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco, campus Pesqueira, considering their trajectories of formation in their territories of origin and their presence in the University, with a view to evaluating the Affirmative Actions developed within the institution with a focus on the access and permanence of these subjects in Higher Education. From this bias, the research developed in a search to understand how this indigenous presence at the University could result in impacts for the Xukuru people of Ororubá, for the Educational Institution and for the university students themselves. In recent years, the number of indigenous populations that access higher education has become increasingly expressive, reaffirming this space of academia as a strategic place for the formation and strengthening of these peoples. Aware of this increase in ethnic-racial diversity in the composition of the public of university students in Brazil, we understand as necessary a reflexive study about this phenomenon, from the perspective of understanding how these indigenous university students access this space of knowledge production and how this formative process reverberates in the life trajectories of these subjects, their communities of origin and also in the University itself. The research is qualitative in nature and was constructed from the reflections of the following interlocutors, University Students Xukuru do Ororubá, Professor of the Council of Teachers Xukuru do Ororubá - COPIXO and servers of ifpe campus Pesqueira and Rector, about the environment researched, IFPE pesqueira campus. The theoretical approaches used are decolonial, because we recognize scientific research in the human sciences as strategic and political instruments, anchored in a social justice bias that intends to give visibility to peoples and social projects silenced by Eurocentrism. The research was designed from a chronological cycle, in which a priori sought to understand the entire restructuring process of IFPE Pesqueira Campus for the arrival of the university students/indigenous to the institution, then a look was launched on the COPIXO in order to understand how the Xukuru Indigenous School Education of Ororubá impacts on the access of xukurus to higher education and ended with the eyes of the students about the indigenous university. We confirm that the indigenous presence in the university reverberates in real possibilities to establish an interepistemological and interscientific dialogue in these spaces of formal education.

Keywords: Indigenous Peoples, Xukuru do Ororubá People, Higher Education, Access, Trajectories, Permanence, Affirmative Actions.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos/as servidores/as do IFPE participantes da pesquisa	122
Tabela 2 - Perfil da representante do COPIXO participante da pesquisa.....	123
Tabela 3 - Perfil dos/as universitários/as e egressos/as Xukuru participantes da pesquisa.....	123

LISTA DE SIGLAS

IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
TI	Terras Indígenas
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET/PE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
RMR	Região Metropolitana do Recife
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFBA	Instituto Federal da Bahia
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
COPIXO	Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PBP	Programa de Bolsa Permanência
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações não governamentais
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
CISXO	Conselho Indígena de Saúde Xukuru do Ororubá
EEI	Educação Escolar Indígena
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DCEEI	Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
COPIPE	Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco

ONU	Organização das Nações Unidas
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNIOESTE	Universidade do Oeste do Paraná
Unicentro	Universidade Centro-Oeste
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PROLIND	Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
EPCT	Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
IES	Instituição de Ensino Superior
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
CEPOCAMPO	Coordenação de Extensão com os Povos do Campo
PROEXT	Pró-reitoria de Extensão
COPI	Coordenação de Políticas Inclusivas
PIBID	Programa de Bolsas de Incentivo à Docência
PIBIC	Programa de Bolsas de Incentivo à Pesquisa

PIBEX	Programa de Bolsas de Incentivo à Extensão
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
DAs	Diretórios Acadêmicos
DCE	Diretório Central dos Estudantes
CONSUP	Conselho Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
PRIMEIRAS PALAVRAS	15
REVISÃO LITERÁRIA	25
CAPÍTULO 1	32
1- CAMINHOS METODOLÓGICOS	32
1.1 Aspectos Éticos para Realização da Pesquisa	32
1.2 Os espaços de Investigação (Campo da Pesquisa)	34
1.3 Identificando os Sujeitos da Pesquisa	35
1.3.1 Critérios de Inclusão e Exclusão:	37
1.4 Escolha dos Participantes:	37
1.5 A Abordagem da Pesquisa	38
1.6 O Método da Pesquisa	38
1.7 Instrumentos para Coleta de Dados	39
1.7.1 Análise documental	40
1.7.2 Questionário Socioeconômico	40
1.7.3 Entrevista semiestruturada	41
1.8 Análise e Interpretação dos Dados	41
CAPÍTULO 2	43
2- DIGA AO POVO QUE AVANCE! AVANÇAREMOS!	43
2.1 A Etnogênese Indígena no Brasil	43
2.1.1 As Diversas Configurações de Ser e Existir Enquanto Indígena no Brasil de Hoje .	43
2.1.2 A Insurgência Indígena no Brasil: Reassumindo Identidades e Recriando as Tradições	47
2.2 O Nordeste Indígena e seus “Caboclos”	50
2.2.1 Foram se dispersando e se “misturando” ao passo que suas terras eram distribuídas, tornavam-se fazendas	50
2.2.2 O “Caboclo” se manteve Índio	54
2.3 Ser Xukuru: Povo Semente, Guardião da Cultura do Encantamento	58
2.3.1 Dados Populacionais Xukuru do Ororubá	58
2.3.2 “Em Cima do Medo, Coragem! A Etnogênese Xukuru	60
2.3.3 O Pós-demarcatório e a Organização Sociopolítica do Povo Xukuru	63
2.3.4 Salve Caô! Salve a Mãe Tamain! O Sincretismo Religioso Xukuru	65
2.4 Povos Indígenas em Movimento	67
2.4.1 O Percurso Histórico do Movimento Indígena Brasileiro: pela Defesa e Manutenção de Direitos	67

2.4.2 Contexto pós-Constituição Federal de 1988: das Políticas Públicas à Reatualização da Desigualdade Social e Racial no Brasil	72
CAPÍTULO 3	76
3 – A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE EMANCIPAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS.....	76
3.1 Educação Indígena x Educação Escolar Indígena: entre o Saber Tradicional e Curricular.....	76
3.2 Educação Xukuru.....	83
3.3 Políticas de Ações Afirmativas no Brasil: um caso de Discriminação Positiva para os/as Excluídos/as	87
3.4 Os Povos Indígenas e o Ensino Superior: do Chão da Aldeia à Universidade	97
3.4.1PROUNI	99
3.4.1 LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS	99
3.4.2 DESAFIOS À PERMANÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	102
3.4.3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	104
3.4.4 O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL- PNAES	108
3.4.5 O PROGRAMA DE BOLSA PERMANÊNCIA	110
3.4.6 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE O IDEAL E O REAL.....	112
3.5 A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) e os Institutos Federais como Política Pública	115
3.5.1 A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais.....	115
3.5.2 O Instituto Federal de Pernambuco – campus Pesqueira: uma busca pela interiorização e democratização do Ensino Superior	118
CAPÍTULO 4	121
4. HOJE A GENTE TEM MÉDICO, HOJE A GENTE TEM ADVOGADO, ENFERMEIRO, ENGENHEIROS AMBIENTAIS, ENGENHEIRO CIVIL DENTRO DO NOSSO TERRITÓRIO.....	121
4.1 “O que a gente faz? A gente quer ou não quer essas pessoas aqui dentro?”	121
4.1.1 Preparando o terreno: A implementação das políticas institucionais voltadas para populações indígenas no IFPE.....	124
4.1.2 Estratégias de fortalecimento para uma política de inclusão: os programas, ações e políticas de incentivo à permanência dos/as universitários/as Xukuru no IFPE campus Pesqueira	130
4.1.3 COPIXO: Espaço de legitimação e fortalecimento da Educação Xukuru, um caminho de acesso ao ensino superior.....	139
4.1.4 A importância que o Ensino Superior tem para o povo Xukuru sob a perspectiva dos/as universitários/as.....	146
4.2 - “O espaço é nosso e temos que ocupar, mas vamos ocupar como? Juntando!”	151

4.2.1 Os/As indígenas universitários/as Xukuru do Ororubá e a missão institucional do IFPE	151
4.2.2 A Correlação entre o saber tradicional e o saber acadêmico no IFPE campus Pesqueira	157
4.3 “Tem a Cultura do não-índio, tem o quilombola e o Xukuru”	167
4.3.1 O retrato dos/as universitários/as Xukuru do Ororubá no IFPE campus Pesqueira	167
4.3.2 As experiências Xukuru no IFPE campus Pesqueira	169
4.3.3 Sobre a relação com a gestão do campus Pesqueira	172
4.3.4 Sobre a relação com outros estudantes não indígenas	175
4.3.5 Sobre as interações com os/as Docentes	177
4.3.6 Sobre as manifestações culturais Xukuru no âmbito do campus Pesqueira	180
4.3.7 Sobre os desafios à permanência e das possíveis ações que a IES desenvolve para contribuir com a permanência qualificada	183
4.3.8 Sobre a organização estudantil dos/as estudantes Xukurus dentro da Instituição	191
Aspectos Conclusivos	195
REFERÊNCIAS	201
ANEXOS/APÊNDICES	211
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	211
APÊNDICE A	212
<i>Interlocutores/as: acadêmicos/as indígenas</i>	<i>212</i>
APÊNDICE B	214
<i>Interlocutora: Professora membro do COPIXO</i>	<i>214</i>
APÊNDICE C	215
<i>Interlocutores/as: Gestores/as da Reitoria do IFPE</i>	<i>215</i>
APÊNDICE D	216
<i>Interlocutores/as: Gestores/as do IFPE campus Pesqueira</i>	<i>216</i>

INTRODUÇÃO

PRIMEIRAS PALAVRAS

Esta pesquisa se propõe a analisar a presença acadêmica dos/as estudantes universitários/as indígenas da etnia Xukuru de Ororubá nos cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco- IFPE, *campus* Pesqueira, considerando suas trajetórias de formação em seus territórios de origem e as suas presenças na Universidade, por intermédio das Políticas de Ações Afirmativas desenvolvidas no âmbito da instituição com foco na permanência desses sujeitos na Educação Superior.

O campo de pesquisa será o IFPE– *campus* Pesqueira e algumas das aldeias do povo Xukuru de Ororubá, na intenção de refletirmos acerca das trajetórias formativas dos/as acadêmicos/as indígenas, acreditando na real possibilidade de desenhar esse caminhar, (do território tradicional para a Universidade – da Universidade para o território tradicional). A fim de compreender como ocorre a chegada e a permanência na Universidade desses/as acadêmicos/as indígenas que vivenciaram um processo formativo diferenciado a partir de um modelo de educação específica e intercultural. Compreendendo ainda, como esses/as acadêmicos/as indígenas ocupam essa Universidade e as estratégias que a Universidade implementa de fortalecimento à permanência desses/as estudantes na Instituição.

Consideramos relevante situarmos os/as leitores/as brevemente acerca da organização e territorialidade do Povo Xukuru de Ororubá, participantes dessa pesquisa. O Povo Xukuru de Ororubá ocupa Terras Indígenas- TI na Serra de Ororubá, distribuídas entre os municípios de Pesqueira e Poção, no agreste e semiárido Pernambucano, e estão localizadas há aproximadamente 214 km da cidade do Recife. As terras indígenas Xukuru, retomadas mediante um árduo processo de luta contra influentes fazendeiros da região, representam atualmente um quantitativo de 24 aldeias, todas elas com lideranças locais descentralizadas além das lideranças majoritárias representadas pelo Pajé Zequinha e o Cacique Marcos Luidson, filho do rememorado Cacique Xicão Xukuru, o qual é tido como ícone para várias Etnias Indígenas, e perdeu sua vida no processo de retomada das terras do Povo Xukuru. (Registros da pesquisadora colhidos em atividade de campo em 02/06/2019).

Os/As interlocutores/as da pesquisa serão alguns/as acadêmicos/as indígenas Xukuru de Ororubá matriculados/as nos únicos cursos superiores ofertados atualmente

pelo IFPE *campus* Pesqueira, leia-se, bacharelado em Enfermagem, Engenharia Elétrica e Licenciaturas em Física e Matemática. Poderão participar ainda do processo de construção da pesquisa, alguns/as educadores/as do IFPE *campus* Pesqueira, bem como de algumas escolas indígenas situadas no território Xukuru e as lideranças das respectivas aldeias. Tal ação poderá acontecer conforme os desdobramentos da pesquisa de campo.

Considerando que nosso estudo apresenta reflexões sobre do Ensino Superior no âmbito do IFPE *campus* Pesqueira, compreendemos a importância de apresentar brevemente como a Educação Superior passa a ser implementada nessa instituição. Em 01 de outubro de 2004, foi assinado pelo Presidente da República à época, Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto de nº 5.224, o qual autorizava o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – CEFET/PE a ministrar Ensino Superior de Graduação e de Pós-Graduação *Lato sensu e Stricto sensu*. Então, no ano de 2007, o CEFET/PE, unidade Pesqueira, ancorado no referido decreto, recebe sua primeira turma de Licenciatura em Matemática, viabilizando com isso a interiorização da Educação Superior. Nos anos que se seguiram, a rede federal de educação vivenciou um benéfico investimento governamental, o que possibilitou a sua expansão com a criação de novos Institutos Federais e cursos. No decorrer do estudo retomaremos o processo de desenvolvimento dos Institutos Federais e do IFPE *campus* Pesqueira. (BRASIL, 2004).

Acerca da relevância dessa pesquisa, reconhecemos a representatividade do Movimento Indígena Brasileiro e suas organizações na reorganização e fortalecimento das diversas etnias no decorrer dos últimos anos. No entanto, acreditamos que ainda se faz urgente e necessárias as discussões, pesquisas e estudos com populações indígenas, considerando sobretudo suas contribuições à sociedade mediante seus saberes e culturas tradicionais. Nesse sentido, compreender o modo de organização e existir enquanto Povo Xukuru de Ororubá é extremamente significativo, podendo representar a possibilidade prática da interculturalidade entre índios/as e não índios/as. A partir da observação dos seus pilares centrais, será possível evidenciar como se constroem a Educação Escolar Indígena Xukuru, a agricultura, dentre outros segmentos que possam vir a ser impactantes para a lógica de desenvolvimento de uma sociedade capitalista, estruturada em um modelo de civilização colonialista, eurocêntrico e classista.

Considerando o “modo de ser e existir” do Povo Xukuru de Ororubá, acreditamos que a pesquisa é provocativa quando nos estimula a realizar vários questionamentos, por exemplo, no que se refere às epistemologias vivenciadas nos espaços universitários. Refletir se o conhecimento acadêmico é construído de forma articulada com os saberes tradicionais, ancestralidade e a espiritualidade do Povo Xukuru de Ororubá. Se essa Universidade está de portas abertas ao Povo Xukuru, permite ser influenciada por esse povo. Se os/as acadêmicos/as indígenas ressignificam esse espaço institucional de formação superior a partir da realidade vivenciada cotidianamente em seus territórios de origem.

Acreditamos que a pesquisa se coloca como uma discussão pertinente por representar um estudo que possibilite às Universidades, representadas aqui pelo IFPE *campus* Pesqueira, a avaliação acerca do Ensino Superior que tem sido implementado nesses espaços. A partir de suas perspectivas de cursos, currículos, avaliações, formação, para atender essa “nova demanda”, representada pelas Populações Indígenas. Bem como, possibilitará à Instituição uma reflexão sobre a democratização do Ensino Superior, reconhecendo não apenas a discussão em torno do acesso, mas refletindo as condições de permanência dos povos indígenas na Universidade, a partir da percepção dos próprios sujeitos que são públicos usuários dessas políticas, buscando ainda entender suas reflexões acerca do que compreendem como permanência e êxito na Educação Superior.

Compreendemos também a importância da realização da pesquisa ao analisarmos o contexto político social que vivenciamos, no qual a democracia do país e muitos direitos alcançados estão sendo ameaçados. Em um cenário político social de possíveis desconstruções e retrocessos, precisamos fortalecer a manutenção das políticas públicas e dos programas sociais mesmo em contextos de crise e instabilidade econômica. Considerando que tais políticas fazem parte de um conjunto de Direitos Sociais que impactam nas condições de sobrevivência dos sujeitos assistidos e representam a possibilidade da construção de uma sociedade justa, igualitária e inclusiva.

E essa pesquisa nos permite refletir sobre tais questões, uma vez que retrata sobre a contribuição de comunidades tradicionais, do multiculturalismo nas diversas formas de ser, construir e partilhar conhecimento. Por se colocar em espaços nos quais se busca executar uma Educação Superior Pública e Universal para todos, inclusive as Etnias Indígenas, apartadas por muito tempo dessas Instituições, devido ao modelo ocidental de sociedade que construímos. Por tais justificativas, compreendemos a

relevância da realização da pesquisa ao reconhecê-la como mais um instrumento de fortalecimento à essa pauta.

No tocante aos caminhos que me levam até o povo Xukuru de Ororubá para a realização da referida pesquisa, está a construção de minha trajetória profissional, a qual é potencializada no campo de atuação no IFPE *campus* Pesqueira a partir do ano de 2013, quando inicio minha trajetória profissional na condição de Assistente Social. Anteriormente ao ano de 2013, no breve ou longo momento de reflexão acerca “do que ser”, que compreendeu o período de 2005 a 2008, me preocupava se a profissão que escolheria seguir devolveria à sociedade o que eu acreditava já ter sido investido em mim, pelos privilégios que pude ter.

Oriunda de uma família pobre, tive ainda assim a oportunidade de estudar em uma escola particular, considerada “mediana”, mesmo com toda dificuldade financeira que vivenciávamos à época, por ser parte de uma família chefiada por uma mulher desde os meus 14 anos, uma grande mulher por sinal, chamada Célia Maria. Desde a adolescência até a fase adulta, nunca precisei trabalhar em detrimento dos estudos. Pelo contrário, por tanta persistência da senhora Célia para que as filhas fossem as primeiras de tantas gerações de uma família pobre a conseguir um diploma universitário, aqui estou eu, em busca agora do meu título de Mestre.

Retomando. Das diversas possibilidades do que imaginava fazer, havia já a inquietação para contribuir de alguma forma com a população que era taxada pela sociedade como marginalizada, que se encontrava em situação de pobreza e vulnerabilidade socioeconômica. Entendi, na escolha do Serviço Social, que o meu desejo não se tratava de uma ânsia de realizar ações caridosas, clientelistas e de benesse, características do “primeiro damismo”, o qual concebia Assistência Social como ato de vontade, excluindo a perspectiva de direito. Um modelo de gestão focado nas ações das primeiras damas, na compreensão de que Assistência Social é instrumento de “ajuda” e “filantropia”, conforme exposto por Sposati (2005).

Porém, meu anseio era de desenvolver uma prática profissional em espaços de garantia e ampliação de direitos institucionalizados, tendo como público usuário prioritariamente aqueles/as que os tiveram negados pelo Estado em decorrência da lógica do Capital. A partir da graduação em Serviço Social, acessei obras de alguns teóricos, sobretudo à teoria Marxista, pensada pelo Filósofo Karl Marx. Compreendi que muito embora a referida teoria não contemple os diversos aspectos que permeiam

as construções sociais, diz muito acerca do ciclo social pré-determinado para àqueles/as que estão na base da pirâmide social.

Ainda durante a tão almejada “formação intelectual” em Serviço Social no ano de 2009, fui apresentada ao documentário intitulado “Estamira contra o controle remoto social”. Impactada, à época, com o que ouvia da Estamira (mulher preta e catadora de lixo), protagonista do documentário, em suas falas que misturavam lucidez e loucura, pude compreender que os espaços acadêmicos, muitas vezes, podem representar uma fábrica de “copiadores”. Fábrica que repassa conteúdo, esvaziado de formação humana, de análises críticas e reflexões acerca do modelo de sociedade que temos construído e esperamos alcançar. (Documentário Estamira, 2005).

Atualmente, percebo que o conceito de transdisciplinaridade já era abordado pela Estamira à época nesse documentário, como desde sempre foi uma prática das comunidades tradicionais. Essa catadora de lixo nos provocou a refletir (eu e minha turma de graduação em Serviço Social e tantos outros/as que tiveram a oportunidade de assistir ao documentário) que a construção do conhecimento, do saber não se resume e não se constrói apenas nos espaços acadêmicos, e que o verdadeiro “lixo” eram as estruturas impostas por uma sociedade eurocentrista, colonialista, capitalista. (Documentário Estamira, 2005).

Ao realizar esse exercício de resgate acerca da minha autobiografia e dos caminhos educacionais que escolhi traçar, percebo que tive uma formação pessoal e profissional forjada em uma perspectiva que nunca me impulsionou a assumir um lugar de poder sobre o outro ou de superioridade em relação ao outro. Pelo contrário, fui incentivada a reconhecer os saberes e ensinamentos de determinado sujeito ou grupo, principalmente daqueles colocados em uma condição de “descrédibilidade” pela sociedade. Por isso, quando chego ao IFPE *campus* Pesqueira, em 2013, manifestou-se em mim um sentimento de satisfação por reconhecer que os/as acadêmicos/as indígenas Xukuru do Ororubá ocupavam um espaço que lhes era negado por muito tempo. E embora, à época, arraigada de muitos estigmas, que começaram a ruir naquele momento (e continuam em desconstrução), me tornei uma espectadora atenta às demandas apresentadas por esses/as estudantes naquele espaço institucional, o que foi fortalecido no decorrer da minha prática profissional nos anos que se seguiram.

Por desenvolver minha atuação voltada à execução da Política de Assistência Estudantil, com foco na permanência e êxito acadêmico dos/as estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, cujo os/as acadêmicos/as indígenas Xukuru do

Ororubá são usuários/as, tive acesso às histórias de vida desses/as estudantes, bem como pude conhecer mediante seus relatos, alguns dos desafios à sua permanência na Instituição. Entre esses desafios, a dificuldade em relação ao transporte para se deslocarem da Serra de Ororubá, onde se localizam as aldeias, para o IFPE *campus* Pesqueira, localizado na cidade. Também pude acompanhar algumas das reivindicações e provocações trazidas por esses/as estudantes no que se refere, mais uma vez, a qualidade e êxito da permanência desse grupo na Instituição.

No início de minha prática profissional no ano de 2013 no IFPE *campus* Pesqueira, me deparei com algumas dificuldades à minha atuação, como por exemplo, a pouca experiência na área de Assistência Estudantil. O que se justificava pelo fato de ter recebido o título de Bacharel em Serviço Social quase que imediatamente ao período de início da atuação na área, como dito anteriormente. E por ser o Serviço Social uma profissão com caráter bastante generalista, de campo de atuação amplo, no qual se faz necessário um aprofundamento acerca de determinadas políticas, já que os quatro anos de graduação não possibilita nos debruçarmos em políticas específicas, como por exemplo, Assistência Estudantil, Saúde, Assistência Social, entre outras. Somado a isso, o primeiro Decreto oficial que dispõe sobre um Programa Nacional de Assistência Estudantil no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior era uma legislação muito recente, datada do ano de 2010 especificamente. O que caracterizava as ações acerca da Assistência Estudantil com vistas ao atendimento de acadêmicos/as indígenas, ainda bastante incipientes.

Esse quadro me impulsionava a um exercício de reflexão crítica diária a respeito das trajetórias formativas desses/as estudantes no IFPE *campus* Pesqueira, na forma que esses/as estudantes ocupavam aquele espaço e a representatividade do estar sendo indígena universitário/a para o seu povo. Como se construía as estratégias para a permanência desse público na Instituição a partir dos desafios que aquele ambiente universitário apresentava. Ensaando as respostas para esses questionamentos, percebia também como a realidade do IFPE *campus* Pesqueira era e é singular.

Um número tão expressivo de acadêmicos/as indígenas matriculados/as em cursos de graduação numa Instituição Pública Federal de Educação Superior não era uma realidade comum vivenciada no País. Aliás, será que aquele espaço, a Universidade, havia sido pensado para atender aos Povos Indígenas? Tendo sim ou não como resposta a esse questionamento, o que poderia suscitar inclusive outras

pesquisas, entendi que essa era a realidade do IFPE *campus* Pesqueira. Os povos indígenas, principalmente da Etnia Xukuru de Ororubá estavam acessando à Instituição, ocupando aquele espaço e reivindicando melhorias nas condições de sua permanência naquele local.

Em junho de 2015 fui transferida do IFPE *campus* Pesqueira para atuar na Diretoria de Assistência Estudantil, localizada na Reitoria, na função de Assistente Social. Passei a trabalhar com os 16 *campi* do IFPE, localizados desde o sertão de Pernambuco com o *campus* Afogados da Ingazeira, até a Região Metropolitana do Recife - RMR com o *campus* Igarassu. Em agosto de 2016, a partir das solicitações dos/as acadêmicos/as indígenas do IFPE *campus* Pesqueira, que eram reivindicadas para a gestão do *campus* desde o ano de 2013, foi implementado no IFPE o Programa Bolsa Permanência do governo Federal. Aprovado no ano de 2013, o referido programa, é implementado pela Diretoria de Assistência Estudantil via Reitoria com apoio das equipes de Assistência Estudantil de alguns *campi* e possui foco prioritário na permanência de acadêmicos/as indígenas e/ou quilombolas da Educação Superior.

Continuei a desenvolver minha prática ainda articulada às ações de Assistência Estudantil com foco na permanência dos/as acadêmicos/as indígenas do IFPE *campus* Pesqueira. Considerando o caminhar profissional e acadêmico de Assistente Social atuando na execução de uma política pública na busca da efetivação e ampliação de uma Educação Pública laica, universalista, gratuita e de qualidade, propus a realização dessa pesquisa para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades. Os questionamentos outrora idealizados, foram sistematizados nesse estudo. Colocamos como problema da pesquisa a seguinte indagação: quais as ações subjacentes presentes nas relações formativas no IFPE que têm sido fundantes das experiências de permanência dos/as acadêmicos/as indígenas Xukuru de Ororubá no IFPE *campus* Pesqueira?

Compreendemos que para responder a tal indagação é preciso nos debruçarmos sobre algumas categorias prioritárias. Temos então como Objetivo Geral, compreender as relações entre as trajetórias formativas desenvolvidas na educação indígena e a formação acadêmica, por intermédio das ações afirmativas de incentivo à permanência dos/as acadêmicos/as indígenas Xukuru de Ororubá no IFPE *campus* Pesqueira.

Listamos os seguintes Objetivos Específicos, 1- Estabelecer relações entre os percursos formativos percorridos pelos/as acadêmicos/as indígenas Xukuru de

Ororubá em seus territórios de origem e os espaços de experiências formativas do IFPE *campus* Pesqueira. 2- Compreender como se constroem as relações sociais dos/as universitários/as Xukuru com a comunidade acadêmica nesse espaço institucional. 3- Compreender de que forma o IFPE se reorganiza a partir da presença Xukuru, sobretudo no que se refere às suas propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem nessa correlação entre saber tradicional e saber científico 4- Avaliar as Ações Afirmativas implementadas no âmbito do IFPE *campus* Pesqueira que contribuam para a presença e permanência dos/as estudantes Indígenas nesse espaço de educação formal.

Considerando o objetivo desse estudo, colocamos algumas hipóteses para os possíveis resultados dessa pesquisa. Acreditamos que a organização e estrutura da Educação Escolar Indígena Xukuru se coloca como um dos aspectos que favorecem à permanência dos/as acadêmicos/as indígenas Xukuru de Ororubá no IFPE *campus* Pesqueira. Acreditamos ainda que a organização sociopolítica do Povo Xukuru de Ororubá impacta diretamente na maneira que os/as estudantes universitários/as Xukuru de Ororubá ocupam a Instituição e seus espaços de representação estudantil.

Nessa perspectiva, a pesquisa estruturou-se de forma a contextualizar as principais categorias que dialoguem, com os percursos formativos dos Povos Indígenas em seus Territórios de origem, podendo ser mediante a Educação Escolar Indígena e/ou nos espaços de formação superior. Nas primeiras palavras situamos os/as leitores/as acerca do objeto de pesquisa, os objetivos, e o que me moveu a realizá-la. Apresentamos ainda algumas reflexões advindas da minha trajetória acadêmica e atuação profissional, pois o que me impulsiona a pesquisar está imbricado no meu fazer diário. Mostramos ainda os sujeitos interlocutores dessa pesquisa, contextualizando o cenário político, econômico, social, educacional e cultural no qual estão inseridos. Destaco as insurgências e a relevância social da pesquisa, considerando as contribuições que essa possa apresentar para o Povo Xukuru de Ororubá e sua juventude, bem como para a Instituição Acadêmica, também campo do estudo.

Em seguida, apresentamos brevemente o caminho de busca pelos estudos e produções teóricas que dialogassem com as categorias abordadas em nossa pesquisa, fase que chamamos de revisão literária. A nossa revisão teórica sistemática, foi feita com o intuito de acessar outras pesquisas acadêmicas já realizadas cuja temática

central estivesse correlacionada à nossa e pudessem trazer contribuições em nosso processo de construção.

Na sequência no **primeiro capítulo**, intitulado de **caminhos metodológicos**, destacamos as técnicas e método de estudo que acreditamos ser adequados para a realização desse trabalho, bem como os procedimentos éticos necessários à realização da pesquisa científica cujo os interlocutores sejam populações Indígenas.

No **segundo capítulo**, chamado ***“Diga ao povo que avance! Avançaremos”***, dissertamos acerca dos Povos Indígenas do Brasil e do Nordeste com destaque e aprofundamento para a etnia Xukuru de Ororubá. Falamos acerca da trajetória histórica, territorialidade, representação geográfica, entre outras informações significativas para o tema relacionado a essas populações indígenas. Em seguida, refletimos como o Movimento Indígena Brasileiro e suas organizações impulsiona as Etnias Indígenas a se reafirmarem e migrarem de uma condição de quase completa extermínio para sujeitos autônomos, reorganizados, com uma agenda política combativa. Essa reorganização das populações indígenas alcançou marcos jurídico-políticos específicos vigentes atualmente, como é o caso das políticas públicas de saúde e educação indígena, as quais surgem como resultado das demandas reivindicadas pelo Movimento Indígena Brasileiro e provoca alterações substanciais na política indigenista implementada no país, conforme é apresentado no decorrer do capítulo.

No **terceiro capítulo**, intitulado ***“A Educação como estratégia de Emancipação dos Povos Indígenas”***, contextualizamos os espaços de conhecimento e aprendizado legitimados pelos povos originários. Sendo a educação indígena um espaço de educação não formal, no qual os saberes tradicionais de determinado povo são compartilhados entre as gerações. E posteriormente abordando a Educação Escolar Indígena como um projeto político de educação formal implementado pelas populações indígenas, com destaque para a Educação Escolar Indígena Xukuru, buscando compreender seus princípios norteadores e relacionar esse modelo de Educação específica e a Educação Superior implementada nas Universidades. Foi realizado ainda o resgate histórico das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil, a fim de situar os/as leitores/as acerca desse ciclo das Ações Afirmativas, no qual essas surgem num primeiro momento como políticas específicas em espaços variados até serem aprovadas enquanto políticas universais e implementadas em todo o País. Ademais, é realizada uma discussão acerca da presença dos Povos Indígenas na

Educação Superior, refletindo sobre as Políticas de Ações Afirmativas voltadas ao atendimento desse público nesse espaço de aprendizagem. Também foi abordado o histórico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando a expansão da rede tecnológica e o processo de interiorização do Ensino Superior.

O quarto capítulo, refere-se ao estudo de campo, no qual os dados coletados são analisados e descritos de forma qualitativa. Por fim, seguimos à fase conclusiva da pesquisa, na qual evidenciamos, mediante a análise dos dados coletados no estudo de campo, os possíveis limites e as possibilidades postas à presença dos/as acadêmicos/as indígenas Xukuru de Ororubá no IFPE *campus* Pesqueira. Considerando as suas trajetórias formativas em seus territórios de origem, suas identidades étnicas, e as políticas institucionais voltadas a esses/as estudantes, como prováveis estratégias fundamentais de fortalecimento para permanência desse público na Instituição de Ensino.

REVISÃO LITERÁRIA

Para realização da referida pesquisa, compreendemos como essencial, a breve leitura de outras produções acadêmicas cujo tema central estivesse correlacionado a esse estudo, a fim de que pudéssemos vislumbrar como essas pesquisas têm sido desenvolvidas em outras instituições de ensino. Dessa forma, foi realizado o levantamento de alguns estudos na plataforma digital Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, no repositório da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, e também na biblioteca eletrônica digital SciELO. A busca foi orientada por quatro descritores, são eles, 1- *políticas de ações afirmativas para os povos indígenas na educação superior*, 2- *trajetória e presença indígena na educação superior*, 3- *povos indígenas nos Institutos Federais* e o 4- *povo Xukuru de Ororubá e o ensino superior*.

Os primeiros resultados são referentes à plataforma digital BDTB. A partir da pesquisa do descritor, *políticas de ações afirmativas para os povos indígenas na educação superior*, foram encontrados vinte e dois trabalhos, no entanto, apenas três foram compilados. Entre os três trabalhos analisados, um deles se relacionava diretamente com o nosso estudo. O título é “*Passou? Agora é luta! Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia*”, escrita por Ana Cláudia Gomes de Souza, trata-se de uma tese apresentada na universidade Federal da Bahia- UFBA em 2016.

Esta pesquisa analisou a história da presença dos/as estudantes indígenas na UFBA relacionada aos dez anos de implementação das políticas de ações afirmativas na Instituição. A autora problematizou a necessidade de reflexão a respeito das categorias étnicas utilizadas pela instituição de ensino para definir o público de atenção das ações afirmativas para estudantes indígenas dos cursos superiores. Essa definição ou critérios baseavam-se também nas relações étnico/raciais estabelecidas naquele espaço.

Ainda na pesquisa realizada na plataforma BDTD, dessa vez com o segundo descritor *trajetória e presença indígena na educação superior*, foram encontrados vinte e seis estudos, mas apenas seis foram compilados. Desse total, damos destaque a três das referidas pesquisas. A primeira é intitulada “*Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília*”, cujo a autoria pertence à Ana América Magalhães Ávila Paz, e trata de uma tese em Educação pela Universidade de Brasília – UNB.

As palavras chaves desse estudo são ensino superior indígena, ações afirmativas e povos indígenas. E compreendemos estar significativamente articulada com a proposta de nossa pesquisa. O estudo busca um aprofundamento acerca do cotidiano que envolve a trajetória acadêmica dos/as estudantes indígenas universitários/as, com destaque às subjetividades desses sujeitos, bem com as relações e trocas nesse espaço de educação. A autora já aponta inicialmente a urgência da descolonização do pensamento acadêmico hegemônico que traz consigo barreiras para uma conexão enriquecedora junto ao conhecimento dos povos tradicionais e consequentemente inviabiliza a troca entre instituições de ensino e comunidades tradicionais. A pesquisa aborda além do protagonismo dos estudantes indígenas universitários, apesar do preconceito, leia-se, racismo estrutural, presente na Instituição, as dificuldades à permanência desse público na conclusão exitosa da graduação.

O segundo estudo encontrado a partir do referido descritor, e que acreditamos ser de grande relevância para o nosso processo de construção tem como título “*Jovens indígenas universitários: experiências de transições e etnogênese acadêmica nas fronteiras interculturais do desenvolvimento*”, escrita por Sueli Barros da Ressureição, tese em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia- UFBA. Muito embora a pesquisa apresente prioritariamente o viés da análise psicológica acerca das rupturas e transições vivenciadas por estudantes indígenas em seu percurso formativo, é realizada reflexão sobre a dificuldade de permanência desses estudantes na Instituição, relacionando esses entraves à implementação de políticas de ações afirmativas que consigam responder não apenas às necessidades materiais apresentadas por esses sujeitos, mas, sobretudo, às suas subjetividades.

Ressalto a importância desse trabalho na fase da revisão literária, pois o estudo nos possibilitou diversas reflexões para a construção da nossa metodologia. Ainda acerca deste ponto, é interessante destacar que todas as produções relacionadas aqui, com exceção da pesquisa intitulada “*Aldeamento intelectual inserção de indígenas na educação profissional e tecnológica*”, o qual será apresentada brevemente a seguir, utilizaram em seus procedimentos metodológicos o estudo/pesquisa etnográfica, na compreensão de que o referido método seria o mais eficaz em atender os objetivos dos estudos investigativos em sua completude.

A terceira produção acadêmica encontrada a partir do referido descritor, também apresentou significativas contribuições ao nosso trabalho e tem o seguinte título, “*Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade*

indígena na universidade: entre a formação e a transformação”. O estudo é uma tese de João Francisco Kleba Lisboa na Universidade de Brasília – UNB. A pesquisa buscou compreender como a interculturalidade se constrói dentro das Universidades em Roraima na perspectiva dos/as estudantes universitários/as indígenas. Portanto reflete a respeito da ocupação desses sujeitos nos espaços acadêmicos correlacionando às suas experiências e trajetórias vivenciadas em seus territórios tradicionais.

Acerca do terceiro descritor de busca na plataforma digital BDTD, *povos indígenas nos Institutos Federais*, foram encontrados 16 estudos relacionados ao tema, no entanto apenas dois trabalhos abarcava as duas categorias, povos indígenas nos Institutos Federais. Uma vez que a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a qual transformou as escolas técnicas e os Centros de Educação Profissional e Tecnológica – CEFET em Institutos Federais é bastante recente, Lei nº 11.892, de 2008. Muitas das pesquisas relacionadas a esse espaço de educação, são direcionadas para cursos técnicos ou profissionalizantes, pois eram as principais modalidades de ensino executadas nessas instituições desde a sua fundação, por isso ocupam esse lugar de destaque. No entanto os Institutos Federais de diversos estados, já implementam há alguns anos cursos de graduação e pós graduação, como é o caso do IFPE, o que poderá ser aprofundado posteriormente.

Dito isso, as duas pesquisas encontradas baseadas nesse descritor, estão voltadas à modalidade de ensino técnico e/ou profissionalizante e gostaria ainda de destacar que as pesquisas cuja temática se refere aos povos indígenas e a educação técnica/profissional são mais raras se comparada às pesquisas dessas populações no ensino superior. Mesmo os estudos abordando modalidades de ensino diferentes da nossa proposta de pesquisa, consideramos os trabalhos de grande relevância para nossa temática, uma vez que os espaços de análise são similares e pelas particularidades que os Institutos Federais apresentam. Dessa forma, o primeiro estudo compilado tinha como título “*Educação profissional com indígenas: possibilidades de corazonar e melhor viver*”, e trata da dissertação de Juliana da Cruz Mülling, defendida no ano de 2018 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS.

O campo do referido estudo era o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. A pesquisa se debruçou sobre a questão da presença indígena nessa instituição de ensino, porém com interlocutores do ensino profissional e tecnológico, como dito. Problematicando como ocorre o acolhimento do IFRS *campus* Sertão aos/às estudantes indígenas e como a instituição de natureza

capitalista se relaciona com as especificidades étnicas desses grupos. O que já nos coloca uma discussão acerca das subjetividades que esses indivíduos carregam e das diferenças epistemológicas vivenciadas em espaços acadêmicos e àquelas executadas pelas comunidades indígenas. Para realização da pesquisa a autora utiliza a abordagem da decolonialidade, com destaque ao “*corazonar*” Arias, (2010) e do “*melhor viver*” Baniwa, (2011).

A segunda pesquisa encontrada a partir do terceiro descritor tem como título: “*Aldeamento intelectual inserção de indígenas na educação profissional e tecnológica*”. Tal dissertação defendida por Carla Camuso, em Educação pela Universidade de Brasília – UNB no ano de 2011. A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal da Bahia – IFBA, campus Porto Seguro. Esse estudo apresenta outras similaridades com a nossa pesquisa, por já estabelecer por exemplo uma definição de qual povo indígena participaria enquanto interlocutores da pesquisa, sendo a Etnia Pataxó, e não os demais povos indígenas presentes nessa instituição. Outra semelhança é que no decorrer da pesquisa a autora problematizou essa “passagem” do sistema indígena de ensino regional para o Instituto Federal, ambos com perspectivas epistemológicas de conhecimento, ensino e educação bastante diferenciadas. E, por fim, a autora realizou uma crítica à construção de políticas afirmativas por indivíduos não índios e ainda a operacionalização dessas como suficiente para reverter esse quadro de desigualdade racial e social presente no Brasil e refletido nos espaços acadêmicos.

Ainda na plataforma digital BDTD realizei uma busca acerca do quarto e último descritor, qual seja, *povo Xukuru de Ororubá e o ensino superior*. Foram encontrados apenas dois trabalhos com os títulos, “*Matemática e Música: uma Proposta Pedagógica*” e “*Histórias que os Xukuru Contam: uma Abordagem em Semiótica das Culturas*”. A primeira pesquisa de Tiago Beserra Maciel, defendida no ano de 2018 no Programa de Pós Graduação em Matemática na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Já o segundo estudo é uma tese de Wilma da Silva Ribeiro, defendida no ano de 2010 no Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Ainda que as pesquisas estejam relacionadas com o povo Xukuru de Ororubá no âmbito da educação, pouco se aproximavam da nossa temática, além de não serem realizadas no âmbito do ensino superior.

Por não encontrar nesse endereço eletrônico nenhum estudo cujo tema central relacionasse às duas categorias, *povo Xukuru de Ororubá e ensino superior*. Realizei uma busca utilizando um novo descritor *Povo Xukuru do Ororubá e educação*. Foram identificados cinco trabalhos, nenhum deles se relacionava diretamente com a nossa

temática, porém um dos estudos com o título: “*Reunindo as Forças do Ororubá: a Escola no Projeto de Sociedade do Povo Xukuru*”, nos chamou atenção. A pesquisa realizada por Eloisa Eneida Cavalcante é um estudo de dissertação apresentada no ano de 2004 ao Programa de Pós Graduação em Sociologia na Universidade Federal de Pernambuco.

A pesquisa despertou nosso interesse pelo significativo destaque dado à educação Xukuru e o reconhecimento da educação escolar indígena enquanto um dos principais elementos de emancipação dos Xukuru de Ororubá. Na compreensão de que a educação ocupa um lugar central no projeto de sociedade Xukuru, o estudo mostra como se constituem as “*escolas de guerreiros*” dentro dos territórios tradicionais e como a educação indígena e escolar indígenas são significativas na organização e destaque que o povo xukuru tem alcançado nos últimos anos. Categorias como etnicidade e mobilização também aparecem no decorrer do estudo, o que foi de grande relevância para a nossa construção.

Tentei expandir minha pesquisa para outros endereços eletrônicos que me possibilitasse o acesso a novos estudos. Por este motivo, o meu segundo espaço de busca foi a biblioteca eletrônica digital *SciELO*, utilizei novamente os quatro conceitos chave já discriminados e aproveito para compartilhar os relevantes achados que obtive. A partir do primeiro descritor, *políticas de ações afirmativas para os povos indígenas na educação superior*, percebi que surgiu um significativo quantitativo de estudos disponíveis na plataforma, no entanto a maioria desses não se relacionava à nossa temática, mas abordava sobretudo a discussão acerca das cotas raciais no ensino superior. De forma semelhante, tive a mesma experiência ao realizar a busca a partir do segundo, terceiro e quarto descritores. Destaco que as dificuldades encontradas na biblioteca virtual do *SciELO*, no que se refere ao acesso de produções que ao versar acerca das ações afirmativas na educação superior abordavam sobretudo reflexões sobre as cotas raciais e o povo negro, não estendendo essa discussão às populações indígenas, foi uma realidade vivenciada no decorrer de todo levantamento bibliográfico dos quatro descritores também na plataforma *BDTD*.

São incontáveis as pesquisas que relacionam as políticas de ações afirmativas no ensino superior e o movimento negro, no entanto, esse quantitativo reduz significativamente ao nos referenciarmos às populações indígenas. Posteriormente, quando da leitura mais aprofundada acerca da gênese das políticas de ações afirmativas no Brasil, pude compreender o motivo que justifica essa dificuldade vivenciada na revisão literária sistemática. Uma vez que as reivindicações direcionadas

às políticas que viabilizem o acesso e a permanência dos grupos vulneráveis ao ensino público superior é uma bandeira de luta sobretudo do movimento negro. Já as reivindicações do movimento indígena brasileiro nesse sentido são bastante recentes.

Diante dessa dificuldade em encontrar produções mais direcionadas na referida plataforma, me utilizei de um novo descritor, qual seja, *povos indígenas e o ensino superior*. A partir desse descritor pude acessar uma diversidade de arquivos digitais, como artigos científicos e livros que apresentavam reflexões provocativas de alguns/as estudiosos/as da temática. Tais achados foram bastante relevantes para fundamentar a realização de nossa pesquisa e me permitiu o acesso às produções desenvolvidas por intelectuais indígenas, das quais destaco as significativas contribuições do autor Gersem dos Santos Luciano, liderança e intelectual pertencente a etnia Baniwa.

Ainda realizei uma breve pesquisa no repositório digital da UFRPE, no eixo teses e dissertações, utilizando apenas o descritor *políticas de ações afirmativas*. Foram listadas um grande número de estudos, no entanto compilei apenas o primeiro deles, cujo título é *“Políticas de ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais no ensino superior: um estudo de caso na UFRPE*, refere-se a dissertação da Mestre Élide Roberta Soares de Santana defendida no ano de 2019 no Programa de Pós Graduação em Educação Culturas e Identidades. A sugestão de leitura dessa pesquisa científica foi indicada pelo meu orientador, Moisés de Melo Santana e reforçada na disciplina de seminários do próprio programa.

Embora o referido estudo se propunha a avaliar como se deu o processo de institucionalização acerca do debate das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura da UFRPE, mediante a obrigatoriedade da disciplina de educação das relações étnico-raciais a partir de 2013 na grade curricular desses cursos de graduação. Destacamos que no capítulo 2 da produção, a autora se dedicou acerca da discussão do processo de criação e implementação das políticas de ações afirmativas no Brasil, desenhando esse percurso histórico que vai desde a luta e militância do movimento negro até a execução das ações afirmativas universais em todas as Instituições Públicas de ensino superior no país.

Diante do exposto, concluo. As várias produções apresentadas a mim pela biblioteca virtual, *ScieLO*, bem como os estudos encontrados na plataforma BDTD e os demais materiais indicados pelo meu orientador, e utilizados nas disciplinas do programa embasaram o desenvolvimento desse referencial teórico metodológico, acreditamos, de forma satisfatória. É válido destacar que nossa busca se deteve a apenas três plataformas digitais. Por esse motivo, não foi possível se debruçar sobre

toda produção teórica nacional relacionada à nossa temática. Inclusive, após a revisão sistemática da literatura tomei conhecimento de outras bibliotecas virtuais que até então desconhecia, que podem conter produções com relação direta ao nosso tema. No entanto, não foram acessadas porque já havia acumulado um quantitativo razoável de produções entre dissertações, teses, artigos científicos e livros. Porém, ressalto que não excluimos a possibilidade de recorrer às plataformas no caminhar da pesquisa caso se faça necessário.

CAPÍTULO 1

1- CAMINHOS METODOLÓGICOS

INTENÇÃO DO CAPÍTULO: nesse momento destacamos as técnicas e método de estudo que utilizamos, bem como os procedimentos éticos necessários à realização da pesquisa científica cujo os interlocutores sejam populações Indígenas.

A escolha por uma metodologia que atendesse a proposta do referido estudo foi um dos pontos de maior dificuldade na elaboração da pesquisa. Após as orientações, o levantamento bibliográfico de algumas produções acadêmicas cuja temática central se relaciona com o nosso objeto de estudo, bem como a troca com discentes e docentes do programa de pós-graduação, entendemos que as idas e vindas ocorridas na construção metodológica é algo inerente ao desenvolvimento de quase todas as pesquisas humanas e sociais, e que por muitas vezes a metodologia utilizada para a realização do estudo surge da experiência vivenciada no próprio campo. Ainda assim, ousamos elaborar uma proposta metodológica investigativa, a qual intitulamos **caminhos metodológicos**, que acreditamos, a priori, corresponder de forma mais completa aos nossos anseios. Antes de descrevermos de forma minuciosa a nossa metodologia de estudo, campo, interlocutores, e técnicas utilizadas, gostaríamos de apresentar brevemente alguns aspectos éticos que se buscou atender.

1.1 Aspectos Éticos para Realização da Pesquisa

Compreendemos que a pesquisa com populações indígenas, bem como a entrada em seus territórios tradicionais, demanda um caminhar ético ao qual somos extremamente favoráveis, por isso acreditamos que as orientações previstas nas legislações, que norteiam as pesquisas acadêmicas voltadas às populações, se colocam como mais uma das estratégias preventivas na exposição e exploração desses sujeitos. Sendo assim, essa pesquisa buscou se adequar aos preceitos éticos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, datada de 07 de abril de 2016, a qual trata de pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais, a serem realizadas com pessoas, dando destaque aos procedimentos necessários quando os sujeitos participantes da pesquisa forem de populações tradicionais.

Os procedimentos éticos referenciados acima foram, a priori a obtenção da anuência local do povo Xukuru do Ororubá, a qual foi obtida no dia 14 de novembro de 2019 no VII Encontro Urubá Terra, ocorrido na aldeia Cana Brava. Na ocasião a pesquisadora realizou primeiramente uma apresentação com os eixos centrais do estudo para algumas lideranças e os/as demais presentes no evento. Em seguida foi

realizada uma reunião menor com os membros integrantes do Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá - COPIXO. Nesse momento mais restrito aos/às professores/as, os/as quais manifestaram acordo com a realização da pesquisa e destacaram como condição fundamental para a autorização do estudo, que a pesquisadora se comprometesse em dar uma devolutiva ao povo Xukuru de Ororubá após a conclusão da pesquisa. A autorização oficial do COPIXO é datada de 26 de novembro de 2019 e tal documento, que foi assinado pela Coordenadora do COPIXO e pelo Cacique Marcos, destaca a importância da apresentação dos resultados do estudo ao povo Xukuru.

Outro procedimento ético necessário foi a obtenção da autorização da pesquisa no âmbito local, leia-se, estado de Pernambuco, o qual foi obtido mediante a anuência do Comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Já a autorização no âmbito nacional foi emitida pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP. Esse trâmite administrativo para obtenção de autorização para realização da pesquisa pelo comitê de ética ocorreu pelo site institucional chamado plataforma Brasil e exigiu a apresentação prévia de diversos documentos, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, para as pesquisas com participantes maiores de 18 anos, como é o caso do nosso estudo, também instrumentos que foram utilizados para coleta de dados, como os roteiros das entrevistas semiestruturadas, entre outros documentos oficiais.

Como riscos e benefícios oriundos da realização desse estudo, identificamos os seguintes fatores relacionados a seguir. Consideramos como riscos para os/as participantes de nossa pesquisa, aqueles de origem psicológica, intelectual ou emocional, como a possibilidade de constrangimento, medo, vergonha, desconforto, estresse, quebra de anonimato, que os/as participantes poderão apresentar durante a realização de algumas perguntas na entrevista. Como forma de minimizar essas possíveis intercorrências, nos comprometemos com o cuidado na elaboração e forma de aplicação dos instrumentos utilizados nessa pesquisa. Nos comprometemos ainda em garantir o sigilo de identidade dos/as participantes. Caso fosse identificado algum desconforto emocional durante a realização da entrevista, assumimos o compromisso de interromper imediatamente a etapa, conforme a necessidade, e só retornaríamos à execução da etapa após o/a participante se sentir bem novamente e concordar em continuar, respeitando a integridade física e psicológica dos/as voluntários/as da pesquisa.

Acerca dos benefícios diretos que essa pesquisa apresenta, destacamos a

possibilidade desse estudo se colocar como um dos elementos que venham a contribuir para o fortalecimento da identidade étnica dos/as acadêmicos/as Xukuru do Ororubá, o que poderá contribuir para um processo formativo mais exitoso. Também acreditamos em benefícios diretos para o povo Xukuru do Ororubá, e também para a instituição de ensino superior, representada nessa pesquisa pelo IFPE campus Pesqueira. Uma vez que o estudo possibilitará ao IFPE campus Pesqueira reavaliar o modelo de ensino superior que tem implementado, considerando o projeto político pedagógico dos cursos, grades curriculares, métodos de ensino e avaliação direcionadas aos/às estudantes na educação superior, numa perspectiva de produzir a reflexão acerca da interculturalidade entre o modelo de ensino acadêmico convencional e os saberes tradicionais oriundos das populações indígenas.

O IFPE pode refletir a respeito da efetividade das políticas de ações afirmativas a partir de possíveis entraves ao acesso e diplomação dos/as acadêmicos/as indígenas Xukuru do Ororubá na instituição. E a partir disso elaborar e/ou reestruturar um plano de ações afirmativas que minimize os desafios à presença e permanência desses sujeitos no ensino superior. O que produzirá benefícios não apenas para os/as acadêmicos/as indígenas matriculados/as atualmente no IFPE *campus* Pesqueira, como para os/as estudantes indígenas que ingressarão posteriormente na Instituição.

O povo Xukuru do Ororubá pode avaliar de que forma podem contribuir para o aumento da presença e permanência dos/as acadêmicos/as indígenas nos cursos superiores do IFPE *campus* Pesqueira. Seja mediante os princípios e diretrizes balizadores da educação escolar indígena Xukuru e/ou a partir da organização sociopolítica do seu povo.

Por fim, o povo Xukuru do Ororubá pode refletir ainda, mediante a pesquisa, acerca dos caminhos e estratégias que contribuem para o estreitamento dos laços com o IFPE *campus* Pesqueira e potencializar seu grau de influência sobre a instituição de ensino.

Os pesquisadores declaram que os dados coletados nesta pesquisa, entrevistas, fotos, filmagens, gravações, etc, ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora Bárbara Mirela de Holanda Tenório, residente na Rua Santa Rosa, nº 38, Ouro Preto – Olinda/PE, CEP 53370-045, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

1.2 Os espaços de Investigação (Campo da Pesquisa)

Apresentados sucintamente os traçados éticos para autorização e realização da pesquisa, aproveitamos para caracterizar o nosso campo de investigação. Considerando que o nosso objetivo e questionamento abordados nessa pesquisa

tocam em pontos que tratam das trajetórias dos acadêmicos indígenas de seus territórios de origem à universidade, destacando também como a presença e a permanência destes sujeitos nesse espaço de educação é atravessada por outros elementos, inclusive as políticas de ações afirmativas. Projetamos, a partir disso, a existência de um ciclo a ser investigado que não se esgota em apenas um espaço físico de pesquisa, mas que provoca a necessidade de expandir a coleta de dados para além do meio institucional, leia-se, IFPE *campus* Pesqueira, alcançando também algumas representações do Conselho de Professores/as Indígenas Xukuru do Ororubá - COPIXO.

Como é possível perceber, a nossa pesquisa buscou refletir acerca de um espaço de educação, onde são implementadas diversas modalidades de ensino formal, entre elas o ensino superior, objeto direto de nossa atenção e trata-se de um espaço pensado e ocupado hegemonicamente por não índios. Então ao provocarmos essa reflexão acerca do modelo de ensino superior operacionalizado nessa universidade não indígena, buscamos correlacionar esse currículo acadêmico com a educação escolar indígena e diferenciada implementada nas aldeias Xukuru de Ororubá.

1.3 Identificando os Sujeitos da Pesquisa

A delimitação do campo de pesquisa realizada anteriormente, impacta diretamente na escolha dos sujeitos participantes desse estudo. Concluímos que para definir quais indivíduos seriam essenciais nesse processo de investigação, teríamos que nos debruçar acerca dos espaços onde esses estão inseridos. Com isso, identificamos quatro categorias de participantes:

1. Estudantes indígenas matriculados/as no IFPE (7)
2. Estudantes indígenas egressas do IFPE (2)
3. Gestor/a do IFPE (5)
4. Professora do COPIXO (1)

O primeiro grupo, refere-se aos estudantes Xukuru do Ororubá matriculados/as em cursos superiores do IFPE e são discentes que transitam pelos diversos espaços de investigação da pesquisa (universidade e território indígena). O segundo grupo é composto de estudantes egressas que já finalizaram esse ciclo de formação superior no IFPE. É a partir das experiências e da observação a esses grupos no âmbito da instituição de ensino, que a pesquisadora em sua prática profissional, lançou alguns

questionamentos embrionários, que após muitas reflexões, provocações e trocas, resultou na atual pesquisa. Para identificação desse primeiro e segundo grupo de participantes, nos baseamos nos seguintes critérios:

- a) Pertencimento Étnico;
- b) Situação de Moradia;
- c) Conclusão do ensino médio em escola regular do estado/município ou escola indígena;
- d) Gênero
- e) Usuários/as de Políticas de Ações Afirmativas na Instituição
- f) Cursos

Esse número de estudantes que nos comprometemos a escutar pertence em sua totalidade aos Xukuru de Ororubá, a qual é predominante no IFPE *campus* Pesqueira. Desse quantitativo buscamos realizar alguns recortes que potencializaram o nosso estudo no momento da análise dos dados. Sendo assim, nesses grupos que somam nove pessoas há estudantes que cursaram alguma série da educação básica, inclusive o ensino médio, em escola Xukuru. Também fizemos um recorte no que se refere à situação de moradia, no qual, dentre os nove estudantes participantes da pesquisa, quatro residem na cidade de Pesqueira (Estudantes Oxoce, Tamain, Carvalho e a Egressa Kaité). Bem como é de nosso interesse trabalhar com um número proporcional de estudantes dos gêneros feminino e masculino, a fim de termos também esse elemento como análise de estudo, tivemos então nesses grupos quatro mulheres e cinco homens.

Destacamos que entrevistamos estudantes que são ou foram contemplados/as em um programa de bolsa institucional a fim de darmos conta dessa discussão acerca das políticas de ações afirmativas e seus impactos nas trajetórias formativas no ensino superior. Por fim, destaco que há no *campus* Pesqueira quatro cursos sendo ofertados na modalidade de ensino superior, como apresentado anteriormente, considerando que o número de cursos não é tão expressivo, foi nossa intenção que na pesquisa houvesse representação de todos os cursos, leia-se, Bacharelado em Enfermagem, Engenharia Elétrica e Licenciaturas em Física e Matemática.

Os demais indivíduos que propomos a escuta em nossa pesquisa são os/as que compõem a gestão local do IFPE *campus* Pesqueira e outros/as servidoras que atuam de forma sistêmica a partir da Reitoria. E, por fim, outra categoria que identificamos como necessária a escuta é constituída por uma Professora participante

do COPIXO. É válido destacar que num primeiro momento propusemos a participação de familiares e lideranças do povo Xukuru, se possível à escuta até mesmo ao Cacique Marcos. No entanto, como a pesquisa foi realizada de forma remota diante do contexto de pandemia, não conseguimos garantir a participação desses sujeitos no desenvolvimento do estudo.

1.3.1 Critérios de Inclusão e Exclusão:

- **Critérios de inclusão** – 1) Ser Xukuru do Ororubá; 2) Estar matriculado/a atualmente ou ter concluído um dos cursos superiores do IFPE *campus* Pesqueira; 3) Residir em território indígena Xukuru; 4) Ter concluído ensino médio em escola indígena.
- **Critérios de exclusão** – 1) Ser indígena de outra etnia; 2) Ser estudante indígena evadido dos cursos superiores do IFPE *campus* Pesqueira.

1.4 Escolha dos Participantes:

Realizamos a pesquisa com os/as acadêmicos/as e egressas indígenas dos cursos superiores do IFPE *campus* Pesqueira que estejam incluídos/as no recorte representado anteriormente. Considerando ainda o contexto de pandemia que impactou na necessidade de realizar a pesquisa de forma remota, para que os estudos pudessem prosseguir, optamos por entrevistar alguns/as discentes que participam ou participaram do Programa Bolsa Permanência Indígena e Quilombola do Governo Federal.

Desta feita, foi realizada uma triagem em um total de cinquenta estudantes Xukurus do Ororubá, matriculados/as em cursos superiores do *campus* Pesqueira e participantes do referido Programa. Extraímos esses dados em outubro de 2021 da plataforma do Governo Federal sisbp.mec.gov.br. Desse total de cinquenta estudantes, convidamos nove pessoas (discentes e egressas) para a etapa da entrevista.

Acreditamos que o acesso a esses dados foi revelador, inclusive no que se refere a compreensão de como esses/as acadêmicos/as indígenas se distribuem nesses cursos superiores, se há algum curso com maior concentração de estudantes indígenas, se há predominância de gênero entre os cursos, se a escolha do curso está relacionada diretamente com as demandas das aldeias Xukuru, entre outros fatores que poderão ser observados no capítulo referente à análise de dados.

1.5 A Abordagem da Pesquisa

A significativa tarefa de identificar os sujeitos participantes da pesquisa é parte estrutural para a construção de uma estratégia investigativa que possibilite efetivamente o acesso às importantes categorias de análise no desenvolvimento de qualquer estudo. De forma similar, a escolha do método, técnicas e abordagem de investigação, são eixos fundamentais para a obtenção dos resultados. Dito isso, por compreender que para alcançar os objetivos propostos pelos pesquisadores, se fazia necessário uma análise mais aprofundada acerca das relações e dos contextos sociais, seja esse universitário ou em comunidade indígena que os sujeitos participantes da pesquisa estão imersos, considerando as possíveis identidades e pertencimentos étnico e acadêmico presentes nesse estudo ou ainda os anseios e aspirações individuais e coletivos, e a representatividade que possa vir a ter um acadêmico indígena. Concluímos que a nossa pesquisa apresenta uma complexidade que só pode vir a ser explorada mediante uma abordagem investigativa qualitativa.

A partir disso, destacamos o que apresenta a autora, Minayo (2016), compreende-se que a pesquisa de caráter qualitativo é de grande importância, uma vez que revela pontos de vista, concepções de mundo, ideologias que constituem os sujeitos os quais, por serem histórico-culturais, trazem visões de mundo diferentes, interesses culturais e historicamente construídos e por eles vivenciados na sociedade. Assim sendo, a princípio, as investigações no âmbito social deveriam contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo.

1.6 O Método da Pesquisa

A escolha do método de pesquisa a ser utilizado em nosso estudo se deu no sentido de optar por um processo que nos possibilitasse o acesso não apenas aos elementos mais objetivos, mas também às minúcias e fatores dispostos nas entrelinhas desse ciclo que compõe a nossa investigação. Embora estejamos de acordo com o apontamento realizado por Yin (2001), quando nos provoca a refletir que os métodos utilizados nas pesquisas acadêmicas, não objetiva a apropriação de todas as categorias e dados que possam surgir no decorrer do estudo, ou responder numa totalidade a problematização proposta por esse. Pelo contrário, nos alerta que qualquer método, por mais complexo que possa vir a ser, não dá conta da realidade que é dinâmica e resultante das interações e relações sociais.

No entanto, embora não exista uma metodologia pré-definida que garanta a absorção de todos os elementos insurgentes em uma pesquisa cujo os interlocutores são indivíduos e o objeto de investigação nasce da relação entre esses e com o meio. Acreditamos, conforme defendido por Soriano (2004), que os métodos são procedimentos metodológicos primordiais na execução da pesquisa, visto que a partir desses se torna possível instrumentalizar os variados processos específicos, o que corrobora para que a atividade intelectual e a prática viabilizem a consecução dos objetivos formulados.

Em minhas primeiras palavras nesse trabalho, abordei um pouco sobre a relevância da pesquisa e como essa proposta de estudo atravessou o caminho pessoal, profissional e acadêmico da pesquisadora. E, ao passo que faço esse exercício de pensar, desenvolver e reconsiderar a melhor maneira de implementar o nosso estudo desde o primeiro esboço da pesquisa até a fase atual, compreendo que o próprio estudo já se desenvolveu a partir de uma sensibilidade ao buscar se debruçar acerca das identidades e da representatividade de ser acadêmico/a indígena nesse espaço institucional hegemonicamente branco.

1. 7 Instrumentos para Coleta de Dados

Dando sequência aos caminhos metodológicos para a realização de nossa pesquisa, destacamos que o primeiro e essencial instrumento metodológico utilizado refere-se à própria revisão literária realizada ao início e no decorrer desse estudo e que possibilitou o desenvolvimento do presente projeto. Na construção desse referencial teórico e metodológico passeamos brevemente pelo processo de implementação das políticas de ações afirmativas no Brasil. Também pelo avanço e conquistas do movimento indígena brasileiro, o qual tencionou pela implementação de uma política indigenista pensada e direcionada às populações indígenas, tendo como um dos resultados mais significativos a aprovação estatutária de uma educação específica e diferenciada que preserva a cultura e os saberes dos povos indígenas e que gradualmente tem levando essas populações a ocuparem seus espaços também no ensino superior.

Utilizamos também como técnica para a coleta dos dados a pesquisa documental, analisamos questionários socioeconômicos dos/as estudantes indígenas Xukuru que participam do Programa de Bolsa Permanência – PBP do Ministério da Educação – MEC e realizamos entrevistas *online*. Detalharemos adiante de que forma e com qual finalidade aplicamos as referidas técnicas e instrumentos.

1.7.1 Análise documental

Iniciamos nosso processo investigativo de campo pela análise documental, na qual solicitamos alguns dados institucionais aos setores responsáveis a fim de sabermos o quantitativo de estudantes declarados/as indígenas nos cursos superiores do IFPE *campus* Pesqueira. Considerando que para dar início aos estudos referentes à pesquisa, tanto a pesquisadora quanto o orientador solicitaram a aprovação da referida instituição de ensino, informando inclusive a possível necessidade de acessar os documentos internos, realizar entrevistas com estudantes, servidores/as e gestores/as da universidade, conseguimos acessar às informações pelo site institucional sem grandes complicações.

Também nos debruçamos sobre documentos institucionais que contribuíram para o aumento gradativo da presença indígena nesse espaço de educação, como as resoluções, as portarias, as normativas, os decretos, dentre outros documentos. Numa perspectiva de compreender se o IFPE *campus* Pesqueira tem implementado algum tipo de plano, medidas ou ações cuja a atenção prioritária esteja voltada aos acadêmicos/as indígenas, no que se refere às formas de acesso e/ou programas que impactem diretamente na permanência e êxito desses sujeitos na formação superior.

1.7.2 Questionário Socioeconômico

Considerando que a pesquisa foi realizada de forma remota, uma vez que não conseguimos acessar aos/as estudantes presencialmente já que as aulas no IFPE vinham acontecendo na modalidade à distância e o acesso às aldeias indígenas estava restrito, utilizamos dados do questionário socioeconômico do Programa de Bolsa Permanência, focando nos/as estudantes universitários/as Xukuru matriculados/as nos quatro cursos superiores do *campus*. No questionário havia algumas perguntas objetivas que falavam de pertencimento étnico, condições de moradia, acesso às políticas de ações afirmativas, condições de trabalho e de renda do núcleo familiar, entre outras informações.

Em seguida, foi feita uma triagem e a definição de sete estudantes que participariam da etapa das entrevistas. O acesso a esses dados foi revelador, inclusive, no que se refere a compreensão de como esses/as acadêmicos/as indígenas se distribuem nesses cursos superiores, onde há maior demanda, se há predominância de gênero entre cursos, se a escolha do curso está relacionada diretamente com as demandas das aldeias Xukuru, entre outros fatores.

1.7.3 Entrevista semiestruturada

A técnica de entrevista é uma das quais acreditamos que nos possibilitou o acesso a diversos elementos presentes no ciclo que foi estudado, como por exemplo as histórias de vida dos/as estudantes indígenas; os fatores relacionados às suas trajetórias tanto do âmbito pessoal como acadêmico; suas experiências escolares anteriores e a relação nesse novo espaço de aprendizado; as motivações que os/as levaram a estar sendo universitário/a, bem como aquelas que os/as incentivam a prosseguir com os estudos, as aspirações futuras, entre outros elementos. Por isso, a entrevista foi fundamental e nos auxiliou na exploração desses contextos. De acordo com Minayo (2016), a entrevista se coloca como uma técnica privilegiada de comunicação ela,

“pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas [...] os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.” (MINAYO, 2016. p.59-60).

Desta feita, optamos por colocar a entrevista em prática da forma que compreendemos ser a mais efetiva, qual seja, no formato de entrevista semiestruturada, na qual conduzimos os/as entrevistados/as por um roteiro com algumas questões norteadoras, porém que os/as estimulassem no desenvolvimento de seus discursos a partir de suas realidades. Nessa etapa foram trazidas questões específicas para as categorias de interlocutores/as entrevistados/as, leia-se, estudantes/as indígenas, servidores/as do IFPE e Professora do COPIXO. Ademais, acreditamos ainda que mediante esta etapa da pesquisa nos foi possível acessar e complementar informações que não apareciam nos documentos institucionais.

1.8 Análise e Interpretação dos Dados

Para produção do relatório a partir da análise dos dados colhidos na pesquisa de campo, utilizamos a Análise de Conteúdo por compreendemos que a referida metodologia se alinhava às técnicas e instrumentos utilizados, que vão de informações mais objetivas dispostas em questionário às subjetividades que poderão ser interpretadas mediante as falas e interações dos sujeitos. De acordo com o autor Richardson (1999), esse método de análise está relacionado diretamente com as pesquisas de cunho qualitativo.

Esse método de análise que exige do/a pesquisador/a uma reflexão ampliada acerca do discurso, analisando os diversos elementos que possam surgir a partir

desse, de forma disciplinada e eficaz, é bastante referenciado por Bardin (2004), que apresenta a seguinte compreensão acerca da análise de conteúdo.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004. p. 37)

A coleta de dados só foi iniciada após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

CAPÍTULO 2

2- DIGA AO POVO QUE AVANCE! AVANÇAREMOS!

INTENÇÃO DO CAPÍTULO: Neste capítulo falamos um pouco acerca da trajetória dos Povos Indígenas no Brasil e no Nordeste, e sua articulação mediante o Movimento Social e as organizações indígenas, os quais possibilitaram importantes conquistas. Também abordamos a organização sócio-política e cultural do Povo Xukuru de Ororubá, sujeitos interlocutores dessa pesquisa. E tratamos do processo de construção e implementação da política indigenista no Brasil e como essa é tensionada pelas diversas etnias indígenas unificadas em um movimento de luta.

2.1 A Etnogênese Indígena no Brasil

2.1.1 As Diversas Configurações de Ser e Existir Enquanto Indígena no Brasil de Hoje

A presença dos povos indígenas nas Instituições de Ensino Superior no Brasil é cada vez mais significativa. A ocupação desse espaço é retrato de enumeras ações, como a militância no movimento indígena brasileiro, a reestruturação de algumas legislações que vão desde à demarcação dos territórios tradicionais, regulamentação da Educação Escolar Indígena até as Políticas de Ações Afirmativas operacionalizadas em diversos setores, inclusive no âmbito do Ensino Superior. O ser indígena universitário/a, na maioria dos casos, significa fortalecer a luta na defesa e manutenção dos direitos indígenas, uma vez que esse conhecimento adquirido na academia poderá retornar às populações indígenas e serem determinantes no processo de reorganização dessas comunidades. Por compreender que a chegada de índios/as ao Ensino Superior faz parte de um fenômeno maior que mobiliza diversas etnias, optamos por antes mesmo de falar do processo de exploração e violência econômica, social, racial e étnica vivenciado por esses povos, caminhar pelas configurações indígenas do Brasil na contemporaneidade.

Considerável parcela da população brasileira não compreende ainda como alguns Povos Indígenas do Brasil se organizam atualmente. Suas estruturas e condições de subsistência, moradia, políticas internas e principalmente, como se estabelecem as relações sociais internas e externas, dessas populações com a dita “sociedade nacional”. Alguns chegam a acreditar que os “verdadeiros indígenas” são exclusivamente àqueles que vivem em condição de isolamento ou ocupam as Terras Indígenas - TI no Norte do país. Há ainda os que continuam a reforçar o mito sobre o indígena criado pelos colonizadores, e reproduzido nas escolas de ensino regular

tradicional e pelo senso comum, no qual o indígena é idealizado como uma figura exótica, numa simbologia ora selvagem, ora romantizada ou até mesmo sexualizada.

Esse discurso sobre quais características são inerentes ao “verdadeiro índio”, e que reforça um estereótipo sobre o indígena extremamente estigmatizado pela sociedade nacional, continua a ser disseminado na atualidade. Sob a justificativa de que só pode ser considerado índio, aquele que é “puro”, ou seja, os que não passaram por um ciclo de “mestiçagem”, condição exclusiva dos povos indígenas em condição de isolamento. Uma perspectiva que busca “catalogar” e ditar, quem é passível ou não de ser considerado índio, tomando como referência determinada etnia e suas contribuições culturais, cosmológicas, em detrimento de outras, estratificando o que é “superior” ou inferior”.

Nessa linha de pensamento em que a sociedade nacional decidiu o padrão de como ser e existir enquanto índio, os povos indígenas do Nordeste, conhecidos também como caboclos, renascentes ou os “índios misturados”, não foram incluídos nas reflexões históricas/antropológicas das ciências humanas e sociais por um longo período de tempo. Tal concepção foi fortalecida sob a justificativa da possível “aculturação” ou “mestiçagem”, vivenciada pelas populações indígenas do Nordeste quando da expulsão de seus territórios tradicionais no século XIX, o que será explanado mais adiante no decorrer deste estudo. – (SILVA, 2008).

Não bastasse a negação étnica identitária aos índios/as do Nordeste devido ao intenso processo de miscigenação vivenciado na região em detrimento da violenta colonização, ainda é possível identificar o não reconhecimento de pertencimento étnico de outras comunidades indígenas que estão para além da região do Nordeste se espalhando pelo restante do país. Tal ação se dá sob os mesmos argumentos racistas que balizaram a colonização tempos atrás, porém na atualidade a tentativa é justificar a investida do capital sobre os territórios tradicionais, retirando os direitos dessas populações à terra e tudo que vem a partir dela. Silva (2017), afirma,

Se por um lado, em razão da ignorância e do desconhecimento, tais discursos e imagens equivocadas fundamentam-se sobre uma suposta “pureza” dos grupos indígenas na Amazônia, por outro, até mesmo naquela Região, são utilizados “pré-conceitos” e discursos perversos para negar as identidades indígenas. A exemplo dos grandes latifundiários, madeireiras, empresas de mineração privadas e até públicas, grandes projetos governamentais para construções de barragens e hidrelétricas e demais interessados nas terras dos povos indígenas. Portanto, negam as identidades indígenas para

omitir seus direitos, principalmente aos territórios onde habitam.
(SILVA, 2017, p. 118)

Retornando às demais falácias contadas e recontadas acerca dos povos originários, o autor Edson Silva (2017), destaca também o engano em acreditar que a contribuição dos povos indígenas na história do Brasil se restringiu aos primeiros momentos da colonização portuguesa na iniciante formação do Brasil. Nesse sentido, rejeitando as múltiplas contribuições dessas populações tradicionais no decorrer da história do nosso País. A compreensão que paira no imaginário de grande parte da sociedade moderna capitalista, é que as populações indígenas são parte do passado do Brasil, ou ainda figuras representativas exclusivamente de seu folclore, sem participação ativa nessa sociedade contemporânea.

Outro erro comum refere-se à própria denominação de índio/a atribuída aos Povos Originários pelos colonizadores no momento de sua chegada ao Brasil. No entanto, com o surgimento do Movimento Indígena no Brasil na década de 70, as populações indígenas reconhecem a importância de manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, por representar uma identidade que unifica e fortalece os povos originários no Brasil, sobretudo na articulação e no processo reivindicatório de seus direitos. Dessa forma, o sentido pejorativo de “índio” foi sendo ressignificado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos originários do continente (BANIWA, 2006).

No entanto, é necessário destacar que não existe nenhum povo, nenhuma tribo ou clã com a denominação de índio, mas cada indígena pertence à uma etnia específica com sua própria denominação e modo específico de organizar suas relações sociais, políticas e econômicas. Não se trata de uma identidade única brasileira, mas uma diversidade de cultura compostas por etnias, que coexistem e se relacionam de forma harmoniosa e construtiva. Os Povos Indígenas são grupos étnicos diversos e diferenciados, a exemplo de outros povos e nações que apresentam diferenças entre si. (BANIWA, 2006). Tal argumento desconstrói mais uma das mentiras propagadas acerca dos povos originários que afirma que “Índio é tudo igual”. Baniwa (2006), destaca que “não existe um perfil de índio genérico”, tal compreensão é restrita ao imaginário de uma população, embasada em um preconceito sobre os povos originários, com vistas a diminuir a riqueza de sua diversidade cultural e negação das suas especificidades.

As informações acerca dos povos originários repassadas à grande maioria da população e que reverberou na construção simbólica estereotipada dos indígenas são oriundas das narrativas dos livros didáticos, compostas de uma versão unilateral contada pelos colonizadores, na qual os povos indígenas são estigmatizados. Tal versão da história, não banida dos muitos livros brasileiros e lamentavelmente propagada pelas mídias, encontra ainda em alguns indivíduos e estruturas aparatos para continuar a existir, dificultando o fim do racismo contra os povos originários. Um dos motivos que reforça o interesse na manutenção da discriminação contra essas comunidades tradicionais se assemelha ao de 500 anos atrás, quando do processo histórico de colonização, o latifúndio e a ocupação de terras em detrimento do tão almejado progresso e desenvolvimento econômico, dessa vez em prol do capital.

Porém, da mesma forma que o racismo continua a ser espalhado na sociedade moderna, são identificadas também estratégias de luta e resistência forjadas muitas vezes no âmbito das próprias populações indígenas. Dentre as manifestações podemos citar, por exemplo, a ampla produção teórica, que dentre outros objetivos, intenciona pôr fim às mais equivocadas compreensões acerca dos povos indígenas, desconstruir o preconceito e, conseqüente, racismo, além de questionar a visão antropológica convencional sobre os povos indígenas, a qual os coloca na condição de coitados, vencidos e extintos da população brasileira.

Já é perceptível uma virada conceitual, se assim pudermos chamar, no que se refere aos estudos acerca dos povos indígenas. Há uma divisão entre os estudos anteriores e pós década de 80. As primeiras produções, ainda com destaque a um histórico de vitimização e perdas culturais em consequência da mestiçagem e um provável desaparecimento dos povos originários do Brasil, sobretudo, nas regiões mais antigas da colonização, como por exemplo, o Nordeste. Já os estudos mais recentes acerca dos povos indígenas, vislumbram uma reatualização conceitual, na qual perde força a discussão sobre o extermínio dos índios e destacam-se as diversas formas de resistências e mobilizações desenvolvidas por essas populações. Os índios passam a ser percebidos enquanto grupo social que resiste a um projeto hegemônico de colonização, imprimindo suas culturas e tradições e não somente um povo outrora perseguido e subjugado. (OLIVEIRA, 2011; 2004).

Os estudos não apenas acerca das populações indígenas, mas sobretudo, considerando a contribuição dessas comunidades tradicionais à sociedade, resultam da articulação do Movimento Indígena Brasileiro citado anteriormente, que coaduna os

integrantes do movimento, intelectuais indígenas e não indígenas e os adeptos e defensores da questão indígena. A análise de conjuntura que fundamenta os estudos mais recentes acerca das populações indígenas, são decisivas para visibilidade da agenda de reivindicações dessas populações. Dentre as obras, é importante referenciar já uma densa produção teórica cujos autores/as são intelectuais indígenas, alguns/as deles/as referenciados/as nesses caminhos teóricos de desenvolvimento da pesquisa.

Podemos dizer que os povos indígenas ressignificaram muitos valores e símbolos para além da denominação indígena que lhes foi imposta. Tal afirmativa pode ser evidenciada, por exemplo, a partir de algumas análises objetivas dos dados que nos são apresentados nos censos demográficos mais recentes. Nos quais inúmeras etnias indígenas, cada qual com suas especificidades e diferenciações no tocante à organização política, econômica, jurídica e cultural foram evidenciadas. O que nos permite uma aproximação das diversas formas de ser e existir enquanto indígena no Brasil de hoje.

2.1.2 A Insurgência Indígena no Brasil: Reassumindo Identidades e Recriando as Tradições

De acordo com o censo demográfico realizado no ano de 2010, o quantitativo de indivíduos autodeclarados indígenas era de 817.963 mil indígenas, dos quais 502.783 mil viviam na zona rural e 315.180 mil habitavam as zonas urbanas brasileiras. Esse número representa um total de 305 etnias. Foram registradas no país 274 línguas indígenas. A população brasileira somava, na época, 190.755.799 milhões de pessoas. E um total de 17,5% dessa população indígena não falava a língua portuguesa. (IBGE, 2012).

Os povos indígenas do Brasil, outrora sob o risco de completo extermínio mediante os assassinatos ou integração à sociedade moderna, o que consequentemente resultaria no desaparecimento completo dessas populações, resistiu e apresentou um crescimento populacional acima do esperado. Um número tão expressivo de autodeclarados indígenas ressignifica o contexto histórico no qual esses povos eram tidos como vencidos, e os coloca numa condição de sujeitos autônomos e estratégicos que lhes é inerente, uma vez que foram capazes de impor uma resistência cultural à dominação colonial. (SILVA, 2003)

O quantitativo de aproximadamente 817 mil indígenas identificados no Censo de 2010, em comparação com o total de 70 mil indígenas no ano de 1957 é extremamente significativo. O autor Gersen Baniwa (2006) identifica esse aumento significativo da população indígena no Brasil como “*etnogênese*” ou “*reetinização*”,

desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “*etnogênese*” ou “*reetinização*”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (BANIWA, 2006, p. 28).

De acordo com o autor João Oliveira Pacheco (1999; 2004), o referido fenômeno de emergência étnica tem ocorrido em diversas regiões que passaram por forte colonização, como é o caso do Nordeste do Brasil. O conceito *etnogênese* é trazido pela antropologia contemporânea, e trata da emergência étnica, ou poderíamos dizer ressurgência da população indígena, a qual nunca se desvencilhou de sua herança sociocultural representada a partir de seus símbolos, culturas e tradições. Para Oliveira, tal fenômeno não engloba apenas a emergência de novas identidades, mas a provável reinvenção de diversas etnias já existentes. (OLIVEIRA, 1999; 2004).

Nesse cenário nacional de ressurgência étnica, muitos estudiosos passaram a refletir acerca dos possíveis determinantes que contribuem para um crescimento tão expressivo das populações indígenas no país. Essas respostas poderiam ser encontradas, por exemplo, mediante a valorização das culturas tradicionais, o que impactou no reconhecimento de uma “indianidade” outrora negada pela colonialidade. O fato é que esse novo momento de valorização da cultura indígena, inclusive pelo Estado, mediante suas legislações, resultou em um sentimento de orgulho de índios/as de modo que esses/as voltavam a reafirmar o seu pertencimento étnico, e com ele reassumiam suas tradições, língua, espiritualidade, ancestralidade, entre outras expressões culturais. (BANIWA, 2006).

De acordo com o autor, houve outros fatores determinantes também favoráveis à insurgência de populações indígenas no censo realizado no ano de 2010. Como a autodeclaração, na qual qualquer indivíduo que reconhecesse sua identidade indígena poderia realizar essa autoafirmação. Bem como a melhoria e efetivação de políticas públicas específicas voltadas para as populações indígenas, o que será retomado

adiante no decorrer do estudo. Vale destacar que tais acontecimentos, independentemente de serem ou não as causas reais desse aumento populacional, são decorrentes de um processo de luta e mobilização do movimento indígena brasileiro. (BANIWA, 2006).

Ainda com o olhar voltado ao crescimento populacional indígena registrado nos últimos censos, é possível perceber outro fator relevante, o significativo número de índios urbanos, representando um quantitativo de 315.180 mil indígenas residindo nas cidades. A partir de tais dados podemos perceber as diversas configurações e reatualizações de existir enquanto índio/a. Na qual há os indígenas residentes em seus territórios tradicionais, e aqueles/as que por alguns fatores determinantes tiveram a necessidade de migrar de seus territórios de origem para os centros urbanos, mas que preservaram seu pertencimento étnico e continuam a se reconhecer enquanto indivíduos de etnias indígenas específicas que manifestam suas tradições. Um dado relevante é que o censo realizado em 2010 registrou o maior crescimento de índios urbanos no município de Pesqueira, muito embora os municípios que apresentam o maior índice populacional indígena estejam localizados no estado do Amazonas, Norte do país. (IBGE, 2012PEREIRA; AZEVEDO; SANTOS, 2005).

Vale destacar que essa nova configuração de condição de moradia de indígenas em centros urbanos, pode ser resultante da organização e interesse de seu próprio povo. Um exemplo disso são os/as indígenas que passam a residir nas cidades para acessar à formação e capacitação em cursos técnicos e/ou superiores ofertados pelas Instituições de ensino. As demandas são percebidas pelas próprias comunidades indígenas e produz a necessidade de acesso a esse conhecimento científico por esses sujeitos a fim de que essa produção advinda dos espaços acadêmicos, retorne a essas populações e seja por ela apropriada e implementada em consonância com seus saberes tradicionais.

Percorrido esse panorama nacional, é preciso refletir acerca da emblemática região do Nordeste e suas Etnias indígenas. Conforme vislumbradas pelas pesquisas antropológicas, as culturas sociais são dinâmicas e diferentes entre si. Além de surgirem a partir das relações históricas entre os diversos grupos humanos. Ao considerar esse processo não estático de produção e reprodução cultural, se faz necessário entender minimamente as experiências socioculturais estabelecidas no decorrer do período de colonização a fim de se compreender as organizações dos povos indígenas no Nordeste de hoje.

2.2 O Nordeste Indígena e seus “Caboclos”

2.2.1 *Foram se dispersando e se “misturando” ao passo que suas terras eram distribuídas, tornavam-se fazendas*

A região do Nordeste se coloca de maneira estratégica para se compreender os caminhos vivenciados pelos povos originários do Brasil no período que antecede, durante, a pós-colonização. Uma vez que a região do Nordeste se localiza na extensão do litoral brasileiro, foi um dos primeiros locais de ocupação colonial pelos portugueses. Como já é sabido, a ocupação não se efetivou de forma pacífica e ocasionou consideráveis perdas territoriais, por vezes, resultou na submissão dos povos indígenas aos poderes coloniais da época na intenção de garantir a sobrevivência desses grupos. Essas estratégias de resistência são registradas por diversos povos indígenas do Nordeste, como os Xukuru de Ororubá, interlocutores dessa pesquisa, os Fulniô, os Cariri-Xocó, os Tuxá, os Aticum, os Tapeba, os Potiguara, dentre outros. (BANIWA 2006).

Acerca das populações indígenas do Nordeste e suas trajetórias, o autor Edson Silva (2011) também destaca a relevância dos processos históricos vivenciados por esses povos e as complexas relações estabelecidas,

pensar os índios no Nordeste é, antes de tudo, conhecer os processos históricos e os fluxos culturais expressos nas relações com diferentes atores sociais pertinentes a cada grupo indígena. A cultura é vista não mais por uma perspectiva das perdas, e sim como expressão das relações sociais e históricas de diferentes atores em interação, local e globalmente, das disputas por terras às várias influências políticas, no âmbito público ou, mais proximamente, nas articulações, alianças e organizações sociais (SILVA, 2011, p. 495).

Ao realizarmos uma breve síntese acerca do processo histórico vivenciado pelos índios do Nordeste, no caso desse estudo, destacamos, sobretudo, as ações que resultaram na expropriação das terras nas quais viviam o povo Xukuru de Ororubá. Foi possível compreender como essa usurpação desses territórios tradicionais sob autorização do Estado, seja ele português ou brasileiro, desorganiza, ao menos temporariamente, os povos indígenas do Nordeste, resultando em parciais perdas culturais. E como essas populações retomam suas mobilizações e se reorganizam no movimento em primeiro momento de retomada de suas terras e posteriormente no pós-demarcatório. O destaque foi dado ao Povo Xukuru de Ororubá, cabendo a reflexão de que tal processo de usurpação de terras foi uma realidade vivenciada pelas demais etnias da região.

De acordo com Silva (2008), é datado de 25 de junho de 1654, o primeiro registro oficial de expropriação de terras dos indígenas que habitavam a atual Serra de Ororubá em Pernambuco. A Serra de Ororubá, que atualmente foi retomada pelo Povo Xukuru, se localiza nos Municípios de Pesqueira e Poção, na região do agreste de Pernambuco, e compreende o antigo aldeamento de Ararobá, chamado também de Nossa Senhora das Montanhas ou Monte Alegre, e transformado em Vila de Cimbres no ano de 1762. Tal registro oficial de expurgo dessas terras, refere-se a um alvará de doação de terras, nesse caso, a concessão realizada em prol do Fidalgo João Fernandes Vieira, já para criação de gado.

Silva (2008), também destaca outra importante concessão realizada pelo Estado à Bernardo Vieira de Melo no ano de 1671. Tal ato governamental era uma estratégia do Estado de garantir a expansão colonial mediante a ocupação das terras e compensar seus nobres e burguesia pelas conquistas militares realizadas na época. Tais concessões foram realizadas ainda pela coroa portuguesa. E também foram registradas diversas medidas e estratégias, sob o formato de legislações que autorizavam a retirada dos povos indígenas de seus aldeamentos de origem em prol da expansão colonial,

A partir de meados do século XVII, ocorreu uma grande pressão demográfica na região litorânea pernambucana que impulsionou a colonização portuguesa para o interior. As terras da região costeira estavam ocupadas com a lavoura da cana-de-açúcar e multiplicaram-se os pedidos à Coroa Portuguesa de terras no “sertão”: senhores de engenho alegavam possuir gados sem terras onde pudessem criá-los (MEDEIROS, 1993, p.23-26). Foram concedidas sesmarias, pelo governo português, legitimando-se o expansionismo colonial, com a invasão das terras indígenas. Em 1654, João Fernandes Vieira é citado como proprietário de dez léguas de terras no “sertão do Ararobá”. Mais tarde, em 1671, Bernardo Vieira de Melo recebeu, da Coroa, vinte léguas no Ararobá. (SILVA, 2008 p. 109 - 110).

Os povos indígenas do Nordeste foram submetidos à reforma proposta pelo governo da Coroa portuguesa à época, a partir de diversas ações que objetivavam intensificar o processo da exploração colonial,

A história dos povos indígenas na região que compreende atualmente o Nordeste brasileiro [...] foi profundamente marcada pelas transformações advindas das reformas propostas durante o governo de d. José I (1750 - 1777), tendo como figura central do seu governo o primeiro ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras (1759) e marquês de Pombal (1770). O período pombalino se caracterizou por uma série de mudanças implementadas pela Coroa portuguesa para promover a agricultura e o comércio e

aumentar os laços de exploração colonial. (MEDEIROS, 2011 p. 115-116).

Um dos principais nomes do governo português no período da colonial, era o Marquês de Pombal, o qual autorizou a execução de um conjunto de medidas cujo os povos indígenas eram o público alvo. Foram implementadas algumas ações com a finalidade de civilizar e integrar os povos originários à sociedade nacional/portuguesa. Dentre as importantes medidas, foi aprovado no ano de 1757 o Diretório de Pombal, o qual tem o objetivo de regularizar a questão indígena no Brasil sob a justificativa de que as populações indígenas não tinham capacidade de se autogovernarem. Nesse modelo de Diretório de Pombal, há de se destacar a figura do Diretor, ao qual caberia a função de administrar os índios até que esses apresentassem capacidade para tal ação. (MEDEIROS, 2011).

Com a imposição do Diretório de Pombal, foram colocadas para os povos indígenas inúmeras proibições, como a não utilização do idioma tradicional e a obrigatoriedade exclusiva da língua portuguesa; O uso obrigatório de vestimentas, sobretudo para as mulheres, não sendo permitida a nudez; A necessidade de residir em casas separadas, a fim de se controlar a ocorrência de atos considerados promíscuos pela sociedade cristã da época; O combate ao alcoolismo; A proibição de usar seus próprios nomes, impondo que os povos indígenas utilizassem nome e sobrenome das famílias portuguesas. Nesse sentido instaura-se um conjunto de medidas coercitivas com vistas a negar a identidade étnica indígena de cada indivíduo com o objetivo de descaracterizá-los enquanto indígenas, sujeitos coletivos, e usurpar de seus direitos e suas terras. (MEDEIROS, 2011).

De acordo com Silva (2003), a efetivação dessa política indigenista concebida mediante o Diretório Pombalino nos aldeamentos tradicionais, fortalecida por outras ações como a ocupação das terras por moradores colonos, o incentivo aos casamentos mistos entre índios e não-índios, propiciou aos latifundiários o acesso e a posse aos territórios indígenas. Nesse sentido os povos originários foram se dispersando, e se misturando à sociedade nacional, ao passo que suas terras eram distribuídas, tornavam-se fazendas, e posteriormente algumas dessas se transformaram nas cidades do interior do Brasil. (SILVA 2003)

À posteriori, a conhecida como lei das terras, regulamentada no ano de 1850, teve a intenção de normatizar todo esse processo de retirada de terras da posse das populações indígenas e repassar a terceiros. Tal lei permitiu a regularização dessas propriedades rurais por todo o território brasileiro. Os governantes de cada província

do Império paulatinamente extinguiram os aldeamentos indígenas e os inseriram nas terras pertencentes aos municípios, que nessa época estavam em expansão. Para que tal ação fosse realizada e esses antigos aldeamentos fossem considerados terras passíveis de colonização, era necessária a comprovação de que não havia mais grupos indígenas nesses locais. Dessa forma, os governantes agiam da seguinte maneira,

Nas décadas de 1850 a 1870, engenheiros realizaram muitos trabalhos especializados de demarcação das áreas de antigos aldeamentos, cabendo a eles distinguir os terrenos supostamente abandonados pelos indígenas das posses ainda mantidas por eles, que deveriam ser protegidas como glebas familiares. (OLIVEIRA, 2011, p. 660).

Diante desse quadro, diversos grupos indígenas, inclusive o povo Xukuru de Ororubá, que sobreviviam da agricultura e cultivo em seus aldeamentos de origem, foram perdendo seus territórios, registrados em nome de fazendeiros e agricultores não indígenas. A legitimação da retirada das terras indígenas acontecia embasada nas diversas legislações e reafirmada pelas figuras representativas, como por exemplo a do Diretor responsável por cada aldeamento, que deveria defender os direitos das populações indígenas, incluindo o seu patrimônio.

No decorrer desse processo de retirada das terras indígenas, os governantes emitem diversos relatórios declarando a não existência de populações indígenas nos aldeamentos de suas províncias, solicitando que esses espaços de terras sejam realocados para cumprir novas funções e terem novos proprietários. Oliveira (2011) destaca que no ano de 1863 o governador do Ceará, seguido também pelos governantes de Pernambuco, Bahia e outras províncias do Império, que compreendiam a região do Norte do País à época, foram incisivos ao informar que não existiam índios em suas províncias,

tal política levou a uma extensa e, muitas vezes, violenta expropriação das terras habitadas pelos indígenas, algo que deu continuidade e radicalizou as perdas patrimoniais sofridas por eles com a implantação do Diretório de índios em 1757 e, posteriormente, com a extinção do mesmo em 1758. (OLIVEIRA, 2011, p. 660 - 661).

De acordo com Silva (1996), a Lei de Terras, permitia também que as terras consideradas públicas, por não estarem mais habitadas, fossem vendidas em leilões. Importantes figuras da sociedade como, senhores de engenho do litoral, fazendeiros do interior e autoridades que possuíam interesses comuns, eram enfáticos na afirmação de que os indígenas estavam confundidos com o restante da população, o que justificava a não permanência destes nos antigos aldeamentos.

Fica evidente a recorrente violação de direitos dos povos originários realizada pelas autoridades governamentais portuguesa e brasileira, ou a conveniência dessas representações estatais com grupos majoritários da sociedade, na legitimação da expulsão dos povos indígenas de seus territórios tradicionais. Tais ações foram justificadas em prol de desenvolvimento econômico, na época a expansiva colonização, cujo o principal objetivo era a posse de terras para a prática agropecuária, tendo como principais atores latifundiários e fazendeiros.

Sob a justificativa de que os povos indígenas já estavam misturados, confundidos com a população local, no ano de 1879, o império decidiu por extinguir definitivamente o aldeamento da Vila de Cimbres, onde viviam os indígenas Xukuru do Ororubá. O império alegou ainda a importância de que essas terras, já em “desuso”, fossem somadas ao município de Pesqueira. Fazendo com que as terras fossem repassadas a terceiros mediante venda ou concessão (SOUZA, 1992). Nesse período muitas invasões foram legalizadas, e se fissurou a polarização que marca o processo de luta e defesa do Povo Xukuru pelos seus territórios tradicionais, conhecido pela disputa de índios Xukuru de Ororubá e fazendeiros da região.

2.2.2 O “Caboclo” se manteve Índio

Assim como o Povo Xukuru de Ororubá, outras populações originárias do atual Nordeste são apartadas de suas terras. Vários indígenas precisam ir para os centros urbanos ou se realocarem nos arredores e comunidades vizinhas aos seus territórios de origem. Outro tipo de submissão ao sistema colonial pela garantia de sobrevivência, citado anteriormente, os acordos, eram evidenciados mediante o trabalho realizado por alguns índios em suas próprias terras, essas já sob posse de fazendeiros. Ou ainda a partir das poucas que conseguiram permanecer em seus sítios, resistindo à dominação dos fazendeiros da região. (SILVA, 2011).

Os povos indígenas no Nordeste lembram em suas tradições orais que com as invasões sistemáticas de suas terras e decretação das extinções dos aldeamentos, ocorreram casos de umas poucas famílias que migraram para terras de outros aldeamentos, também oficialmente declarados extintos. Muitas famílias indígenas engrossaram o grande contingente de mão-de-obra espalhado pelas regiões vizinhas às aldeias, ora trabalhando nas fazendas, como moradores, agregados, sem terras, ora trabalhando no cultivo sazonal da cana-de-açúcar na Zona da Mata, ora vagando pelas estradas, sem-terras e sem-tetos vieram ocupar as periferias dos centros urbanos. (SILVA, 2003, p. 42).

Após esse processo de sucessivas violências, alguns autores relatam um silêncio oficial dos povos indígenas do Nordeste. O que acontece em meados do século

XIX. Especulava-se então uma possível assimilação dos índios à sociedade nacional portuguesa. Camuflados em meio à população, como faziam questão de destacar as autoridades, esse silenciamento resultou em diversos estudos e produções acerca do desaparecimento das etnias indígenas do Nordeste, seja pelo processo de mestiçagem ou aculturação. (Porto Alegre,1992/1993; Silva,1996).

Dessa maneira, ao final do século XIX, pouco se falava acerca das culturas e etnias indígenas do Nordeste. Os grupos originários não são mais vistos enquanto coletividades, mas sim, em sua individualidade, aquele remanescente ou descendente dos índios que outrora ocuparam alguns aldeamentos. As autoridades da região passam a categorizá-los como os índios misturados e passa a reconhecê-los dessa forma e até mesmo os próprios indígenas se identificam dessa maneira. Nos antigos aldeamentos, os habitantes que lá permaneceram eram tidos como caboclo, termo dado aos descendentes de índios e não índios. (OLIVEIRA, 2004).

Por um longo período, os índios misturados ou caboclos não foram considerados nas abordagens históricas, antropológicas, conforme mencionado no início desse texto. Tal situação se dava por esses grupos serem colocados às margens da sociedade, apartados de sua terra e também de suas culturas e tradições. Rotulados numa posição de inferioridade se comparados aos povos indígenas do Norte do país, os quais seriam detentores da pureza indígena, uma vez que não haviam vivido um processo de mestiçagem tão intensificado como os índios do Nordeste.

Mas embora tenha vivido esse processo de extrema violência, de acordo com Arruti (1995), o caboclo se manteve índio, se contrapondo as visões preconceituosas construídas a seu respeito e contrariando as diversas teorias acerca do desaparecimento dos povos indígenas do Brasil. E nesse processo de perda e resgate identitária, os indígenas, caboclos, calados desde os últimos anos do século XIX, reescrevem suas histórias de resistência e identidades multiétnicas outrora silenciadas nas diversas regiões do país.

Para o povo Xukuru de Ororubá, os caboclos são seus guerreiros de luta, personagens que sedimentaram o processo de retomada de suas terras, ocupam um lugar místico e sagrado, em respeito às suas histórias de resistência. A condição de caboclo assumida pelos indígenas Xukuru de Ororubá e tantas outras etnias, tinha o objetivo de esconder suas identidades devido às inúmeras perseguições que aconteciam à época, era uma questão de estratégia de sobrevivência. Araújo (2019),

em seu recente estudo acerca do povo Xukuru de Ororubá, faz o seguinte destaque, acerca dos caboclos da etnia Xukuru,

Os “caboco”, “caboclos” ou ainda “caboclos véio”, termos utilizados atualmente para referir-se aos parentes mais velhos e/ou aos antepassados, estão presentes na memória social Xukuru, protagonizando a continuidade de uma ideia de índio, muito relacionada a performances próprias desta condição em festas tradicionais do calendário católico, mas também ligada a conhecimentos e práticas religiosas não cristãs que eram proibidas e perseguidas. Também estão associadas à memória dos parentes que estiveram engajados em diferentes lutas no passado pelo reconhecimento étnico ou pela questão fundiária. (ARAÚJO, 2019 p. 158).

A resistência dos caboclos é evidenciada no momento em que ganha destaque a insurgência do Movimento Indígena no Brasil. Em meados da década de 70 são registradas mobilizações, em que a própria população indígena se coloca como sujeitos ativos na interlocução de suas próprias demandas e defensores de seus direitos. (OLIVEIRA, 2011). Fica evidente que não havia se tratado de um desaparecimento ou extermínio desses povos, outrossim, estratégias, acordos, ações que garantissem sua existência e de seus descendentes.

Os estudos mais recentes que têm como tema os povos indígenas do Nordeste, já destacam que não é mais coerente analisar a cultura dos ditos índios misturados sob a ótica das perdas, resumida às expressões de violência vivenciadas por eles. Mas sim, como uma expressão cultural resultante das diversas imbricações e relações socio-históricas vivenciadas a partir de grupos indígenas e outros personagens, como militares, missionários, autoridades locais, fazendeiros, entre outros. (SILVA, 2017).

Os povos indígenas do Nordeste, remanescentes, caboclos ou índios misturados, conseguiram superar as fortes investidas da colonização mediante a preservação de suas tradições,

os povos indígenas no Nordeste afirmam uma herança sociocultural, a partir da reelaboração de símbolos, de tradições, muitas das quais apropriadas no processo da colonização e relidas pelos horizontes indígenas, em contextos de disputas pela terra, pela conquista e garantia de seus direitos sociais como a educação e saúde diferenciadas. (SILVA 2017, p. 125).

É importante ressaltar que esse cenário de resistência vivenciado na região do Nordeste se construiu a partir também de outros atores. Como as ONGs – Organizações não governamentais indigenistas, alguns setores da igreja católica, que

passam a ressignificar suas ações voltadas aos povos originários. Há também o próprio Movimento Indígena Brasileiro, citado anteriormente, e que será abordado adiante, que se constitui e se empodera ao ponto de fortalecer as identidades indígenas negadas e suprimidas por longos anos. O que resultou posteriormente em uma região latente, pulsando uma diversidade cultural fortalecida oriunda dos vários povos.

Também foi percebido uma reorganização, com destaque para as décadas mais recentes, de diversas etnias indígenas tidas em outro momento histórico como extintas, e que foram identificadas no Nordeste do Brasil. Entre elas estão os Pitaguary oriundos do estado Ceará, os Tumbalalá, os Pipipã no estado de Pernambuco, ainda os Tupinambá da região da Bahia, os Kalancó, os Karuazu, os Catókin e os Koiupanká, esses últimos oriundos do estado de Alagoas (SILVA, 2003).

Na extensão do estado de Pernambuco, também já foram identificadas diversas etnias indígenas, somando um total de 13 povos indígenas. Espalhados nas mesorregiões do agreste e sertão pernambucano. São eles, os Fulni-ô, os Xukuru do Ororubá e os Xukuru de Cimbres no agreste. No Sertão de Pernambuco temos os Atikum, Kambiwá, Kapinawá, Pipipã, Truká, Tuxá, Pankararu, Pankararu Entre Serras, Pankawiká, os Pankará na Serra do Arapuá e em Itacuruba. A maioria com características de residir em serras, voltados à agricultura, como é o caso de alguns referenciados por Silva (2017),

Esses povos indígenas habitam áreas de serras ou de influências serranas, como é o caso dos Atikum, em que a maior parte do seu território está localizado na Serra Umã; os Kambiwá e Pipipã habitam a região da Serra Negra e a Serra do Periquito. E ainda parte do território Kapinawá, localizado no interior da área de influência do Parque Nacional da Serra do Catimbau. Os Pankararu possuem parte de seu território em vales entre serras; os Pankará, na Serra do Arapuá. (SILVA 2017, p.129).

A vasta produção e estudos acerca dos povos originários não só do Brasil, mas sobretudo acerca da história e contribuições dessas populações no Nordeste do país, numa perspectiva não mais de concebe-los como povos vencidos e superados, mas sim de etnias que resistiram e foram atuantes no processo de colonização e “pós”, é um marco para se compreender não apenas o movimento emergente das etnias indígenas nas últimas duas décadas, mas para entender as organizações sócio-políticas e configurações dessas etnias indígenas nos dias de hoje. Como exemplo de etnia indígena bastante fortalecida e organizada, o que pode ser identificado a partir de sua estrutura sociopolítica, e pelas significativas demarcações de terras sob usufruto desse povo, estão os interlocutores dessa pesquisa, os Xukuru de Ororubá.

2.3 Ser Xukuru: Povo Semente, Guardião da Cultura do Encantamento

2.3.1 Dados Populacionais Xukuru do Ororubá

De acordo com os dados mais recentes apresentados pela FUNASA- Fundação Nacional de Saúde no ano de 2010, a etnia Xukuru do Ororubá apresentava um quantitativo de 10.536 pessoas habitando as Terras Indígenas – TI demarcadas. Ademais, foi registrado o total de 200 famílias declaradas indígenas residindo em três principais bairros periféricos do município, além de haver outras famílias, estas não incluídas no censo, residindo nas regiões urbanas ou mesmo no entorno de Pesqueira. É válido ressaltar, que de acordo com os últimos censos demográficos realizados, o município de Pesqueira, se comparado aos demais municípios do país, foi o que apresentou o maior crescimento populacional de pessoas declaradas indígenas, principalmente nas áreas urbanas. (IBGE, 2012).

É possível afirmar, a partir desse dado, que comparada às demais etnias indígenas identificadas no estado de Pernambuco, o povo Xukuru de Ororubá é o maior em número de habitantes. Os Xukuru de Ororubá, devido ao forte processo de miscigenação que vivenciaram falam apenas a língua portuguesa, mas guardam um vocábulo nativo composto por aproximadamente 800 palavras. Conforme exposto anteriormente, o povo Xukuru vivenciou, tal qual os demais povos indígenas do Nordeste, um movimento de expropriação de seu território tradicional. No entanto, após um longo período de conflitos com os fazendeiros de Pesqueira, o povo Xukuru do Ororubá conseguiu, mediante diversas mobilizações, retomar suas terras e reafirmar sua identidade. O que justifica um número crescente de índios/as Xukuru na referida região. *Reafirmando o quanto seus valores, experiências e práticas sintetizam uma civilização viva, que demonstrou capacidade para enfrentar a modernidade colonial* (ACOSTA, 2016, p. 24)

O território indígena Xukuru de Ororubá abrange os municípios de Pesqueira e Poção, localizados na região semiárida pernambucana há 214 km da cidade do Recife. De acordo com o último censo demográfico realizado no ano de 2010, a população de Pesqueira era estimada em 62.931 habitantes, compreendendo uma área de 995,5 km². Já o município de Poção tinha uma população estimada em 11.242 habitantes e ocupava uma área de 246,8 km² (Censo, 2010). O território Xukuru compreende atualmente 27.555 hectares, no entanto o povo da referida etnia habita apenas 8.600 hectares, esses distribuídos em três grandes regiões (Serra, Agreste e Ribeira) (RODRIGUES, 2008). De acordo com algumas lideranças, do total do território

Xukuru homologado a partir de 2001, já foi retomado cerca de 95% das terras pertencentes a esse povo.

Nessa distribuição territorial são contabilizadas 24 aldeias, todas elas localizadas na zona rural das terras demarcadas, portanto uma comunidade, que sobrevive em sua maioria da agricultura de subsistência ou comercialização dos gêneros alimentícios no município de Pesqueira. A terra, para os povos tradicionais, ocupa um lugar vital na existência de determinadas comunidades e é a base para o acesso aos demais direitos. Para o povo Xukuru não é diferente, a natureza, mãe terra, é sagrada e perpassa todas as relações estabelecidas dentro do território indígena. Seja na reprodução de alimentos para manutenção do corpo, seja mediante seus processos ritualísticos que alimenta o simbólico, como sua cultura, seja na reafirmação de sua ancestralidade, e perpetuação de conhecimento repassado de uma geração à outra.

O território tradicional Xukuru, salvo os longos períodos de estiagem que podem ocorrer naquela região, está localizado em uma área geograficamente favorável, por ser um espaço cercado de matas e com uma hidrografia bastante farta, composta de rios, riachos, barragens e açudes. Boa parte dessa fonte de água potável disponível nas terras Xukuru abastecem o município de Pesqueira. Ademais, essa quantidade de rios, riachos que atravessam a região contribuem para um solo fértil, favorável a plantação de verduras, legumes e hortaliças. (SILVA, 2017).

Conforme já foi apresentada, a história Xukuru é marcada pelos conflitos e disputas de terras entre os índios e os fazendeiros daquela região. Ainda no período da regência da coroa portuguesa no Brasil, diversas concessões de terras Xukuru foram feitas em nome de fidalgos e terceiros, com a finalidade principal de servir à criação de gado. Ainda assim, alguns índios Xukuru, conseguiram se manter em pequenas poções de terras, os chamados sítios e glebas familiares, e resistiram mediante a agricultura de subsistência e outras estratégias. (SILVA, 2008). Alguns autores apontam como essa divisão de terras sob posse majoritária dos fazendeiros, impacta, ainda nos dias atuais, nas configurações e organizações de cada aldeia. Sobre o território demarcado, *“em síntese, é um espaço ainda em transformação. Algumas aldeias, por exemplo, são formadas a partir das fazendas onde se trabalhava para o fazendeiro ou se vivia de favor”* (ARAÚJO, 2019 P. 51).

Os pontos principais a serem destacados nesse estudo, que tem o povo Xukuru como interlocutores, passa também pela atual organização sociopolítica dessa etnia

(período pós-demarcatório), relevância de seu território tradicional, seu potencial de mobilização e referência nacional e até internacional para os demais povos tradicionais, indigenistas e defensores da questão indígena. Por isso, é de extrema relevância atentar, ainda que brevemente para as mobilizações que resultou no processo das “Retomadas”, que sem dúvida possibilitou um grande impacto e visibilidade da etnia Xukuru do Ororubá. Essas mobilizações, datadas ainda da década de 80, tinham como figura central a liderança Francisco de Assis Araújo, conhecido como Cacique Xicão Xukuru, ícone para o seu povo, essencial no processo de resgate do pertencimento étnico de toda população Xukuru.

2.3.2 “Em Cima do Medo, Coragem! A Etnogênese Xukuru

Esse processo de mobilização e “Retomadas”, como ficou conhecido, ganha força com as lutas e reivindicações em nível nacional das demais Etnias Indígenas de todo o território brasileiro, na participação dos debates de promulgação de uma nova Constituição no país. O Brasil vivia à época um período político de redemocratização e com a proposta de uma nova Constituinte, os povos originários passam a reivindicar o reconhecimento dos direitos indígenas. Já naquela época, o Cacique Xicão, liderança política de maior escala do povo Xukuru de Ororubá, encabeça junto ao seu povo, um movimento de mobilizações cuja bandeira era a retomada do território Xukuru, despertando o ódio dos fazendeiros daquela região. Nesse cenário político efervescente no Brasil, as disputas de terras entre povos indígenas e fazendeiros/latifundiários, foram intensificadas em diversas regiões do país, além do agreste pernambucano. (ALBUQUERQUE, BRITO, SILVA, 2013)

Para além do momento político de redemocratização vivenciado no país, aquele povo remanescente, descendentes da etnia Xukuru, os auto-identificados como caboclos à época, logo foram convencidos da necessidade de atuar nas mobilizações de disputas territoriais. Entre os principais motivos estava o processo de exploração ao qual muitos índios Xukuru tinham se submetido por terem sido expulsos de suas terras e precisar trabalhar, e fazer seus roçados nas fazendas de seus opressores para conseguir sobreviver. Esse quadro, somado a outros fatores, como por exemplo a expropriação de lugares considerados sagrados (Aldeia Pedra d’Água) pelo povo Xukuru, bem como a expulsão dos índios que ainda habitavam parte daquele território, fomentou o desejo de reorganização e perseverança desse povo na retomada definitiva de suas terras. (SOUZA, 2011).

Liderados pelo Cacique Xicão, a etnia Xukuru organiza sua primeira retomada à aldeia Pedra d'Água,

Em novembro de 1990, os Xukuru reocuparam a área da Pedra d'Água que se encontrava nas mãos de 15 posseiros não-índios. Afirmavam os índios que a Pedra d'Água era um local de rituais indígenas sagrados e estava sendo desmatada por posseiros arrendatários da área, sob domínio da Prefeitura de Pesqueira. A reocupação de Pedra d'Água, onde o Cacique "Xicão" e outros indígenas passaram a morar, foi um marco na organização e mobilização contemporânea Xukuru, que retomaram em seguida outras áreas, em mãos de fazendeiros. (SILVA, 2008, p. 270)

Muitos estudiosos relatam que a primeira retomada na aldeia Pedra d'Água foi bastante significativa para os Xukuru, por representar além da retomada do território, também um espaço considerado sagrado, ritualístico, fato que impulsionou esse grupo da época, liderado pelo Cacique Xicão na retomada das demais áreas reivindicadas enquanto território Xukuru. No entanto, as características dos posseiros não indígenas e oriundos do estado da Paraíba, que ocupavam a aldeia Pedra d'Água, diferenciava-se dos habitantes das demais áreas do território Xukuru. O restante das terras era ocupado por grandes fazendeiros e famílias influentes tanto na economia e política local do município, como no próprio estado de Pernambuco. (FERREIRA, 2011)

A partir desse momento a disputa das terras indígenas Xukuru passa a ser marcada por intensa violência, na qual os fazendeiros da região ameaçam as lideranças e os demais participantes das mobilizações. Tal perseguição, fez com que muitos indivíduos negassem sua identidade étnica, mas também houve um sentimento de fortalecimento em prol da sobrevivência daquele grupo. Instigados pelo grito de luta de Xicão Xukuru "*em cima do medo, coragem!*", o fortalecimento étnico sedimentou-se, arraigado na cultura, na ancestralidade, nas memórias dos caboclos que constroem a etnia Xukuru de Ororubá. Souza (1992), relata que o primeiro laudo antropológico emitido ao final dos anos 90 para o reconhecimento das terras indígenas, documentou os recorrentes conflitos vividos pelo povo Xukuru sob frequentes ameaças de morte e perseguição.

Sucessivas retomadas continuaram a ocorrer após a aldeia Pedra d'Água, mesmo sob perseguição. Foram retomadas as regiões de Caípe e Canabrava no ano de 1992, Caldeirão e Pé de Serra de São Sebastião no ano de 1994, Tionante e Sítio do Meio no ano de 1997 (SOUZA, 2012). No decorrer desse período algumas lideranças da Etnia Xukuru foram assassinadas. Entre os nomes estão, José Everaldo Rodrigues Bispo, o filho do pajé Zequinha, assassinado no ano de 1992 e também

Geraldo Rolim da Mota Filho, procurador da FUNAI – Fundação Nacional do Índio, assassinado no ano de 1995. As ameaças de morte se tornavam cada vez mais eminentes, até que no ano de 1998, a liderança máxima da etnia Xukuru, o Cacique Xicão, foi assassinado no bairro Xucurus, área urbana do município de Pesqueira, onde residia alguns de seus familiares (FERREIRA, 2011).

Foi grande a repercussão acerca do assassinato de Xicão. A atenção de diversas organizações e etnias indígenas, mídia, entre outros atores, voltaram seu olhar para o município de Pesqueira. Diversas homenagens foram rendidas ao Cacique Xicão, o qual já era admirado e seguido em vida pelo povo Xukuru e, após sua morte, tornou-se um mártir no contexto político e uma figura mítica na compreensão cosmológica dos que são parte dessa etnia. Xicão, pelos seus feitos em vida, precisa ser referenciado como figura central na luta e reivindicações dos povos indígenas na contemporaneidade, como registrado anteriormente, era uma liderança atuante na defesa dos direitos dessas populações. Após a morte, além das memórias dos caboclos Xukuru, passou a fazer parte também da história do município de Pesqueira, sendo o dia 20 de maio, data em que foi assassinado, o dia municipal da consciência indígena. (ARAÚJO, 2019).

A morte do Cacique Xicão não desconstruiu a luta travada pelo povo Xukuru de Ororubá na retomada de seu território de origem. Pelo contrário, fomentou ainda mais a sede de justiça da etnia indígena e corroborou para a adesão de mais pessoas à causa Xukuru. Na aldeia Pedra d'Água, tida como sagrada para aquele povo, foram *“plantados para que deles nasçam novos guerreiros”* o Cacique Xicão Xukuru e outros índios que *“tombaram na luta”*. O místico e o simbólico, que já era inerente à essa aldeia foi potencializado. A força que o Cacique Xicão liderava a retomada das terras de seu povo se fortaleceu no plano espiritual e inspira as novas gerações de guerreiros Xukuru. (ARAÚJO, 2019; SILVA, 2008).

Mesmo após a morte do Cacique Xicão, as retomadas continuaram ainda no ano de 1999. Foi instituído em seguida o atual Cacicado de Marcos Xukuru, filho de Xicão Xukuru, no ano 2000, *“o novo cacique geral é revelado e oficializado por meio do sistema político-religioso Xukuru: Marcos Araújo, com dezessete anos na época”*. (ARAÚJO, 2019 p. 46 – 47). Há relatos também de representações da sociedade civil que passaram a agregar a luta Xukuru após o assassinato do Cacique Xicão. E mediante forte tensionamento ao Estado brasileiro e órgãos indigenistas, como a FUNAI, foi finalmente autorizada a demarcação do Território Xukuru de Ororubá em maio de 2001. (SILVA, 2008)

2.3.3 O Pós-demarcatório e a Organização Sociopolítica do Povo Xukuru

Como dito anteriormente, a defesa do território Xukuru, ainda no período pré-demarcatório era uma das principais lutas trazidas pelo Cacique Xicão. Da mesma forma, essa defesa pela demarcação das terras indígenas continuou a ser uma forte bandeira do cacicado de Marcos Xukuru. Com seu enfático chamado aos índios, “diga ao povo que avance!”, o Cacique tem caminhando num sentido de fortalecer cada vez mais a organização sociopolítica da etnia Xukuru. Para além das diversas retomadas realizadas já sob sua liderança, instituiu outros importantes eventos políticos e espaços de discussão, com grande visibilidade regional e nacional. Entre esses, é possível citar por exemplo a Assembleia Xukuru, na qual relevantes questões inerentes a essa etnia, bem como à questão indígena em âmbito nacional são discutidas. (Registros da pesquisadora colhidos em viagem de campo em 02/06/2019).

A assembleia Xukuru surgiu após o assassinato do Cacique Xicão, reunindo um significativo número de índios/as, a priori como um ato político de protesto e revolta contra essa violência. No decorrer dos anos, a assembleia Xukuru tem se configurado como um dos mecanismos auxiliares da gestão, ao possibilitar a discussão de assuntos e demandas internas inerentes à etnia, como por exemplo as formas de agricultura a serem implementadas por esse povo, sustentabilidade, entre outros assuntos. Na ocorrência das assembleias anuais, são discutidos alguns limites e perspectivas vivenciadas por esse povo, e a partir da discussão coletiva surgem estratégias e diretrizes a serem seguidas por todos os membros da etnia. Ademais, a assembleia ocupa um lugar de grande representatividade para as populações indígenas de uma maneira geral, por ser um espaço que traz visibilidade a essa causa, funciona muito bem como um mecanismo de mobilização política para as demandas apresentadas, bem como é exitosa na articulação de adeptos, sejam esses índios ou não índios às reivindicações apresentadas pelos povos tradicionais. (Registros da pesquisadora colhidos em viagem de campo em 02/06/2019).

A assembleia tem seu encerramento no dia 20 de maio, data do assassinato do Cacique Xicão, através de um ato público, no qual os Xukuru descem da Serra de Ororubá entoando e dançando o Toré até o centro do município de Pesqueira, concluindo esse ato no bairro “Xucurus”, local do assassinato de Xicão. (Registros da pesquisadora colhidos em viagem de campo em 02/06/2019). A organização sociopolítica do povo Xukuru tem sua origem ainda com o cacique Xicão, quando de sua articulação e mobilização na reocupação e retomada de território tradicional. No entanto, alguns elementos que compõem essa estrutura socio-organizativa, como se

vê atualmente, a partir de conselhos de lideranças, profissionais de saúde e educação, ou outras instâncias deliberativas e administrativas, são reestruturados no período pós-demarcatório para atender às novas questões advindas do recente contexto de retorno ao território tradicional (ARAÚJO, 2019).

Para além da Assembleia Xukuru, que compreende apenas uma das instâncias deliberativas dessa organização sociopolítica, a organização político administrativa do povo Xukuru se diferencia bastante do restante da sociedade nacional e se destaca, inclusive, de outras populações indígenas da região Nordeste e do país por seu elevado nível de complexidade. Tal realidade pode ser justificada pelo quantitativo atual de vinte e quatro aldeias dentro do território Xukuru e o número de habitantes que só tem aumentado no decorrer dos anos, sobretudo após a demarcação dessas terras. Esse quadro culminou na necessidade de instituição de outras organizações sociopolíticas com representatividade no âmbito interno das aldeias e externo na atuação com outros atores e representações não indígenas.

Outra instância que compõe a organização política da Etnia Xukuru são as próprias aldeias, onde cada uma delas possui uma liderança local. A prática dessa liderança se constrói em prol do permanente diálogo e construção de estratégias de convivência e sobrevivência desse grupo nesse determinado espaço. Questões referentes à forma de agricultura daquela localidade, às atividades que se desenvolvem ali, e até mesmo às possíveis desavenças oriundas dessa partilha coletiva e do modo de ser Xukuru, se constituem como possíveis ações dessa liderança. As demandas apresentadas podem ser solucionadas imediatamente naquele espaço da aldeia ou, a depender de sua natureza, podem ser reportadas às instâncias superiores para deliberações e serem novamente apresentadas aos índios daquela localidade. (Registros da pesquisadora colhidos em viagem de campo em 02/06/2019).

Ao nos referenciarmos às instâncias superiores, podemos citar o Conselho de representantes Xukuru, do qual fazem parte o cacique Marcos, o pajé Zequinha, liderança religiosa e o vice-cacique. Esse conselho se coloca como um espaço de importantes deliberações acerca dos assuntos internos e externos inerentes ao povo Xukuru. Há ainda a Associação da Comunidade Indígena Xukuru do Ororubá, o Conselho Indígena de Saúde Xukuru do Ororubá – CISXO e o Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá – COPIXO. O conselho de saúde delibera acerca de ações e iniciativas que garantam o acesso aos serviços de saúde para todos os residentes das vinte e quatro aldeias. Já o COPIXO, instância deliberativa de relevante destaque para esse estudo, é responsável, juntamente com demais representações

Xukuru, por implementar a educação escolar indígena Xukuru do Ororubá. O referido conselho será retomado adiante. (ARAÚJO, 2019).

Como é possível perceber, essa organização sociopolítica do povo Xukuru, mediante suas instâncias deliberativas, contribuem para a reafirmação da identidade Xukuru, a partir da construção de um projeto de comunidade pensado pelos que são parte dessa etnia, o qual orienta não apenas como se dará a ocupação desse território, mas o reconhecendo como parte fundante da identidade desse povo, sedimentando seus princípios acerca dos rituais e práticas religiosas, atividades econômicas e articulações políticas. Um exemplo disso pode ser evidenciado na escolha pela prática de uma agricultura orgânica em todo o território Xukuru, decisão tomada na Assembleia realizada no ano de 2013, cujo tema foi “Limolaigotoípe – unindo as forças do Ororubá na construção do bem viver, fortalecendo o respeito do índio com a Natureza”. (Registros da pesquisadora colhidos em viagem de campo em 02/06/2019).

2.3.4 Salve Caô! Salve a Mãe Tamain! O Sincretismo Religioso Xukuru

Outros elementos que sedimentam a identidade do povo Xukuru e já citados nesse estudo são os princípios simbólicos, como a cosmovisão, a espiritualidade, a valorização e o reconhecimento aos saberes oriundos de suas ancestralidades (*Limolaigo Toipe*, em português, terra dos ancestrais). Saberes perpetuados mediante a transmissão de conhecimento de uma geração à outra, também a partir da crença de que os caboclos (encantados), continuam a existir e a se manifestar em seus rituais espirituais. Esses valores são essenciais para fortalecer o poder organizativo dessa etnia e suas conquistas, a colocando num lugar diferenciado se comparada às demais populações indígenas no estado de Pernambuco por exemplo.

De acordo com Araújo (2019), as perspectivas para um projeto futuro de sociedade que contemple os princípios do povo Xukuru, não estão desconectados da luta travada por seus ancestrais e o fortalecimento de sua espiritualidade,

a etnogênese Xukuru está fortemente ancorada no sentimento entre seus participantes do compartilhamento de uma origem comum indígena, parentesco e lugares de vida, mas, sobretudo, na referência de luta dos caboclos velhos, ou seja, dos ancestrais que lutaram pela continuidade da ideia de índio e que participam ativamente da vida espiritual após a morte. Portanto, a construção do futuro Xukuru dialoga diretamente com a recuperação do seu passado e a conexão com suas divindades. (ARAÚJO, 2019 p.219).

Nesse sentido, as manifestações religiosas praticadas pela etnia Xukuru do Ororubá reafirmam a força e a importância dos antepassados, e é extremamente

significativa no enfrentamento às práticas colonialistas que buscam negar a identidade indígena e impor um padrão de cultura, religião e existência ocidental, oriundo de um modelo de mundo eurocentrado.

Como relata Aníbal Quijano (2005), sobre o violento processo de colonização vivenciado na América Latina, marcado não apenas pela imposição de um padrão racista de classificação da população, no qual os europeus ou seus descendentes, subjugavam as culturas dos povos colonizados, os colocando numa posição de inferioridade. Mais do que isso, tratava-se da usurpação dos saberes, das crenças, da cosmovisão dos povos tradicionais. O autor apresenta os conceitos-chaves de colonialidade do poder, do saber e do ser, representando a imposição de um modelo de economia, cultura e até mesmo de identidade baseado nos princípios das sociedades ocidentais, tidos como hegemônicos no mundo à época. No qual a maioria das populações dominadas não conseguiam se sobrepor a esse sistema de referência mundial, sendo catequizadas a partir dos princípios eurocentrados sob o risco iminente da perda de suas identidades.

Sem sucumbir às diversificadas formas de colonização, o povo Xukuru de Ororubá, a partir de sua cosmovisão, evidenciada em seus artefatos culturais, sua religião e tradições, mergulha no saber construído por seus ancestrais e mediante tais referências que perpassam o mundo físico e o simbólico, a objetividade e subjetividade, desenvolvem estratégias não apenas de sobrevivência, mas de enfrentamento à colonização do Ser Xukuru. Essa base e essa âncora para resistência se constituiu também de forma diversificada, moldada por ancestralidade do povo negro e indígena. De acordo com Silva (2008) e Araújo (2019), a construção religiosa dos Xukuru, percebida através de seus rituais e outras ações que perpassam pela espiritualidade, é composta por elementos de representatividade de diversas culturas, como de matriz africana, cristã e indígena. Numa espécie de sincretismo religioso, não só enfrentaram as estruturas colonialistas, mas as ressignificaram e desenvolveram uma referência espiritual específica, diferenciada e própria dessa etnia.

Um exemplo desse sincretismo religioso, apropriação e ressignificação de estruturas colonialistas, pode ser percebido em alguns festejos religiosos que acontecem na aldeia de Vila de Cimbres. Local tido como referência para realização de encontros anuais tradicionais devido às missões religiosas que aconteceram nesse espaço. Dessa forma, algumas das comemorações do calendário católico são celebradas anualmente na Vila de Cimbres, porém sob a perspectiva dos princípios

religiosos do povo Xukuru. São cultuados nos meses de junho o *Caô*, São João na religião católica e a *Mãe Tamain*, equivalente à Nossa Senhora das Montanhas, nos meses de julho. (SILVA, 2008).

A partir dos diversos elementos que constituem a identidade étnica Xukuru do Ororubá, como por exemplo a força que vem de seus guerreiros encantados, suas divindades, entre outros fatores, esse povo tem se fortalecido e ganhado visibilidade e destaque por sua organização sociopolítica, como dito anteriormente. No estado de Pernambuco, são tidos como referência para as demais populações indígenas e também para os não índios. Seja pela significativa demarcação territorial alcançada do ano de 2001 em diante, ou pelas ações nas áreas de saúde e educação escolar indígena, ou ainda pela atual dinâmica de gestão interna e estruturas de mobilização e deliberações coletivas implementadas por essa etnia.

É preciso considerar, no entanto, que muitos dos direitos reconquistados pelo povo Xukuru, são oriundos de uma mobilização nacional ainda maior, como a articulação dos grupos que compõem o movimento indígena brasileiro, apoiado e fortalecido também por aliados, como já foi dito. Tais mobilizações sociopolíticas resultaram em mudanças estruturais na política indigenista brasileira com a promulgação da atual Constituição Federal, aprovada no ano de 1988, que marcou o início do reconhecimento dos povos originários e de seus direitos, reconhecendo suas especificidades com destaque ao fortalecimento de sua cultura e identidade. O que também resultou posteriormente, em políticas públicas específicas e de ações afirmativas para essas populações. (BANIWA, 2006).

2.4 Povos Indígenas em Movimento

2.4.1 *O Percurso Histórico do Movimento Indígena Brasileiro: pela Defesa e Manutenção de Direitos*

A Constituição Federal de 1988, é um marco para a militância do movimento indígena brasileiro. Além de ser resultante, aliada a outros fatores, da luta dos povos originários na busca e defesa de seus direitos, reafirma e fortalece a ocupação desses espaços de deliberações por esses sujeitos. Diante disso, é válido compreender brevemente as fases que marcaram o indigenismo e a política indigenista brasileira à luz do processo de organização do movimento indígena. A fim de entender como esse movimento contribuiu para a reafirmação das várias etnias e aprovação de demais políticas específicas para essas comunidades, como a demarcação de terras, saúde e educação escolar indígena.

No início desse trabalho, foram abordadas algumas leis cuja as ações estariam voltadas aos territórios tradicionais e aos seus habitantes originários. Para alguns estudiosos, tais legislações ainda que oriundas de um período colonial, poderiam já ser consideradas como o momento inicial da política indigenista brasileira. Uma política ancorada nos preceitos eurocêtricos e raciais, que ditava o fazer político, social, econômico e religioso da população dentro de um padrão branco, católico e ocidental. Diante desses princípios, era implementada à época a primeira fase da política indigenista brasileira, voltada prioritariamente à integração dos povos originários à sociedade nacional (BANIWA, 2006; MEDEIROS, 2011; OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2003).

Percebe-se, no decorrer do processo histórico, como a política indigenista no Brasil, é reflexo, além de outros elementos, do modelo de Estado em atuação no país. Por isso, a mesma se constitui de formas diversas no período anterior e após aprovação da atual Constituição Federal. Sendo assim, no âmbito legislativo teórico, a política indigenista concebida no período anterior a atual constituinte, se pautava, na defesa integracionista e tutela dos povos indígenas, ao considerá-los incapacitados/as e dependentes da proteção do poder público. Já no período mais recente pós 88, como dito anteriormente, o Estado brasileiro reconhece os povos originários enquanto sujeitos autônomos. Essa nova concepção representa um rompimento com a lógica implementada anteriormente e inaugura uma nova fase da política indigenista no Brasil, na qual a perspectiva integracionista é substituída pelo reconhecimento e fortalecimento da cultura e dos saberes tradicionais. (ALMEIDA, 2018).

Porém, o que poderia ser chamado de progresso gradual da política indigenista no Brasil não é fruto do acaso, ou apenas resultado da mudança de um modelo de Estado, mas tem sua gênese no poder organizativo e de mobilização do movimento indígena brasileiro. No primeiro período de implementação da política indigenista, marcado pela perspectiva integracionista, os direitos dos povos originários estavam vinculados às deliberações de uma classe dominante formada exclusivamente por não índios. Os povos e organizações indígenas insatisfeitos com esse processo de construção que excluía os povos originários e os impedia de exercer sua representatividade, fomentou uma organização política paralela.

Dessa forma, o movimento indígena brasileiro passa a se organizar e ganha visibilidade nacional na década de 70, para confrontar e tensionar, sobretudo, um modelo de política indigenista que fere seus princípios e os aparta do processo de construção. Com o apoio das organizações indigenistas e setores da igreja católica,

são realizadas assembleias indígenas, nas quais as lideranças e povos das diversas etnias passam a discutir e alinhar suas demandas na perspectiva de se alcançar uma política e ações pensadas por eles e para eles. Esse processo de unificação marca a consolidação do movimento indígena brasileiro. (CIMI, 2012; NEVES, 2004).

A concepção de um movimento indígena articulado é decisiva para suplantar a antiga visão trazida pelos colonizadores e erroneamente difundida no país, de que os povos originários não conseguem encaminhar necessidades comuns, não convivem de forma harmoniosa, mas pelo contrário, vivem em constante conflitos. Vale salientar que os colonizadores se utilizaram, à época, das rivalidades existentes entre os diversos povos tradicionais para dominá-los. Em prol de um objetivo comum, o movimento indígena se sobrepõe a essas diferenças e alcança grande representatividade no Brasil. (BANIWA, 2006)

Em um cenário no qual se colocava de forma urgente a participação de índios/as nos espaços de deliberações acerca da questão indígena, sejam esses lugares de construção de políticas públicas ou demais legislações, percebe-se a intensificação e o investimento das organizações indígenas em espaços de formação e capacitação técnica, cujo público alvo seriam os próprios povos originários. Nessa perspectiva seriam debatidas principalmente as ações e medidas estatais de caráter político, econômico e social, que repercutiam na realidade indígena a nível nacional. A fim de compreender os desafios impostos e buscar proposições para as demandas e necessidades interétnicas vivenciadas por cada povo. (BANIWA, 2006).

Essa percepção das organizações indígenas, de entender a necessidade de capacitar e formar índios/as para atuarem nas demandas de seus interesses nos remete à uma ação apresentada por Gramsci (1982), acerca dos “*intelectuais orgânicos*”, forjados no seio dos partidos políticos por exemplo. De forma similar, o Movimento Indígena reconhece a urgência em formar seus próprios “*intelectuais orgânicos*”, oriundos de suas etnias e sujeitos desse meio, conscientes de sua vivência e identidade construída por elementos diversos, inclusive pelo recorrente processo de luta. Ou seja, o Movimento Indígena elabora novas camadas de intelectuais indígenas, baseados nas concepções epistemológicas desses grupos sociais com vistas ao enfrentamento e resistência da lógica imposta pelos grupos dominantes.

Gramsci (1982), nos aponta ainda as duas formas principais de produção de intelectuais orgânicos. A primeira, na qual esses/as intelectuais são forjados/as nos

espaços de educação não formal, como exemplo da realidade de etnias indígenas, estão os conselhos, as associações, os coletivos políticos, ou as próprias mobilizações organizadas pelo movimento indígena, como já apresentado. E a segunda forma seria mediante o processo de educação formal, no qual a escola assume um papel central e de responsabilidade pela produção de intelectuais de diversos níveis. Como resultante dessa segunda estratégia, é possível citar a Educação Escolar Indígena, que é um modelo de educação formal que se constitui no âmbito das escolas indígenas, sendo implementada de forma diferenciada, na preservação dos saberes tradicionais, conforme será aprofundado adiante no decorrer do texto. É válido destacar que os povos indígenas reconhecem os outros espaços de aprendizagem e conhecimento que estão para além do chão da escola, porém não se pode negar os avanços que essa educação diferenciada alcançou em resultado da luta e reivindicação do movimento indígena brasileiro.

Gramsci (1982) também nos provoca a refletir como o processo de formação de intelectuais, seja mediante a educação formal ou não formal, não acontece de forma democrática, mas segue uma lógica perpetuada pela dominação. No qual, as classes dominantes produzem novos intelectuais de forma fluída e natural, já para aqueles/as que estão fora desse lugar de poder, os desafios são potencializados. De fato, essa desigualdade apresentada por Gramsci (1982) se evidencia na dificuldade do movimento indígena incipiente nos anos 70, em formar intelectuais orgânicos para garantir representatividade nos espaços de deliberação acerca da questão indígena, bem como continua ainda a ser um desafio para esse movimento social na atualidade. De forma similar ao tratarmos da educação formal, existem barreiras estruturais que se apresentam de forma desigual à implementação da Educação Escolar Indígena se comparada ao modelo de educação executado em escolas regulares não indígenas.

No entanto, mesmo diante dos entraves colocados às populações tradicionais é preciso reconhecer o poder organizativo alcançado pelo movimento indígena brasileiro, as reformulações implementadas na política indigenista resultando na aprovação de políticas públicas que versam desde a educação básica diferenciada até o acesso e permanência dos povos indígenas na Educação Superior, elemento central desse estudo. Ao relacionarmos a teoria de Gramsci (1982) com a trajetória das populações indígenas no Brasil, além de destacar a significativa apreensão das organizações indígenas em formar e capacitar índios/as atuantes em suas necessidades políticas, sociais e econômicas, o que consequentemente intensificou o

seu poder de articulação, também nos provoca a refletir acerca da Educação Escolar Indígena enquanto fruto de uma sociedade nacional, que passa a ser apropriada e ressignificada pelos povos originários e utilizada em prol da defesa e manutenção de seus direitos.

O movimento indígena brasileiro, fruto da unificação de lideranças, povos e organizações indígenas, toca também em outro ponto bastante relevante para os povos originários, o qual trata de sua identidade. Com a efervescência do movimento indígena no Brasil, os povos que outrora escondiam sua identidade por medo do racismo, passam a reassumi-las, resgatando a cultura de sua ancestralidade, mediante a revalorização de suas línguas, saberes e tradições. Tal conceito, foi citado no início do estudo como etnogênese, e é retomado nesse momento como sendo uma das expressões das mobilizações indígenas evidenciadas a partir da década de 70. (BANIWA, 2006).

O movimento indígena brasileiro possibilita aos povos originários a condição de pensar em estratégias e ações por indivíduos que vivenciam a realidade das aldeias indígenas. É o construir de legislações ou intervenções elaboradas pelos próprios/as índios/as, uma política indígena, que reconhece o protagonismo dessas populações, contrária à política indigenista implementada por um Estado ausente e omissor, onde as leis eram desenvolvidas por não índios. Nesse sentido o movimento indígena representou essa articulação, paralela à política indigenista oficial, se negou a assumir um lugar de passividade e realizou articulações e alianças na perspectiva de que seus direitos fossem reconhecidos pelo Estado.

De acordo com Baniwa, 2006, as lideranças indígenas, compreendem o movimento indígena brasileiro como:

o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos (...) um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos (BANIWA, 2006, p. 58 – 59).

Essa articulação possibilitou ao movimento indígena brasileiro significativas conquistas no combate à desigualdade racial e social. Entre elas, como citada anteriormente, está a Constituição Federal de 1988, a reorganização da FUNAI, principal órgão de implementação da política indigenista, inclusive no redirecionamento

de seu papel diante dos povos originários. E posteriormente a aprovação de diversas políticas públicas em vigência voltadas às populações indígenas. No período anterior à Constituição Federal de 1988, o movimento indígena brasileiro, se mantinha na ilegalidade, a partir de recursos e apoios de outras instituições. Com o advento da atual Constituinte, as organizações indígenas são oficializadas e alcançam o direito e a representatividade dos povos originários. (NEVES, 2004).

2.4.2 Contexto pós-Constituição Federal de 1988: das Políticas Públicas à Reatualização da Desigualdade Social e Racial no Brasil

Ao romper com o paradigma tutelar imposto anteriormente, a nova Constituição simboliza uma nova fase da política indigenista no Brasil. Na qual a pluralidade étnica dos povos indígenas é reconhecida, não havendo mais a orientação de integrá-los à sociedade nacional, mas na perspectiva de respeitar e valorizar essa diferença. Também as comunidades indígenas passam a ser compreendidas como autônomas e independentes na defesa de seus direitos, sem a necessidade da intermediação de terceiros na representação de suas demandas. A necessidade e urgência da valorização da cultura indígena, por tantos anos negada pelo próprio Estado, deu lugar ao debate que envolvia a demarcação territorial, onde a Constituinte estabeleceu que as Terras Indígenas – TI deveriam ser demarcadas no prazo máximo de até cinco anos, concedendo aos povos originários o usufruto desses territórios tradicionais. (SANTOS FILHO, 2012).

“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. (Art. 231 da Constituição Federal de 1988).

A Constituinte de 1988, além de deliberar acerca do eixo principal de reivindicação do movimento indígena, leia-se, os territórios tradicionais, também realizou apontamentos acerca da importância de implementação de políticas de saúde e educação específicas para as comunidades indígenas, que reconhecessem as suas diferenças e valorizassem sua cultura tradicional. Se colocando assim, como uma legislação percussora para os avanços da Educação Escolar Indígena no Brasil, como é possível perceber, em seu artigo 210. O qual aborda os conteúdos mínimos para o ensino fundamental no país, assegurando às comunidades tradicionais o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, conforme redação a seguir:

“O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (Art. 210, § 2º da Constituição Federal de 1988).

Tais encaminhamentos resultou, posteriormente, na alteração da atual Lei nº 9.394, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil.

Para Baniwa (2006), o surgimento dessas políticas específicas para as comunidades indígenas, representa um dos elementos principais que contribuiu para o fenômeno de efervescência étnica (etnogênese), evidenciado pelos estudos censitários dos últimos anos. De acordo com o autor, as significativas conquistas alcançadas pelo movimento indígena e suas organizações, fez com que muitos índios/as realizassem a autoafirmação, reconhecendo sua etnia de origem. (BANIWA, 2006).

Como toda e qualquer política pública, as leis cujo as populações indígenas são o público de atenção, não surgem ao acaso. Mas resultam de determinantes construídos em um espaço de conflito e disputa de interesses e princípios. Tais determinantes possuem fatores distintos como influências sociais, culturais, políticas e econômicas, o que pode ser refletido mediante o modelo de Estado atuante em determinada nação (GOMES, 2011).

Desse espaço de disputa, os povos originários foram excluídos por longos anos, até alcançar um movimento de luta organizado e unificado que pudesse ser combativo contra um Estado, no mínimo negligente com os direitos indígenas. Esse cenário de disputa é apresentado por Mainardes (2006), inspirado nos estudos de Stephen Ball e Richard Bowe, como contexto de influência, no qual as políticas públicas se iniciam, e os grupos sociais envolvidos disputam a intervenção na sua construção.

Essas políticas surgem das demandas reivindicadas por determinados grupos sociais ou da própria sociedade em sua totalidade. Elas espelham um projeto societário, e nesse caso ao qual nos referenciamos, uma perspectiva de sociedade na qual as populações indígenas são reconhecidas, suas culturas são valorizadas, e os territórios tradicionais não são usurpados. (AKKARI, 2011).

A partir desse gancho histórico, não se pode negar os consideráveis avanços pelo qual passou a política indigenista no Brasil, sobretudo no período posterior à atual Constituição Federal, como já foi dito. Também o progressivo reconhecimento dos

territórios tradicionais, tal qual ocorreu com o povo Xukuru de Ororubá, foi significativo em outras regiões do país, o que possibilitou a reorganização de diversas etnias. No entanto, outras demandas ainda são urgentes e necessárias para essas comunidades e, ao passo que o movimento e as organizações indígenas caminham na perspectiva de alcançar direitos ainda não garantidos pelo Estado, existe ainda a luta incessante pela defesa e manutenção dos direitos já conquistados, da mesma forma que direitos foram conquistados não só pelo movimento indígena brasileiro, mas também por tantos outros.

Na contemporaneidade, as expressões da desigualdade social e racial no Brasil também foram e são reatualizadas a todo tempo. E, para enfrentar as variadas formas de violência e discriminação, sujeitos indígenas, negro e atuantes em outras organizações vislumbram novas estratégias de atuação. Como por exemplo, alinhar seus objetivos comuns, na compreensão de que todos são vítimas diariamente de um modelo de sociedade patriarcal, racista e extremamente desigual em sua distribuição/concentração de renda. E muito embora esses sujeitos possam apresentar demandas distintas de necessidades temporais diferentes, que permeiam discussões sobre classe, gênero e raça, são semelhantes nas expressões de violência que vivenciaram e vivenciam, através das perseguições e do racismo presentes no Brasil desde o momento de sua formação.

De acordo com a autora Nilma Lino (2017), em seu estudo acerca do movimento negro e as características de outros movimentos sociais, o poder emancipatório que esses movimentos e outras entidades possuem, produz “*saberes que desestabilizam e rompem com o imaginário racista*”. (NILMA LINO, 2017, p. 120). Porém, nesse mesmo estudo, inspirada nas contribuições de Santos (2006), a autora aponta ainda a necessidade de uma articulação mais efetiva entre os movimentos sociais diversos, objetivado por ela nos elementos de comunicação e cumplicidade.

A referida autora apresenta a urgência de implementação desses dois elementos, por compreender que a articulação estabelecida entre os movimentos sociais se dá apenas entre alguns sujeitos participantes dessas organizações, ou seja, não acontece em sua completude, como por exemplo, todo o movimento negro e indígena brasileiro avançando na construção de uma pauta comum, ao menos em âmbito nacional. Nilma Lino (2017), exorta os movimentos sociais a partir de suas reflexões, sobretudo por entender que a conjuntura política, econômica e social que se estabelece em determinada nação, pode representar maior risco ao fim das entidades emancipatórias, bem como a retirada de direitos já alcançados.

A comunicação e cumplicidade possibilitariam aos movimentos sociais seu fortalecimento, mediante a construção de estratégias de luta e resistência sustentadas no que os unifica, e não no que os distingue e possa enfraquecê-los. Se trata de unir as forças e torná-las combativas contra um alvo comum, personificado, de acordo com a autora, no capitalismo global, racismo, patriarcado, colonização e outras formas de opressão. Ademais, influenciada pelas ideias de Santos, (2006), o qual tem apresentado inquietantes reflexões que não se restringem à academia, mas tem alcançado os sujeitos atuantes nos movimentos sociais. Nilma Lino (2017) discursa acerca da possibilidade da consciência de incompletude que podemos alcançar mediante o diálogo intercultural, o que só é possível a partir dessa comunicação e cumplicidade.

Muito embora, conforme os referidos autores, essa articulação, comunicação e cumplicidade entre os movimentos sociais ainda não tenham acontecido no âmbito prático das ações. O movimento indígena brasileiro realizou tal feito, ao menos no âmbito nacional, ao unificar as demandas de diferentes etnias, o que gradualmente representou um ganho exponencial para essas comunidades. O movimento indígena brasileiro, foi forjado nas reivindicações e mobilizações constantes de enfrentamento ao Estado, e independentemente do governo político atuante no Brasil, essas populações tiveram sempre uma única opção, resistir. Talvez essa realidade tenha permitido às populações indígenas avançar em sua comunicação e cumplicidade e sem dúvida foi essencial para o alcance de diversos direitos já mencionados. Sobretudo, na construção de uma política educacional que resultou na Educação Escolar Indígena, elemento de grande relevância para esse estudo.

CAPÍTULO 3

3 – A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE EMANCIPAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS

INTENÇÃO DO CAPÍTULO: Esse capítulo se inicia com a necessária conceituação acerca da Educação Indígena, enquanto um saber tradicional Indígena transmitido entre gerações e perpetuado pelos Povos Indígenas. Seguindo para a Educação Escolar Indígena - EEI, essa diferenciada, regulamentada a partir da Lei de Nº 9.394, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apresentaremos também como é concebida e vivenciada a Educação Escolar Indígena Xukuru do Ororubá, a fim de contextualizá-la com o processo formativo via de regra implementado no Ensino Superior. Será realizado o resgate histórico das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil, sua trajetória de implementação até alcançar o modelo de execução atual e trazer o enfoque para as ações afirmativas voltadas aos povos indígenas na Educação Superior. Considerando ainda o IFPE campus Pesqueira enquanto campo da pesquisa, será apresentado como a Instituição se coloca como um espaço de democratização e interiorização do Ensino Superior em Pernambuco.

3.1 Educação Indígena x Educação Escolar Indígena: entre o Saber Tradicional e Curricular

Alguns/as pesquisadores/as acreditam ser de extrema relevância ao abordar as categorias de estudo referente à educação e povos indígenas, conceituar as duas formas de educação e aprendizado vivenciadas por essas populações, uma vez que para essas comunidades, o processo de aprendizado ocorre a partir das estruturas formais, mediante um modelo de escola ocidental, bem como a partir da partilha de saberes entre membros de gerações diversas. De forma semelhante, acreditamos que seja primordial explanarmos, ainda que brevemente, as especificidades inerentes à Educação Indígena e à Educação Escolar Indígena, considerando ambas enquanto processos de aprendizado, e longe de impor comparações e/ou definições de superioridade de uma em relação à outra.

A educação indígena refere-se a um processo de educação não formal mediado pelas relações, sejam elas socioculturais e históricas e que acontecem entre as diferentes gerações de indivíduos indígenas, como dito anteriormente. (BERGAMASHI, 2008). Já a Educação Escolar Indígena - EEI, temática bastante relevante para a nossa pesquisa, é conceituada a partir dos documentos oficiais como a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena - DCEEI de 1999, dentre outros documentos, e refere-se a um processo de escolarização exclusivo das populações indígenas.

A EEI é uma modalidade de ensino específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, podendo ser até mesmo multilíngue nos casos de alguns povos, sendo implementada exclusivamente em escolas indígenas. (SILVA, 2016). Para o movimento indígena brasileiro em toda sua extensão, a educação escolar indígena, se apropriada e direcionada para o atendimento das demandas e agenda específica dessas populações, se alinhada aos projetos coletivos de vida de cada povo, representa um grande instrumento de fortalecimento e resistência das culturas e tradições indígenas.

As mobilizações para que a EEI fosse institucionalizada no Brasil é iniciada ainda nas décadas de 80/90 no seio do Movimento Indígena Brasileiro, na defesa de uma educação específica que reconhecesse a importância da preservação da cultura e conhecimento tradicional de cada povo. Acerca dessa mobilização pela defesa de uma educação específica e diferenciada, reconhecida e implementada pelo Estado, Santos (2007), destaca:

Ao passo em que as conquistas no campo político-jurídico iam sendo alcançadas, ao menos do ponto de vista da intenção, os povos indígenas foram ampliando seu foco de reivindicações. Além da luta pela terra, outros direitos sociais foram reivindicados. O direito a escola, nesta perspectiva, passou a fazer parte do campo de interesses específicos do movimento indígena a partir de finais da década de 1980 (SANTOS, 2007, p. 52).

O último Censo Escolar de 2014, o qual apresenta dados da escolarização indígena no Brasil, mostrou que o país possuía à época 3.138 escolas indígenas em atividade, com aproximadamente 239.665 mil estudantes e 18 mil professores/as. Desse total de escolas indígenas, 1011 estão localizadas no Amazonas e 361 em Roraima, totalizando 43,7% das escolas indígenas do Brasil. (BRASIL, 2014).

Para que chegássemos aos dados do atual contexto da Educação escolar Indígena no país, os quais ainda estão distantes de serem indicadores de qualidade, ao consideramos o crescente número de povos indígenas no Brasil e o processo de ressurgência apresentado no capítulo anterior, o país passou por diferentes fases que vão desde um modelo de Educação trazido por missionários jesuítas, que tinha o objetivo de catequizar os povos originários, até a aprovação das últimas legislações e a reatualização dos desafios à efetivação de uma educação escolar indígena enquanto direito social na contemporaneidade.

A primeira fase, que é a proposta da educação mediante uma catequização forçada, retrata uma das violências culturais vividas pelos povos originários, uma vez que a finalidade desse projeto de educação era a assimilação dos/as índios/as à sociedade nacional, caracterizando um processo gradual de exterminação. A segunda fase é marcada pelo surgimento de alguns órgãos estatais, como o SPI- Serviço de Proteção aos Índios, o qual nasce com uma proposta de atenção aos/às índios/as de caráter paternalista, assistencialista e tutelar, na qual os povos originários não tinham direito de expressar suas reivindicações e demandas, seguido da FUNAI, que surge a priori com uma proposta similar (TEIXEIRA, 2004, p. 296).

Acerca de tal reflexão, Santos (2007) destaca:

Durante o século XIX não houve grandes alterações no objetivo e na prática educativa das escolas voltadas para os povos indígenas. A meta a ser alcançada continuava sendo a da integração à sociedade nacional, via preparação para o trabalho, utilizando a catequese como instrumento de divulgação de valores que beneficiavam a economia nacional (SANTOS, 2007, p. 43).

Posteriormente o país passar a viver um momento político de redemocratização após mais de 20 anos de ditadura militar. O momento de reabertura política demarca o anseio de muitos/as de se ter um país pluricultural, com uma educação intercultural, uma vez que a gênese do Brasil se constrói na diversidade de povos, culturas e etnias. O marco legal percussor dessa redemocratização é a atual Constituição Federal promulgada no ano de 1988. A Carta Magna é eixo fundamental para a institucionalização da Educação Escolar Indígena no Brasil. Em seu artigo 210 estão fixados os conteúdos mínimos para o ensino fundamental no país, de maneira a assegurar às comunidades tradicionais o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, conforme redação a seguir,

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

No ano de 1991, foi aprovada uma Portaria Interministerial de nº 559, que criou dentro do Ministério da Educação - MEC a Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena (EEI) e ainda recomendou, em seu Art. 5º, a criação de Núcleos de educação indígena nas secretarias estaduais de educação. Anteriormente a isso a competência da implementação da EEI era regida pela FUNAI e no momento de criação da referida

portaria, o MEC assume essa demanda compartilhada também com as secretarias estaduais e municipais (SILVA, 2009).

A referida Portaria Interministerial reafirmou as disposições apresentadas na Constituição Federal, e versou acerca da *garantia da oferta da educação escolar indígena estruturada nos três pilares de ser uma educação de qualidade, laica e diferenciada; com garantia de ensino bilíngue, quando houver uma língua matriz da referida aldeia; da criação de órgãos normativos para o acompanhamento e desenvolvimento da educação escolar indígena; dos recursos financeiros; da formação de professores capacitados; do reconhecimento das instituições escolares; da garantia e continuação dos estudos em escolas comuns quando este não for oferecido nas escolas indígenas; da garantia de acesso ao material didático; da isonomia salarial entre professores índios e não índios; e da determinação da revisão da imagem do índio, historicamente distorcida, a ser divulgada nas redes de ensino* (BRASIL, 1991).

Ademais, é necessário refletir acerca da importância dessa transferência da execução da educação escolar indígena enquanto responsabilidade da FUNAI para o Ministério da Educação. Pois a FUNAI configurava-se por exercer um papel tutelar sobre as diversas Etnias indígenas e trazia uma perspectiva de um processo educativo formal que se limitava à assimilação da língua portuguesa, negando as diversas possibilidades de autonomia que os povos pudessem alcançar mediante o processo educativo formal (SILVA, 2009).

Anos depois, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, data de 20 de dezembro de 1996, vem reafirmar a importância da Educação Escolar Indígena, em seu art. 32, ao tratar do ensino fundamental, reproduzindo exatamente o art. 210 da Constituição Federal de 1988. Também nos artigos 78, ao falar da oferta do ensino regular para os povos indígenas, e no artigo 79 quando trata do desenvolvimento dos programas educacionais indígenas. Ao recorrermos ao referido documento, destacamos o seguinte texto do Artigo 78:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos

da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 1996).

Em uma trajetória e processo de “aperfeiçoamento” para a implementação da EEI no Brasil, o MEC aprova em abril de 1999 a resolução CNE/CEB nº 002, a qual institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal, com destaque para as especificidades e exigências quando o campo de atuação for comunidades indígenas. E no mês de novembro do mesmo ano é aprovada também a resolução CNE/CEB nº 003, a qual trata das Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas, demarcando como poderá acontecer sua organização, financiamento, contratação de professores/as, entre outros aspectos. (BRASIL, 1999a /1999b).

Nesses documentos havia a orientação às Secretarias Estaduais de Educação e dos Municípios, que realizassem ações para a organização da EEI, produzissem material didático adequado, intensificassem o processo de formação de professores mediante criação e reconhecimento da carreira do magistério indígena, reservando ainda recurso governamental para a manutenção da EEI. (CUNHA, 2016).

De forma similar ao processo de redemocratização vivenciado no Brasil, o mundo também caminhava no sentido de construir instrumentos que viabilizassem a proteção e a garantia dos direitos dos povos originários. Em 2007 é publicada a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Esse momento de luta e conquistas na defesa dos direitos indígenas é resultado direto da organização do movimento indígena brasileiro e dos povos originários no mundo. Essa reorganização impacta diretamente na ressurgência étnica apontada nos últimos estudos populacionais censitários.

São inegáveis os avanços ocorridos nesse período, no âmbito dos marcos legislativos, sobretudo no que se refere à estruturação e implementação de forma efetiva da EEI no Brasil. No entanto, os desafios emergentes no âmbito prático, se assim podemos falar, postos a operacionalização desse modelo de educação no país se reatualizam a cada momento. Em 2015, Baniwa fez a seguinte reflexão,

A educação escolar indígena segue parâmetros legais que buscam lidar com a especificidade cultural dos diversos grupos étnicos, sendo essencialmente bilíngue e diferenciada. Ocorre, entretanto, que muito pouco foi realizado para a consolidação desta política produzindo uma educação de baixa qualidade e

essencialmente irregular. Se a educação básica para não indígenas encontra muitos empecilhos, encontrando-se muito aquém do que estipula os indicadores de qualidade, a situação da educação escolar indígena é sensivelmente, mais grave” (BANIWA, 2015, p. 1).

Segundo Baniwa, em um relatório técnico intitulado *“diagnóstico de avaliação dos formulários e da metodologia do censo escolar de 2014”*, emitido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP no ano de 2015, da totalidade de escolas indígenas no Brasil, apenas 54,4% estavam regulamentadas, e 29,89% não tinham estrutura adequada para o funcionamento, como prédio escolar. No que se refere aos níveis de ensino ofertados, a grande maioria (mais de 90%), dispõe de ensino fundamental de 9 anos e um pequeno quantitativo (9%) oferta também a modalidade de ensino médio. O autor avalia ainda que 67,4% das escolas se utilizam da língua indígena matriz em seu processo de ensino e aprendizagem. Do montante pesquisado, 51% das escolas faziam uso do material específico para populações indígenas. (BANIWA, 2015).

O projeto de exclusão e discriminação dos povos originários no Brasil se reatualiza quando da disparidade entre o ideal e o real: o ideal apresentado nas legislações e regulamentos que regem a Educação Escolar Indígena no país e a realidade vivenciada nas aldeias, a qual é evidenciada nos dados do Censo Escolar de 2014. A educação escolar indígena se coloca como uma possível estratégia de resistência à dominação, um instrumento de emancipação, uma vez que a educação é mais uma ferramenta mediante a qual os povos originários teriam a possibilidade de transpor aos entraves técnicos, científicos e tecnológicos impostos por uma sociedade pós moderna e tecnocrática.

Os avanços e conquistas oriundos do contexto pós Constituição são inegáveis. Como por exemplo a institucionalização de uma educação escolar bilíngue, diferenciada e intercultural para os povos; a capacitação e a formação de professores/as indígenas para atender a demanda pulsante da EEI, o que impacta diretamente na oferta do ensino superior e no aumento significativo de acadêmicos/as indígenas nas Universidades. As políticas de Ações Afirmativas, os vestibulares específicos, as licenciaturas interculturais, voltadas às etnias indígenas e ainda alguns programas e ações que visam a permanência e o êxito desse público usuário no Ensino Superior.

No entanto, os desafios com os quais as famílias e educadores/as indígenas esbarram também são potencializados, conforme foi possível observar mediante a análise do relatório do Baniwa, (2015). O baixo índice de escolas que ofertam o nível médio de ensino, o que faz com que os jovens deem prosseguimento aos estudos em outras escolas não indígenas, com um modelo de educação oposto ao praticado na educação escolar indígena e que não consideram as particularidades apresentadas por esse público. A falta de infraestrutura que ainda é a realidade em muitas aldeias, o baixo quantitativo de material didático específico para ser utilizado por cada povo indígena, o que perpassa a condição do pertencimento étnico e reconhecimento na prática educativa.

Em diversas regiões do Brasil os governantes de estados e municípios implementam um modelo de educação que não reconhece as diferenças e especificidades inerentes às populações tradicionais. Para os povos indígenas, a possibilidade de um processo de escolarização que reconheça sua cultura, rituais e tradições está alicerçado na autonomia de cada povo em construir e operacionalizar com o necessário apoio e parceria do Estado seus sistemas de ensino. Essa configuração real, encontrada no âmbito prático das ações, se distancia cada vez mais do que está posto nos marcos legais e aproxima-se da proposta integracionista difundida há anos atrás no Estatuto do Índio. Para esses desgovernos que ameaçam os direitos indígenas estão a resistência, a reorganização, a luta de povos que desde sempre precisaram “Re-Existir”.

Um dos exemplos dessa resistência, organização e articulação entre os povos pode ser observado de perto no estado de Pernambuco a partir da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco – COPIPE, da qual professores/as indígenas Xukuru do Ororubá participam. A referida comissão nasce de um Encontro de Professores/as Indígenas de Pernambuco no território indígena Xukuru do Ororubá representando algumas etnias, como a *Truká*, *Pankararú*, *Kambiwá*, *Atikum*, *Kapinawá*, *Fulni-ô*, *Tuxá*, *Pipipã*, e se coloca como um espaço estratégico para a efetivação da EEI no estado de Pernambuco. A Comissão trava diversas disputas com o governo local, pela implementação de um projeto político pedagógico que contemplasse as identidades, culturas e pertencimento étnico de cada povo, cada etnia, destacando, como diria Santos (2008), que “*nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são iguais*”. (SANTOS, 2008, p. 447; CIMI, 2012).

Apresentados alguns dos importantes marcos político/jurídico da Educação Escolar Indígena no Brasil. Discorridos acerca de alguns avanços e algumas considerações e reflexões acerca dos dados mais atuais e dos desafios para a efetivação desse processo de escolarização formal voltado para populações indígenas no Brasil, passaremos adiante abordando a Educação Escolar Indígena Xukuru do Ororubá, seus princípios e diretrizes.

3.2 Educação Xukuru

De forma similar ao cenário nacional, no qual até o início dos anos 90 a Educação Escolar Indígena não era estadualizada, sendo executada pelos municípios, a Educação Escolar Indígena Xukuru do Ororubá também era operacionalizada pelo município de Pesqueira. Desse modo, o corpo docente era formado em sua maioria por professores/as não indígenas, não havendo a inter-relação entre o conhecimento técnico/científico e o conhecimento tradicional, ou seja, os princípios que fundamentam e regem o modo de ser e existir enquanto Xukuru estavam apartados desse espaço de aprendizado, fazendo com que a comunidade não se reconhecesse naquele modelo de ensino. (registros da pesquisadora em viagem de campo em 02/06/2019).

Somado a esse agravante da operacionalização de uma educação formal voltada para as populações indígenas pensada e executada por não índios, estava a condição do município de Pesqueira e do povo Xukuru do Ororubá. Na qual os representantes do governo local que estavam envolvidos diretamente na disputa pelo território Xukuru, eram encarregados de viabilizar a efetivação da Educação Xukuru. Ou seja, não havia interesse desse grupo de políticos, em sua maioria também fazendeiros e usurpadores do território Xukuru em viabilizar uma educação escolar indígena pública, laica e de qualidade. Se observava aí a reafirmação e a manutenção das estruturas de poder que só começam a ser repensadas quando da transferência da educação escolar indígena para um órgão ministerial específico. (BRAGA DE SOUZA, 2012).

Quando falamos anteriormente na manutenção das estruturas de poder a partir da tentativa da classe dominante, representada nesse caso pelos políticos fazendeiros, de negar às populações tradicionais o direito à uma educação pública, de qualidade e que reconheça suas culturas e tradições é porque já havia essa concepção nascida no âmbito do movimento indígena brasileiro e suas lideranças de que a educação representa mais um dos instrumentos de resistência e de fortalecimento dos demais direitos indígenas. Já em 1992, um dos pilares de reivindicação levantados pelo

cacique Xicão, era a implementação de um projeto de educação escolar indígena Xukuru, desenvolvido pela própria comunidade e que contemplasse as demandas oriundas dessa.

Acerca disso, de uma educação pensada pelos, com e para os povos indígenas, Baniwa (1998) destaca, *“Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade”* (Apud RCNEI/MEC, 1998, p. 25 Apud BRAGA DE SOUZA, 2012). O cacique Xicão, mártir e referência para o povo Xukuru do processo de retomadas de terras, reconhecia a educação, citada nesse caso enquanto espaço de escolarização formal, como uma importante estratégia de empoderamento e autonomia para o seu povo e que caminhava de forma integrada na luta pelo direito primordial de reconquista do território sagrado. (registros da pesquisadora em viagem de campo em 02/06/2019).

A educação escolar indígena Xukuru é concebida como mais uma das estratégias de fortalecimento da identidade étnica, do conhecimento tradicional, da cultura, da espiritualidade Xukuru do Ororubá. Os princípios para a educação, seja ela formal e não formal do povo Xukuru estão alicerçados na busca pelo bem viver, na harmonia entre si e com a natureza e seus encantados. Uma educação oposta à lógica mercadológica de acumulação e individualização dos sujeitos.

Nessa perspectiva o povo Xukuru do Ororubá possui atualmente um currículo específico composto de sete eixos orientadores com vistas a garantir a manutenção e preservação de sua cultura, identidade e tradições. Os eixos são: *identidade; interculturalidade e transculturalidade; espiritualidade; território; agricultura, história e organização.*

Mediante a fala de dois professores/a da educação escolar indígena Xukuru do Ororubá, quando da realização da pesquisa exploratória, foi possível a pesquisadora compreender como os referidos eixos são implementados na prática pelos/as educadores/as Xukuru do Ororubá. O eixo identidade é reafirmado mediante a contação de histórias de luta de mobilização vivenciada por alguns/as guerreiros/as Xukuru, sobretudo àqueles/as atuantes no processo de retomada das terras e encontros liderados pelo cacique Xicão. A interculturalidade e transculturalidade são evidenciadas mediante o respeito, a convivência e a assimilação à outros povos e culturas praticados no cotidiano do povo Xukuru, o que pode ser observado por exemplo a partir de seu sincretismo religioso bastante particular.

O eixo espiritualidade é um dos elementos fundantes do ser e existir enquanto povo. Ocupa um lugar de centralidade na identidade Xukuru, simboliza e resgata a força e a ancestralidade dos seus encantados que *tombaram* na luta e da importância da natureza sagrada. Mediante o eixo território é recontado todo o processo de expurgo, lutas e mobilizações de retomadas de terras lideradas pelo cacique Xicão e a importância da resistência na defesa do território reconquistado. Também dessa valorização do território o eixo agricultura ganha destaque na cosmovisão Xukuru. A terra sagrada que permite ao povo Xukuru plantar e sobreviver dos frutos dela. Numa relação de respeito e a tudo que a mãe natureza *nos dá*. O eixo história se materializa mediante os relatos de luta contados pelos mais velhos, desenhando um ciclo onde as histórias são contadas e recontadas de uma geração à outra sendo perpetuada na identidade Xukuru. Por fim, o eixo organização que é um dos pontos mais relevantes na referência do povo Xukuru. Organização evidenciada mediante seus conselhos, lideranças e que permitiu ao povo a retomada e o grande destaque não só no estado de Pernambuco, mas no Brasil e no mundo.

Os eixos orientadores da educação Xukuru são balizadores para a construção de um aprendizado e formação humana a serem praticados nos espaços escolares e para além deles. É um processo de aprendizado que se dá de forma fluída envolvendo toda a comunidade, numa lógica de partilha de conhecimento entre as gerações, fortalecendo e reafirmando a identidade e a história Xukuru. Tal compreensão fica explícita na fala do/a educador/a Xukuru, a qual pudemos ter acesso na pesquisa exploratória, *é na comunidade que o pacto se fortalece. Onde as crianças aprendem a respeitar os mais velhos, a natureza*”.

Mediante a partilha dessa fala do/a educador/a Xukuru do Ororubá, é possível compreender como se estrutura o nível de ensino da educação infantil dentro da perspectiva da Educação Xukuru. Considerando que é facultado aos povos indígenas o processo de escolarização a partir do nível de educação infantil, conforme apresentado na Portaria 03 de 1999 “*Art. 13 A educação infantil será ofertada quando houver demanda da comunidade indígena interessada*”, na educação escolar indígena Xukuru do Ororubá as crianças só começam a frequentar às escolas a partir do nível fundamental 1, não indo a esses espaços de educação formal na idade infantil. O que não significa que há uma ausência de aprendizado e formação por parte das crianças, uma vez que, como relatado pelo/a educador/a Xukuru, a escola está inserida nesse espaço e o conhecimento nasce da partilha e das relações diretas com a comunidade. (BRASIL, 1999).

A organização do povo Xukuru reflete também em seus dados educacionais, os quais são bastante expressivos. Na totalidade, existem atualmente 39 escolas no território Xukuru, desse quantitativo 3 escolas contemplam o ensino fundamental ao médio e estão localizadas nas aldeias Cana Brava, Pé de Serra e Vila de Cimbres. O quantitativo de estudantes matriculados/as é de 3.000, onde cada turma possui no máximo 30 alunos/as. Inseridos/as nesse universo de 3.000 estudantes há ainda aqueles/as que não pertencem à nenhuma etnia indígena. No que se refere ao corpo docente, a maior parte dos/as educadores/as que ensinam nas escolas das aldeias são indígenas, porém ainda há um quantitativo mínimo que não são da etnia Xukuru. Os referidos dados foram colhidos na realização da pesquisa exploratória ocorrida entre os dias 31 de maio e 02 de junho de 2019.

As populações indígenas militam de forma incessante pela defesa e manutenção de seus direitos. E como dito, a ampliação desses direitos é atravessada diretamente pela formação de índios/as, pela construção de uma educação escolar indígena alinhada ao projeto societário de cada povo e etnia na garantia de uma educação emancipatória e autônoma. Esse modelo de educação se constitui e se fortalece a partir de diversos vieses, como a capacitação de professores/as índios/as, pelo investimento financeiro e humano no desenvolvimento de materiais didáticos específicos que retratem o processo histórico vivido pelos povos originários no Brasil e até mesmo nas estruturas físicas e meios necessários para a execução da EEI de forma exitosa.

Os avanços experimentados para a efetivação da educação escolar indígena no Brasil reverberam nos outros níveis de ensino, como é o caso da educação superior. Tais avanços podem ser exemplificados mediante a criação de licenciaturas interculturais, vestibulares específicos de algumas Universidades, programas de incentivo ao acesso, permanência e êxito dos/as acadêmicos/as indígenas nessa modalidade de ensino, que juntos compõem as políticas de ações afirmativas que têm sido implantadas nas universidades públicas brasileiras. Portanto, para dar continuidade a esse estudo acreditamos ser de grande relevância apresentarmos aos/às leitores/as o breve histórico das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil, com destaque para a agenda do ensino superior, no qual essas políticas são potencializadas na realidade brasileira e por ser também um campo central na nossa proposta de estudo.

3.3 Políticas de Ações Afirmativas no Brasil: um caso de Discriminação Positiva para os/as Excluídos/as

Para discursarmos acerca das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil, considerando o seu processo de implementação e o debate acerca da inclusão étnica e racial nas universidades públicas do país, temática de grande relevância para o nosso estudo, é necessário compreender a trajetória da consolidação dessas instituições de ensino superior no Brasil e avaliar como esses espaços reverberam as expressões da desigualdade social e racial enraizadas na estrutura da sociedade brasileira.

De acordo com Carvalho (2005), as universidades públicas vão se consolidando no Brasil após um “*deslocamento racial*”, explicado pelo autor devido à intensa chegada de imigrantes europeus ao Brasil entre as décadas de 1870 e 1920, sob a justificativa do desenvolvimento econômico e da ideologia do branqueamento. Nesse momento, os europeus passam a ocupar as atividades voltadas ao desenvolvimento industrial, demarcando um processo de expulsão da população negra do Brasil na época do mercado de trabalho. De acordo com o autor, tal ação ocorreu de forma tão intensificada que no ano de 1901 a força de trabalho operária das fábricas brasileiras era composta em cerca de 90% por imigrantes europeus.

É nesse contexto que são implementadas as primeiras universidades brasileiras na década de 1930, fundada pela primeira geração de imigrantes europeus que conseguira ascender socialmente mediante um processo de industrialização “racialmente estratificado”. (CARVALHO, 2005, p. 116). O autor resume esse processo de exclusão da seguinte forma,

Isso significa que primeiro os negros foram retirados dos espaços econômicos que conduziram à ascensão social; depois apareceram as universidades públicas como instituições a cujo ingresso eles não podiam aspirar porque haviam sido eliminados antes como potenciais competidores dos brancos (CARVALHO, 2005, p. 116).

Dessa forma foi constituída uma elite acadêmica brasileira branca, de ascendência europeia, em sua maioria incapaz de refletir acerca das relações de opressão e exclusão racial vivenciadas nessas instituições até o surgimento da inevitável discussão sobre políticas de ações afirmativas e cotas na educação superior. Quando, como bem disse Carvalho (2005), começa a abrir-se um pouco a cortina do racismo acadêmico propriamente dito. O autor caracteriza o racismo acadêmico como a junção da impunidade associada ao silenciamento da classe acadêmica à

desigualdade e exclusão racial perpetuadas nas universidades brasileiras desde a sua origem.

Realizar, ainda que de forma sucinta, esse resgate histórico que versa sobre a consolidação das universidades públicas no Brasil, é essencial para compreendermos sobretudo as estatísticas e os dados que nos são apresentados na contemporaneidade. Os quais demonstram, dentre outros elementos, uma enorme disparidade entre negros e brancos ocupando o sistema de ensino brasileiro, desde a educação básica ao ensino superior.

Sendo possível concluir que toda a construção histórica do Brasil, bem como as mudanças no decorrer das últimas décadas oriundas da urbanização, da industrialização racialmente estratificada como dito anteriormente, em nada impactaram de forma positiva a população negra do país. Outrossim, sedimentaram suas vulnerabilidades expressas mediante os baixos índices de estudantes negros/as no sistema de ensino brasileiro, baixa expectativa de vida se comparada aos brancos da sociedade, altas taxas de mortalidade infantil, baixa ocupação do mercado de trabalho, entre outros fatores. (VIEIRA, 2003).

Nesse cenário nacional de extrema desigualdade no acesso a bens e serviços, no qual há uma privação dos direitos das populações em situação de pobreza, essa composta em sua maioria pelo povo preto. Desencadeou uma série de reivindicações do movimento negro em defesa da execução de políticas públicas que pudessem por fim as tantas formas de violência decorrentes da desigualdade social e racial que vitimavam homens e mulheres negros/as cotidianamente.

Acerca do tema, Gomes (2003) faz a seguinte reflexão,

A constatação de que o Brasil padece de um processo de crescimento da pobreza e desigualdade social tem sido acrescida de mais uma outra lamentável constatação: a de que as desigualdades sociais caminham lado a lado com as desigualdades raciais. Esta realidade é considerada inaceitável por aqueles que lutam pela democracia. Dessa forma, aos poucos, começam a se tornar mais intensas a mobilização e organização da sociedade civil exigindo e propondo mudanças sociais e políticas públicas eficazes que visem corrigir toda forma de desigualdade em nosso país, principalmente, aquelas que incidem sobre o segmento negro da população. Essa tem sido uma bandeira de luta do movimento negro brasileiro que, aos poucos, começa a encontrar adeptos dentro de alguns órgãos oficiais, do Estado, das universidades, entre juristas e profissionais da educação. (GOMES, 2003, p. 219) em educação e ações afirmativas.

Considerando o racismo, nunca exterminado do processo de formação da sociedade brasileira, porém silenciado pelo mito da democracia racial, Freyre (1933) aponta que o movimento negro brasileiro iniciou uma agenda de discussão cujo o ponto de pauta tratava da operacionalização de ações afirmativas ainda nas décadas de 1960 e 1970, não havendo no entanto, receptividade por parte do Estado brasileiro à época. O fato é que já existia naquelas décadas a compreensão por parte da militância negra de que as políticas universalistas executadas pelo Estado não seriam eficientes no extermínio do racismo operante no Brasil.

Nesse sentido, Cesar (2007) corrobora com o seguinte o pensamento de que nas sociedades em que a desigualdade se apresenta como um elemento fundante e estrutural, situação na qual o Brasil está inserido, as políticas universais não dão conta de atender as demandas apresentadas pelas minorias, sendo na verdade um dos instrumentos que contribuem para “perpetuação” das desigualdades já disseminadas na referida sociedade. Desta feita, sendo a operacionalização das políticas universais “insuficiente”, se faz necessário uma postura mais combativa do estado acerca da discriminação social e racial mediante a implementação de ações afirmativas que contribuam para o aumento da representatividade das minorias. (CESAR, 2007).

Mediante essa breve explanação acerca da fundação das universidades públicas no Brasil e a análise de como o povo preto foi apartado do acesso aos bens, serviços e direitos produzidos pelo Estado, é possível compreender como essa agenda de mobilização pela implementação das ações afirmativas no ensino superior surge a priori de um processo de reivindicação do movimento negro e seus aliados.

O movimento negro caminhava firme na defesa pela implementação das ações afirmativas no ensino superior para estudantes negros/as, na compreensão de que a ocupação daquele espaço por pessoas pretas representava o início da possibilidade de uma mudança estrutural na sociedade brasileira. No entanto, os conclames do movimento negro acerca do assunto iniciado nas décadas de 60 e 70, só foram ouvidos quando da apresentação do Relatório do Comitê Nacional para a Reparação da Participação Brasileira na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em Durban, África do Sul, no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. (MUNANGA, 2003).

Destacamos a compreensão de Munanga (2003), acerca dos efeitos da 3ª conferência contra o racismo promovida pela ONU,

Não era possível imaginar as propostas de ação afirmativa num país onde há pouco tempo se negava os indícios de preconceitos étnicos e de discriminação racial. Em dezenas de anos, os movimentos sociais negros lutaram duramente para arrancar, da voz oficial brasileira, a confissão de que esta sociedade é também racista. Embora o racismo esteja ainda muito vivo na cultura e no tecido social brasileiro, a voz oficial reagiu há pouco tempo aos clamores dos movimentos negros, como bem ilustrado pelo texto do Relatório do Comitê Nacional para a Reparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (MUNANGA, 2003 p. 120).

Acerca das medidas dispostas no documento direcionadas à população negra, destacamos o seguinte trecho,

a adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas públicas específicas para a superação da desigualdade. Tais medidas reparatórias, fundamentadas nas regras de discriminação positiva, prescritas na Constituição de 1988, deverão contemplar medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial previstos na Constituição de 1988, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e estabelecimentos de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes dos quilombos, – adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas (Brasil, 2001, p. 28-30 apud MUNANGA, 2003).

Ainda referenciando o documento citado anteriormente, daremos o destaque ao ponto voltado especificamente para populações indígenas,

- criação, no âmbito do Ministério da Educação, da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena;
- estabelecimento de 1.666 escolas indígenas, que contam com 3.041 professores indígenas;
- realização do projeto Tucum, de formação e capacitação de professores indígenas, em nível de magistério, para as comunidades de Mato Grosso (Xavante, Paresi, Apiaká, Irantxe, Nambikwara, Umotina, Rikbaktsa, Munduruku, Kayabi, Borôro e Bakairi, entre outras). É coordenado pela Secretaria de Estado da Educação-MT, além da Funai, e tem convênio com a Universidade Federal do Mato Grosso e prefeituras municipais do Estado;
- realização do projeto 3º grau indígena, visando à implantação de três cursos de licenciatura plena na universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), destinados à formação de 200 professores indígenas, com previsão de início das aulas em julho de 2001 e término em 2005. A iniciativa está sendo viabilizada por meio do Convênio nº 121/2000, de 30 de junho de 2000, celebrado entre aquela instituição de ensino e a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (Seduc-MT) e do Convênio nº 11, de 15 de dezembro de 2000, celebrado entre a Unemat e a Fundação Nacional do Índio (Funai). As atividades pedagógicas intensivas ocorrerão no campus da Unemat, localizado na

cidade de Barra do Bugres-MT; e • no mesmo relatório, nota-se, também, entre as propostas em favor dos povos indígenas: – "o estabelecimento de políticas educacionais que possibilitem a permanência de estudantes indígenas nas universidades" (Brasil, 2001, p. 31-35, apud MUNANGA, 2003)

É importante destacar que a 3ª Conferência contra o racismo realizada pela ONU representou um marco no processo de institucionalização das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil, sobretudo para a população negra. Também é possível perceber que o referido relatório versa acerca da estruturação da educação escolar indígena no país e faz apontamentos acerca do acesso de índios/as a educação superior. Após a conferência, o movimento negro brasileiro passou a ocupar os espaços midiáticos na busca de democratizar as discussões acerca das ações afirmativas no sistema de ensino brasileiro e ampliar a militância na defesa da causa. (GOMES, 2003).

Ao passo que essa discussão atinge maior visibilidade nacional a partir dos aparelhos midiáticos e pós 3ª conferência contra o racismo da ONU, a discussão em torno das ações afirmativas ganha certa popularidade no Brasil, espalhando-se para além das elites acadêmicas. No entanto, esse processo de democratização da discussão envolta das ações afirmativas, intensificam os equívocos já recorrentes da discussão elitizada, referente à perspectiva reducionista que restringe o conceito de políticas de ações afirmativas exclusivamente à reserva de vagas.

Sobre esse assunto, abrimos o seguinte parêntese, indagamos se a errônea reprodução do conceito das Políticas de Ações Afirmativas resumido à reserva de vagas, cotas, é de fato um movimento intencional ou acidental dos órgãos midiáticos brasileiros. Até que ponto essa confusão conceitual reproduzida pela mídia é provocada intencionalmente, dentro de uma lógica de um sistema econômico que não privilegia às minorias étnicas e raciais. A propagação de informações por aparelhos midiáticos que se moldam a partir dos interesses de uma elite contrária às políticas sociais e que defende a todo custo a manutenção do status quo. Fecha parêntese.

Nesse sentido compreendemos que é urgente abordar o conceito das políticas de ações afirmativas à luz de diversos/as estudiosos/as da temática e posteriormente nos debruçarmos acerca da reserva de vagas nas instituições de ensino superior no Brasil, enquanto uma das modalidades de atuação das políticas de ações afirmativas experienciadas no país.

Da produção do livro "Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas", obra produzida com incentivo do Governo Federal à época e que conseguiu de forma

exitosa reunir vários intelectuais atuantes na referida discussão, ações afirmativas e racismo, extraímos o conceito de políticas de ações afirmativas apresentado pelo Ex-ministro da Justiça, Joaquim Barbosa (2005),

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao *combate à discriminação* racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para *corrigir ou mitigar os efeitos* presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do *ideal de efetiva igualdade* de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (BARBOSA, 2005, p. 8)

De acordo com Gomes (2003), as políticas de ações afirmativas podem ser executadas nos espaços de operacionalização de diversas políticas públicas, como educação, saúde, mercado de trabalho. Podendo ser executadas também em espaços políticos, e demais setores onde seja evidenciada alguma situação de discriminação e/ou exclusão, que demande outras iniciativas para reparação dessa desigualdade. A perspectiva é de que a médio e longo prazo sejam evidenciadas mudanças estruturais, sobretudo para àqueles sujeitos que vivenciam os atos de discriminação.

Acerca dos objetivos inerentes às ações Afirmativas e o que se espera alcançar mediante a sua execução, a autora faz a seguinte reflexão,

as políticas de ação afirmativa têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras. (NILMA LINO, 2003, p. 222)

Munanga (2003), destaca que as políticas de ações afirmativas são instrumentos recentes na luta antirracista. O autor afirma ainda que nas experiências de outros países como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia, Malásia e outros, as ações afirmativas atendem aos grupos vitimados pela discriminação e pelo racismo de forma diferenciada dos demais membros da população. A partir disso o objetivo é compensar as desvantagens vivenciadas por aqueles indivíduos. Munanga (2003) justifica a terminologia da discriminação positiva, por compreender que de fato há uma separação dos/as beneficiários/as a serem contemplados/as com tais ações, no entanto essa separação é positiva no sentido de reparar, indenizar, compensar essas minorias étnicas e raciais pelos erros, perdas e injustiças imputados a esses grupos.

Tomando por base os conceitos acerca das políticas de ações afirmativas apresentados anteriormente, é possível perceber um alinhamento nos discursos dos/as autores/as referenciados/as. Um discurso que caminha no sentido da reparação às minorias, sobretudo étnicas e raciais, acerca do passado (e presente) discriminatório, e todo processo de marginalização que alguns grupos sociais foram (e são) submetidos e que reverberam na perpetuação de uma estrutura social absurdamente desigual. Nesse sentido é que as organizações indígenas e o movimento negro defendem a obrigatoriedade da reserva de vagas para estudantes negros/as e indígenas na educação superior.

De acordo com alguns/as estudiosos do tema, o sistema de cotas representa uma das modalidades das ações afirmativas a serem implementadas nos primeiros momentos de busca pela reversão da desigualdade social e racial vivenciadas em alguns países. Compõem umas das estratégias que, articulada a outras ações, poderão atingir o maior grau de eficiência devido a sua metodologia de implementação. Uma vez que obriga as Instituições de ensino superior a realizarem a redistribuição de vagas para cada grupo social, tensionando para que as minorias garantam representatividade nesses espaços. (CESAR, 2007).

De acordo com Cesar (2007),

as cotas são modalidades de ações afirmativas implementadas em momentos iniciais, quando se necessita de mecanismos mais rígidos para a eficácia e efetividade dessas medidas. Quando bem trabalhadas, constituem mecanismos eficientes de distribuição inicial de bens escassos. Por isso, as cotas visam propiciar oportunidades aos excluídos mais capazes, para que possam, através de suas habilidades, alterar, no mercado de trabalho, as relações de raça e poder que tanto reproduz a desigualdade racial brasileira. (CESAR, 2007, p. 22).

É válido ressaltar que a implementação do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras de forma residual e desarticulada de outras ações não representará em grandes impactos sobre a problemática da desigualdade social e racial no país. No entanto, é de extrema importância reconhecer que a execução de tais estratégias possibilita que nações de todo o mundo possam reparar mediante ações concretas, os danos outrora causados a diversos povos, na perspectiva de saldar a sua dívida social com esses grupos e alcançar uma sociedade mais justa e democrática. Ademais, no caso do nível de ensino superior no Brasil, como dito anteriormente, a desigualdade social, étnico-racial dentro desses espaços de ensino e consequentemente no mercado de trabalho formal é tão exorbitante, de modo que a ausência da efetivação de cotas

étnicas, raciais e sociais, nada mais é do que perpetuar um “*sistema informal de cotas*”, no qual “*98% dos melhores empregos e posições de mando da sociedade*” estão reservadas para pessoas brancas baseadas no discurso da meritocracia. (CARVALHO, 2005 p. 39).

É importante considerar que desde os primeiros anos em que o movimento negro inicia a reivindicação pela execução de políticas de ações afirmativas no país, algumas iniciativas específicas que trata da reserva de vagas para negros/as foram implementadas em algumas das universidades públicas brasileiras. Tais ações ocorreram sobretudo após a 3ª Conferência contra o Racismo, realizada pela ONU.

A universidade federal pioneira na aprovação de um sistema de cotas para negros/as e índios/as foi a Universidade de Brasília- UNB, na data de 06 de junho de 2003, quando foi aprovada a proposta de discussão sobre políticas de cotas étnicas e raciais encaminhada pelo/a professor/a do departamento de Antropologia da universidade, o/a Ph.D. Rita Laura Segato e José Jorge de Carvalho. (CARVALHO, 2005).

Carvalho (2005), em sua obra “*Inclusão Étnica e Racial no Brasil, a Questão das Cotas no Ensino Superior*”, além de retratar como ocorreu o processo de implementação das cotas étnico-raciais na Universidade de Brasília, apresenta também um levantamento das universidades que aprovaram a reserva de vagas para negros/as em seu processo de seleção do período de 2003 a 2005,

Resumindo e atualizando o quadro de ações afirmativas nas universidades, em 2003, cotas para negros foram aprovadas na Universidade de Brasília, na Universidade Federal do Paraná, na Universidade Federal de Alagoas e na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Em 2004, na Universidade Federal da Bahia, na Universidade Federal de São Paulo, também conhecida como Escola Paulista de Medicina, na Universidade de Londrina, na Universidade Estadual de Minas Gerais e na Universidade Estadual de Pernambuco. Em 2005, na Universidade Estadual de Mato Grosso. (CARVALHO, 2005, p. 46).

Há de se considerar que no referido período, 2003 a 2005, não havia nenhuma legislação nacional que versasse acerca da reserva de vagas na educação pública superior. Desta feita, as ações mencionadas anteriormente eram iniciativas individuais baseadas nas regulamentações emitidas pelos conselhos universitários e/ou frutos das legislações estaduais. (CAJUEIRO, 2008).

As primeiras ações afirmativas, que tratam de reserva de vagas para índios/as ocorrem ainda no início da década de 1990. Quando são reservados, a partir de convênios firmados entre a FUNAI e algumas universidades públicas e privadas, um quantitativo de vagas para estudantes indígenas, o que resultou por exemplo no ingresso de um grupo de estudantes indígenas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás- PUC-GO. (CAJUEIRO, 2008).

Com exceção da reserva de vagas para índios/as na educação superior mediante os convênios entre a FUNAI e as universidades, a tramitação para a implementação de ações afirmativas voltadas a esse público no ensino superior seguia o mesmo rito daquelas direcionadas ao povo negro, leia-se, conselhos universitários e legislações estaduais. No entanto, além das iniciativas referentes à reserva de vagas, algumas Instituições de ensino operacionalizavam também os chamados vestibulares específicos como estratégia para inserção de índios/as nas universidades. Essas articulações são datadas do início dos anos 2000 (CAJUEIRO, 2008).

Acerca dos vestibulares específicos, Cajueiro (2008), destaca a implementação desse processo de seleção de forma articulada entre importantes universidades no estado do Paraná. São elas, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e as estaduais de Maringá (UEM), Londrina (UEL), Ponta Grossa (UEPG), Oeste do Paraná (UNIOESTE), Centro-Oeste (Unicentro), do Paraná (UNESPAR) e do Norte do Paraná (UENP). (CAJUEIRO, 2008).

Também foi o estado do Paraná em 18 de abril de 2001, que aprovou o primeiro marco legal no formato de lei, que versa acerca das ações afirmativas, prevendo o acesso diferenciado de povos indígenas à universidade. A lei de nº 13.134 estabelecia que deveriam ser disponibilizadas 03 vagas suplementares nas universidades estaduais paranaenses, as quais seriam disputadas entre os integrantes das aldeias indígenas daquele estado. (CAJUEIRO, 2008).

As legislações, estratégias e articulações relatadas anteriormente, todas elas antecedem a principal Lei federal 12.711, que dispõe sobre o acesso de estudantes indígenas e outros grupos, historicamente em situação de desvantagem social, às Universidades Federais e Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio. A referida legislação conhecida como lei de cotas, está ainda em vigência e foi aprovada na data de 29 de agosto de 2012 e representa o primeiro marco legal nacional das ações afirmativas no Brasil. Pois conforme foi possível observar mediante a trajetória

da institucionalização das ações afirmativas em nosso país, a lei 12.711 representa um marco legal nacional na obrigatoriedade da reserva de vagas em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no território nacional. (BRASIL, 2012).

É importante destacar que essa lei é fruto da diligente luta e resistência das organizações e diversos movimentos sociais do país, e compõe uma das iniciativas para a efetivação das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil. De acordo com a Lei 12.711, todas as instituições de ensino superior federais do país (67 universidades, 40 institutos, 2 centros federais e uma escola superior) deverão reservar obrigatoriamente 50% de suas vagas para estudantes que realizaram o ensino médio integralmente em escolas da rede pública. Se trata de uma política de cotas sociais, uma vez que a condição prioritária é que o/a estudante seja oriundo/a de escola pública. Desse percentual de 50%, é necessário realizar a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas respeitando a proporção desses grupos em relação à população de cada Estado, de acordo com os dados do IBGE. (BRASIL, 2012).

Mesmo não sendo uma legislação cujo o principal critério de acesso seja a raça, com o advento da Lei 12.711, os índices de povos indígenas na educação superior cresceram substancialmente. O quantitativo de estudantes autodeclarados indígenas no ensino superior aumentou mais de 500% entre 2010 e 2016, considerando os indicadores apresentados no Censo da Educação Superior, do Ministério da Educação (MEC) em 2017. O número muda de 7 mil estudantes indígenas para 44 mil. (MEC, 2017).

É importante destacar que a aprovação da Lei 12.711 demarcou a institucionalização das políticas de ações afirmativas no cenário nacional, o que de fato é bastante positivo. No entanto, a reserva de vagas prevista nessa legislação utiliza como critério de seleção a origem escolar do/a estudante, caracterizando essa cota como uma cota social e não étnica-racial, uma vez que não pressupõe apenas o critério de raça e ou etnia para o ingresso na universidade. O que comprova que ainda estamos aquém de impetrarmos e quem dirá consolidarmos a necessária discussão étnico-racial no ensino superior.

Ademais, o critério de raça trazido na referida lei, coloca pretos, pardos e indígenas em um único grupo. O que também tem sido alvo de críticas do movimento negro brasileiro. Primeiro porque atribui à mesma criterização à pardos e pretos, quando o racismo brasileiro é um racismo de marca e, portanto, quanto mais escura a

cor da pele maiores são as expressões do racismo, por isso logicamente uma pessoa parda vivencia o racismo em menor grau do que uma pessoa negra retinto. Dito isso, uma política de ação afirmativa deveria se colocar para o atendimento de quem de fato é vítima cotidianamente do racismo. Além disso, da forma que está regulamentada a Lei, a mesma potencializa o aumento de fraude, no qual pessoas brancas se autodeclaram pretas, pardas e indígenas e mais uma vez se apropriam dos lugares do público de atenção prioritária. (CARVALHO, 2005).

O fato é que há décadas atrás o imaginário brasileiro encoberto pelo mito da democracia racial, resistia em reconhecer as diversas expressões do racismo direcionadas à população negra, bem como a necessidade de intervenções estatais para erradicar a desigualdade social e racial eminente no país. Era nesse cenário que se iniciava a discussão acerca das políticas de ações afirmativas no Brasil, com o desafio de enfrentar uma sociedade racista que não estava disposta a abrir mão de seus privilégios. O que justificava os entraves para qualquer ação cujo a atenção prioritária estava voltada para índios/as e sobretudo negros/as na educação superior. Muitos anos depois a teoria da democracia racial foi desmascarada e não se sabe ao certo (ou temos a certeza) de que o resíduo perverso da democracia racial se perpetua no inconsciente de grande parte da população brasileira, ao ponto de evoluirmos quase nada, num período de 60 anos, na discussão acerca das cotas étnicas e raciais no ensino superior. (MUNANGA, 2003; CARVALHO, 2005).

Após contextualização da origem das políticas de ações afirmativas no Brasil, militância do movimento negro para a implementação dessas ações “reparatórias” pelo Estado e necessária discussão acerca da operacionalização das cotas étnico-raciais nas universidades brasileiras. Falaremos a seguir de outras iniciativas que vieram a contribuir para a ampliação do acesso de índios/as ao ensino superior.

3.4 Os Povos Indígenas e o Ensino Superior: do Chão da Aldeia à Universidade

É importante destacar que o processo de acesso das populações indígenas à educação superior também ocorre de forma desigual no Brasil, tal qual acontece com a população negra. No entanto, alguns intelectuais indígenas já reconhecem inclusive um progresso acerca da implementação das políticas de ações afirmativas na modalidade de reserva de vagas nas instituições de ensino superior do país nas últimas décadas, que têm contribuído para o aumento da presença de estudantes indígenas nesses espaços de formação (BANIWA, 2013).

O acesso das comunidades indígenas ao ensino superior estrutura-se nas próprias demandas coletivas apresentadas por cada povo, na perspectiva de alcançar e reafirmar sua autonomia. Nesse sentido, muitos povos têm buscado ampliar o quadro de profissionais indígenas em suas aldeias a fim de ter uma composição de colaboradores mais diversa e mais resolutiva no atendimento das variadas demandas que possam surgir (CARVALHO, 2005). Além disso, por serem esses/as profissionais índios/as, são capazes de articular o saber acadêmico/profissional apreendido nos espaços universitários e o saber tradicional de seu povo.

Souza Lima (2007), destaca dois pontos considerados pelo autor como importantes justificativas que têm intensificado a demanda dos povos indígenas pelo ensino superior. O primeiro ponto refere-se à estruturação da educação escolar indígena no Brasil e sua crescente demanda pela formação de professores/as para atuar nessa modalidade de ensino. E o segundo ponto trata dos desdobramentos oriundos das demarcações e retomadas de territórios indígenas por todo o país, o qual provoca uma diversidade de demandas e estimula às populações indígenas a formarem seus próprios intelectuais. Destacamos a seguir uma fala do autor que reafirma o segundo ponto apresentado,

O segundo viés passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados em saberes científicos ocidentais, capazes de articular esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo de territorialização contemporâneo a que estão submetidos e que redundaram nas demarcações de terras a coletividades, processo que se incrementou ponderavelmente após a constituição de 1988. (SOUZA LIMA, 2007, p. 261).

Por isso, é de extrema importância considerar que o acesso dos/as acadêmicos/as indígenas ao ensino superior fundamenta-se nas necessidades apresentadas pelas comunidades indígenas em seus territórios, de forma a potencializar e/ou suprir algum projeto e/ou deficiência que determinado povo apresente. Nesse sentido há uma reivindicação dos povos indígenas e da própria FUNAI para que as políticas de acesso e permanência voltada para as populações indígenas na educação superior, sejam estruturadas com base nas demandas profissionais apresentadas pelas comunidades, contribuindo para o fortalecimento e a autonomia de cada povo.

Para que tal reivindicação seja alcançada, muitas ações têm sido implementadas no âmbito do ensino superior, o que tem impactado em um aumento significativo de profissionais e intelectuais indígenas com formações específicas atuando em prol e no desenvolvimento do projeto societário de seu povo. As ações de incentivo ao acesso desse público ao ensino superior vão desde a organização da Educação Escolar Indígena mediante a estruturação das escolas, material didático específico e capacitação do corpo profissional, o que reverbera na implementação das licenciaturas interculturais, até a criação de uma Universidade Indígena. É importante destacar algumas das ações que versam acerca do acesso das populações indígenas ao ensino superior, como exemplo o Programa Universidade para Todos – PROUNI, o qual possibilita o ingresso de povos indígenas em universidades particulares.

3.4.1 PROUNI

O Programa Universidade para Todos- PROUNI, regulamentado mediante a Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, prevê a concessão de bolsas de estudo gratuitas em Instituições de Ensino Superior particulares para estudantes que não sejam portadores/as de diploma de curso superior e que a renda per capita familiar não exceda um salário mínimo e meio. Em contrapartida pela oferta de bolsas, as Instituições de Ensino Superior particulares são isentas de alguns tributos. Entre o público alvo beneficiado, há uma porcentagem determinada, de acordo com cada região, reservada para aqueles/as que se autodeclaram negros/as e indígenas. (BRASIL, 2005).

Acreditamos que a iniciativa do PROUNI possa vir a contribuir para o aumento significativo das populações indígenas no ensino superior conforme algumas estatísticas apresentadas anteriormente que contempla dados de universidades públicas e particulares. Considerando que o referido programa é parte de uma estratégia que aglutina um conjunto de outras ações, compreendemos que a operacionalização do referido programa possa reverberar no aumento expressivo das populações indígenas na educação superior. Outra das iniciativas que trata da democratização do acesso de comunidades indígenas ao ensino superior são as licenciaturas interculturais indígenas.

3.4.1 LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS

Considerando as características da Educação Escolar Indígena, e as necessidades postas a plena efetivação desse modelo de educação específico,

sobretudo no que se refere à necessária capacitação de professores/as para atuar no ensino médio e anos finais do ensino fundamental das escolas indígenas, bem como as demandas apresentadas pelas comunidades indígenas. Surge no ano de 2008 um programa estratégico para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena no Brasil e mais um instrumento de incentivo à democratização do acesso ao ensino superior. Esse programa era intitulado PROLIND, Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas.

O PROLIND dispõe de ações objetivas para a efetivação dos sistemas escolares indígenas e acesso de estudantes indígenas ao ensino superior. O referido programa foi criado ainda no governo do ex presidente Luís Inácio Lula da Silva, implementado no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI. E somente no ano de 2013, a partir da operacionalização do referido programa, houve um investimento de recursos orçamentários da União em 16 instituições de Ensino Superior, chegando a atender um montante de 2.248 professores/as indígenas. Nesse mesmo ano, 324 indígenas foram graduados/as em cursos de Ensino Superior e Licenciaturas Interculturais em todo o país, sendo essas Licenciaturas Interculturais senão as prioritárias, mas uma das principais linhas de ação do referido programa. (CUNHA, 2016).

Para que as licenciaturas interculturais indígenas fossem executadas, foi necessária uma reestruturação no Ministério da Educação - MEC e consequentemente algumas das secretarias do Governo, inclusive o surgimento de uma nova secretária, como foi o caso da extinta SECADI. A implementação do PROLIND e execução das licenciaturas interculturais indígenas no Brasil são marcadas por um processo de luta e militância das organizações e do movimento indígena brasileiro. Os quais saíram vitoriosos ao final do processo com a aprovação da criação de licenciaturas interculturais em todo território nacional, o que por sua vez também impactou no aumento da representatividade de índios/as na educação superior.

É importante destacar que anteriormente a esse processo de institucionalização nacional, se assim pudermos nomear, de implementação das licenciaturas interculturais indígenas em todo o país nas Instituições de Ensino Superior Estaduais e Federais, eram realizadas algumas ações individuais em algumas Universidades por iniciativa própria de seus Conselhos. Como é o caso por exemplo da Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, que já no ano de 2001 era a primeira Universidade brasileira a diplomar professores/as indígenas no ensino superior, uma vez que já

viabilizava uma Licenciatura Intercultural para comunidades Indígenas. Posteriormente, em um estudo realizado por Roberto Cajueiro no ano de 2008, ano de criação do PROLIND, cujo a temática era populações indígenas na educação superior, o quantitativo de Universidades com Licenciaturas Interculturais Indígenas já contabilizava um total de onze instituições, são elas, UFAM; UEA; UFAC; UFRR; UNIFAP; UFT/UFG; UNEMAT; UFGD; UFMG e USP. (CAJUEIRO, 2008).

Acerca desse tema, povos indígenas na educação superior e as licenciaturas interculturais indígenas, no **Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados**, realizado no ano de 2004 no Rio de Janeiro, seguiram alguns encaminhamentos:

(...) necessidade de mobilizar e sensibilizar as instituições de ensino superior, com vistas à implantação de políticas de formação superior indígena e de Cursos de Licenciaturas específicas; mobilizar e sensibilizar as instituições de educação superior, com vistas à implantação de políticas de permanência de estudantes indígenas nos Cursos de Graduação; promover a participação de indígenas como formadores nos cursos de licenciaturas específicas” ... 1. Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior; 2. elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior; 3. permanência de alunos indígenas na educação superior, bem como a mobilização e sensibilização das comunidades acadêmicas para esse propósito. (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMAN, 2004)

Sendo as licenciaturas interculturais indígenas um ponto de pauta da agenda das organizações e do movimento indígena brasileiro. Considerando ainda a atuação de um governo democrático em vigência no país a partir de 2003 e a implementação do PROLIND, no ano de 2009 a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, inicia seu primeiro curso de Licenciaturas Interculturais para populações indígenas no Centro Acadêmico do Agreste, na cidade de Caruaru. A Licenciatura Intercultural do campus Caruaru teve sua primeira turma diplomada no ano de 2013 e contou com representatividade das onze etnias indígenas do Estado de Pernambuco, leia-se, *Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankaiuká, Pankará, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru*. (MEDEIROS, 2014).

As oportunidades de acesso à Educação Superior pelos Povos Indígenas são potencializadas pela implementação das referidas ações nas Universidades Públicas

brasileiras. No entanto, ao passo que são incontáveis os avanços na busca e defesa de uma educação pública superior igualitária e justa, também são reforçados os entraves e desafios ao acesso e permanência das classes desfavorecidas a essa modalidade de ensino, o que reverbera em altos índices de evasão na educação superior. Considerando que os/as interlocutores/as dessa pesquisa são oriundos/as do povo Xukuru do Ororubá, o objetivo dessa pesquisadora é discursar brevemente à luz de alguns/as autores/as acerca dos desafios postos à permanência de acadêmicos/as indígenas na educação superior.

3.4.2 DESAFIOS À PERMANÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

De acordo com Bardagi e Hutz (2009), alguns estudos e pesquisas apresentam diversas causas que contribuem para o aumento dos índices de evasão no ensino superior. Entre algumas dessas causas é possível citar a impossibilidade de conciliação entre estudo e trabalho, a ausência de cursos noturnos, as próprias relações estabelecidas entre o/a estudante e corpo docente, bem como do/a estudante com seus pares, as perspectivas frustradas acerca do curso escolhido, o mal desempenho acadêmico e também as dificuldades financeiras para a manutenção do curso.

Quando nos referimos aos/às acadêmicos/as indígenas na educação superior tais causas se reafirmam como entraves à permanência desse público, considerando ainda que esses fatores são atravessados diretamente pelo pertencimento étnico desses/as estudantes. Amaral (2010), Baniwa (2006) e Hoffmann (2004), destacam que algumas das dificuldades de adaptação vivenciada pelos/as acadêmicos/as indígenas nas Instituições de Ensino Superior são decorrentes de atos de discriminação racial e rejeição direcionados a esses/as estudantes. Para Lima e Hoffmann (2004), esse racismo inferido ao/à estudante indígena se constrói no decorrer do seu processo de escolarização, a partir do momento em que esse/a estudante deixa a escola da aldeia para dar continuidade aos estudos em escolas não indígenas.

Baniwa (2006), também destaca como a transição da escola indígena para uma Universidade e/ou escola não indígena pode representar uma ameaça à permanência do/a discente nas instituições que apresentam novas formas de didática e avaliação em seus processos de ensino. Um modelo de educação divergente do operacionalizado nas escolas de base das aldeias. Nesta análise, o autor nos provoca

à uma reflexão acerca da dificuldade de aprendizagem e adaptação do/a estudante indígena em consequência de um modelo de ensino e avaliação “inovador” e possivelmente excludente para esse público.

Souza Lima (2007), faz a seguinte provocação,

Ao *incluir* os indígenas nas universidades há que se re-pensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar conteúdos curriculares que têm sido ministrados, e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas, histórica e culturalmente diferenciadas. (SOUZA LIMA, 2007, p.270).

Aliado aos fatores já apresentados, destaca-se ainda o perfil socioeconômico do/a estudante indígena e de seu núcleo familiar, no qual as famílias e/ou comunidades indígenas dispõem de baixos recursos financeiros para suprir as despesas com alimentação, transporte, moradia, material didático, e outros elementos que impactam diretamente na continuidade dos estudos. A insuficiência financeira compromete a manutenção do curso e se torna um desafio recorrente para os/as acadêmicos/as indígenas, uma vez que na maioria dos casos as Instituições de Ensino superior estão localizadas em regiões distantes do território indígena.

De acordo com Vargas (2008),

dificuldades de cunho econômico podem interferir na trajetória acadêmica de estudantes de baixa renda, seja através da falta de recursos necessários para o acesso a importantes bens e práticas culturais, seja pela necessidade de conciliar estudos e trabalho (VARGAS, 2008, p. 50).

Nesse sentido retomamos, não se pode negar os avanços no que se refere à busca pela democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, no entanto, é preciso compreender que algumas legislações, como por exemplo a já citada Lei de cotas sociais, apesar de trazer a obrigatoriedade da reserva de vagas para o povo preto, pardo e indígena em todas as Instituições Públicas Federais de Ensino Superior, apresenta suas fragilidades, pois está pautada apenas no eixo do acesso dos/as estudantes, não contemplando ações que vislumbrem a permanência e o êxito desse público na educação superior. Segundo Baniwa (2013), a referida lei 12.711 (lei de cotas), representa apenas o início do processo de enfrentamento à discriminação racial, étnica, sociocultural e econômica no país. Havendo a necessidade ainda de um

conjunto de práticas e ações que combatam as tantas desigualdades impostas no decorrer do percurso formativo dos/as estudantes indígenas.

Desta feita, é de extrema importância a execução de estratégias que contribuam para a democratização do ensino superior, mediante a ampliação do acesso para as classes menos favorecidas, entre essas as populações indígenas. Bem como o desenvolvimento de políticas públicas que versem acerca da permanência desse público no referido nível de ensino. Nesse sentido a Política de Assistência Estudantil ganha bastante relevância no cenário nacional, uma vez que prevê ações voltadas aos/as estudantes dos cursos de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

3.4.3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Compreendendo que apenas a busca pela democratização do acesso à educação superior não é suficiente para garantir a permanência e o êxito na formação dos/as estudantes de baixa renda nessa modalidade de ensino, foram aprovadas algumas legislações que versam acerca das estratégias de atenção a esse público prioritário no ensino superior. Tais marcos legais compõem as ações da Política de Assistência Estudantil, compreendida por Barbosa (2009) da seguinte forma,

o conjunto de políticas realizadas através dos programas de Promoção, Assistência e Apoio, que têm como objetivo principal criar condições que contribuam para a permanência dos estudantes nos estabelecimentos de ensino superior, melhorando sua qualidade de vida e consequentemente seu desempenho acadêmico e de cidadãos. (BARBOSA, 2009, p. 39)

Segundo Araújo (2003), a Política de Assistência Estudantil ocupa um lugar de destaque no cenário brasileiro, uma vez que as desigualdades sociais evidenciadas no país são reproduzidas e reafirmadas na educação superior, sendo a Política de Assistência Estudantil uma importante estratégia para minimizar essa desigualdade e os entraves postos à permanência do público vulnerável.

É válido destacar, que de acordo com Barbosa (2009), o processo para implementação da Política de Assistência Estudantil no país é atravessado por diversos tensionamentos e disputas políticas. Por isso, o percurso da institucionalização dessa política no Brasil, é marcado por várias mobilizações lideradas conjuntamente por segmentos da sociedade civil, profissionais da educação e do movimento estudantil, em defesa de uma educação pública e de qualidade. Dessa forma, a aprovação da operacionalização de ações referentes à Assistência Estudantil nas universidades

brasileiras representou uma vitória dos movimentos sociais e um avanço significativo no que diz respeito a caminhada pela democratização do acesso ao ensino superior.

Considerando que a política de Assistência Estudantil no Brasil é atravessada por momentos diversos em seu plano de implementação, caminhando de forma articulada ao cenário político, econômico e social em vigência no país, como destacado anteriormente, serão apresentadas brevemente alguns períodos e eventos que compõem o processo de constituição dessa política no país. O primeiro momento que demarca as ações referentes à Assistência Estudantil no âmbito da educação superior no Brasil, surge ainda no ano de 1928, quando da criação da Casa do Estudante Brasileiro, e continua em desenvolvimento na década de 1930, no governo do ex presidente Getúlio Vargas, período político demarcado pela efervescência de inúmeras políticas sociais (FERNANDES, 2012; COSTA, 2010; MENEZES, 2012, VASCONCELOS, 2010).

No referido período as ações voltadas à Assistência Estudantil baseavam-se em meios para o provimento de alimentação e moradia dos/as estudantes universitários/as em situação de pobreza. As ações caracterizadas como Assistência estudantil são referenciadas nas Constituições brasileiras de 1934, 1946, 1967, além de serem contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1961, bem como na legislação ainda em vigência, datada do ano de 1996. (VASCONCELOS, 2010).

Sendo a trajetória da Política de Assistência Estudantil no Brasil também resultante do processo de expansão da educação pública superior vivenciada no país, evidenciou-se, entre as décadas de 1950 a 1970, um aumento na implementação das ações oriundas dessa política. Tal fato é justificado pela construção de universidades em todo o país, sendo ao menos uma universidade federal em cada estado da federação, além da criação de outras universidades estaduais e municipais. Segundo Vasconcelos (2010), esse primeiro momento de expansão da educação superior no Brasil atinge o seu pico nos anos de 1970 quando o número de matrículas de estudantes no ensino superior salta de 300 mil alunos para o quantitativo de um milhão e meio na década de 1980.

Com a expansão do ensino superior no Brasil, já nesse momento muitos estudantes advindos das classes pobres passam a configurar um novo público de acesso à universidade, o que consequentemente demandava respostas dessas Instituições mediante ações que contribuíssem para o êxito e formação desses/as estudantes. Logicamente a implementação de ações voltadas aos/às estudantes em

situação de pobreza é resultado de um processo de lutas e reivindicações que aglutinou diversos grupos sociais, como dito anteriormente. (SOUSA, 2005).

Nesse período foi instituído um órgão governamental para a execução das ações de assistência estudantil nas universidades brasileiras, o Departamento de Assistência ao Estudante – DAE, criado em 1970. Tal acontecimento é condição importante para o processo de institucionalização da Política de Assistência estudantil no Brasil, uma vez que o departamento consolidou diversas ações voltadas ao atendimento dos/as estudantes em situação de pobreza, entre essas estavam a bolsa trabalho, na qual os/as estudantes contemplados/as precisavam realizar alguma atividade laboral em entidades e/ou órgãos públicos, e as bolsas de estudo, mediante a qual os/as estudantes não necessitavam realizar esse tipo de ação. Os demais programas da Assistência Estudantil remetiam às práticas outrora implementadas, como serviços e auxílios para custear despesas com alimentação e moradia. E também era viabilizado o atendimento médico e odontológico aos/as estudantes de baixa renda. Todas as iniciativas respaldadas na LDB de 1971.

Dito isso, abriremos um parêntese para o compartilhamento de uma reflexão com os/as leitores/as. A modalidade de bolsas e auxílios têm sido uma das principais estratégias de ação da Assistência Estudantil nas universidades brasileiras. Seguida pelas residências e restaurantes universitários, as bolsas e auxílios permitem que os/as estudantes que não acessam aos serviços de alimentação, moradia, creche, fornecidos na própria instituição de ensino superior, possam acessá-los de outra forma. Por um longo período, as bolsas eram implementadas na forma de trabalho, como dito anteriormente, obrigando o/a estudante a realizar jornadas de trabalho que variavam de 8 a 20 horas semanais. Tal modalidade de Assistência Estudantil foi alvo de diversas críticas que consideravam a exploração da força de trabalho dos/as estudantes universitários/as que deveriam estar dedicados/as às atividades relacionadas à sua formação e aprendizagem. No ano de 2013 o governo federal aprovou um Programa chamado Bolsa Permanência, o qual será abordado adiante no texto. O referido programa não condiciona o recebimento da bolsa ao desenvolvimento de trabalho administrativo e paulatinamente essa modalidade de bolsa trabalho passa a ser extinta das instituições de ensino superior.

Retornando ao percurso histórico de implementação da Política de Assistência Estudantil no Brasil, ao final da década de 1980 era iniciada uma nova fase, na qual o Departamento de Assistência ao Estudante- DAE foi extinto e as ações de assistência estudantil passam a ser implementadas individualmente por cada Instituição de Ensino

Superior. Segundo Vasconcelos (2010), o percurso da Assistência Estudantil se constitui de forma bastante semelhante à trajetória da política de Assistência Social no Brasil, pois ambas são resultantes das reivindicações dos movimentos sociais que se intensificam numa linha temporal de término de ditadura militar e inauguração de uma nova constituinte e conseqüentemente novo momento de redemocratização do país. Também nesse período a autora destaca o surgimento de duas importantes representações da Assistência Estudantil no ensino superior, são elas, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES. Ambas refletindo acerca dos fatores que impactavam na permanência e êxito do ensino dos/as estudantes universitários/as.

Outro evento bastante significativo para a trajetória da Assistência Estudantil no ensino superior remete à relevante expansão dessa modalidade de ensino vivenciada a partir do ano de 2003 mediante a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, no ano de 2007, onde foram criadas 14 universidades federais e 100 novos campi. Ademais, os processos de seleção passaram a considerar as notas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e houve ainda a implantação das cotas étnico-raciais e sociais em algumas universidades, como mencionado em sessão anterior.

É possível perceber que as últimas décadas dos governos Lula e Dilma, demarcaram um processo de reorganização do ensino público superior no Brasil, no qual se pode identificar o investimento no desenvolvimento de projetos, programas, construções de universidades e políticas de governo que continuam a nortear, ainda que minimamente, as atuais políticas educacionais, sem perder de vista, todavia, que tais investimentos ocorreram paralelamente à implementação de uma política neoliberal.

No entanto, é de extrema importância reconhecer que essa expansão do ensino superior vivenciada à época, não só ampliou o quantitativo de estudantes nessa modalidade de educação, bem como provocou uma diversificação do público que via de regra acessava esse nível de ensino. Dessa forma, evidenciou-se que aqueles/as oriundos/as das classes pobres passaram a ocupar o espaço da educação superior e como consequência dessa notória mudança houve a necessidade de investimento e desenvolvimento de ações e projetos pelas Instituições de ensino superior voltadas ao atendimento desse público que tinha dificuldade de arcar com os custos para a manutenção do curso. A obrigatoriedade para que as instituições de ensino superior

executarem ações de assistência estudantil direcionadas ao atendimento desse público prioritário surge sobretudo a partir das reivindicações dos movimentos estudantis da época. (SOUSA, 2005).

3.4.4 O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL- PNAES

Como dito anteriormente, a trajetória de implementação da Assistência Estudantil no Brasil é marcada por diversos momentos e eventos que vão desde a execução de ações em universidades na década de 1920, sendo atividades mais fragmentadas e, posteriormente, são evidenciadas outras ações no âmbito nacional, mediante o DAE. No entanto, apenas após a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, percebe-se uma atuação na área da Assistência Estudantil com práticas de cunho fortemente democráticas e direcionadas ao/às estudantes em situação de desvantagem social.

Ainda assim, é de extrema relevância destacar que, apenas com o advento da portaria de nº 39, datada de 12 de dezembro de 2007, a qual institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES, no governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, colocou-se a obrigatoriedade de que todas as instituições federais de ensino superior público no país deveriam executar um conjunto de ações voltadas ao atendimento de estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica. O que representou marcadamente um salto significativo na história da assistência estudantil e sobretudo do ensino superior no Brasil. (BRASIL, 2007).

Ainda que houvesse universidades públicas federais instituídas em todo o país, é a partir da operacionalização do REUNI e sobretudo do PNAES em 2007, que o quantitativo dos/as filhos/as da classe trabalhadora acessando à educação superior no Brasil aumenta significativamente, uma vez que ocupar o espaço em uma universidade traz consigo outros desdobramentos. Referenciando nesse caso exclusivamente as necessidades sociais objetivas, é possível citar as despesas com transporte, alimentação, material didático, dentre outros custos para a manutenção do curso. E para uma população em condição de pobreza, essas necessidades objetivas se configuram como verdadeiros entraves à formação, pois demandam uma disponibilidade financeira que diversos núcleos familiares não dispõem. Nesse sentido, o PNAES passou a representar uma possibilidade de superação a essas dificuldades e promover a equidade para esse público no âmbito das Instituições de ensino superior. Machado (2013), destaca a importância de enxergar a educação superior como um espaço de expressão da questão social, no qual as disparidades na condição de

acesso e permanência são reflexo da desigualdade produzida e reproduzida historicamente pelo capital. (MACHADO, 2013)

Acerca do PNAES, Vasconcelos (2010) pontua que o referido programa foi um marco na trajetória da Política de Assistência Estudantil no país e representou uma conquista de diversos segmentos sociais internos e externos às universidades, como o movimento estudantil organizado, a comunidade acadêmica e a própria sociedade civil, na busca e defesa da assistência estudantil enquanto um direito social e instrumento estratégico na garantia da equidade entre os/as estudantes na educação superior. O Programa visa ainda contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico dos/as estudantes mediante ações de enfrentamento à retenção e evasão.

Posteriormente à aprovação da referida portaria em 2007, em 2010 foi aprovado um novo Decreto de nº 7.234, o qual abarca uma nova versão do Programa Nacional de Assistência Estudantil. As ações de Assistência Estudantil passaram a ser executadas em todas as instituições federais de ensino superior. Também com o advento do PNAES foi garantida uma verba específica para as Instituições de Ensino Superior desenvolverem ações, projetos e programas em áreas de atuação específicas da Assistência Estudantil, quais sejam,

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010).

O PNAES em sua primeira versão aprovada no ano de 2007 propunha o desenvolvimento de ações relacionadas a determinados fatores econômicos. Quando da sua reatualização no ano de 2010, a área de atuação é expandida para os casos de estudantes que possuam além da condição de pobreza, deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Percebe-se um primeiro movimento cujo foco de atenção se reporta exclusivamente ao fator financeiro. Em seguida, abre-se a discussão para outra barreira atitudinal à permanência do/a estudante no ensino superior, referente às questões de ordem psicológicas e deficiência física. E posteriormente, no ano de 2013, é instituído no governo da presidente Dilma Rousseff, o Programa de Bolsa Permanência do Governo Federal, mediante a Portaria de Nº 389, datada de 09 de maio de 2013. O referido programa ainda em vigência tensiona a reflexão acerca de outro fator que possa vir a se colocar

como um entrave ao acesso e permanência do/a estudante na educação superior, o pertencimento étnico.

3.4.5 O PROGRAMA DE BOLSA PERMANÊNCIA

Se realizarmos um breve resgate histórico acerca de algumas políticas educacionais aprovadas nas últimas duas décadas no Brasil, será possível perceber que o Programa de Bolsa Permanência do governo federal é o complemento de outra legislação que trata do acesso da população pobre, indígena e remanescentes de quilombos ao ensino superior: a Lei 12.711, conhecida como Lei de Cotas, instituída no Brasil no ano de 2012. A referida lei amplia o acesso de estudantes de baixa renda oriundos/as de escola pública, indígenas e quilombolas ao ensino superior. Seguindo essa ordem cronológica, em 2013 o Programa de Bolsa Permanência do governo federal é aprovado, sendo mais uma das estratégias na redução das desigualdades sociais evidenciadas nessa modalidade de ensino. Para tanto, além do programa apontar como público de atenção os/as estudantes em situação de pobreza, destaca o atendimento prioritário para aqueles/as estudantes dos cursos de graduação presencial oriundos/as de comunidades indígenas e/ou quilombolas. O Programa Bolsa Permanência do Governo Federal apresenta os seguintes objetivos,

I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico (BRASIL, 2013).

O Programa Bolsa Permanência - PBP do Governo Federal é executado a partir do pagamento de bolsas aos/às estudantes que possuam renda per capita familiar de até 1,5 do salário mínimo nacional vigente. Ademais, o programa atende prioritariamente os/as estudantes de comunidades indígenas ou quilombolas independente da condição de renda. (BRASIL, 2013).

O programa se coloca como um marco na trajetória da política de Assistência Estudantil no Brasil por apresentar uma atenção prioritária aos/às estudantes indígenas e quilombolas, e pela primeira vez priorizar ações que contribuam para a permanência daqueles/as pertencentes a comunidades tradicionais. Indivíduos que na maioria dos casos precisam sair de seus territórios de origem, se distanciar de suas famílias, culturas e tudo que os constitui numa dinâmica social coletiva, e migrar para os centros urbanos e se adaptar a uma lógica e modelo de sociedade individualista. É esse o

primeiro documento que passa a referenciar a importância da inclusão desses/as estudantes nos programas da Assistência Estudantil, porém as ações prático-operativas dispostas na regulamentação do programa prevê apenas uma linha de ação de atendimento, leia-se, o repasse financeiro mediante o pagamento de bolsa estudantil.

Outro ponto de destaque no referido programa é que a proposta do valor da bolsa para os/as acadêmicos/as indígenas e quilombolas é superior ao valor implementado nas bolsas dos/as demais estudantes de baixa renda. A partir disso, compreendemos que houve uma tentativa de reconhecer as especificidades e as particularidades que os/as estudantes indígenas e quilombolas em sua maioria apresentam, como as situações exemplificadas anteriormente de saída dos territórios tradicionais para os centros urbanos. Diante, destacamos o parágrafo da legislação que trata do referido assunto,

§ 2º A Bolsa Permanência para estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação, será diferenciada em decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal (BRASIL, 2013).

Compreendemos que os desafios e dificuldades à diplomação no ensino superior tanto para os/as estudantes oriundos/as de comunidades tradicionais (indígenas ou remanescentes de quilombos), bem como para os/as demais estudantes não se esgotam nos fatores socioeconômicos. Outrossim, há uma diversidade de elementos, alguns deles explanados por Bardagi e Hutz (2009), no início da sessão, que têm contribuído sobremaneira para o aumento dos índices de evasão e retenção nas universidades.

Tal qual existe uma pluralidade dos fatores que possam vir a se constituir como desafios à permanência do sujeito na educação superior, diversos também são os eixos e possibilidades de atuação da Assistência Estudantil. À luz de Finatti (2007), é possível refletir que a Assistência Estudantil é atravessada diretamente por todas as áreas dos direitos humanos, já que compreende um rol de ações que dialogam por exemplo com as condições de saúde do indivíduo, com a sua forma de acesso aos materiais pedagógicos necessários à sua formação, com o monitoramento das necessidades educativas específicas que cada indivíduo possa apresentar, além das

necessidades mínimas já postas como as condições de moradia do sujeito, alimentação, meios de transporte, renda, entre outros elementos.

A partir da problematização feita por Finatti (2007), é possível perceber a complexidade que é a Assistência Estudantil e suas contradições entre o que se espera da política, e as realidades emergentes em sua operacionalização. A Assistência Estudantil se expressa como uma política que se localiza na interseção da assistência social com a educação. Sua finalidade é promover a equidade no âmbito da instituição de ensino, contribuindo para que os/as estudantes em situação de vulnerabilidade possam superar as barreiras postas a sua permanência e assim alcançarem o êxito em sua formação. Reafirmando que desempenho acadêmico não é exclusivamente resultante do binômio capacidade/oportunidade, outrossim, é constituído pelas condições mínimas de acesso à bens e serviços pelo/a estudante e seu núcleo familiar, exemplificados aqui por moradia, alimentação, transporte, serviço de saúde, assistência social, entre outros.

Dito isso, é de extrema importância destacar o pressuposto da assistência estudantil de que elementos socioeconômicos impactam no percurso formativo dos/as estudantes graduandos/as nas instituições de ensino superior no Brasil, repercutindo em altos índices de reprovação e até mesmo abandono escolar. Por isso, é válido destacar como a Política de Assistência Estudantil, fruto da luta e mobilização de diversos segmentos sociais, tem sido uma ferramenta estratégica na busca de minimizar as desigualdades presentes em nossa estrutura social e reverberadas nos espaços acadêmicos.

Também é necessário reconhecer que mesmo sendo a condição socioeconômica um dos principais desafios à permanência dos/as estudantes em situação de pobreza no ensino superior, por impactar diretamente o processo formativo desses/as alunos/as, há uma grande dificuldade nessa trajetória de construção da Assistência Estudantil no Brasil para que ela seja institucionalizada e reconhecida enquanto política pública. Não obstante, as barreiras impostas para a efetivação da Assistência Estudantil enquanto Política Pública, é ainda mais urgente refletir acerca das contradições encontradas cotidianamente nas instituições federais de ensino superior, quando da implementação do PNAES, atual regulamentação que rege a Assistência Estudantil a nível nacional.

3.4.6 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE O IDEAL E O REAL

Uma das principais características que se sobressaem do PNAES, quando refletirmos acerca dos desafios postos à sua operacionalização, está em sua condição

de seletividade. Mesmo se tratando de programas, projetos e ações a serem implementados em espaços públicos, no caso, universidades públicas federais brasileiras, se faz necessário a realização de diversos processos de seleção para a definição dos/as estudantes que poderão ser contemplados/as nos programas da Assistência Estudantil e assim acessar às bolsas e aos auxílios financeiros. De acordo com a própria legislação, o público com atendimento prioritário no programa são,

[...] estudantes 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 pelas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010).

Considerando que o PNAES elenca um público prioritário de atendimento e que a partir disso é possível compreender que para além da inclusão do público prioritário, outros grupos possam vir a ser contemplados/as com bolsas e auxílios financeiros do PNAES, sobretudo se houver disponibilidade de recurso orçamentário para tal finalidade. Conclui-se que nenhum grupo e/ou perfil está excluído/a ou desacobertado/a do atendimento dos programas da Assistência Estudantil que compõem as linhas de ação do PNAES. No entanto, a realidade observada nas instituições de ensino superior é de que nem mesmo a totalidade do público prioritário que solicita atendimento nos programas da Assistência Estudantil, leia-se, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, têm conseguido acessar aos programas da Assistência Estudantil.

Tal situação ocorre primeiramente pelo principal fator a ser destacado, o ínfimo investimento financeiro na Política de Assistência Estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, o qual além de insuficiente tem sofrido graves cortes a cada ano atrelado a outro elemento importantíssimo para essa análise. Qual seja, ao passo que se percebe um movimento de democratização do acesso ao ensino superior mediante a aprovação de algumas legislações citadas anteriormente como a lei 12.711 e a implementação do REUNI com a proposta de expansão das Universidades Públicas em todo o Brasil, se tem uma resposta, que vemos com bons olhos inclusive, referente ao crescente número de indivíduos oriundos da pobreza ocupando os espaços universitários.

Porém é importante não perder de vista que a elevação desse índice representa também o aumento das demandas por creches, moradia estudantil, refeitórios, auxílios para custear despesas com transporte, material escolar, entre outros. Sendo assim, ao

tempo que há um aumento da demanda dos usuários da Assistência Estudantil, há também a estagnação ou a diminuição do orçamento investido nessa política nas instituições de ensino superior, resultando em um colapso que reverbera na forma como os processos de seleção têm acontecido nesses espaços, acarretando em uma sobrecarga e precarizando a força de trabalho do Serviço Social diante da intensa seletividade, na qual apenas os/as estudantes em condição de extrema pobreza conseguem acessar aos programas.

Dessa forma, considerando o IFPE como instituição de ensino superior de referência, é possível evidenciar que o quantitativo de estudantes que compõe o público prioritário de atendimento no PNAES e que não tem tido acesso aos auxílios assistenciais têm aumentado a cada ano. O perfil dos/as estudantes que acessam aos programas da Assistência Estudantil tem sofrido modificação inclusive, se for considerado que há alguns anos atrás era possível atender estudantes com uma renda per capita familiar mais próxima do limite máximo de atendimento no programa, leia-se, 1,5 do salário mínimo nacional vigente. Atualmente o perfil de estudantes atendidos estão em sua maioria em situação de pobreza ainda mais agravada. Esse cenário é o retrato desproporcional do investimento financeiro versus o quantitativo de estudantes ingressantes na instituição.

Outra questão que consideramos de extrema relevância apontar nesse estudo como um dos desafios encontrados na implementação do PNAES, ou se coloca minimamente como contradição, está no fato da bolsa e dos auxílios assistenciais assumir um papel de centralidade no atendimento das necessidades cotidianas do núcleo familiar do/a estudante, tornando-se muitas vezes a fonte de renda principal de uma família em condição de pobreza. Tal situação remota à ineficiência de outras políticas sociais que deveriam prover condições mínimas de sobrevivência aos cidadãos. Temos então a descaracterização da política de Assistência Estudantil, uma vez que essa passa a suprir questões não mais relacionadas à permanência e ao êxito na universidade, para atender demandas da assistência social. O que reascende a provocação levantada por Finatti (2007) anteriormente de que a Assistência Estudantil se expressa como uma política que se localiza na interseção da assistência social com a educação.

Encaminhando-se para o fechamento dessa breve análise acerca da trajetória da Assistência Estudantil no Brasil, é importante destacar alguns pontos. Sem dúvida, a implementação do PNAES é um marco e um avanço significativo na história da Assistência Estudantil no Brasil, por se colocar como uma ferramenta de apoio no

processo formativo dos/as estudantes, sobretudo no que se refere ao suporte financeiro. No entanto, como dito anteriormente, diante das configurações atuais, essa política tem se tornado cada vez mais seletiva e residual, se distanciando de seu objetivo final que é promover igualdade aos desiguais dentro desses espaços de educação.

Somos conscientes de que fatores como, a atual configuração da política de Assistência Estudantil (PNAES), por ser essa uma política de governo aprovada no mandato da presidente Dilma e o parco investimento na área da educação aquém de suas reais necessidades, provocarão danos irreversíveis que poderão culminar no fim da Assistência Estudantil nos próximos anos. No entanto, nos resta reexistir e ressignificar a nossa prática numa perspectiva de acolhimento a nós mesmos/as, reconhecendo os nossos limites enquanto profissionais e de empoderamento aos nossos usuários. A seguir, abordaremos brevemente a trajetória histórica da institucionalização dos Institutos Federais no Brasil.

3.5 A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) e os Institutos Federais como Política Pública

3.5.1 *A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais*

Para nos debruçarmos sobre um dos espaços que compõem o campo dessa pesquisa, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - *campus* Pesqueira, se faz necessário compreender, ainda que brevemente, o percurso histórico da educação profissional no Brasil até o atual cenário no qual está regulamentada a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais. A educação profissional no Brasil tem sua origem em 23 de setembro de 1909, quando o presidente à época, Nilo Peçanha, a partir do Decreto de nº 7566, autoriza a criação de 19 Escolas de Aprendizizes Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito em alguns estados do país. (MANFREDI, 2002).

É possível afirmar que esse é o marco fundamental para a institucionalização da educação profissional no Brasil, pois no decorrer dos anos as Escolas de Aprendizizes Artífices passam por um processo de reestruturação. Sendo transformadas a princípio em Liceus, posteriormente em Escolas Industriais e Técnicas no ano de 1942, em seguida em Escolas Técnicas em 1959, quando passam a ser consideradas autarquias, posteriormente em Centros Federais de Educação e Tecnologia – CEFET,

até a atual nomenclatura de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (MANFREDI, 2002; SOUZA, 2011).

À priori, esse modelo de educação profissional surge voltado ao atendimento das camadas populares da sociedade, bem como estava restrito aos primeiros anos do ensino primário. No entanto, Souza (2011) destaca que ainda na década de 1930 a Educação Profissional alcança um status de política pública no Brasil, despertando o interesse de diversos membros de classes sociais diversas. De acordo com a autora, esse modelo de ensino passa ser considerado um direito necessário ao desenvolvimento humano e com uma missão estratégica de minimizar as desigualdades sociais.

Souza (2011), destaca ainda que a Educação Profissional e Tecnológica como mais um instrumento de superação das desigualdades sociais, deve estar articulada a outras políticas públicas,

um conjunto de outras políticas como: Políticas de Desenvolvimento Econômico, Políticas de Desenvolvimento Industrial, Políticas de Ciência e Tecnologia, Políticas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda, Políticas de Inclusão e Desenvolvimento Social, Políticas de Educação Básica e Superior, Políticas de Agricultura, Políticas de Saúde, Políticas para a Juventude e Políticas de Educação de Jovens e Adultos entre outras (SOUZA, 2011, p. 43).

Compreendendo o período de 1909 a 2002 foram construídas 140 unidades de educação profissional e tecnológica. A partir do ano de 2003, quando o Ex-Presidente Lula inicia seu primeiro mandato como dirigente máximo do Brasil, são implementadas diversas ações com vistas à reestruturação e expansão da educação profissional e tecnológica implementada até aquele momento no país. Se inicia então a primeira fase do plano de expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil, representada à época pelos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, pelas Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas vinculadas a universidades federais e pelo Colégio Pedro II da cidade do Rio de Janeiro. A execução do referido plano projetava metas com um aumento de 144 unidades para 366 até o ano de 2010 em todo o território nacional. (SILVA, 2009).

A proposta de reestruturação e expansão da educação profissional e tecnológica no país alinhava-se a um projeto de sociedade defendido pelo governo Lula à época. Na busca de capacitar grande parte da população mediante a profissionalização, viabilizar a inclusão social e alcançar uma distribuição de renda mais igualitária, além de compor mais uma estratégia de desenvolvimento econômico

e social no país. A educação profissional e tecnológica, após um intenso processo de reestruturação vivenciado ao longo de mais de cem anos, se coloca como instrumento estratégico para emancipação da população mediante o acesso ao conhecimento, a oportunidade de diplomação e acesso ao mercado de trabalho, além da democratização do acesso por grande parte da população às conquistas científicas e tecnológicas produzidas nessas Instituições de ensino.

A educação profissional e tecnológica passa a ocupar um lugar de destaque no país e ganha visibilidade nacional quando da criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná no ano de 2005 e sobretudo quando da aprovação da Lei 11.892 em 29 de dezembro de 2008, a qual institui oficialmente a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais passam a funcionar a partir das estruturas dos CEFETs e das escolas técnicas e agrotécnicas. Surgem com uma proposta de implementar um modelo de educação diversificado mediante uma proposta de modalidades de ensino que vão do ensino presencial à educação à distância - EAD, e com níveis de ensino que contempla desde o ensino médio integrado com a educação tecnológica à pós-graduação, atendendo ainda diferentes públicos e embasado nas necessidades e demandas apresentadas por cada região/município considerando seus aspectos sociais, culturais e locais.

De acordo com Pacheco (2010), um dos grandes entusiastas do projeto dos Institutos Federais, as instituições de ensino se colocam de forma estratégica para as regiões em que se estabelecem, desenvolvendo um papel decisivo na articulação e estruturação de diversas políticas públicas, além de promover o diálogo entre a sociedade (comunidades locais) e o poder público (a própria instituição e suas representações).

Os Institutos Federais possuem uma estrutura multicampi, na qual cada campus tem autonomia administrativa e pedagógica. Como órgão executivo de todos os campi pertencentes a cada Instituto Federal está a Reitoria, composta pela figura do/a Reitor/a, e a priori por cinco Pró-reitores/as e demais Diretorias que compõem a administração pública. (BRASIL, 2008).

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as

suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008).

De acordo com Pacheco (2010) os Institutos Federais são entidades fundamentais e estratégicas na superação das diversas formas de desigualdade vivenciadas no Brasil,

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. É, pois, para além da estrutura institucional estatal e dos processos de financiamento e gestão de caráter técnico-administrativo, principalmente na dimensão política, no campo dos processos decisórios, na intermediação dos interesses de diferentes grupos utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social, que os Institutos afirmam a educação profissional e tecnológica como política pública. (PACHECO, 2010 p. 16- 17).

Apresentado brevemente o percurso histórico da educação profissional, científica e tecnológica no Brasil, mediante a estruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, trataremos do Instituto Federal de Pernambuco com destaque para o IFPE campus Pesqueira.

3.5.2 O Instituto Federal de Pernambuco – campus Pesqueira: uma busca pela interiorização e democratização do Ensino Superior

No caso do estado de Pernambuco há dois Institutos Federais, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, cujo um de seus campi é campo desse estudo e o Instituto Federal do Sertão Pernambucano. (BRASIL, 2008).

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão; XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina; (BRASIL, 2008).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE tem sua origem ainda em 1909, ano em que foi criada a primeira Escola de Artífices no estado de Pernambuco. É composto por 16 campi dispostos em municípios do litoral ao Sertão Pernambucano, entre eles está o campus Pesqueira. O IFPE conta ainda

com um modelo de Educação à distância composto atualmente por 11 polos. (Página Institucional IFPE).

Conforme disposto em sua lei de criação, o modelo de ensino do IFPE é composto por diversas modalidades, que vão desde o ensino médio-técnico, superior, Educação de Jovens e Adultos –EJA, à pós-graduação. Atualmente são operacionalizados 54 cursos, e o corpo discente é de aproximadamente 17.500 estudantes. (Página Institucional IFPE).

O campus Pesqueira, espaço de nossa pesquisa, é um dos *campi* mais antigos da Instituição. Localizado na Região Agreste Central de Pernambuco, iniciou suas atividades no ano de 1993 com os cursos técnicos de Eletrotécnica e Edificações. Tem atualmente 23 anos de existência, considerando que a instituição era uma unidade de ensino descentralizada- UNED do Centro Federal de Educação e Tecnologia de Pernambuco – CEFET/PE, antes de se tornar *campus* do atual Instituto Federal de Pernambuco. O IFPE *campus* Pesqueira amplia o seu quadro de cursos, ofertando atualmente um total de 9 cursos, divididos nas modalidades de ensino médio integrado, subsequente, educação de jovens e adultos e ensino superior. Dessa forma, são ofertados dois cursos técnicos integrados ao ensino médio na área de edificações e eletrotécnica. Quatro cursos superiores, sendo dois deles licenciaturas em física e matemática e dois bacharelados em enfermagem e engenharia elétrica e três cursos técnicos na modalidade subsequente, voltados ao atendimento do público que já concluiu o ensino médio.

O primeiro curso superior a ser ofertado pelo IFPE *campus* pesqueira foi o curso de Licenciatura em Matemática, o qual teve a aula magna em fevereiro de 2007, ofertando 40 vagas no turno da noite. Em 2010.1 foi iniciado o curso de Licenciatura em Física, também dispondo de 40 vagas no turno da noite. Em 2011.2 é iniciada a primeira turma de Bacharelado em Enfermagem, com 40 vagas para o horário integral e por fim em 2017.1 é iniciado o curso superior mais recente do *campus*, bacharelado em Engenharia Elétrica, dispondo de 40 vagas em horário integral. (Página Institucional – IFPE – *campus* Pesqueira).

O *campus* Pesqueira atrai estudantes de outros estados próximos à Pernambuco, estudantes oriundos/as da Região Metropolitana do Recife – RMR, e sobretudo estudantes da própria região do agreste e Sertão pernambucano. Percebe-se aí a possibilidade de interiorização do ensino técnico e sobretudo superior, uma vez que muitos/as estudantes das regiões interioranas do estado não têm a necessidade

de se descolarem até a capital pernambucana ou para outros municípios mais desenvolvidos dentro do próprio estado e que ofereçam a modalidade de ensino superior gratuita.

Desse quantitativo de estudantes que ingressam na Instituição a fim de obterem uma formação técnica ou superior, percebe-se um número significativo de estudantes indígenas, com destaque para os/as indígenas da Etnia Xukuru de Ororubá. Com isso ratificamos o que foi dito anteriormente, os Institutos Federais se colocam como instrumentos estratégicos que contribuem para o desenvolvimento da sociedade, seja no âmbito local, regional ou nacional, uma vez que incentiva a democratização do acesso à educação profissional tecnológica e/ou superior para diferentes sujeitos representantes de diversos grupos e classes sociais.

A partir disso, ousamos fazer a seguinte reflexão, há de se reconhecer que o investimento na educação profissional e tecnológica é uma política governamental que atende aos interesses da economia capitalista, uma vez que se estrutura sobretudo em uma perspectiva desenvolvimentista do país. No entanto, a proposta de expansão da educação profissional, científica e tecnológica implementada nos governos do/a ex presidente/a Lula e Dilma estava diretamente associada à inserção dos/as cidadãos/ãs no mercado de trabalho e consequente melhoria da qualidade de vida da população.

Ademais, corroborando com as perspectivas apresentadas por Gramsci (1982), há de se considerar que o acesso a uma educação pública e de qualidade representa um instrumento estratégico que amplia as possibilidades de formação de intelectuais orgânicos. Esses/as por sua vez podem ser comprometidos/as com a superação das relações sociais e desigualdades impostas pelo sistema capitalista. A representação de acadêmicos/as indígenas Xukuru do Ororubá em uma Instituição de Ensino Superior, representada aqui pelo IFPE-campus Pesqueira, sintetiza essa possibilidade de inferir mudanças nas estruturas de uma sociedade capitalista ocidental. Explanado o último tópico proposto em nosso referencial teórico, seguiremos aos achados de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 4

4. HOJE A GENTE TEM MÉDICO, HOJE A GENTE TEM ADVOGADO, ENFERMEIRO, ENGENHEIROS AMBIENTAIS, ENGENHEIRO CIVIL DENTRO DO NOSSO TERRITÓRIO.

Neste capítulo trataremos da análise e descrição dos dados coletados na pesquisa de campo. Os dados foram obtidos a partir de ¹entrevistas semiestruturadas realizadas pela plataforma digital *google meet*. Participaram como colaboradores/as da pesquisa, estudantes Xukurus matriculados/as e egressos/as dos cursos superiores do IFPE *campus* Pesqueira, servidores/as que compõem a gestão do IFPE e uma representante do COPIXO- Conselho de Professores/as Indígenas Xukuru do Ororubá. O objetivo central é compreender os processos desencadeados pela presença dos/as estudantes Xukurus nos cursos superiores do IFPE *campus* Pesqueira, perspectivando entender como essa presença indígena no Ensino Superior impacta tanto o povo Xukuru do Ororubá, quanto a Instituição de Ensino Superior - IES e os/as universitários/as Xukuru.

4.1 “O que a gente faz? A gente quer ou não quer essas pessoas aqui dentro?”

No decorrer das últimas décadas tem se tornado cada vez mais evidente o significativo aumento de estudantes indígenas acessando o ensino superior no Brasil. Esse movimento, inicialmente, discreto, vai ganhando expressão e destaque na atualidade, reafirmando esse espaço acadêmico como um caminho necessário para diversas famílias e comunidades indígenas, que passam a conceber a universidade como um lugar estratégico de formação e fortalecimento desses povos. Considerando essa dada realidade, reconhecemos o aumento da diversidade étnico-racial na composição do público de universitários/as no país. O que nos coloca a necessidade de ampliar a compreensão e a reflexão sobre esse fenômeno. Faz-se necessária a reflexão acerca das diversas formas que esses/as universitários/as indígenas ocupam esse espaço de produção de conhecimento e a entender como esse processo formativo reverbera nas trajetórias de vida desses sujeitos, em suas comunidades de origem e também sobre a própria Universidade.

A nossa pesquisa, de natureza qualitativa, construiu as suas análises a partir das reflexões dos/as nossos/as interlocutores/as acerca do ambiente pesquisado, leia-se, espaço universitário do IFPE *campus* Pesqueira. Estamos referenciados nas abordagens decoloniais, uma vez que reconhecemos a pesquisa como um instrumento estratégico e

¹ Os roteiros das entrevistas estão disponibilizados nos Apêndices A, B, C e D

político, arraigada numa vontade e desejo de justiça social na busca de dar visibilidade às vozes, conhecimentos e saberes tradicionais, por muito tempo silenciados pelo projeto colonial eurocêntrico (SMITH, 1999 *apud* NAZARENO; FREITAS 2013).

Nesse primeiro momento de análise apresentaremos as ações institucionais desenvolvidas pelo IFPE no âmbito sistêmico (reitoria) e local (*campus* Pesqueira), acerca das estratégias de ampliação do acesso das populações indígenas ao ensino superior. E no segundo momento refletiremos como a educação xukuru do ororubá se coloca como espaço estratégico na construção da identidade étnica de cada indivíduo Xukuru e, conseqüentemente, se reafirma e se reconstrói como mais um dos elementos que contribuem para o empoderamento indígena e a ampliação do acesso desse povo ao ensino superior. E por fim, para fechar essa seção, iremos abordar a importância do acesso ao ensino superior para o povo Xukuru do Ororubá sob a perspectiva dos/as universitários/as Xukuru.

Antes de nos debruçarmos acerca da análise dos dados da pesquisa, apresentaremos os/as entrevistados/as. Na tabela 1 estão dispostos os dados dos/as servidores/as participantes, esses/as que compõem ou compuseram em algum momento a gestão local (*campus* Pesqueira) e/ou sistêmica (Reitoria), do IFPE. Na tabela 2 apresentamos a Professora Xukuru que participou da pesquisa na condição de representante do COPIXO- Conselho de Professores/as Indígenas Xukuru do Ororubá. E na tabela 3 apresentamos os/as estudantes e egressos/as Xukuru dos cursos superiores do IFPE *campus* Pesqueira. Os/As servidores/as do IFPE estão identificados/as pelas letras iniciais do alfabeto. Já os/as interlocutores/as Xukuru, leia-se, professora do COPIXO e universitários/as, fizeram escolhas por codinomes fictícios. É válido destacar que no momento de análise das entrevistas, levou-se em consideração as respostas dos/as participantes em sua integralidade, bem como nos atentamos para as possíveis similaridades entre as falas para as perguntas que se repetiam para os/as entrevistados/as.

Tabela 1 - Perfil dos/as servidores/as do IFPE participantes da pesquisa

Servidor/a	Cargo	Tempo de exercício da profissão no IFPE	Lugar de atuação
Servidora A	Docente do IFPE <i>campus</i> Recife	Atuou 27 anos no IFPE	Aposentada. Atua junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFPE

Servidora B	Docente do IFPE <i>campus</i> Vitória de Santo Antônio	17 anos	Pró-reitoria de Extensão do IFPE
Servidor C	Docente do IFPE <i>campus</i> Belo Jardim	11 anos	Pró-reitoria de Extensão do IFPE
Servidor D	Docente do IFPE <i>campus</i> Pesqueira	35 anos	<i>Campus</i> Pesqueira
Servidor E	Técnico Administrativo do IFPE <i>campus</i> Pesqueira	6 anos	<i>Campus</i> Pesqueira

Tabela 2 - Perfil da representante do COPIXO participante da pesquisa

Professora	Formação	Lugar de atuação
Professora Clarici	Doutoranda em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA	Coordenadora Pedagógica na escola intermediária Monsenhor Olímpio Torres

Tabela 3 - Perfil dos/as universitários/as e egressos/as Xukuru participantes da pesquisa

Universitário/a Xukuru do Ororubá	Gênero	Curso	Local de Residência
Rebelk	Masculino	Licenciatura em Matemática	Aldeia São José
Oxoce	Masculino	Licenciatura em Física	Cidade de Pesqueira

Tamain	Feminino	Licenciatura em Física	Cidade de Pesqueira
Tupã	Masculino	Licenciatura em Matemática	Aldeia Cajueiro
Carvalho	Masculino	Licenciatura em Física	Cidade de Pesqueira
Jetonm	Masculino	Bacharelado em Engenharia Elétrica	Aldeia Sucupira
Clarimen	Feminino	Licenciatura em Matemática	Aldeia Couro Dantas
Wanmant	Feminino	Egressa do Curso de Licenciatura em Matemática	Aldeia Canabrava
Kaité	Feminino	Egressa do Curso de Bacharelado em Enfermagem	Cidade de Pesqueira

4.1.1 Preparando o terreno: A implementação das políticas institucionais voltadas para populações indígenas no IFPE

No primeiro passo da análise de dados coletados, consideramos de suma importância, contextualizar o campo da pesquisa, na perspectiva de compreender quais movimentos são realizados pelo IFPE, enquanto Instituição de Ensino Superior - IES, para que os/as estudantes oriundos/as de populações indígenas venham a ocupar esse espaço de construção de conhecimento. Desse modo, buscou-se compreender as políticas institucionais e também as políticas de ações afirmativas que o IFPE têm implementado nos últimos anos, estabelecendo um recorte temporal a partir de outubro de 2012 a dezembro de 2021, a partir da realização de pesquisa documental, somando à essa pesquisa às falas trazidas pelos/as servidores/as que compõem a gestão do IFPE, com a finalidade de obtermos um mapeamento das ações institucionais operacionalizadas pela Instituição no sentido de minimizar as barreiras atitudinais que se colocam como entraves

para o acesso e permanência das comunidades indígenas ao ensino superior. Concebemos esse primeiro momento de análise dos dados da pesquisa como o período de “preparação do terreno”, sendo esse um movimento impetrado pela IES.

No âmbito das políticas institucionais que consideramos como potenciais estratégias que contribuem para o acesso dos/as estudantes indígenas à universidade, identificamos que o IFPE, na condição de uma Instituição Federal de Ensino Superior, passou a implementar no ano de 2012, a Lei 12.711, conhecida como lei de cotas, a qual obriga as instituições a reservarem o mínimo de 50% de suas vagas em cursos de graduação para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Vale destacar que do percentual de 50% das vagas, é obrigatório a destinação de cotas para os autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas - PPI, obedecendo a proporção desses grupos sociais em relação à população em cada estado. (BRASIL, 2012).

No que se refere às especificidades do IFPE acerca da implementação da referida lei de cotas, é possível destacar a tomada de decisão da IES de iniciar a execução da lei reservando 50% das vagas ofertadas para estudantes oriundos/as de escola pública, o que não era uma obrigatoriedade no primeiro ano de execução, já que as IES tinham o prazo de até quatro anos para executar esse percentual de 50%. Ademais, no ano de 2019 o IFPE amplia esse percentual de reserva de vagas para 60%, após deliberação do Conselho Superior da Instituição. O **Servidor D**, destaca,

quando o sistema de cotas foi implementado nas universidades, institutos federais, o IFPE, à época (...) foi um dos primeiros institutos a abraçar, integralmente, os 50% porque as instituições tinham uma margem de crescimento de até 50% migrando gradualmente até atingir 50.(...) o IFPE já foi demarcando 50% para o sistema de cotas.(...) E, aí, a gente tem um marco importante, que é com a gestão da professora (...), que aumenta esse sistema, esse percentual, o sistema de cotas de 50% para 60% então, isso, promove ainda mais o acesso

Servidor D

Embora a referida lei utilize como critério para a reserva de vagas, o elemento social, leia-se, a origem escolar do/a estudante, o qual deve ser obrigatoriamente oriundo/a de escola pública, sendo os critérios de raça e pertencimento étnico condições secundárias para o acesso às vagas. É possível reconhecer a lei de cotas como um dos instrumentos legislativos que compõem o conjunto das políticas de inclusão. Nesse sentido, ratificamos o pensamento apresentado por Baniwa (2019), quando diz que a implementação de políticas inclusivas se coloca sobretudo na perspectiva de construir cidadanias diferenciadas para grupos que são diferenciados. Se refletirmos acerca do histórico social que nos mostra que por muitos anos, o Estado brasileiro se limitou a implementar políticas assimilacionistas para os povos originários, reafirmando uma falsa

ideia de inclusão, podemos reconhecer que a operacionalização de políticas de ações afirmativas e suas características reparatórias e compensatórias são tidas como ações de extrema necessidade para as populações indígenas.

A referida lei se coloca como o primeiro marco legal nacional sobre ações afirmativas no Brasil. E mesmo que os critérios de raça e etnia apareçam ancorados em um fator social, os dados do último Censo da Educação Superior no Brasil realizado no ano de 2017, apontam para o aumento dos índices de indígenas acessando a educação superior entre os anos de 2010 a 2016. Nesse caso, evidenciamos a construção da cidadania referenciada por Baniwa (2019), mediante a oportunização do acesso ao ensino superior. Com base nesse cenário nacional, aproveitamos para desenvolver uma breve análise comparativa com a realidade local do IFPE *campus* Pesqueira, tomando como referências as respostas de questionários socioeconômicos preenchidos por estudantes autodeclarados/as indígenas no ato de inscrição no vestibular da Instituição, nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020, e conseguimos obter o seguinte retrato,

Tabela 4 - Dados Questionário Socioeconômico vestibular IFPE (2017, 2018, 2019 e 2020)

Ano de referência	2017	2018	2019	2020
Autodeclarados/as indígenas	145	132	160	144
Optaram por não ingressar pelo sistema de cotas (PPI)	38	37	38	46
Inscritos/as em cursos de Graduação	24	65	60	69
Aprovação em cursos de Graduação	8	13	16	11

Não ingressaram em cursos de graduação por sistema de cotas (PPI)	3	5	1	0
--	---	---	---	---

O quantitativo de estudantes que se autodeclararam indígenas é bastante significativo, sendo que o quantitativo de inscrições no comparativo desse quadriênio se mantém constante, com exceção do ano de 2019 onde há um aumento significativo no número de estudantes inscritos/as autodeclarados/as indígenas, leia-se, 160 estudantes.

Acerca desse aumento expressivo observado no ano de 2019, podemos relacioná-lo a algumas ações implementadas pela instituição no referido ano. A priori, citamos uma ação de bastante destaque que foi possível ser observada nas falas dos/as servidores/as e dos/as estudantes. Foi a busca ativa no período em que a Instituição lança o seu processo seletivo (vestibular). Nessa ação podemos perceber mediante as falas dos/as servidores/as que há um movimento da Instituição de se deslocar até os territórios indígenas e quilombolas a fim de propiciar às comunidades uma aproximação e conhecimento do IFPE e dos cursos ofertados pela Instituição. E uma outra ação bastante significativa desenvolvida pela IES foi a realização do vestibular 2019 dentro de alguns territórios indígenas, como o território Xukuru em Pesqueira/PE e o território Tuxá em Inajá/PE. Os **Servidores C, D e E** e a **servidora B** destacam em suas falas,

Servidor C	nós temos, nossas buscas ativas vestibulandos, onde a gente vai aos territórios poder inscrever os alunos nas próximas seletivas, processo de ingresso melhor falando. E as provas de 2019, antes da pandemia, que foram realizadas em território indígena, território Tuxá, em Inajá e no território Xukuru, em Pesqueira. Eu acho que são as ações mais importantes
Servidor D	Tivemos, aqui, em Pesqueira, apresentação dos nossos cursos nas aldeias indígenas, nas escolas indígenas para que os estudantes indígenas tivessem conhecimento da estrutura pedagógica, da oferta dos cursos para a comunidade como um todo. Tivemos o trabalho de inscrição do vestibular também nas realizadas nas próprias aldeias e concluindo com a própria execução do vestibular, à época, nas escolas das aldeias para facilitar ainda mais esse acesso aos nossos cursos
Servidor E	Nós realizamos uma espécie de caravana, nós vamos para uma escola central da comunidade indígena e convidamos outros estudantes de nível superior, nível médio tanto técnico subsequente como integrado, para que pudesse apresentar para essa comunidade as opções de cursos para que eles se sentissem representados(...)E você levar isso pra comunidade é muito importante. Então, realizamos isso! Subimos com os estudantes, levamos no ônibus e chegando lá a gente apresentou, alguns docentes puderam falar
Servidora B	a extensão tem uma responsabilidade, também, um pedacinho da responsabilidade nesse processo de como é que a gente vai pensar nessas políticas para trazer esse aluno, o

	aluno indígena(...)A extensão trabalha muito com o processo de busca ativa(...)Então, a gente, também, por meio dos cursos que os campi oferecem e, precisamente, esses campi que estão próximos a esses territórios (...) a gente promove muitos cursos de qualificação e eventos, exatamente, para fazer com que as pessoas tomem conhecimento que (...) no IFPE o indígena, o quilombola, o homem do campo e a mulher do campo, o adolescente, para que eles vejam que o IFPE é uma instituição de inclusão e que pode ser uma porta, uma porta para eles (...)Uma porta para essa construção do conhecimento, para aprender um pouco mais e para entrar nesse mundo do saber sistematizado que é a escola
--	---

É possível perceber mediante o relato das ações dos servidores, um movimento de reinvenção dessa Universidade, ao menos no que se refere aos seus processos de seleção, é evidenciada uma busca na perspectiva de tornar esse ambiente acadêmico cada vez mais plural e diverso. A **servidora A** relata,

a gente queria muito chegar nas camadas mais vulneráveis, como uma possibilidade de alavancar o lugar social dessas pessoas através do processo educativo.(...) eu acho que é uma meta a ser perseguida por cada gestão, é você chegar cada vez mais nas camadas mais vulneráveis e não só nas camadas mais vulneráveis, mas também nas camadas mais vulneráveis com a representação boa de diversidade, de situações, de etnias, de costumes, de gênero, de cor etc etc, pela própria saúde da educação! Inclusive, pra gente ter um ambiente educativo saudável é preciso que a gente tenha essa diversidade.
Servidora A

Ademais, é possível observar um processo de reorganização do *modus operandi* da IES, em uma tentativa de desburocratizar esse processo de seleção que via de regra possui características tão excludentes. Sobre esse caminhar de reavaliação das práticas das Instituições de ensino, Oliveira Filho (2004), destaca que não é suficiente apenas tornar a academia um espaço pluriétnico mediante ações inclusivas, mas é necessário sobretudo a construção de uma outra universidade. Que é um questionamento provocativo que essa pesquisa nos traz a todo momento, qual seja, compreender como a presença Xukuru reverbera nas estruturas organizacionais e nos processos de construção de conhecimento do IFPE campus Pesqueira.

Nesse sentido, outra ação que passou a ser viabilizada no Instituto no ano de 2019, a partir da notória presença de estudantes indígenas e quilombolas em alguns de seus *campi*, sobretudo no *campus* Pesqueira, onde há a maior concentração de estudantes Xukuru. Foi a simplificação da documentação solicitada para esses grupos no ato de solicitação da isenção da taxa de inscrição do vestibular. O grupo gestor, de posse dos resultados de algumas pesquisas científicas realizadas por servidoras do IFPE junto ao povo Xukuru e à comunidades Quilombolas, e a partir das trocas com as lideranças do próprio povo Xukuru que aconteciam dentro do território ou na IES, identificou que o conjunto de documentos solicitados para acessar ao benefício da isenção da taxa de

inscrição do vestibular, poderia representar um entrave para a chegada dessas populações à Universidade. Conforme é possível observar no relato da **servidora A**,

“A gente quer ou não quer essas pessoas aqui dentro?”. Porque se a gente quiser, a gente tem que fazer um esforço pra elas estarem aqui dentro.(...) Então, chegou que a gente organizou todo o processo e, eu digo “não foi sem resistência”, houve muita resistência(...) Mas, eu acho que quem está à frente da gestão de uma instituição de educação tem que ter um pouco, também, de teimosia. Então, a gente teimou! (...) a gente decidiu que os indígenas e quilombolas iriam entrar apenas com dois documentos. Então, baixou de doze para dois, a gente tirou com segurança jurídica(...) Então, isso, assim, foi um exemplo que eu achei belíssimo, tem uma beleza muito grande. Primeiro foi uma política de inclusão que não onerou em um centavo o orçamento, você alcançou um objetivo que estava traçado para gente, você fez uma interação muito grande entre o campus, a comunidade acadêmica e a comunidade, no caso, a comunidade Xukuru apenas como uma mudança cultural da Instituição. **Servidora A**

Essa mudança cultural institucional que a servidora relata, ela é oriunda desse processo de interação entre Universidade e Comunidade Xukuru, estudantes Xukuru e grupo gestor, construída a partir de um diálogo estratégico e fundamental para o redirecionamento das boas práticas institucionais. De acordo Moreira (2002), o diálogo assume um lugar de ferramenta de ensino, de mediador entre diferentes grupos, de democratização do ambiente escolar e da sociedade, uma vez que a partir desse diálogo nascem os consensos culturais e cognitivos que viabilizam a superação dos entraves entre as diferenças.

É um dado relevante a ser destacado nessa pesquisa, que o IFPE, tanto no âmbito local (campus Pesqueira), bem como na esfera sistêmica (Reitoria), vivencia um processo de transição de gestão a partir do ano de 2016, e a estratégia principal desse novo grupo gestor é a utilização do diálogo como ferramenta de escuta e acolhida aos sujeitos antes invisibilizados. Sendo assim, é evidenciado um movimento de sensibilização institucional e de abertura da IES para a discussão acerca das demandas trazidas pelos povos do campo, dos povos tradicionais, das mulheres e de outros grupos em situação de vulnerabilidade. A estudante **egressa Kaité** e o **servidor C** destacam em sua falas,

Kaité	Então, eu vivenciei dois tempos no IF. Eu vivenciei um tempo de uma gestão tanto a nível geral, de reitoria, como de campus também, e o tempo de outra gestão. E, assim, literalmente, mudou de zero pra 100%. Então, a gente passou a ter uma gestão que era aberta a discutir e a ouvir toda a comunidade tanto servidor, professor, estudante etc. E, a partir disso, foi que a gente teve um espaço de protagonismo dos povos indígenas que nos foi aberto as portas pra dialogar. Eu acho que a nossa discussão, e nossa relação, com os outros estudantes, com os servidores, com os professores, melhoraram a partir do momento que a gestão deu possibilidade da gente falar.
Servidor C	Mas, fundamentalmente, a gente tem uma abertura de gestão a discutir, a escutar as populações indígenas e a colocá-la como protagonista.

Podemos considerar que essa mudança de gestão (a partir do ano de 2016), demarca uma nova postura dessa universidade e um levante inicial na perspectiva de viabilizar processos de interculturalidade nesse espaço acadêmico. Considerando a interculturalidade de acordo com Baniwa (2017), enquanto estratégia de restituir aos grupos sociais colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados e apartados das dinâmicas sociais, a um lugar de diálogo, interação, valorização de suas cosmovisões e reconhecimento de suas autonomias societárias.

Identificamos a partir do relato da estudante Xukuru egressa a descrição de um movimento de sensibilização dessa nova gestão para com os estudantes Xukurus, no sentido de realizar uma escuta afetiva e acolher às suas falas. Baniwa (2013), destaca como a sensibilidade para lidar com a diversidade humana, percebida também nesses espaços acadêmicos, surge a partir dessa convivência multiétnica. No entanto, é preciso considerar que o caminhar para se alcançar a interculturalidade nesses ambientes educacionais, arraigados em estruturas pedagógicas rígidas, perpassa por iniciativas que estão para além das políticas de acesso, outrossim, dependem substancialmente das formas que essa instituição norteia o seu processo de construção do conhecimento. Dito isso, abordaremos brevemente algumas ações desenvolvidas pela IES que dialogam diretamente com a presença e permanência dos universitários/as Xukuru na Instituição.

4.1.2 Estratégias de fortalecimento para uma política de inclusão: os programas, ações e políticas de incentivo à permanência dos/as universitários/as Xukuru no IFPE campus Pesqueira

Quanto mais o acesso ao ensino superior caminha numa perspectiva de democratização, mais os grupos sociais subalternizados e invisibilizados, passam a ocupar esses espaços de aprendizado. E essa presença nessas Instituições se coloca de forma imperativa, no sentido de os referidos sujeitos trazerem consigo suas demandas políticas, suas reivindicações e também seus conhecimentos. Provocando a universidade a repensar acerca de seus currículos e suas práticas de ensino colonizadas e colonizadoras e tensionando por ações práticas emancipatórias, que representem uma ruptura com esse modelo de educação eurocêntrico, colonial e ocidental.

Nesse sentido, acerca das possíveis ações estratégicas voltadas para uma política de inclusão no IFPE, questionamos o/a servidor/a, ambos em atuação na extensão, considerando que a **servidora B** atua no âmbito da Pró-reitoria de Extensão (ações sistêmicas) e o **servidor E** trabalha no âmbito local (campus Pesqueira), sobre as práticas implementadas pelo IFPE que caminhem numa perspectiva de inclusão. O primeiro apontamento feito pelo/a servidor/a refere-se à curricularização da extensão,

Servidora B	e na extensão vai ter um processo, também, novo, que a gente aprovou no último CONSUP (Conselho Superior), que é a curricularização da extensão. Então, dentro da curricularização da extensão, ou seja, todos os cursos superiores vão ter que viver, no mínimo, 10% da sua carga horária de curricularização da extensão e, por exemplo, os estudantes do NEABI, que participam de atividades do NEABI, esses estudantes por meio de projetos podem contabilizar essa carga horária na vivência da curricularização da extensão. Então, em termos de cursos e de PPC (projeto pedagógico do curso), a extensão vai se materializar por meio da curricularização. E essa carga horária de projetos que o estudante desenvolve no NEABI pode ser contabilizada como curricularização. Os eventos que eles vivenciam, também, podem ser contabilizados como curricularização.
Servidor E	então, todos os currículos de nível superior vão precisar passar por um processo de atualização e essa atualização vai exigir uma porcentagem naquela carga horária(...) Isso significa o quê? Que essa carga horária ao longo do período do curso superior esse estudante vai precisar vivenciar inúmeras realidades de extensão, através de cursos(...) Então, diante de todas as possibilidades da extensão, a curricularização vem pra isso, estar no currículo, ser uma vivência obrigatória e não opcional.

A priori, gostaríamos de situar nossos/as leitores/as de que a partir do processo de análise das falas dos/as participantes da pesquisa, considerando as entrevistas com os/as servidores/as que atuam de modo sistêmico (Reitoria) e os/as que atuam no âmbito local (*campus* Pesqueira), bem como aqueles/as que atuam na extensão e para além dela, foi possível identificar que as ações implementadas pela IES, como potencial possibilidade de intercâmbio cultural e consequente inclusão dentro da Instituição, se fortalecem a partir das práticas da própria extensão, como é o exemplo da curricularização. Dito isso, questionamos **a servidora B se ela compreende a curricularização como um caminho assertivo que viabilize de fato a interculturalidade com o saber tradicional dos povos do campo e dos povos indígenas?** A servidora respondeu,

eu acredito que vai possibilitar a gente implantar cada vez mais e vivenciar essas culturas, considerando essa diversidade(...) Além dos eventos, a curricularização também. Porque eles poderão vivenciar isso por meio dos projetos, nos NEABIs, e dos próprios eventos que os componentes curriculares podem promover. É(...)Isso! A interculturalidade! **Servidora B**

Sendo essa uma ação que até a data da realização das entrevistas, ainda não havia sido implementada no IFPE, questionamos o **servidor E**, acerca das expectativas sobre a execução dessa curricularização no *campus* Pesqueira, indagando sobre a previsão de ser iniciada e da reestruturação curricular dos programas dos cursos. O **servidor E** respondeu,

nós vamos ter o seminário de curricularização do IFPE, *campus* Pesqueira, contactamos diversas outras instituições, como o Instituto Federal de Santa Catarina; Instituto Federal do Norte de Minas Gerais; o Instituto Federal do Piauí, para que esses *campi* que já curricularizam possa apresentar suas experiências em eixos temáticos(...) Então, é um caminho! Um passo a passo, a gente vai estar promovendo esses espaços de formação para que os cursos, as coordenações compreendam porque não é um processo só da extensão, é um processo também que envolve o ensino. **Servidor E**

Outra ação que foi referenciada e que também passa a ser uma prática do *campus*

Pesqueira pelo viés da extensão, são os eventos cujo as temáticas dialogam com as populações tradicionais. No entanto, no IFPE *campus* Pesqueira é possível perceber a ocorrência desses eventos em duas sistemáticas diversas, a primeira em que o povo Xukuru ocupa a Instituição de ensino e partilha de seus saberes, seus conhecimentos, suas culturas possibilitando aos não-índios experienciar a vivência Xukuru,

É uma outra forma que a pró-reitoria, também, tem de materializar essas políticas, através dos eventos.(...)naquele encontro de povos foi uma coisa linda, assim, porque quando a gente chegava no *campus* não era só ir para um auditório e participar das palestras, dos cursos. Não! A gente tinha um *campus* todo preparado para isso (...) tinham exposição das peças dos indígenas, dos territórios. Cada um, cada povo expondo as suas peças, sua arte, seu trabalho. Então, a gente teve um momento de vivência do Toré. (...)era um evento que a gente tava ali materializando mais uma política, a política de informação, mas era um evento que a gente vivia, também, a cultura deles. E, aí, a gente dialogava nesse sentido. Então, assim, enquanto pró-reitoria de extensão a gente materializa essa política e se compromete com essa busca. **Servidora B**

E a segunda sistemática é quando o território Xukuru passa a ser o local que abriga a realização do evento acadêmico, a IES se desloca de seu espaço estrutural e adentra no território sagrado Xukuru. O povo Xukuru, em parceria com os/as demais educadores/as do IFPE pensam e constroem esse momento de aprendizado coletivamente, na condição de co-autores e idealizadores dessa experiência de interlocução cultural. Conforme é possível perceber na fala da servidora que atua em âmbito sistêmico e em outra área diferente da extensão,

o segundo encontro de agroecologia e o primeiro encontro de Educação do campo (...)do Instituto Federal foi realizado dentro do território xukuru e com a participação muito ativa do Povo xukuru. Eles não apenas cederam o espaço, eles participaram da organização de infraestrutura e eles participaram da construção do conhecimento.(...)foi um evento, eu acho que é esse evento é um marco histórico para o instituto federal. Eu acho que ele deu e tem dado muitos frutos.(...)para você vê a cozinha toda, a coordenação da cozinha, ou seja, da alimentação ficou a cargo dos Xukurus. Mas, também, o trabalho acadêmico, não só foi a questão da infraestrutura, organização e logística. Então, se tinha muitas mesas, você tinha oficina. Então, você tinha várias atividades culturais, espirituais dos Xukurus dentro daquele evento (...)e tinha outros povos indígenas participando, então tinha fulni-ô, tumpinambá, tinha vários outros povos indígenas, representante dos povos indígenas em mesas, oficinas etc etc. **Servidora A**

Além do território Xukuru sediar esse evento Institucional do IFPE, foi possível observar algumas falas dos/as servidores/as reafirmando a importância da presença do IFPE no território Xukuru, sobretudo nos próprios eventos realizados pela comunidade, na perspectiva de se aproximar do modo e da organização social Xukuru e reaprender e assim

poder “oxigenar” as ações institucionais voltadas para a inclusão e diversidade, conforme relato do **servidor D**,

Então, é necessário vestir um pouco essa realidade, se revestir dela. A inclusão e a diversidade necessitam muito mais de oxigênio do que o que a gente pensa. Então, se a gente respira o oxigênio puramente do campus é diferente de a gente respirar o oxigênio do território quilombola e do território indígena. Porque lá a gente vai se sentir fazendo parte, conhecendo, debatendo, refletindo, amadurecendo, se transformando. **servidor D**

Também nos chamou a atenção, compreender como essa experiência de realizar um evento acadêmico com o objetivo de atender toda a comunidade discente do IFPE possa ter impactado seu alunado, sobretudo os não-índios. Acerca disso, destacamos as falas de duas servidoras que divagam acerca da importância de estar dentro do território indígena Xukuru, dos/as estudantes vivenciarem a forma de ser e existir enquanto Xukuru, o seu bem viver, e da possibilidade de desconstrução e reconstrução de uma identidade indígena, de uma identidade Xukuru, tão estigmatizada e criminalizada pelos veículos de comunicação.

Servidora B	Foi algo, assim, que os alunos saíram dizendo que ficou muito forte esse espírito de colaborar, colaborativo, de compromisso com outro, com as pessoas, com o lugar, com o espaço, com a mãe natureza. Então, a gente vivenciou uma coisa que a gente não vivencia aqui fora, de você entrar numa mata e pedir licença à mãe natureza, aquele ato de respeito, de estar naquele espaço, mas de estar cuidando do espaço. Então, foi um momento de formação, mas foi momento de troca de cultura também.
Servidora A	há uma tendência na sociedade, e isso é projeto de uma camada dominante da população brasileira, de criminalizar povos e criminalizar movimentos e, obviamente, o povo indígena é criminalizado(...) Então, você ter um número grande de estudante, de técnico-administrativos e de docentes do Instituto Federal vivenciando a organização, o espaço que foi... esse encontro (...)em contato com todas as lideranças indígenas, em contato com a perspectiva da construção do conhecimento(...) Esses estudantes já construíram um nível de informação e conhecimento na cabeça que quando eles receberem a informação da criminalização desse povo eles vão ter outros fatos para contrapor.(...) Aí acho que isso, também, não é um trabalho pequeno. Isso é um trabalho que, também, lança as bases para um processo da aceitação, do respeito, do acolhimento e da busca da diversidade no instituto federal de Pernambuco.

Outro ponto de grande relevância a ser destacado refere-se ao desdobramento do Seminário de Agroecologia e Educação do Campo realizado dentro do território Xukuru. Como encaminhamento do Seminário foi estabelecido um acordo de cooperação técnica entre o IFPE e o povo Xukuru. Um acordo inédito, que só após o referido evento foi regulamentado. Essa cooperação técnica foi uma reivindicação feita pelo povo Xukuru na perspectiva de provocar a IES acerca das ações práticas que a Instituição poderia ofertar para a comunidade como mais uma estratégia de fortalecimento e reafirmação dos Xukurus,

esse evento resultou numa carta. Eles produziram essa carta!(...) e, aí, nessa carta tinha algumas reivindicações também. E uma das reivindicações, também, que eles solicitaram, foi a construção de um acordo de cooperação entre o IFPE e entre o território, entre a associação deles.(...) depois do evento a gente construiu esse acordo

de cooperação técnica. E a gente tem um acordo de cooperação técnica com os povos Xukurus, que a gente antes não tinha. **Servidora B**

O referido acordo foi firmado entre o IFPE e a associação Xukuru do Ororubá em novembro de 2019 e possui vigência de 60 (sessenta) meses, podendo ser prorrogado mediante termo aditivo. Não identificamos no decorrer das entrevistas ações decorrentes diretamente do referido acordo de cooperação técnica. No entanto, é importante destacar que o cenário de pandemia foi instaurado em março de 2020, apenas 4 (quatro) meses após a assinatura da cooperação técnica entre as instâncias e como consequência da pandemia, os territórios indígenas se mantiveram fechados por esse período como medida de prevenção à saúde daqueles/as que pertencem a populações tradicionais.

Também como uma das iniciativas do novo grupo gestor (local e sistêmico), que assumiu o IFPE no quadriênio de 2016 a 2020, identificamos a regulamentação da Coordenação de Extensão com os Povos do Campo - CEPOCAMPO, ligada à Coordenação de Políticas Inclusivas COPI, ambas estruturadas no organograma da Pró-reitoria de Extensão- PROEXT. A CEPOCAMPO tem como característica buscar o estreitamento das relações entre a Universidade e as populações do campo e povos tradicionais originários. Nessa perspectiva o IFPE, mediante a CEPOCAMPO, convida grupos como camponeses, ciganos, quilombolas, agricultores fundiários, pescadores, indígenas, para reuniões periódicas a fim de prospectar de forma coletiva, possíveis ações, iniciativas institucionais que valorizem esses grupos que têm o campo como espaço de sobrevivência e subsistência. Como resultado das ações da CEPOCAMPO, em abril de 2021, o IFPE aprovou a Política de Extensão com os Povos do Campo,

A política de extensão com os povos do campo foi aprovada em abril desse ano. É uma política que já está valendo e é muito importante porque delimita o que são os povos do campo. Delimita quem não são os povos que usufruem do campo como agronegócio, como mercadoria, como commodity. São aqueles povos que tem o campo como espaço de vida e não de lucro. **Servidor C**

A referida política tem a finalidade de nortear como se estabelece a relação entre o IFPE e os povos do campo e povos tradicionais no âmbito das ações da extensão. Como dito anteriormente, o documento institucional é oriundo da troca e construção coletiva dos que compõem os setores de extensão da IES, bem como das representações campesinas de diferentes povos. Mediante esse documento o IFPE reafirma o seu comprometimento de uma atuação justa balizada pelas diretrizes estabelecidas na educação no campo, ancorada nos princípios do bem viver, na defesa da agroecologia e na valorização da ancestralidade. Extraímos o seguinte artigo da referida política, o qual dialoga com categorias significativas

que atravessam o nosso estudo, como a valorização dos saberes tradicionais e pluralidade étnica,

Art. 26 A extensão com os povos do campo do IFPE dialoga com essa concepção de educação e a compreende como projeto voltado para os setores mais desfavorecidos economicamente, além de estar relacionada a uma visão ancestral de produção rural e de ocupação do território. A educação do campo está articulada à luta pela justa distribuição de terras, à agroecologia, à valorização dos saberes tradicionais e à pluralidade de culturas. (RESOLUÇÃO Nº 83 DE 28 DE ABRIL DE 2021)

Prosseguindo com a linha da análise descritiva das ações institucionais que possam dialogar com a presença e permanência dos/as universitários/as Xukuru no IFPE *campus* Pesqueira. Foi possível observar nas falas de alguns/as servidores/as, que atuam no âmbito local (*campus*), como aqueles que desenvolvem sua prática de forma sistêmica (Reitoria), o destaque para a Bolsa de Permanência do Governo Federal, voltada para os/as estudantes indígenas e quilombolas matriculados/as em cursos superiores como uma das principais ações implementadas pela IES que contribui para a presença e permanência desses sujeitos na Instituição,

Servidora B	Uma coisa, também(...)que eles reivindicaram(...) em 2016,(...) Da bolsa indígena!(...) Então acho que isso foi uma das ações, logo quando a professora assumiu, uma das ações que teve muito impacto porque o valor da bolsa é um valor significativo. E depois que a gente implantou, eles realmente deram um <i>feedback</i> muito positivo de melhoria mesmo da qualidade de vida.
Servidora A	é uma bolsa com um valor, extremamente, significativo e que pode fazer muita diferença na vida, não apenas do indivíduo, do estudante Xukuru que está com a gente, mas também do próprio povo. Através daquela possibilidade que a pessoa não precisava, necessariamente, ter que deixar o curso para ir trabalhar(...)não era uma política nossa. Mas, acessar as políticas existentes para o benefício do aluno é, também, um passo importante(...)Então, a gente chegou a ser o Estado, com contribuição também do Sertão, mas o maior número do instituto federal, a gente chegou a ser o Estado brasileiro com o maior número de bolsa indígena-quilombola entre os institutos federais. Que isso é um indicador muito importante.
Servidor D	o campus Pesqueira, hoje, tem 69 estudantes que recebem essa cota de bolsa para custear, exatamente, a manutenção, a permanência e o êxito do estudante indígena em nossos cursos superiores.(...) Além disso, nós temos estudantes indígenas matriculados nos diversos cursos da instituição e que também fazem parte de programas importantes na área de ensino, PIBID – Programa Institucional de Bolsa e Incentivo à Docência(...) programa de residência pedagógica, que são dois programas da área de ensino, aqui, no <i>campus</i> , diretamente, atrelados aos cursos de licenciatura, licenciatura em física e licenciatura em matemática(...) E os estudantes indígenas, também, com amplo acesso às bolsas de pesquisa, programa PIBIC, tanto PIBIC superior como PIBIC técnico, como PIBIT – Programa de Inovação Tecnológica e o chamado PIBEX – Programa de Bolsas de Extensão. Então, são todas essas linhas e outras de ação promotoras do acesso e da permanência de nossos estudantes

É importante atentarmos também para a realidade específica dos/as estudantes universitários/as indígenas que acessam essa bolsa no *campus* Pesqueira. Pois, os/as estudantes não precisam mudar de residência para estudar na Instituição, conseguem

manter seu endereço de origem, seja ele no próprio território Xukuru, ou ainda na cidade de Pesqueira. O que diverge da realidade de outros estados do Brasil, onde os/as indígenas migram de seus territórios para as cidades, onde estão dispostos os centros universitários.

No âmbito do *campus* Pesqueira, além de reconhecer a Bolsa Permanência como uma iniciativa relevante no combate aos entraves postos à presença dos/as estudantes na Instituição, e por perceber essa bolsa como um instrumento que viabilize a dedicação exclusiva dos estudantes indígenas aos estudos, uma vez que o valor da bolsa é bastante significativo, leia-se, R\$900,00 (novecentos reais). Foi possível também identificar o discurso do servidor acerca do acesso dos/as estudantes a outros tipos de bolsas, as meritocráticas, como a bolsa de incentivo à docência (PIBID), também às bolsas de pesquisa (PIBIC), bolsas de extensão (PIBEX), nos apresentando essa realidade de que os estudantes Xukurus estão se apropriando desse lugar de pesquisadores/as, extensionistas e desenvolvendo tais atividades com discussões e projetos voltados à realidade de seu povo,

a gente observa que hoje são muitos os projetos de ensino, projeto de pesquisa, projetos de extensão que envolvem a realidade, a influência do povo Xukuru e a sua própria existência, sua própria natureza e identidade(...)fiz uma catalogação aqui rápida(...)e alguns artigos que foram escritos, que foram trabalhados, orientados por professores dos cursos de enfermagem, curso de licenciatura em física, de licenciatura em matemática, alguns projetos que já foram divulgados para o meio científico, para o meio acadêmico, já foram publicados oriundos de TCCs – trabalho de conclusão de curso – de estudantes e também publicados em revistas científicas e em congressos, congressos nacionais, congressos internacionais.
Servidor D.

Nesse caminhar de compreender as ações sistêmicas e seguir para as atividades específicas realizadas no âmbito do *campus* Pesqueira, nos deparamos com uma fala de um dos servidores acerca do que para ele seriam medidas que impactam na presença e permanência indígena Xukuru no *campus*. Numa perspectiva que está para além das políticas e regulamentações institucionais, o servidor expandiu a sua visão no que se refere aos parâmetros documentais e versou acerca de ações-outras que dialogam com uma postura pessoal, com um posicionamento de indivíduo e sua abertura e disposição para a troca com esse outro. É perceptível a vontade da instituição, considerando a instituição aqui enquanto um corpo constituído por cada educador/a (técnico-administrativo e docente), em se reavaliar e repensar o seu fazer, realizando esse movimento de sair do seu espaço estrutural e chegar até o chão da aldeia, realizando o percurso que esses/as estudantes fazem para estar na universidade,

Uma outra questão também que a gente pode relacionar à permanência, é a presença dos gestores no território, nas inúmeras atividades. Então, eu já tive a oportunidade de participar, por exemplo, da troca de sementes que eles realizam na comunidade; eu já tive

oportunidade de participar das assembleias, não de todos os dias, mas de alguns dias; eu já tive oportunidade de participar de outros eventos(...) a presença do gestor na comunidade para compreender a realidade desse aluno e para que também esses estudantes vejam o nosso interesse e que a gente não fica só no discurso. **Servidor E.**

É possível perceber o interesse, a intenção, a partir do relato dos/as servidores/as da IES, de caminhar numa perspectiva de troca e valorização da cultura e do conhecimento Xukuru que se faz tão presente no *campus* Pesqueira e reverbera em todo o IFPE. Outro exemplo que sintetiza de forma objetiva esse movimento institucional na busca de uma interculturalidade acadêmica, é o projeto da execução de uma Pós-graduação Indígena-Quilombola Antirracista no IFPE,

A gente está querendo uma pós-graduação. Pós-graduação Intercultural Indígena-Quilombola Antirracista. Essa pós-graduação vai ser sediada no *campus* Garanhuns, mas vai ter aula tanto em Bom Conselho, no quilombo Angico, como no território Xukuru, em Pesqueira. Essa pós-graduação vai ser trabalhada com os povos indígenas tradicionais quilombolas e nos territórios indígenas tradicionais. **Servidor C**

Na fala de uma das servidoras, conseguimos identificar o relato acerca da real dificuldade das IES em flexibilizar seus currículos e consequentemente o conteúdo programático de cada disciplina disposta nas grades curriculares dos cursos. Acerca disso Baniwa (2017) problematiza como esses espaços de educação formal foram constituídos para reafirmar e reproduzir um modelo de relação social, político, econômico e cultural dominante, ou seja, embasado em fundamentos industriais, mercantilistas, capitalistas, tecnicistas, etc. E dentro dessa perspectiva, a escola se coloca como um dos elementos mais eficientes na manutenção da colonização e colonialidade contemporânea.

Nesse sentido, como um possível caminho estratégico de quebra dessa lógica acadêmica tecnicista, conteudista e colonizadora, a servidora cita as pós-graduações, enquanto alternativas menos sistematizadas e mais flexíveis para a inclusão de outras pautas,

qual é o curso que é menos normalizado e normatizado no Brasil? São as especializações! Então, é uma porta de entrada interessante para quando a gente quer ter algumas políticas.(...)Tudo que normatiza a especialização no Brasil tem três páginas. Isso tem sido muito usado a favor do capital esses cursos de especialização, mas a gente pode usar o mesmo instrumento para outras coisas também. **Servidora A**

Consideramos, mediante os relatos colhidos em entrevistas e a partir do levantamento documental, que a IES tem buscado transformar esse espaço de educação em um lugar de diversidade pluriétnica, o que pode vir a ser uma realidade na Instituição, sobretudo se considerarmos os seus mecanismos de facilitação para que os grupos vulneráveis e invisibilizados acessem a esse espaço de construção do conhecimento. Em linhas gerais, reconhecemos que políticas/ações, como por exemplo a reserva de vagas nas

Universidades, a divulgação do vestibular e aplicação de provas em territórios indígenas, pode representar um caminho concreto para tornar esse espaço acadêmico um lugar étnica e socialmente diferenciado, no qual haja a valorização e o reconhecimento da diversidade sociocultural e início do processo de mudança na cabeça de cada pessoa. (BARROSO-HOFFMANN, 2007)

Contudo, também é necessário refletir que o acesso desses sujeitos ao ensino superior é apenas o início da trajetória acadêmica. Não é suficiente apenas a implementação do sistema de cotas, se articuladamente com a reserva de vagas não forem executadas ações outras que dialoguem com o apoio e acompanhamento desses/as universitários/as na Instituição, a fim de se obter o sucesso e experiências de trocas exitosas em todo seu processo formativo (BANIWA, 2019).

Foi possível perceber que a interlocução entre os saberes tradicionais do povo Xukuru e o saber acadêmico característico das Instituições de ensino superior tem sido viabilizado apenas mediante a ocorrência de eventos, ou seminários cujo a questão indígena seja a temática central, ou em atividades de extensão e ações da Coordenação de Extensão com os Povos do Campo - CEPOCAMPO. Reconhecemos que o estímulo para que os/as universitários/as e até mesmo a própria comunidade Xukuru participem das atividades acadêmicas de extensão corrobora para que a universidade viabilize espaços de diálogo entre cosmovisões diversas. No entanto, se faz necessário que esse saber tradicional ultrapasse esses espaços da extensão e se faça presente na sala de aula, nos conteúdos voltados ao ensino.

Nesse sentido, reconhecemos a curricularização da extensão, que é uma novidade para a qual a IES estava (no momento da pesquisa de campo) se reorganizando para implementar, como uma ação estratégica e bastante significativa, podendo representar talvez, um novo modelo de construção do ensino superior e acadêmico no Brasil.

É mister destacar que reconhecemos a interculturalidade enquanto um dos principais desafios a serem alcançados tanto pelo IFPE, como por tantas outras IES na contemporaneidade. No entanto, também consideramos essa forma dialógica de construção do conhecimento uma possibilidade de mudança do modelo rígido e tecnicista no qual as universidades estão sedimentadas,

A interculturalidade não busca a hegemonia, mas o reconhecimento a diversidade, os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não reflitam em preconceitos e discriminações (Vieira, 2003, p.118).

Ainda que as Instituições de Ensino Superior estejam arraigadas em um profundo etnocentrismo, eurocentrismo, é indiscutível e necessário que as populações indígenas, bem como outros grupos por muito tempo invisibilizados acessem esse espaço de educação

formal. Mesmo diante de um cientificismo arrogante, a academia representa a possibilidade de acesso ao conhecimento e ainda mais empoderamento indígena no sentido de potencializar o protagonismo desses povos na gestão de seus territórios, sobretudo num período político tão nebuloso. Bem como mediante o acesso à universidade, índios/as reafirmam a sua autonomia ao se apropriam de temáticas diversas como desenvolvimento tecnológico, científico, político, econômico, entre outros.

Luciano, Hoffmann e Oliveira (2010) descrevem esse fenômeno do acesso das populações indígenas ao ensino superior, como uma estratégia coletiva, na perspectiva de superar as condições de vida e a marginalização. Percebem a educação como instrumento de promoção do fortalecimento desses grupos, uma vez que a partir da educação poderão aprimorar seus conhecimentos originários e ampliar sua capacidade de negociação e articulação com a sociedade global.

Nessa compreensão de visualizar a universidade como um espaço estratégico para as populações indígenas, iremos refletir adiante, à luz do relato de uma gestora do COPIXO - Conselho de Professores/as Indígenas Xukuru do Ororubá, como o referido órgão e a escola indígena Xukuru se colocam como espaços de fortalecimento para o acesso de estudantes Xukurus ao ensino superior.

4.1.3 COPIXO: Espaço de legitimação e fortalecimento da Educação Xukuru, um caminho de acesso ao ensino superior

Na perspectiva de compreender as possíveis contribuições da educação escolar indígena Xukuru do Ororubá no processo de acesso dos/as estudantes Xukurus ao ensino superior, realizamos entrevista com uma professora que integra o COPIXO a fim de a partir do depoimento dessa educadora entendermos o significado que a escola intercultural Xukuru tem para o seu povo e para sua juventude. Nomeamos a educadora que colaborou com a nossa pesquisa de **professora Clarici**. Considerando que nossa pesquisa traz reflexões acerca da presença indígena no ensino superior e os impactos dessa realidade para as instituições de ensino, comunidades indígenas e também para os/as universitários/as indígenas, consideramos um ponto relevante a ser destacado a trajetória acadêmica percorrida pela professora Clarici,

Moro no território Xukuru, na aldeia Curral Velho que fica na região ribeira do povo Xukuru. Eu atuei na escola indígena Guerreiro Xukuru, na Aldeia Pelada, durante quinze anos. Em 2018, eu pedi pra sair porque eu entrei no mestrado em educação contemporânea e aí fui estudar (...)após concluir o mestrado, eu retorno pra educação e atuo como coordenadora(...)atuo na escola de sete comunidades como coordenadora pedagógica, na escola Antônio Zumba, na escola da Aldeia Passagem, Pelada, Curral Velho, Jatobá, São João, Pau Ferro I e Pau Ferro II. Então, passei um ano atuando nessas escolas, posteriormente, fui para a escola intermediária Monsenhor Olímpio

Torres, em Cimbres, que é uma escola que atende a todas as modalidades da educação, da educação infantil até o ensino médio e EJA. E esse ano, como fui aprovada no doutorado, pedi pra sair mais uma vez, provavelmente esse ano vou ficar na secretaria. **Professora Clarici**

Diante do relato feito pela educadora participante da pesquisa. Consciente da informação de que a mesma exerce um trabalho junto à escola intercultural Xukuru do Ororubá há mais de 15 anos. Ademais, compreendendo que é uma educadora que tem se voltado para a sua capacitação e carreira acadêmica, já tendo alcançado o título de mestre em Educação Contemporânea pela UFPE e atualmente se dedicando ao Doutorado também em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA, o enredo da entrevista desenhou-se de forma mais fluída. De modo que em alguns momentos, quando das perguntas provocativas e reflexivas acerca das universidades e seu modelo de ensino superior, a professora Clarici traz relatos também de suas experiências enquanto acadêmica. Concluímos que tais elementos potencializaram ainda mais a nossa construção reflexiva acerca das instituições de ensino superior, ainda que o ponto de análise central nesse momento da pesquisa seja a escola Xukuru, nós optamos por não desprezar tais dados.

Acerca da escola intercultural Xukuru do Ororubá, identificamos a partir do depoimento da professora Clarici., a necessidade de apresentar os dados colhidos na pesquisa dentro de uma ordem cronológica, qual seja, compreender minimamente como se deu o processo de retomada da escola Xukuru sob a perspectiva do próprio povo, em seguida divagar sobre o fortalecimento dessa educação específica que instrumentaliza os/as jovens Xukurus para a luta e defesa dos direitos indígenas, bem como reverbera na ampliação do acesso de índios e índias ao ensino superior. Acerca da retomada da escola Xukuru, a **professora Clarici** destaca,

em 92, acontece o primeiro encontro para falar sobre a educação que se tinha e a educação que se pensava para o povo. “Que educação é essa que nós temos?”, isso o Cacique Chicão perguntava! “Que educação é essa que nós temos e que educação é essa que nós queremos?”(...) porque até então essa educação escolar não era indígena. Ela estava nos nossos territórios, mas ela servia a um projeto de colonização. Porque quando a escola é introduzida nos territórios indígenas ela tem esse objetivo de fortalecer a colonialidade, as colonialidades, colonialidade do ser, do saber, da mãe natureza, do poder. Então, a escola vem fortalecer as colonialidades. Ela serve para esse projeto de colonização. E aí, quando o Cacique Chicão propõe pensar na educação que se tinha para refletir e propor um novo modelo de educação, é um marco para o nosso povo. E aí, que se decide retomar a escola.

No relato da professora é possível observar a partir de uma realidade específica, que é a do território Xukuru, o retrato do cenário nacional, no qual a escola chega aos territórios tradicionais numa perspectiva de colonização, assimilação e tutela dos povos indígenas. E,

posteriormente, ao marco legislativo que foi a promulgação da atual Constituição Federal em 1988, a qual traz garantias para que as populações indígenas desenvolvam seus processos próprios de ensino-aprendizagem, começa a ser percebida uma mudança ideológica, uma ruptura com essa lógica colonialista e surge um novo modelo de escola intercultural e autônoma.

E aí, que se decide retomar a escola. É aí que se decide formar guerreiros e guerreiras. Então, naquele momento, naquele encontro, que a função social da escola Xukuru passa a ser formar guerreiros e guerreiras que são conhecedores dos seus direitos, dos seus deveres, que se identificam enquanto Xukurus estando dentro ou fora do território. E aí, quando a gente percebe os nossos jovens indo para o IF hoje e se assumindo enquanto Xukurus e contando a sua história, é fruto dessa educação, dessa educação que começa a ser pensada lá em 92. **Professora Clarici.**

A partir dessa fala é possível identificar a potência e a representatividade que essa escola intercultural Xukuru nos apresenta, como sendo não só um elemento de fortalecimento desse povo, mais que isso, um projeto societário que os Xukurus acreditam. Nos reportamos a Baniwa (2017), que reconhece a escola indígena como sendo parte orgânica de cada comunidade indígena. Por ser uma das principais estruturas indígenas cujo a missão é formar sujeitos conscientes de sua coletividade e engajados na construção do bem viver de seu povo. Por isso, nesse percurso de chegada de um povo ao ensino superior, existe essa escola intercultural indígena autônoma, formando sujeitos cidadãos e guerreiros, conscientes da luta de seu povo, como é o caso da escola Xukuru.

O mesmo autor destaca ainda que a escola intercultural tem atuado numa perspectiva de empoderamento dos indivíduos, formando-os e capacitando-os para um diálogo mais igualitário, menos hierarquizado que seja refletido e compartilhado dentro ou fora do território tradicional, como apontado pela professora em sua fala. Para o autor é considerado um ponto fundamental a formação dos/as jovens indígenas no sentido de empoderá-los/as, sobretudo acerca da organização, da lógica de funcionamento e das visões da sociedade global, uma vez que o processo de dominação que os povos tradicionais sofreram na construção histórica do país é decorrente do desconhecimento do *modus operandi* dos conquistadores em tempos passados Baniwa (2017). Ainda acerca desse processo formativo de empoderamento e o impacto que isso traz para o povo Xukuru, a **professora Clarici** reforça,

Nós conseguimos avançar porque a escola do povo Xukuru foi retomada, lá em 92, ela foi ressignificada e aí a formação começa a ser transformada. E aí, jovens são impulsionados para ir além e além é ocupar, realmente, esses espaços, é o IF, é a UFPE. Então, são esses espaços de produção de conhecimento. Então, pra gente cada ano que esse quantitativo de jovens que ingressam no IF aumenta é motivo de orgulho. É motivo de orgulho, é motivo de conquista pra educação escolar do povo Xukuru.

Diante do apontamento da **professora Clarici** relatando a presença Xukuru no IFPE *campus* Pesqueira de forma empoderada e consciente de seu pertencimento étnico. Buscamos entender se a educadora compreende que a escola Xukuru têm tido êxito em sua missão e contribuído para a formação cidadã desses/as índios/as Xukurus que estão ingressando no ensino superior,

Eu acredito que a Escola Xukuru tem dado conta do seu papel, da sua função social. Tendo em vista que os nossos estudantes ao saírem se identificam, assumem-se, recontam a história, eu acredito que realmente a escola tem cumprido o seu papel, a sua função social. Então, os nossos estudantes saem, mas retornam para contribuir com essa educação porque um dos princípios, talvez, é esse respeito a nossa história e a tentativa de contribuir com a história de luta e resistência do nosso povo. Então, quando os nossos estudantes saem pra se aperfeiçoarem, pra ampliarem os seus conhecimentos, mas eles retornam para o povo é porque a escola tem cumprido o seu papel. **Professora Clarici**

A partir da fala da **professora Clarici**, é possível identificar como a escola se coloca num lugar estratégico no projeto de vida do povo Xukuru. Uma vez que fica evidenciado na fala da professora que um dos fatores, que para o povo, valida a eficiência da escola Xukuru é o retorno dos/as profissionais já formados/as à sua comunidade para contribuir com e no desenvolvimento dela. Isso ratifica a compreensão de que na perspectiva dos direitos indígenas e da construção coletiva de cada povo, uma vaga que é reservada para estudantes indígenas em uma Instituição de Ensino Superior, não é uma vaga para o indivíduo, mas sim uma conquista da sua comunidade, da coletividade. Além de reafirmar a Educação Escolar Indígena como um dos caminhos que viabiliza a construção de projetos futuros para as populações indígenas.

Aproveitamos para trazer também as falas de três universitários/as Xukuru que versam sobre o incentivo dos/as professores/as da educação Xukuru para que os/as estudantes que estão nos últimos anos do ensino médio se preparem para ingressar no ensino superior. Nesses casos, os relatos referem-se exclusivamente aos vestibulares do IFPE *campus* Pesqueira,

Tupã	A gente vê dentro de sala de aula professores incentivando aos alunos a fazer o ensino superior, qualificação para que fortaleça a si mesmo quanto financeiramente quanto intelectualmente para fortalecer o povo.
Clarimen	Bastante os professores, aqui, eles são bem ligados nessa parte porque eles pegam os alunos que já estão no terceiro ano e diz “olha e aí” então, a galera que se interessa já está “e aí, professor, como é que funciona isso?”. E aí vai se interessando e o professor mesmo, às vezes, faz a inscrição do aluno. Teve caso de colega meu que professor fez a inscrição porque como não tem acesso à internet ou então não entende muito essas coisas, o professor foi que ajudou a gente.
Kaité	A gente vive uma realidade(...)por exemplo, se um estudante não tem internet em casa os professores sentam com eles e fazem as inscrições. Eles mandam o documento e os professores fazem a inscrição porque a gente ainda tem uma faixa etária de pais e mães

	acima de quarenta anos dentro do território que não tem internet em casa, que não sabe mexer em tecnologia.
--	---

Fica perceptível então esse incentivo a partir de ações práticas dos/as professores/as que fazem a educação Xukuru. Sobretudo, numa perspectiva, como destacou o estudante **Tupã**, de que os /as índios/as Xukuru acessem ao conhecimento científico, ocupe a academia para se especializar, instrumentalizar e fortalecer as lutas de seu povo.

Outro eixo que guiou a nossa conversa com a professora e membro do COPIXO, se deu no sentido de compreender como a educadora percebe esse modelo de educação superior implementado pelas universidades em comparação com a educação específica e diferenciada vivenciada na escola intercultural Xukuru. De um local de fala que também lhe é comum, a **professora Clarici** afirmou,

estar nesse espaço também nos impõe a transformar esses espaços. A transformação não acontece de um momento para outro, a transformação vai acontecendo aos poucos, a gente vai conquistando o nosso espaço, vai impondo uma outra forma de escrever.(...) Então, cada estudante que vem desses grupos, subalternizados, se eles forem propondo outras formas de escrever, outras formas de se dizerem nesse espaço acadêmico, então a gente vai transformando a realidade das universidades, dos institutos(...)a gente só consegue ir quebrando essa forma, essa lógica eurocêntrica(...)a medida que a gente vai participando desses espaços. Vai participando e vamos levando conosco outras formas de nos dizer, outras formas de escrever pautada na coletividade.

Percebemos a partir da fala da educadora, o reconhecimento da existência de um fazer acadêmico dominante nesses espaços universitários que diverge da forma de construir conhecimento utilizada pelos povos originários, mas fica marcado na fala da professora a negação à passividade, a importância de se impor a partir de “*outras formas de se dizerem nesse espaço acadêmico*”. E mesmo reconhecendo a lógica eurocêntrica arraigada nesse espaço de educação formal, há possibilidade desse sistema ser rompido gradativamente, mediante, a priori, a ocupação desse espaço por povos tradicionais e, posteriormente, a partir da organização desses sujeitos nesse espaço institucional, que interpretamos aqui como a coletividade na fala da professora. Nesse processo de caminhar na busca de uma ruptura com epistemologias dominantes e trazer à tona conhecimentos antes subalternizados, Oliveira e Candau (2010), nos apresenta a interculturalidade como elemento fundamental para a (re)construção desse pensamento-outro.

De acordo com Mignolo (2007) *apud* Herbetta e Nazareno (2020), a possibilidade de reconstrução e valorização desse pensamento-outro, “possibilidades outras” só é alcançável a partir da interculturalidade, que possibilita uma tensão entre centro e periferia, reverberando em um rompimento com a perspectiva epistemológica ocidental dominante, fissurando

lacunas, nomeadas aqui como espaços pluriepistemológicos, que permitiriam trazer à superfície outros tipos de conhecimentos outrora marginalizados e negligenciados pela sociedade nacional.

Considerando ainda o espaço que essa pesquisa se faz, IFPE *campus* Pesqueira, nos reportamos a Santos (2008), quando reconhece a educação como sendo o espaço no qual o multiculturalismo se faz presente como resultado do tensionamento entre monoculturas hegemônicas e manifestações interculturais. Reafirmando esse espaço educacional como lugar de diversidade e conseqüentemente um espaço de embates e de projetos de sociedade distintos. Em concordância com a reflexão do autor, seguimos na troca com a professora Clarici, participante da pesquisa e a questionamos acerca de **quais possíveis estratégias ela considera que o IFPE *campus* Pesqueira poderia implementar no sentido de articular a cosmovisão do povo Xukuru do Ororubá ao conhecimento científico nesse processo formativo de sua comunidade discente?**

E eu acredito que o IF daqui de Pesqueira também precisa possibilitar o diálogo maior com a cosmovisão, com a cosmologia, com os saberes indígenas, especialmente, Xukuru, tendo em vista que nós temos um quantitativo significativo, eu acredito que deve ser o IF que tem o maior número indígena. Então, ele precisa ter um compromisso étnico e ético com o povo Xukuru (...) Tendo em vista que ele recebe a maioria dos seus estudantes, boa parte dos seus estudantes, são indígenas precisa fortalecer esse diálogo com o povo(...)precisa propor disciplinas que fale, por exemplo, sobre a educação escolar indígena(...) Disciplinas que possibilitem essa relação, esse diálogo com o povo Xukuru(...) Não apenas com o povo Xukuru, mas pensar como os povos indígenas do Brasil tem construído seu conhecimento. Será que tem esses momentos de... tem essas disciplinas? As disciplinas têm possibilitado essas reflexões? Tem se falado sobre as cosmologias indígenas? As cosmologias africanas?(...) É preciso possibilitar diálogos porque é a partir do diálogo que um conhecimento outro vai sendo forjado. **Professora Clarici**

Mais uma vez passamos pelo ponto que tensiona acerca da necessidade dessa universidade se reavaliar, se reinventar em sua perspectiva de inclusão para se tornar de fato um espaço acadêmico pluriétnico, permitindo a oxigenação da diversidade cultural, social, política e de pensamento. Nascimento (2006) destaca que se faz necessário que as universidades reavaliem suas metodologias a fim de suplantam a cisão entre o saber acadêmico dominante eurocêntrico e práticas-outras pedagógicas que possibilitem o exercício da interculturalidade. Se faz necessário que as universidades abram suas portas para a construção de novos saberes, novos fazeres. Tais medidas viabilizam o caminho para um diálogo intercultural e se coloca de forma estratégica enquanto ação contra hegemônica à colonialidade.

Nessa compreensão de que o ensino superior, sobretudo quando constituído de grupos diversos, outrora invisibilizados, subalternizados, possa representar uma janela para

a construção de um diálogo intercultural. Entendendo que essa modalidade de educação ocupa um lugar estratégico no fortalecimento das comunidades indígenas, uma vez que permite a esses grupos o aperfeiçoamento de seus conhecimentos tradicionais, no sentido de possibilitar aos povos o aprimoramento de mecanismos e técnicas para gerir seus territórios, organizar, planejar e desenvolver ações e projetos voltados para suas comunidades. Questionamos a participante acerca **do que significava para ela, na condição de educadora Xukuru, perceber esse movimento cada vez maior de índios/as da etnia Xukuru do Ororubá ingressando na universidade?**

quando esses estudantes adentram nesse espaço, no espaço do IF por exemplo, eles levam consigo a nossa história, eles recontam essa história, ressignificam essa história e possibilitam que outras pessoas tenham acesso. E aí é participando dos cursos do IF, eles participam também de eventos, e possibilita que a nossa voz ecoe cada vez mais longe. Então, é conquista! Conquista! (...) E, assim, hoje nós temos, por exemplo, estudantes do IF, agora, que estão no mestrado, que são Xukuru, que são professores nossos. Então, assim, como é positivo isso. São avanços! São conquistas! As nossas conquistas não acontecem de um momento pra outro, a gente vai percebendo, vai garantindo aos poucos. **Professora Clarici**

A educadora destacou o impacto decorrente da presença indígena nesses espaços de educação formal, como essa presença reverbera também no processo de desconstrução da visão estereotipada que a sociedade global, representada aqui pela comunidade acadêmica, têm acerca dos povos tradicionais. Ou seja, para além do acesso ao conhecimento científico e os benefícios que esse conhecimento agrega ao desenvolvimento das populações indígenas, há de se reconhecer a representatividade e a potência que significa um/a índio/a ocupando essa Universidade. A construção de um diálogo intercultural não se restringe apenas ao impacto no *modus operandi* da IES, mas bate sobretudo na construção que essa sociedade elaborou acerca dos povos indígenas.

É dentro dessa perspectiva que Guarany (2010), destaca que a interculturalidade possui uma característica notoriamente política, uma vez que a partir dela é possível realizar um movimento de resgate e trazer voz e visibilidade para os povos indígenas e populações tradicionais. Pois, oportuniza a troca de conhecimento, a abertura epistemológica para saberes-outros, valorizando a cultura indígena por exemplo. E tal movimento ocorre não no sentido de hierarquizar os saberes numa lógica de inversão da subalternidade, mas no sentido de reconhecimento de olhares diversos, de formas de construção do saber diversas, o reconhecimento de pluriepistemologias. Acerca da educação enquanto elemento de empoderamento indígena, Guarany (2010) complementa,

diante das mazelas do mundo globalizado, a solução para os povos indígenas parece estar mesmo na educação, mas em um modelo de educação que possa inserir o índio na sociedade não indígena para

que ele conheça os seus direitos e seja capaz de lutar por ele mesmo sem se intimidar diante do conhecimento dos “brancos”. Em outras palavras, essa educação deve ser muito mais importante no fortalecimento da sua cultura e da sua autonomia. (GUARANY, 2010, p 1).

O que Guarany (2010) destaca, foi evidenciado na fala da **professora Clarici**. Quando conseguimos identificar esse movimento em que a escola intercultural Xukuru traz consciência ao indígena em formação acerca de seus direitos e da luta do seu povo (formação de guerreiros e guerreiras). Fica evidenciado esse movimento de empoderamento indígena a partir dessa conscientização e fortalecimento das identidades étnicas, fazendo com que as populações indígenas, e no caso específico de nosso estudo, os/as universitários/as Xukuru se imponham nesse espaço de educação, se façam presente, não estejam às margens ou invisibilizados nesse processo de construção do conhecimento. Adiante traremos uma seção na qual poderemos nos aprofundar um pouco mais acerca desse ponto.

Fechamos esse ponto de análise reconhecendo que a escola intercultural Xukuru é sim elemento estratégico na ampliação do acesso de índios/as Xukuru à educação superior. Também consideramos que a educação indígena possui um lugar central no projeto societário defendido pelo povo Xukuru. Isso fica evidenciado a partir do levante feito pelo grande líder Xukuru, o cacique Xicão, em 1992, ao reconhecer que a retomada do território Xukuru passava também pela instrumentalização do povo através de uma educação formal diferenciada e específica. Ademais, a educação Xukuru reafirma e fortalece a identidade étnica de seu povo, uma vez que se estrutura em eixos que são atravessados pela cultura, arte, história e espiritualidade Xukuru. Diante do discurso já explanado pela professora Clarici acerca da representação que tem para os/as educadores/as Xukuru enxergar um quantitativo cada vez maior de jovens de seu povo ingressando no ensino superior, levamos esse questionamento também para os/as universitários/as Xukuru a fim de abordar esse processo de chegada às universidades sob a perspectiva desses/as estudantes.

4.1.4 A importância que o Ensino Superior tem para o povo Xukuru sob a perspectiva dos/as universitários/as.

Iniciamos estas reflexões a partir dos depoimentos de alguns/as universitários/as Xukuru. O questionamento foi sobre o que significa para esses/as estudantes e para o povo Xukuru que essas estudantes estejam na universidade. Obtivemos como respostas:

Rebelk	Pra mim é importantíssimo eu estar sempre buscando conhecimento pra de alguma forma eu trazer esse conhecimento para dentro do meu povo. E pra mim utilizar, também, enquanto ferramenta de luta de nossos direitos porque de mil e quinhentos pra cá pra os povos indígenas
---------------	---

	é só luta, luta e cada dia que chegue um ou outro querendo tirar nossos direitos. Então, não só pra mim, quanto pra todo os jovens, a gente tem buscado incentivar esse acesso, estrategicamente , em vários cursos diferentes. Hoje, a gente tem médico, hoje a gente tem advogado, enfermeiro, engenheiros ambientais, engenheiro civil, dentro do nosso território. Alguns formados, outros ainda estudando. Ocupando esse espaço mesmo para cada vez mais garantir uma melhoria para o nosso povo .
Jetonm	Eu acho que é uma vitória, assim, pra gente poder cada vez mais estar levando as pessoas de dentro aqui da área indígena para uma graduação, um curso superior(...) muitas pessoas que se formam em licenciatura lá, matemática e física, voltam para o território para lecionar a disciplina e termos cada vez mais pessoas capacitadas. É uma vitória pra gente! (...) E poder ver que cada vez mais que as pessoas que enxergam a gente, as pessoas da nossa comunidade que vê, por exemplo, eu, alguma colega minha da área conseguindo estar lá, então elas pensam que "se fulano conseguiu, então eu também consigo!". Às vezes, se inspiram pra buscar isso.
Clarimen	Eu acho que reconhecimento . Porque a gente está saindo da aldeia pra está aí num ambiente diferente, isso já é um reconhecimento extra na nossa geração e para outras que virão. Poder estar conhecendo um ambiente federal, universitário, está indo fazer um curso de licenciatura ou então um curso profissionalizante em outra cidade, estar levando o conhecimento indígena. Eu sou indígena e eu estou aqui atuando e aprendendo pra voltar pra o meu povo pra poder estar atuando do lado do pessoal.

Nas falas dos/as universitários/as entrevistados/as é possível constatar que a representatividade do acesso ao ensino superior é atravessada pelos anseios comunitários, na perspectiva de adquirir conhecimento e retornar esse saber em prol do fortalecimento, da organização e da autonomia do próprio povo. Conforme Baniwa, Hoffmann e Oliveira (2010) reafirmam acerca desse fenômeno do ingresso de populações indígenas às universidades, trata-se de uma aspiração coletiva com vistas a superar a marginalização, na qual a educação é reconhecida enquanto ferramenta que possibilitará a criação de propostas próprias de desenvolvimento, uma vez que fortalece os saberes indígenas e potencializa o poder de negociação e articulação dos povos originários dentro e fora das aldeias.

As reivindicações das comunidades indígenas por educação superior representam, também, a possibilidade de domínio dos saberes científicos acadêmicos, no sentido de se instrumentalizarem para negociações e acordos no entorno regional onde se localiza o território sagrado, por exemplo, que são questões que atravessam diretamente os projetos de autonomia desses povos. Destacamos as falas de dois estudantes que versam acerca da importância da formação técnica atrelada à formação empírica que cada indígena carrega, e toca em pontos importantes como empoderamento do indivíduo e do povo:

Oxoce	A formação superior nos empodera da seguinte maneira, uma coisa eu tenho um saber empírico, restrito, que não é reconhecido lá fora, mas quando chega uma(...) professora de matemática, indígena com formação tem um peso maior. Tem um peso maior!
Tamain	E aí o que é que eu poderia trazer de diferencial para a minha comunidade, na área indígena, eu sendo um físico?(...) quando o conhecimento vem, e é o conhecimento externo, não vai

	anular eu como povo, eu como indígena.(...) pra conhecer o de fora a gente também tem que estar bem amarradinho no que tem dentro.(...) Na educação nós teríamos conhecimento de mundo.
Tupã	é um avanço, é uma conquista que nunca teve, eu acho, desde o governo Lula até o governo Dilma, 2013 por aí, não tinha essa grande entrada de estudante ao IFPE. E quando o IFPE reformula e abre essas portas e dá a mão a causa indígena e traz para dentro de si, fortalece nós povos indígenas e isso é muito gratificante.(...) Então, esse foi um espaço que a gente ocupou, o espaço da educação, como a gente conquistou nosso território que é um espaço sagrado pra gente.
Carvalho	Mesmo com todas as barreiras que existe a gente vê que tem cada vez mais interesse do pessoal descer e migrar para uma faculdade. E eu acho importantíssimo porque valoriza tanto o povo, tanto a educação do povo (...)Eu acho muito importante, de muita importância que está acontecendo. E espero que entre cada vez mais, não só no curso superior, a gente já tem uma ótima quantidade de alunos que entram para o técnico lá. E do técnico eles já migram para o ensino superior.

Podemos identificar a partir dessas falas, a importância que a educação formal representa para esses/as universitários/as Xukuru, no sentido de empoderamento, de afirmação, de sujeitos detentores do conhecimento numa perspectiva mais ampla, na qual há o domínio dos saberes indígenas e dos saberes ocidentais. A partir dessa reflexão, Baniwa (2017), nos apresenta uma narrativa assertiva da qual ratificamos, que fala sobre como o acesso dos povos indígenas à universidade representa ganhos potenciais para essas populações, sobretudo, no que se refere à formação cidadã, a autoestima cognitiva e moral e empoderamento técnico, científico, econômico, político e cultural desses sujeitos. O autor destaca como esses elementos são essenciais para qualificar os povos indígenas em sua interação com a sociedade global.

Também foi possível identificar a partir dos depoimentos de alguns estudantes, como as famílias indígenas e as lideranças Xukuru, representadas aqui pela figura do Cacique Marcos, percebem o acesso ao ensino superior como um ponto central para a autonomia e organização do povo e apoiam os/as universitários/as nessa trajetória formativa:

Oxoce	quando os parentes adentra no curso superior a família fica toda feliz , todo mundo participa(...) o nosso Cacique tem uma preocupação enorme com isso, nossas lideranças.
Jetonm	Hoje, o nosso cacique(...)Marquinhos (...)ele tem uma relação muito estreita com o diretor do <i>campus</i> , com a gente estudante, ele incentiva muito a gente permanecer no curso. Já chegou até com algumas ajudas de transporte quando a gente necessitou para não desistir do curso, para futuramente poder trazer esse conhecimento que a gente obteve lá pra dentro da nossa área e poder ajudar a área indígena.
Wanmant	Em relação ao incentivo das lideranças. (...) na assembleia, nos eventos de educação que tem estudantes é muito pontual a fala das lideranças, essa motivação que eles não parem, (...) que procurem sair do território, buscar essa formação e voltar para contribuir e pra sanar essa dificuldade que a gente tem. E, de fato, a gente sabe que existe essa diferença do profissional que é indígena daquele que não é!

A estudante egressa destaca ainda em sua fala, a diferença existente em ter dentro do território os/as profissionais formados/as em áreas diversas que pertençam à etnia Xukuru do Ororubá daqueles/as que não são indígenas. Compreendemos o fato de ser um/a professor/a, engenheiro/a, enfermeiro/a indígena, ou tantas outras profissões, como um diferencial para a qualidade de vida nas aldeias. E ainda há os casos em que os/as profissionais de áreas específicas sequer chegam ao território indígena. Nesse caso, essa estratégia de se ter cada vez mais índios/as formados/as em diversas áreas, dialoga bem com a teoria de Gramsci (1982), sobre a importância de produzir “*intelectuais orgânicos*”. De maneira similar, os povos indígenas também consideram urgente e necessária a formação de seus próprios “*intelectuais orgânicos*”, sujeitos que possuem o pertencimento étnico identitário, conhecedores/as da organização social e dinâmica do próprio povo.

No decorrer das entrevistas com os/as estudantes, por serem roteiros de caráter semi estruturados, outros temas vieram à tona no decorrer da conversa, como a interiorização do ensino superior através do IFPE *campus* Pesqueira. Acerca desse ponto, alguns/as alunas fizeram as seguintes observações:

Jetonm	Viabilizou muito pra mim! Isso, também, um dos fatores que eu acho que a gente Xukuru do Ororubá está ingressando muito no IF é ser próximo. A gente ter uma instituição federal no nosso território porque, querendo ou não, Pesqueira é terra indígena e a poucos quilômetros de deslocamento viabiliza demais pra gente.(...) E as campanhas do IF que cada vez mais levam o IFPE para dentro do território porque sempre que tem vestibular... hoje, a gente já consegue ter o vestibular do IF dentro da área indígena, realizar provas nas escolas da área indígena. Há uns dois anos... dois anos a gente está em pandemia, mas antes da pandemia, os vestibulares a gente estava conseguindo trazer o vestibular para dentro da área.
Kaité	Eu acho que é uma possibilidade de qualidade de vida pra dentro do território. Eu acho que quando a gente acaba tendo que ir pra longe pra fazer alguma faculdade eu acho que muita coisa muda na cabeça da gente. A experiência que uma pessoa vai, por exemplo, pra uma capital, pra de um que consegue estudar aqui no IF é muito diferente. A perspectiva de retorno pra o território e de colaborar dentro do território, de você ainda durante a graduação, você conseguir colaborar dentro do seu território seja através de pesquisa, de extensão, de qualquer ação, de qualquer coisa, é muito maior tando aqui do que tando fora. Então, eu acho que quanto mais aumenta o quantitativo de indígenas dentro do IF, mais a gente vê a repercussão disso dentro do território e dentro do próprio IF também, a gente vê que as coisas vão mudando. E não só dentro do território, mas os próprios indígenas que moram na cidade porque muitos indígenas do IF moram em Pesqueira. Então, a gente vê que, enfim, quanto mais aumenta o quantitativo mais impactos positivos a gente está tendo dentro do povo, dentro da organização do povo.
Wanmant	fico contente porque acho que tipo pra gente aqui é uma das únicas opções que a gente tem, tendo em vista o financeiro, a distância e, assim, a importância da interiorização dos IFs, de ter um IF em Pesqueira.(...) A gente está tendo aqui, no município, muito professor indígena que fazendo IF, de matemática, de física, praticamente, a galera de enfermagem está dominando a UPA, a secretaria de saúde. Você só vê o IF e as carinhas indígenas.(...) acho que é muito gratificante que, de fato, o pessoal está entrando e está saindo formado, está contribuindo com o território, está contribuindo com o município.

Constatamos a partir das falas desses/as estudantes como é um ponto positivo para os/as universitários/as e também para o território Xukuru o fato de os/as índios/as acessarem cursos de graduação em uma Instituição de Ensino Superior que se localiza no entorno do território sagrado. Além de haver a possibilidade dos/as estudantes continuarem a participar dos rituais e de toda a dinâmica que envolve o dia a dia do povo Xukuru, também se tornou uma realidade possível realizar essa troca de saberes mediante os projetos de pesquisa, extensão, e tal ação retroalimenta a trajetória formativa dos/as Xukurus dentro da instituição, como será possível observar a partir da fala da **egressa Kaité**:

A bendita tríade de pesquisa, extensão e ensino pra mim foi tipo, assim, o que me salvou porque era onde eu conseguia incluir a pauta indígena. Então, eu tive dois projetos de extensão e um projeto de pesquisa dentro do meu território (...) Então, eu podia contribuir com meu povo, dar devolutiva de saúde durante a graduação. Então, por mais que tivesse um professor comendo o meu juízo durante a aula, no outro dia eu estava no território aplicando o que eu estava aprendendo e que era bom. Então, eu conseguia minimizar aquilo que era de ruim e ir caminhando. Então, essa parte também da tríade pra mim foi, assim, o que me salvou dentro da instituição.

Identifica-se a partir dessa realidade específica do município de Pesqueira um retorno imediato e mais fluído para o povo Xukuru do Ororubá, se comparado às realidades de estudantes que precisam migrar para outros centros urbanos e só conseguem retornar ao território após concluída a formação superior. Diante dessa realidade, nos reportamos novamente à Baniwa (2012), quando reconhece a universidade enquanto ferramenta que pode contribuir para o bem viver dessas comunidades.

Compreendemos que ainda que a universidade seja um reduto de um profundo etnocentrismo, eurocentrismo e cientificismo hegemônico, esse espaço é sim um espaço de anseio e de direito das populações indígenas. Nos depoimentos dos/as entrevistados/as fica perceptível a importância que a universidade tem para o povo Xukuru. E mesmo diante de suas contradições, é possível considerar como a universidade pode representar uma aliada dos povos tradicionais, ao se tornar um espaço que possibilita uma maior visibilidade para comunidades indígenas. Podendo ser um ambiente de afirmações identitárias, se somando às lutas indígenas e contribuindo para o empoderamento dos povos tradicionais, como citado anteriormente.

Corroboramos com a argumentação apresentada por Brand e Nascimento (2008), quando afirmam que caso as instituições de ensino superior continuem com um movimento de ampliação do acesso das populações indígenas à educação superior e forem atuantes no fortalecimento da participação desses indivíduos nas atividades acadêmicas, de pesquisa e

extensão executadas no âmbito da Instituição, os projetos que surgirem a partir desse envolvimento desse grupo nessas áreas, poderão representar “brechas importantes”, que se colocam de forma estratégica e na viabilização do diálogo dos saberes indígenas e ocidentais. Tal ação oportunizaria inclusive a implementação de iniciativas inclusivas que estão para além das políticas de cotas operacionalizadas nesses espaços de educação. Acerca desse tema que toca no diálogo intercultural entre o saber indígena e o saber científico, dissertaremos acerca dessa correlação na seção adiante.

4.2 - “O espaço é nosso e temos que ocupar, mas vamos ocupar como? Juntando!”

Acreditamos que a presença indígena na universidade reverbera em possibilidades reais para se estabelecer um diálogo interepistemológico e intercientífico nesses espaços de educação formal. Nesse sentido, um novo desafio se coloca para as Instituições de Ensino Superior, qual seja, refletir de que forma as universidades têm elaborado estratégias práticas que assegurem a coexistência entre sistemas complexos que envolvem o conhecimento e a cultura dos povos tradicionais e o conhecimento científico, de modo a garantir que as diferenças sejam respeitadas? A partir desse questionamento e à luz dos depoimentos de alguns/as servidores/as do IFPE já apresentados/as na seção anterior, e trazendo relatos de alguns/as estudantes interlocutores/as da pesquisa, nos propusemos a refletir acerca de dois eixos centrais nesse momento de análise. O primeiro ponto destina-se a compreender como os/as servidores/as, na condição de porta-voz da IES neste estudo, percebem o impacto da presença indígena Xukuru na Instituição de Ensino. Já o segundo ponto de análise passa pela reflexão acerca de como o IFPE se reorganiza a partir dessa presença Xukuru, inclusive a partir de suas propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem.

4.2.1 Os/As indígenas universitários/as Xukuru do Ororubá e a missão institucional do IFPE

Nessa busca de compreender como o IFPE se coloca diante dessa troca com o povo Xukuru do Ororubá, sobretudo a partir da relação com os/as estudantes universitários/as, questionamos os/as servidores/as acerca do que significa para cada um/a deles/as ter um quantitativo cada vez mais expressivo de estudantes Xukuru na Instituição. Obtivemos as seguintes respostas,

Servidor C	a concretização da missão institucional do IFPE . A gente tem cada vez mais quilombolas, mais indígenas, mais agricultores fundiários, mais povos do campo em geral ingressando no IFPE. E eu acho que essa é a missão do IFPE . O IFPE tem que ser cada dia mais negro, tem que usar cada dia mais barretinas, cocares. E tem que ter muitos gays, muitas lésbicas lá dentro. Acho que o IFPE é um espaço pra isso, pra diversidade. Então, eu acho que a gente está “simplesmente” cumprindo a missão do IFPE .
-------------------	--

Servidora B	um sentimento, realmente, de que a gente tá materializando a missão do IFPE . É que tem lá a questão do IFPE enquanto uma instituição inclusiva né. Então, cada vez mais que a gente vê mais indígenas e mais e mais acessando o IFPE, significa que a instituição está materializando, no seu dia a dia, sua missão institucional . Cada vez mais ratificando seu compromisso social com a sociedade, com esses povos e, de fato, trabalhando, apesar de todas as dificuldades, mas trabalhando para incluir cada vez mais.
Servidor D	eu vejo isso também como uma abertura da instituição, de uma forma inédita, de uma forma que gera protagonismo e também protagonismo do outro lado, protagonismo do Povo xukuru em busca de alcançar e garantir os seus direitos de acesso à educação pública, gratuita, laica, inclusiva, de qualidade(...)a gente observa que é a inclusão do povo xukuru tem muito a ver com o cumprimento da missão institucional quando destaca educação inclusiva e a cidadania e faz a diferença, também (...)Então, há todo um entrelaçamento entre essa realidade e a nossa missão institucional e, também, na perspectiva, nossa enquanto gestão, enquanto equipe gestora também, de promover essa valorização dos povos indígenas, isso no que se refere a visão da importância do conhecimento, da cultura dos saberes ancestrais, da própria organização social, as crenças, da língua, da sua ancestralidade, de sua espiritualidade e, também, da própria ciência.

Do total de cinco servidores/as que participaram das entrevistas, três deles/as fizeram referência à missão da Instituição de Ensino Superior como a justificativa para essa representatividade de estudantes Xukurus que tem sido evidenciada no IFPE. Destacando a importância de que é necessário o alcance de uma comunidade acadêmica cada vez mais diversa, que seja constituída não apenas por povos indígenas, mas também por outros povos que foram e ainda são aliados desses espaços de educação formal, sobretudo quando a modalidade de ensino formal é o ensino superior.

Dialogado com algumas reflexões apresentadas por Barroso-Hoffmann (2007), compartilhamos da assertiva que defende que a diversidade precisa ser uma realidade nesses espaços educacionais, uma vez que a universidade é um lugar de construção do conhecimento, apresentando -se como local estratégico na iniciação das mudanças de concepções e pensamentos de algumas pessoas e grupos dominantes.

Sobre a necessidade de diversificar a comunidade acadêmica e iniciar um processo de mudança nas estruturas universitárias, a **servidora A** teceu o seguinte comentário,

A gente se ajeita e quer a diversidade! A gente não pode continuar, inercialmente, no mesmo processo. A inércia faz com que a inclusão não haja, porquê? Por que o sistema, a estrutura, não só o sistema, mas a estrutura é preparada para a exclusão. É aquele negócio, o racismo é estrutural, o machismo é estrutural porque ela estrutura a forma da gente agir. Então, se você quer incluir, você tem que dizer “nós temos que modificar alguma coisa que bata nessa estrutura, que faça um contraponto a estrutura!”

Acerca desse movimento de impetrar tentativas para romper com essa estrutura acadêmica eurocêntrica, colonialista, racista e machista, conforme apontado pela **servidora A**. Além das ações identificadas na primeira seção que toca sobretudo nas políticas de ampliação de acesso dos povos tradicionais e povos do campo ao ensino superior, conseguimos observar também alguns discursos, tanto de servidores como de estudantes,

que passeia um pouco sobre possíveis posicionamentos e ações que o IFPE, representado nesse caso pelo *campus* Pesqueira, tem conseguido elaborar a partir dessa interação com o povo Xukuru,

Já tivemos, aqui, muitos Torés na instituição e tudo isso vai construindo uma identidade, um pertencimento de que é um espaço, também, sagrado de educação e que da mesma forma que aprendemos com esses estudantes, eles trazem os saberes tradicionais deles para a nossa instituição e a gente faz um intercâmbio cultural porque a gente muitas vezes pensa num intercâmbio apenas de âmbito internacional, mas há a existência desse intercâmbio entre povos distintos, e na mesma cidade, mas são costumes totalmente diferentes que acabam ali sendo transmitidos para os alunos. Quando a gente promove, também, a pintura dos não indígenas. Então, isso é uma forma também de você compartilhar a cultura daquele povo e valorizar dando garantia quando você traz e garante que, aqui, ocorra encontro entre povos; quando você promove que eles possam vender a sua arte, o artesanato que é produzido, isso também é uma forma de você mostrar de uma maneira prática que aquela cultura é importante, que ela é valorizada.

Servidor E

Nessa inter-relação entre o povo Xukuru e a instituição de ensino, também nos foi possível observar, a partir do discurso de uma das estudantes participantes da pesquisa, como ela tem percebido o IFPE dentro desse lugar estratégico de difusor da cultura Xukuru, quando o Instituto se caracteriza enquanto uma ponte de ligação para a comunidade não indígena acessar ao território Xukuru. A **egressa Kaité** destaca,

Várias pessoas que nunca tinham ido no território, apesar de ser de Pesqueira, foram através do IF pra conhecer, participaram de assembleia, participaram de outros eventos, enfim, conheceram que a gente existia porque a gente é invisibilizado dentro da organização nacional. E o IF foi também uma ferramenta de visibilizar a gente para os próprios estudantes não indígenas.

Outro elemento que consideramos válido destacar nesse momento da análise acerca da troca do IFPE com o povo Xukuru do Ororubá se dá no sentido de o Instituto se colocar como um espaço que possibilita uma convivência cordial entre estudantes do povo Xukuru de Ororubá e estudantes do povo Xukuru de Cimbres, povos protagonistas de uma séria rivalidade que surge após um atentado contra a vida do atual cacique do povo Xukuru do Ororubá, o cacique Marcos. Esses/as estudantes não vivenciam conflitos dentro desse espaço de educação, pelo contrário, os relatos feitos por alguns estudantes refletem a existência de uma convivência bastante harmoniosa.

Tamain	O IF até consegue, por incrível que pareça, juntar os territórios que são rivais né?! Quando chega no período de...(...) É uma semana que nós temos, o evento indígena. Isso! O abril Indígena! É isso! O abril Indígena vem todo mundo, vem de Cimbres e vem do Ororubá, sem problemas. Tem a exibição do filme de um, tem a exibição do filme do outro e isso o
---------------	---

	IF conseguiu fazer que era uma coisa que ninguém conseguia.
Jetonm	sempre que tem alguma coisa... tem os grupos do whatsapp que está todos os indígenas, tem um grupo geral(...) Porque dentro do IF, no <i>campus</i> Pesqueira, tem os Xukurus de Cimbres e os Xukurus de Ororubá, tudo Xukuru só que duas tribos diferentes. Mas, independente de serem de tribos diferentes, quando tem algum evento, alguma coisa, a gente sempre está junto, está debatendo, está levando a cultura. Por que ser indígena(...) o Brasil é território indígena, a gente é um povo só, em geral, na luta dos mesmos objetivos. Então, eu considero a gente muito unido lá dentro.
Oxoce	Então, quando tem algum evento, alguma coisa, sempre o povo xukuru se mobilizava dentro IF, não só os que estava no superior, mas tinha um evento a gente sabia quem tava lá. Então, a gente tem essa ligação muito forte, tanto povo xukuru do ororubá quanto o povo xukuru de cimbres.

Percebe-se além da possibilidade de um diálogo intercultural entre índios e não índios, uma convivência que se sobrepõe a qualquer condição de rivalidade entre etnias diversas. Esse espaço de educação superior surge como um espaço coletivo que unifica diversos povos e também etnias, sob a justificativa de um objetivo maior, qual seja, difundir a cultura e a tradição indígena, fortalecer os povos em um movimento de resistência ao modelo de educação colonialista e eurocêntrico que não considera os povos tradicionais.

Um outro estudante também faz um relato acerca da relação que o IFPE *campus* Pesqueira estabelece com os dois povos indígenas, Xukuru de Ororubá e Xukuru de Cimbres, e destaca como a IES, representada por sua gestão, busca estar presente no território sagrado,

Assim, o professor V.M. vivencia muito aqui dentro com o povo Xukuru do Ororubá quanto com o pessoal do Xukuru de Cimbres. Ele está sempre movimentando dentro dessas duas áreas indígenas vivenciando as culturas, as tradições e também levando o IF pra dentro da comunidade pra dar esse conceito. **Tupã.**

É possível a partir desse discurso, identificar a tentativa da IES em vivenciar uma troca de saberes entre a universidade e a aldeia, numa perspectiva de valorização e reconhecimento da cultura e tradição indígena. Podemos considerar que tais iniciativas, realizadas pelo Instituto nessa perspectiva de levar a cultura indígena para o espaço educacional, possuem um viés de trabalhar e refletir acerca das injustiças sociais perpetuadas também nas universidades e assim ressignificar as relações de poder, conforme destacado por Sastre (2009), considerando também que esse é um dos papéis primordiais das instituições de educação.

E da mesma forma que conseguimos identificar, a partir dos relatos de servidores e estudantes, essa migração da Instituição de Ensino Superior para o território sagrado Xukuru, também observamos em outras falas um discurso que descreve um movimento contrário, o

povo Xukuru adentrando no IFPE, não somente a partir do ingresso dos estudantes Xukuru na Instituição, mas também mediante a parceria e as alianças que se estabelecem entre a gestão do *campus* e as lideranças Xukuru em prol de um bem comum, como é possível observar na fala dos estudantes,

Tamain	Eles são muito participativos em tudo. Chamou? Vem! Fazer uma palestra? Vem! Fazer uma pintura? Estão aqui! Dançar um Toré na quadra do IF, no estacionamento? Vem! Participam, são presentes, aceitam os estudantes do IF no território.(...) A última assembleia que teve fiquei lá(...)e foi chamado professor do IF e todo mundo é junto e misturado.
Tupã	O protesto que teve aqui, em Pesqueira, na vez que cortaram 10% dos investimentos das universidades e dos institutos federais, a gente enquanto estudante e enquanto academia(...)estava protestante e depois o povo Xukuru veio, uma grande massa do povo desceu pra protestar também(...)A gente foi e fez nosso protesto.(...) E o povo Xukuru lá dentro conversando. O cacique Marcos esteve junto com a gente, o professor Valdemir, os professores tudo dialogando e protestando junto com a gente.

Também nos chamou a atenção a fala de uma das servidoras entrevistadas. A pergunta também era referente à simbologia que havia para ela, de ter cada vez mais índios/as ocupando o IFPE *campus* Pesqueira. E de forma diferente dos/as outros/as servidores/as, a entrevistada não se ateve a missão institucional do IFPE para justificar essa representatividade de estudantes Xukurus na Instituição, pelo contrário, a servidora fez uma fala no sentido de reconhecer a importância dessas populações ocuparem esse espaço de construção de conhecimento como uma condição essencial para que possamos estar em processo de descolonização nesse ambiente educacional representado pelo IFPE e consequentemente em nossa sociedade,

a minha percepção é que a gente só se resolve como nação, se a gente considerar a questão indígena.(...) Eu acho que se você quer inserir um processo de descolonização(...) Eu acho que eles têm mais da metade do caminho. Passa por eles! Então, não é uma questão de beneficiar os indígenas só, é uma questão que a gente precisa disso pra ser nação.(...) esse sentido de pertencimento a terra precisa ser resgatado e esse conjunto de conhecimentos que vai de uma cosmovisão a uma mística, a um jeito de se organizar em sociedade, eu acho que tem um potencial muito grande de fazer com que a gente se organize para um processo de descolonização para gente deixar de ser quintal do hemisfério norte. **Servidora A.**

Acerca disso, Farias; Faleiros (2018), também afirmam como a inclusão de povos indígenas em Instituições de Ensino Superior impõe a necessidade de uma reorganização institucional, no sentido de se alcançar um modelo de educação superior que possa problematizar as vivências desses povos nesses espaços de educação e em sociedade. Defendendo sobretudo a importância de se repensar e romper com essa lógica de educação bancária, capitalista, eurocêntrica para experimentar outras formas de construção dos saberes.

Na tentativa de compreender como o IFPE *campus* Pesqueira se repensa e se reorganiza enquanto Instituição de Ensino Superior a partir da convivência e troca com o povo Xukuru do Ororubá, solicitamos que os/as servidores/as participantes da pesquisa, descrevessem as possíveis influências que esse povo possa exercer sobre alguns elementos como o modelo de ensino, as práticas pedagógicas, a dinâmica do próprio *campus*, entre outros fatores. Obtivemos as seguintes respostas,

Servidor C	Quando o indígena entra no instituto federal por assumir seu continente, ele já muda as coisas. Ele pode não fazer nada, mas se ele usar uma barretina, usar um colar, ela já provoca uma discussão na instituição.
Servidora B	Uma coisa, assim, que a gente viveu(...)nesse evento que a gente trouxe, pra gente, foi essa forma de organização e de mobilização. Que a gente sentiu que isso neles é muito forte.
Servidor D	A gente observa, também(...)tudo isso provoca a necessidade de abertura para o debate, no âmbito da estruturação dos nossos currículos, porque em todas as nossas áreas de atuação seja na área de edificações, na área de eletrotécnica, na área de engenharia elétrica, enfermagem, licenciaturas em matemática e em física, em todas essas áreas nós poderemos construir pontes de comunicação, pontes de entrosamento, pontos de formação e de construção de identidades, de processos comuns que venham beneficiar tanto o <i>campus</i> como também o <i>campus</i> beneficiar a comunidade Xukuru.(...) eu vejo como fundamental, é que há uma necessidade para que isso se dê de forma mais abrangente, digamos universalizada, essa imersão da realidade Xukuru nas estruturas, nas atividades finalísticas do <i>campus</i> e a valorização do <i>campus</i> de toda a realidade do povo Xukuru para que isso aconteça de forma mais positiva, mais transformadora.
Servidor E	Algo que ficou muito claro é a questão do discurso (...)E isso também é presente na gestão máxima do <i>campus</i> (...) eu percebo no discurso do professor V.M. quando ele pontua questões sobre o sagrado, sobre o território ser sagrado, sobre os seres de luz, os seres da mata.(...) essa questão do artefato religioso também é presente. No âmbito das influências em sala de aula, eu não consigo identificar

A partir da análise dos discursos tecidos aqui pelos/as servidores/as, fomos percebendo, sobretudo mediante os relatos dos participantes D e E, ambos atuantes no *campus* Pesqueira, que há uma postura assumida pela gestão da Instituição numa perspectiva de dialogar e construir alianças e parcerias com o povo Xukuru do Ororubá. No entanto, foi possível identificar um apontamento que toca em um dos principais desafios postos para as instituições de ensino superior, quando refletimos acerca do ingresso de estudantes indígenas nessa modalidade de ensino. Qual seja, repensar os processos de ensino implementados nesses espaços acadêmicos de modo a viabilizar uma construção de conhecimento que correlacione o saber dos povos tradicionais e o saber científico. Nesse sentido questionamos primeiramente os/as servidores/as acerca das propostas político-pedagógicas existentes no IFPE *campus* Pesqueira e posteriormente realizamos a escuta aos estudantes acerca do referido ponto.

4.2.2 A Correlação entre o saber tradicional e o saber acadêmico no IFPE campus Pesqueira

A priori, na troca com os/as servidores/as em torno da reflexão que envolve a correlação entre saber tradicional e saber científico, solicitamos aos/as entrevistados/as que compartilhassem se identificam ações institucionais que corroboram para a integração entre saber tradicional e saber acadêmico dentro desse projeto de construção do conhecimento vivenciado no *campus* Pesqueira. Obtivemos as seguintes respostas,

Servidor C	Isso é um calcanhar de Aquiles, eu acho, da instituição e da assistência escolar brasileira como um todo.(...) Acho que existem iniciativas individuais de professores que realmente tem essa sensibilidade, tem essa questão política de interagir. Mas, eu vejo como protagonistas os estudantes. A gente tem, por exemplo, os estudantes de enfermagem que são Xukurus e aí levam para a sala de aula, forçam na sala de aula, o diálogo com os saberes tradicionais.(...) Existem muitas boas intenções de gestores, de professores, mas a política mesmo de saberes, eu desconheço.
Servidora A	Essa estrada é muito longa, viu! Chegar no nível da estrutura do ensino, eu acho que é o caminho mais longo, mas a gente chega lá!(...)Eu tenho a impressão que a extensão já avançou mais (...) A pesquisa avançou e o ensino precisa avançar. Não porque o ensino não queira, mas porque o ensino, do ponto de vista, da organização, da construção do conhecimento, talvez, seja a nossa instância que é mais amarrada, do ponto de vista, das normativas nacionais. É a mais amarrada a uma estrutura curricular rígida como é a cultura curricular do Brasil. Não é um problema do instituto, é um problema do Brasil.
Servidor D	esse ponto ainda requer uma análise, um tratamento, o avanço, o debate mais aprofundado e ainda eu vejo, também, a importância de que os núcleos, começando da estrutura, as coordenações de políticas inclusivas e os núcleos de educação estudos afro-brasileiros e indígenas se envolver.(...)há necessidade dessas estruturas se envolver nos processos que dizem respeito, diretamente, os movimentos, na estrutura de didática-pedagógica e diz respeito à cultura, o conhecimento, educação desses povos e para que eles sejam consultados e façam parte desse debate, não fique apenas como espectadores, mas sim protagonistas desse processo. mas há muitos desafios pela frente pra tornar isso ainda, digamos, mais latente, mais abrangente, mais universalizado. Tem muitos desafios pela frente para que haja essa imersão do conhecimento das ciências oficiais com os conhecimentos tradicionais, os saberes tradicionais.

A partir das falas dos/as servidores/as, é possível identificar que essa integração entre o conhecimento tradicional Xukuru e o conhecimento científico na perspectiva de viabilizar uma formação acadêmica intercultural, que valorize os saberes ancestrais e o conhecimento específico exigido nas grades curriculares dos cursos, é um ponto de dificuldade para o IFPE *campus* Pesqueira. Os discursos dos/as servidores/as até caminha no sentido de reconhecer a necessidade de que a universidade precisa viabilizar um diálogo intercultural que vá além das ações desenvolvidas no âmbito da extensão e da pesquisa, alcançando os projetos políticos e as grades curriculares dos cursos a fim de que esse conhecimento tradicional ocupe a sala de aula. No entanto, os/as servidores/as afirmam que esse ainda é um longo percurso a ser percorrido pela IES. O que nos leva a concluir que de fato, até o momento de coleta de dados para a pesquisa, não existiam ações nesse sentido, de valorização da

cosmovisão Xukuru nas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino no IFPE *campus* Pesqueira.

Considerando essa realidade, identificamos como necessária acessar a problematização realizada por Silva (2003), quando destaca que a igualdade de acesso ao ensino superior não pode ser reduzida ao simples ato de entrada desses/as estudantes indígenas na universidade e acesso a um modelo de currículo hegemônico e eurocêntrico, no qual os povos tradicionais não se reconhecem. A verdadeira inclusão e igualdade de acesso de estudantes indígenas ao ensino superior demanda mudanças profundas também nesse modelo de currículo, sobretudo quando compreendemos que essas propostas político-pedagógicas já existentes nas universidades, pressupõem a reafirmação de uma cultura dominante, ocidental, que desconsidera as populações indígenas.

Também foi evidenciado mediante as falas dos/as servidores/as, as tentativas da Instituição de transferir essa responsabilidade da formação intercultural para as outras áreas finalísticas como a Extensão e a Pesquisa, numa tentativa de suplantar essa ausência evidenciada nas grades curriculares dos cursos superiores. Como podemos observar adiante,

Servidor D	a gente observa que hoje são muitos os projetos de ensino, projeto de pesquisa, projetos de extensão que envolvem a realidade, a influência do povo Xukuru e a sua própria existência, sua própria natureza e identidade.(...) fiz uma catalogação(...)alguns artigos que foram escritos, que foram trabalhados, orientados por professores dos cursos de enfermagem, curso de licenciatura em física, de licenciatura em matemática, alguns projetos que já foram divulgados para o meio científico, para o meio acadêmico(...)oriundos de TCCs(...)e também publicados em revistas científicas e em congressos, congressos nacionais, congressos internacionais. a título de observar, exatamente, essa materialização dos saberes tradicionais do Povo xukuru com o ensino acadêmico.
Servidora B	A gente sempre quando faz as mesas a gente coloca, a gente tenta misturar o saber sistematizado com esses saber dos povos tradicionais, a gente traz pesquisadores extensionistas que estão ali se aprofundando no estudo da temática, mas a gente traz também um estudante, a gente traz o cacique, a gente traz a mãe Zenilda, a gente traz essas pessoas para discussão e sempre tem um estudante nas mesas que, por exemplo, as discussões que o NEABI, que a gente organiza na mesa, a gente sempre coloca um estudante. Então, se a temática é do NEABI, um estudante indígena, um estudante quilombola, porque é muito bom a gente trazer essa visão.
Servidor C	existe um incentivo quando a gente tem o NEABI, no <i>campus</i> Pesqueira, e uma coordenação de extensão que é bastante atuante, que referenda questões dos indígenas, que faz eventos no campus com os indígenas, mas eu não sei, e aí é desconhecimento mesmo, do quanto o <i>campus</i> Pesqueira trabalha efetivamente institucional para integrar os saberes, digamos científicos e científicos tradicionais.
Servidora A	algumas coisas já despontam como indicativos de que tá mudando, está se mudando a cultura(...)Uma é que o <i>campus</i> (...) cogitou e chegou a se planejar para fazer um espaço Xukuru no <i>campus</i> , tem até o terreno reservado.(...) Então, o <i>campus</i> já reservou espaço, começou um trabalho...começou uma conversa com o povo Xukuru sobre isso, para que o próprio <i>campus</i> , arquitetonicamente, senão todo porque já é um <i>campus</i> estabelecido há muito tempo, mas tem um espaço caracterizado como um espaço Xukuru lá dentro, destinado a várias atividades. Se esbarrou em algumas questões, inclusive, orçamentárias, como o nosso orçamento dos institutos começaram a decrescer muito, principalmente, o orçamento de investimento.

Tal estratégia que acaba por ser utilizada pelo IFPE *campus* Pesqueira e também em outras Instituições de Ensino Superior, se configura como uma alternativa das universidades para adiar, ou não realizar esse rompimento com essa estrutura curricular e essa formação tecnicista ocidental. Pois, conforme apresentado por Gomes (2012), tal ação significa a descolonização do currículo, que implica em situações de conflito e confronto dentro dos ambientes educacionais. Se rapidamente voltarmos à fala de um dos servidores quando disse que tal questão é o **“calcanhar de aquiles”** na Instituição, facilmente identificamos esse elemento como um ponto de tensão dentro desse espaço. Dar esse passo no sentido de alcançar as propostas pedagógicas dos cursos e inserir os saberes relacionados à cosmovisão Xukuru, passa pelas mudanças estruturais dos currículos e reverbera também nos sujeitos envolvidos, a comunidade acadêmica e sobretudo o corpo docente e discente.

Gomes (2012), destaca ainda que a descolonização do currículo passa por diversas negociações até que seja possível estabelecer algo novo. E dialoga com outros processos de descolonização mais significativos e mais profundos como a descolonização do poder e do saber (QUIJANO, 2005). E as situações de conflito surgidas nesse processo de descolonização do currículo, são oriundas das diferenças em relação à organização social e visões de mundo fundantes dos povos tradicionais e da sociedade ocidental.

Dando continuidade a essa reflexão acerca da correlação do saber tradicional e saber científico, traremos nesse momento algumas falas extraídas da escuta feita aos/às universitários/as Xukuru, entre esses/as estudantes alguns/as estão com matrícula ativa no campus e duas estudantes são egressas. Procuramos compreender se esses/as universitários/as reconhecem a inserção da cosmovisão Xukuru nos ambientes de sala de aula. Obtivemos as seguintes respostas,

Tamain	Não! Em sala de aula não! Tem, assim, projetos, por exemplo(...)Mas, em sala de aula mesmo não, até porque eu acredito que o currículo ainda não permite. Isso já foi visto em discussão em sala de aula. E eu acredito... não tenho certeza, mas eu acredito que o currículo ainda não permite ainda essa inserção.(...) Assim, por exemplo, se houver um projeto com relação à área indígena, com conhecimentos da área indígena, é bem aceito. Sendo bem feito, os professores vão adorar, mas, assim, vindo do IF pra gente, não. Só a gente indo pra o IF.
Tupã	é um curso que não está aderido a nós.(...) A educação escolar indígena é específica, voltadas para os costumes tradicionais do nosso povo.(...) a gente sente isso nas universidades que não tem disciplinas que venha vivenciar a causa dos povos indígenas, não só Xukuru, mas também do Nordeste, do país. A gente sente essa necessidade. (...)você nunca viu em livros de histórias a história dos povos indígenas do Nordeste. Você nunca ouviu falar da história dos povos indígenas de Pernambuco. Então, essa é a grande necessidade de se ter essas disciplinas dentro das próprias academias que venha vivenciar a nossa realidade, não só a nossa como o dos povos quilombolas, o povo do campo, essa massa que está inserida dentro dessas universidades e dos IFs.

Carvalho	Dos professores não tem muita coisa relacionada ao povo. Mas palestras, essas coisas, dentro do IF, tinha bastante. Palestras, trazer lideranças para conversar com o pessoal, com a direção, tinha bastante.(...) Não! Em sala de aula não leva essa parte.(...)No paralelo! A instituição que promove.
Wanmant	É uma crítica que a gente vem fazendo algum tempo, crítica construtiva, claro!(...) o curso de licenciatura em matemática é bem tecnicista(...)acho que tinha 20% de disciplinas pedagógicas. E a gente sente muita falta também dessa parte de tratar a educação escolar indígena; a diversidade, que nenhuma cadeira ela traz isso. Então, quando eu chego pra o IF meu objetivo era formar e voltar para atuar dentro do território. Então, pra isso o curso, de fato, em nenhum momento ele sana essa necessidade que eu sentia e esse desejo que a gente tem às vezes que é de se encontrar dentro do curso que está fazendo. Acho que também por conta disso em diversos momentos eu me desmotivei muito, tranquei cadeira porque tinha hora que eu me perguntava se era aquilo mesmo, o que é que estava fazendo ali porque parecia um universo distante do que eu almejava, do que eu pensava que queria.
Kaité	eu acho que ainda o que está predominando ainda é uma discussão e uma metodologia bem academicista mesmo, inclusive, eu entrei em vários momentos, assim, em processo de dizer “minha gente! Isso aqui não dá pra mim não! Isso não é o que eu acredito, não é o que eu entendo enquanto modelo de saúde.(...) Então, assim, por mais que tentasse trazer o debate você via que a parte arraigada mesmo, dentro do ensino, com relação ao que era preconizado antes ainda é muito forte. Muito forte mesmo!

Constatou-se, a partir dos relatos desses cinco estudantes, que todos concordam que os currículos dos cursos não contemplam as especificidades das sociedades indígenas. Não é evidenciada a integração do saber tradicional Xukuru e do saber acadêmico na construção dos processos de ensino-aprendizagem do *campus* Pesqueira. Foi possível perceber um tensionamento, uma provocação por parte dos/as estudantes Xukuru para que a ação de incorporar o conhecimento tradicional ao conhecimento científico, fosse uma realidade na trajetória formativa desses/as estudantes. Que é um ponto que Silva (2008) destaca como um caminho essencial na construção de um currículo multiculturalista, a importância de pautar de forma veemente e problematizar continuamente esse tema.

Visto que, uma das estudantes entrevistadas relatou que tal discussão já foi realizada inclusive em sala de aula, buscamos compreender como ocorreu esse momento de reflexão,

Foi uma fala de que, assim, nosso currículo educacional ainda é muito fechado, bem restrito. Já era pra existir algumas políticas relacionadas a isso e que, assim, a faculdade... não só a escola, mas também a faculdade, aceitasse esse público ensinando o que ele tem. Então, trazendo gente da área indígena para ensinar na escola, gente do quilombola pra ensinar na escola, infelizmente, ainda, o currículo educacional é muito...(...) Limitado. **Tamain.**

Percebemos que a estudante apresenta como justificativa para a manutenção desse currículo acadêmico homogeneizador, as normativas legais que regem a educação no Brasil. Identificamos aí a reprodução de um discurso que passa a ser internalizado até mesmo pelos/as próprios/as discentes indígenas, e nesse movimento o modelo de ensino ocidental vai se perpetuando, sem viabilizar mudanças estruturais que atendam essas múltiplas

culturas.

Com base nesses relatos, compreendemos como uma ação necessária, refletir acerca do que Canen (2010) nos alerta, quando da abordagem dos possíveis riscos que a abertura das Instituições de Ensino Superior para as múltiplas culturas pode representar. A autora destaca o perigo de que nessa proposta de inclusão mediante a democratização do acesso ao ensino superior por diversos sujeitos, aconteça um movimento contrário de manutenção das desigualdades e preconceitos que se busca combater. Tal argumento se sustenta no fato de que a universidade passe a implementar um multiculturalismo reparador, o qual se limita às ações afirmativas voltadas ao acesso dos grupos vulneráveis à educação superior, no entanto não se percebe um avanço no que se refere às transformações estruturais curriculares nesse ambiente educacional. Verificamos então que o IFPE *campus* Pesqueira está nesse estágio de conseguir ter uma representatividade cada vez mais significativa de estudantes na Instituição, no entanto, ainda não vivencia um processo de mudanças substanciais que reverberam por exemplo nos processos de ensino-aprendizagem executados nessa instituição.

Em outras situações, quando os/as discentes indígenas relatam ações incipientes que poderiam simbolizar essa integração entre o saber tradicional e o saber científico em atividades relacionadas ao ensino, constatamos ações muito pontuais, como por exemplo, iniciativas individuais de um ou outro docente que ministram as disciplinas tidas como pedagógicas dos cursos, como também a produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso-TCC, nos quais os/as discentes indígenas têm a oportunidade de desenvolver uma pesquisa com temas relacionados ao seu povo.

Oxoce	É pouca ainda! Alguns professores(...) não sei se é porque ele dá aula de história da ciência que ele enfatiza. Professor M. que é de Recife, ele vem para cá e a gente sempre tem um diálogo bom.(...) ele faz essa ligação, tem essa preocupação histórica. Então, esses dois professores, os outros pouquinho, mas, assim, esses dois professores enfatizam bem a história em si.
Jetonm	A gente teve uma disciplina de sociologia, acho que no segundo período. É um professor que é adepto muito da cultura indígena. Ele fazia questão de apresentar a gente "tem L., indígena aqui na sala!, tem C.!". Tem eu e mais três indígenas na sala. Na turma de engenharia do nono também tem alguns e ele fazia questão, assim, de apresentar e que a gente contasse, às vezes, falasse da assembleia, falasse assim na aula. Eu via como um professor que abria espaço pra gente ali durante a aula, algum certo tempo mostrar um pouquinho da nossa história, da nossa cultura. hoje, até esse professor... o diretor sempre vai para a assembleia. Sempre vai um grupo de estudantes no ônibus do IF. Eles disponibilizam um ônibus pra levar um grupo. Um, dois, três grupos de estudantes. Isso é muito legal!
Clarimen	Eu percebo no TCC, uma galera que já se formou. Teve uma colega minha que se formou, acho que ano passado, ano retrasado, ela fez sobre a pintura Xukuru. Era a matemática dentro da pintura. Foi muito voltada a isso. Aí eu percebi que eles aceitaram bem a proposta de estar ligando território a disciplina do TCC que é algo muito esperado pelos alunos. E eles deixaram o aluno a vontade para estar escolhendo um assunto meio que fuja do domínio deles porque

	os professores são de Recife, são de outras cidades, mas eles estão dispostos a estar discutindo com o aluno, fazendo as pesquisas, orientando(...) Eu achei isso bem legal(...)deixando o aluno bem à vontade para selecionar o tema e eles estarem se disponibilizando a estar orientando mesmo sem eles conhecerem a área indígena, a matemática indígena.
--	---

Ratificamos como é urgente para o IFPE refletir acerca da necessidade de que os currículos dos cursos sejam elaborados de forma articulada a políticas que dialoguem com a identidade desses povos. Uma vez que a democratização do acesso ao ensino superior, no que se refere a uma verdadeira inclusão, é insuficiente quando do acesso a um currículo hegemônico e excludente, que desconsidera as sociedades indígenas.

Conforme apontado por Hoffmann (2007, p. 17),

“cotas, no caso dos indígenas, não são suficientes sem mudanças muito mais amplas nas estruturas universitárias, de modo a que estas reflitam sobre suas práticas a partir da diferença étnica, de um olhar sobre quem se desloca de um mundo sociocultural e, em geral, linguístico, totalmente distinto”

Ainda acerca dessa reflexão sobre descolonização do currículo e das práticas acadêmicas a fim de possibilitar a emergência de possibilidades outras para a construção do conhecimento, identificamos algumas iniciativas relatadas por um dos estudantes entrevistados que caminham nesse sentido de se alcançar uma proposta político-pedagógica multicultural. Destacamos as falas a seguir do estudante **Tupã**,

O curso de matemática, eles estão fazendo uma nova reformulação na sua grade curricular,(...) É como diz um professor nosso do IFPE, campus Pesqueira,(...) ele é sociólogo. Ele diz que nós(...) temos que ocupar espaços. Esses espaços dentro das universidades, dentro de todo o âmbito do país.(...) a gente tem que estar cobrando sim, isso é um dever, um direito também e também para os não indígenas conhecerem a realidade nossa. Quebrar aquele paradigma, o pensamento que índio não faz nada, que índio não estuda, que índio não produz e sim que ele pode ser médico, pode ser professor, pode ser juiz, advogado, o que for. Então, é isso! Quebrar esses paradigmas que a sociedade ainda pensa sobre nós, povos indígenas.

Tem uns três anos que já vem sendo discutido o PPC. Depois dessa pandemia parou as reuniões, mas quando começar a retornar a gente vai levar essa questão, a própria licenciatura que é onde a grande parte do povo Xukuru está inserido dentro do IF, e grande no curso superior de matemática.

A gente vai fazer, agora, a solicitação de se inserir uma cadeira específica para os povos originários.

No momento da pesquisa documental realizamos o levantamento dos projetos pedagógicos dos cursos e acessamos a matriz curricular da Licenciatura em Matemática, já que essa reformulação do PPC foi referenciada pelo estudante. O documento que tivemos acesso é datado ainda do ano de 2010, não identificamos nenhuma atualização mais recente,

bem como não foi verificada, a partir de nossa análise, a existência de algum componente curricular que aludisse aos saberes tradicionais das sociedades indígenas e/ou do povo Xukuru do Ororubá.

Também nesse movimento de analisar as matrizes curriculares dos outros cursos superiores do *campus* Pesqueira, identificamos que dentre as quatro graduações, a que possui o projeto pedagógico mais atualizado, ao qual tivemos acesso mediante o site institucional do IFPE, é o curso de Licenciatura em Física, datado do ano de 2019. Não verificamos componentes curriculares relacionados à cosmovisão indígena e/ou xukuru presentes na matriz curricular da licenciatura. Identificamos apenas uma disciplina no eixo voltado à formação didático pedagógica intitulada de Multiculturalismo, Diversidade e Educação Inclusiva.

Referente ao curso de Bacharelado em Enfermagem, com projeto pedagógico datado de 2015, também não evidenciamos disciplinas que dialoguem com saberes indígenas. O componente curricular do curso de Bacharelado em Enfermagem que minimamente poderia representar uma abertura para uma discussão acerca de outras práticas de saúde para além dos processos tecnicistas, seria a disciplina chamada Processo de Saúde-Doença sob a Ótica das Ciências Humanas e Sociais. Em relação ao curso de bacharelado em Engenharia Elétrica, com projeto pedagógico datado do ano de 2016, não conseguimos identificar nenhum componente curricular que fugisse das abordagens conteudistas.

Ao avaliar essas propostas pedagógicas presentes nas matrizes curriculares desses cursos superiores, passamos a refletir, à luz das problematizações realizadas por Farias; Faleiros (2018), acerca de como as universidades se colocam enquanto espaço de educação formal, que, apesar de ser um espaço de reflexão crítica, reproduzem e reafirmam a colonialidade. Isso fica evidenciado a partir das práticas eurocêntricas predominantes nesses ambientes e pela grande dificuldade que as instituições têm de se permitirem que venham à tona as outras maneiras de ser e existir, sobretudo quando essas formas de existir vêm dos grupos subalternizados. Essa lógica de construção de conhecimento nos ambientes de educação acaba por fissurar as desigualdades já presentes na sociedade.

Julgamos de extrema relevância para esse estudo, apresentar a fala que veremos a seguir feita pela **egressa Kaité**, do curso de Bacharelado em Enfermagem, quando compartilha conosco uma reflexão que fazia junto a outros/as colegas de classe acerca das perspectivas de saúde que vivenciavam na academia,

Então, eles sentiam muito esse impacto de não observar que nenhum dos professores, realmente, ou quase nenhum entendiam os nossos conhecimentos tão importantes quanto os que eles estavam passando. Que não entendiam que o espaço de Toré e o espaço de um toque de umbanda também é um espaço de cuidado e de saúde?! Então, esse tipo de diálogo não acontecia, não existia, nunca existiu. Esse tipo de diálogo em si, realmente, de fato, em nenhuma disciplina nunca existiu. Então, a gente que dialogava, assim, muito sobre isso. Mas até quando eu concluí não tinha nenhuma discussão, nenhum avanço realmente dessa parte pedagógica, de ensino em si nesse sentido não!

Porque fica muito naquilo “não posso entrar na metodologia do professor!”, então a justificativa é logo essa. Todo mundo diz “eu não posso entrar na metodologia do professor, cada um tem uma metodologia!”. Então, é uma discussão que apesar da gente citar em um momento ou outro, mas era uma briga que ninguém comprava.

Verificamos a partir desse relato um silenciamento das outras perspectivas que versam acerca da saúde e que sempre estiveram presentes e foram uma realidade de autocuidado e prevenção para os povos tradicionais, como as sociedades indígenas e quilombolas. De acordo com o discurso, sob a perspectiva dos/as discentes indígenas, havia de fato uma desqualificação dessa outra forma de conhecimento, quando comparada ao conteúdo acadêmico tecnicista validado pela ciência moderna. E tal ação, não pudemos identificar se ocorre de forma voluntária ou involuntária por parte dos docentes, uma vez que não foi possível realizar entrevistas com esse grupo, porém essas atitudes acabam por serem alocadas em lugar inquestionável, por ser o espaço de sala de aula um domínio exclusivo dos/as docentes.

Nesse sentido Santos (2009), se coloca de maneira enfática quando nos exorta acerca da necessidade de construirmos uma identidade pós-colonial como uma estratégia para resgatar os saberes tradicionais, outrora silenciados no processo de colonização, das margens para o centro. O autor faz a defesa da incorporação de uma identidade que além de romper com essas identidades colonizador e colonizado, realoca os saberes tradicionais no centro hegemônico, um movimento de valorização e reconhecimento de culturas por muito tempo rechaçadas.

Dando continuidade a esse ponto de reflexão na análise dos dados da pesquisa, questionamos os/as estudantes participantes sobre o que eles/as identificavam como possíveis iniciativas que o IFPE *campus* Pesqueira poderia implementar no sentido de viabilizar a integração desses saberes tradicionais e científicos nos processos de ensino-aprendizagem. A priori, foram apontadas como possíveis ações a inserção na grade curricular dos cursos de componentes que dialogassem com a cultura indígena,

Rebelk	trazer alguns cursos voltados à agroecologia que é onde se aproxima um pouco da nossa visão. Buscar, também, algo específico que fale de nossa luta, de nosso território(...)que falem sobre a história dos povos indígenas, principalmente, do Nordeste e voltar pra nosso Estado,
---------------	---

	Pernambuco.
Tamain	Eu acho que deveria existir uma abertura de, por exemplo, ter uma cadeira relacionada à cultura local e ter essa interdisciplinaridade. Usar o que é da localidade com os saberes científicos. Então, eu acho que deveria existir uma cadeira dessa. Pesqueira é indígena! Em outro lugar, que tenha um público maior quilombola ter essa questão do quilombola e, assim, em diante.
Clarimen	nos trabalhos a gente pode estar introduzindo algum elemento. Em outros assuntos a gente pode estar introduzindo o conhecimento. Vamos dizer, na aula de laboratório se a gente levar um jogo que tem aqui na área indígena pra dentro da sala de aula, pra estar misturando com a matemática pra os nossos colegas verem, eu acho que é uma forma legal de estar levando a cultura pra eles verem e conhecerem de maneira interessante e didática(...) Eu acho que nessa área, algumas disciplinas misturar o conteúdo. Eu acho que da pra fazer uma mistura legal para eles estarem conhecendo. Até os professores mesmo abrindo uma visão pra eles também estarem conhecendo o nosso mundo.

Acerca dessa proposta, constatamos que esbarra em um dos principais desafios das instituições de ensino que é a rigidez das grades curriculares, impossibilitando uma formação mais transversal e a reduzindo à assimilação de conteúdos tecnicistas, muitas vezes empobrecendo e desqualificando o processo de construção do conhecimento. Arroyo (2011), nos alerta sobre a importância de mesmo diante desses desafios, impetrar um processo de renovação que alcance os currículos hegemônicos, os sujeitos e suas práticas. Sendo essa uma renovação que não se reduz à teoria, mas que consegue transcender e atingir a relação teoria e prática, que alcança as construções pedagógicas dominantes e as relações entre os sujeitos participantes desse processo. Nesse caso, sobretudo, docentes e discentes.

A segunda proposta nos parece ter sido pensada a partir de um caminho mais fluido e que não se depara com os entraves das amarras curriculares, mas perpassa também pela formação reflexiva dos/as professores/as que ocupam a sala de aula. Destacamos as falas adiante,

Wanmant	se tinha a proposta de fazer uma ação continuada com os professores e a gente está pegando professores do território pra fazer isso, colaboradores também, a gente tem muitos professores na federal que são estudiosos do povo e que a gente tem essa parceria e que poderiam estar fazendo essa troca. A gente chegou a conversar diversas vezes sobre isso porque a desculpa, muitas vezes, dos professores é que não tem preparo, não sabe qual material é confiável pra utilizar.
Kaité	Eu acho que convidar a gente pra junto. Ver quais são as disciplinas que é possível trazer essa discussão e trazer pessoas do território, trazer profissionais de saúde do território, trazer lideranças religiosas do território que é quem trabalha diretamente com processo de cura e mostrar que esse também é um caminho possível de cuidado.

Observamos nas seções anteriores relatos de que as lideranças Xukuru, até mesmo a representação máxima do povo, como o cacique Marcos, se fazem presentes junto ao IFPE quando da realização de algum evento, ou para discutir alguma pauta significativa que envolva os/as estudantes Xukuru. Porém não foi identificada anteriormente nenhuma fala

que nos passasse a informação de que tem sido oportunizado para essas lideranças ingressar em sala de aula. As propostas das estudantes egressas se colocam nesse sentido de viabilizar essa troca por meio de algumas disciplinas. Compreendemos que tornar essa proposta uma ação real, passa sobretudo pela sensibilização e formação dos/as docentes na perspectiva de tornar esses sujeitos reflexivos acerca da história e da cultura indígena no Brasil.

De acordo com Bergamaschi (2018), a partir da análise de algumas pesquisas realizadas com universitários/as indígenas em instituições de ensino superior, foram apontados como resultados a necessidade de uma mudança mais profunda no que se refere às dimensões pedagógicas vivenciadas nesses ambiente educacionais, sobretudo, no que se refere à condição urgente de viabilizar capacitações e formações com os docentes cujo o tema principal seria a história e cultura indígena e as relações étnico-raciais.

Para finalizar esse eixo de análise, destacamos que há um reconhecimento a partir da observação às falas de alguns/as gestores/as de que o IFPE precisa ainda avançar nesse processo de descolonização da sua forma de construir conhecimento. Porém identificamos uma potencial abertura da Instituição para dialogar com as culturas dos povos tradicionais e do campo mediante as ações já realizadas no âmbito do IFPE, sobretudo no que se refere à extensão.

Há muita coisa pra se fazer. Eu acho que é a principal, talvez, a principal tarefa é como é que isso vai modificar a forma da gente vê os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, que a gente tem um modelo de ensino-aprendizagem no juízo da gente, que é pautado pelo modelo europeu e é possível, é uma possibilidade que eu levanto, que na hora que a gente consiga desestruturar os nossos juizinhos europeus e dentro dessa desestruturação, estruturar um modelito é dos povos tradicionais, entre os Xukurus, nos processos de ensino-aprendizagem, é possível que a gente dê um salto muito grande. (...) Eu acho que os institutos, como um todo, eles podem avançar muito nisso, em se deixar permear pelas formas e maneiras como os povos tradicionais constrói conhecimento e alterar as rodas metodológicas, normalmente, assumidas. **Servidora A.**

Também consideramos de extrema importância destacar o apontamento feito por Oliveira e Candau (2010), que nos provoca a refletir que a vivência de uma interculturalidade plena nos espaços de educação formal não se reduz à inserção de novos componentes e/ou metodologias nas matrizes curriculares dos cursos, que é uma das estratégias que apontamos aqui, mais do que isso, o alcance da interculturalidade se sustenta numa transformação estrutural e sócio-histórica. A partir desse construto, os referidos autores nos apresentam o conceito de pedagogia decolonial, como sendo a emersão de uma perspectiva pedagógica que está para além dos processos de ensino-aprendizagem, mas reconhece a pedagogia enquanto uma política cultural.

Adiante, abordaremos a vivência e as relações estabelecidas pelos/as universitários/as Xukuru a partir do olhar desses/as estudantes, passeando um pouco pelos vínculos e interações que eles/as estabelecem com a comunidade acadêmica, como demais estudantes, docentes e a própria gestão no decorrer de suas formações. Iremos refletir acerca de eixos importantes como o ser universitário/a Xukuru, o impacto desse processo formativo sobre sua identidade étnica e a sua forma de se dizer Xukuru dentro desse espaço de educação. Também iremos nos debruçar sobre os desafios que se colocam no percurso das trajetórias acadêmicas desses/as estudantes buscando compreender de que forma esses/as Xukurus se organizam dentro da Instituição de Ensino e no próprio território.

4.3 “Tem a Cultura do não-índio, tem o quilombola e o Xukuru”

Nesse primeiro momento de escrita desse eixo que se constrói exclusivamente a partir dos discursos dos/as universitários/as entrevistados/as, consideramos de extrema importância apresentar um breve panorama, a partir dos dados que nos foi possível acessar enquanto pesquisadora, do retrato dos/as estudantes Xukuru no IFPE *campus* Pesqueira. Destacamos que os registros apresentados nessa etapa do estudo buscam apresentar como se dá a acolhida institucional aos/às estudantes, e as interações e vivências que esses/as desenvolvem no âmbito do *campus*.

4.3.1 O retrato dos/as universitários/as Xukuru do Ororubá no IFPE campus Pesqueira

Os dados que retratam como os/as universitários/as Xukuru do Ororubá se distribuem no IFPE *campus* Pesqueira são oriundos de uma amostra constituída por um total de 50 (cinquenta) estudantes da etnia Xukuru do Ororubá, matriculados/as em cursos superiores do *campus* Pesqueira e participantes do Programa de Bolsa Permanência - PBP do Governo Federal. Esses dados foram extraídos em outubro de 2021 da plataforma do Governo Federal sisbp.mec.gov.br sob autorização da Diretoria de Assistência Estudantil - DAE do IFPE. Na referida plataforma estão disponibilizados alguns questionários socioeconômicos que os/as estudantes preenchem no ato de inscrição no programa. Nos valem dos referidos questionários para extrair alguns marcadores que consideramos relevantes para o nosso estudo.

Destacamos, que a princípio, o objetivo era mapear a totalidade de estudantes Xukuru do Ororubá matriculados/as nos cursos superiores do *campus* Pesqueira e posteriormente aplicar um modelo de questionário desenvolvido pela pesquisadora, no entanto, por consequência de alguns fatores, sobretudo a instauração do cenário de pandemia, não tivemos a oportunidade de aplicar um modelo de questionário próprio e optamos por trabalhar a partir dos dados já existentes na plataforma eletrônica SISBP.

Também ressalto que enviei e-mails ao registro escolar do *campus* Pesqueira nas datas de 19/04/2021 e 18/05/2021, na busca de acessar algumas informações objetivas, como o quantitativo de estudantes Xukurus com matrícula ativa no *campus* e se possível os dados desses/as estudantes como nome completo, endereço eletrônico, telefone, mas até a presente data os referidos e-mails não foram respondidos. Outrossim, quando da realização da entrevista com um servidor que compõe a gestão do *campus* Pesqueira, acessamos a seguinte informação, “com base na plataforma Nilo Peçanha, com os dados de 2020, e nós observamos 2017 o IFPE com 163 estudantes; em 2018, 233 estudantes indígenas e em 2019, 299 estudantes indígenas. Eu tenho esses dados até 2019!” **(Servidor D. entrevista realizada em 29/11/2021)**. É válido destacar que é provável que tais números podem não ser correspondentes aos dados do ano em curso, bem como não especifica os dados referentes apenas aos cursos superiores. Apresentado o caminho percorrido para o acesso aos dados de nossa amostragem, seguiremos com a descrição das informações encontradas.

Como dito anteriormente, identificamos um total de 50 estudantes Xukuru do Ororubá participando do PBP, no qual a soma de estudantes do *campus* Pesqueira contemplados/as no programa era de 70 estudantes à época, sendo esses outros/as 20 estudantes pertencentes à outras etnias ou as comunidades quilombolas remanescentes. Constata-se que a maioria é do sexo feminino (27 mulheres e 23 homens). Também foi possível constatar que a maior demanda dos/as estudantes indígenas é pela formação docente, uma vez que do total de estudantes, 33 estão matriculados/as nas Licenciaturas em Física ou Matemática. Apenas 11 estudantes são do curso de Bacharelado em Enfermagem e apenas 6 são do curso de Engenharia Elétrica.

Em relação à origem escolar foi possível identificar 99% dos/as estudantes são oriundos/as de escola pública, infelizmente a partir do QSE da plataforma SISBP não é possível identificar se a formação básica dos/as estudantes se deu ou não por meio da Educação Escolar Indígena - EEI Xukuru. Também no que se refere à formação básica, identificamos dois marcadores importantes para o nosso estudo no referido questionário. São referentes às perguntas acerca do grau de formação do pai e mãe dos/as estudantes. Do total de estudantes, apenas 7 famílias haviam acessado à educação superior, sendo 4 graduações e 3 pós-graduações.

Também identificamos através de um marcador referente à situação de trabalho/vínculo empregatício, que 4 estudantes trabalham 40 h semanais, 2 estudantes trabalham 20h semanais e 2 estudantes trabalham eventualmente. A grande maioria não exerce

atividade remunerada, o que nos leva a constatar que há uma eficiência do referido programa de bolsa, quando refletimos acerca da finalidade do programa de que o/a estudante possa se dedicar exclusivamente aos estudos na perspectiva de obter êxito em sua formação e ter uma permanência qualificada.

Outro dado que consideramos de extrema importância é em relação ao acesso dos/as estudantes indígenas às bolsas acadêmicas (extensão, pesquisa e monitoria). Do total de estudantes contemplados/as no PBP, apenas 4 responderam que acessaram aos programas de caráter científico. Quando filtramos o quantitativo de estudantes que acessaram o ensino superior pela lei de cotas, obtivemos respostas positivas de 30 estudantes. Aproveitamos para fazer um cruzamento de estudantes cotistas acessando os programas acadêmicos. Do total de 30 cotistas, apenas 1 participou de programas científicos e 2 responderam que acessam outros tipos de programas. Constatamos a partir disso que essa pode ser também uma deficiência da Instituição de ensino, incluir esses/as estudantes em outros programas para além da assistência estudantil, mas programas que potencialize o/a pesquisador/a, extensionista, futuro/a docente. Diversas atividades que dialoguem com uma formação mais completa. Adiante buscaremos compreender a presença dos/as universitários/as Xukuru no campus Pesqueira a partir dos relatos de como as relações se constroem nesse espaço.

Na tentativa de divagar de uma forma mais detalhada a presença dos/as universitários/as Xukurus no *campus* Pesqueira, buscamos estruturar os seus discursos e prosseguir com as referidas análises a partir de quatro pontos principais. O primeiro refere-se às falas dos/as estudantes no âmbito mais geral do *campus*. O segundo recorre aos discursos que tocam na interação com a gestão do *campus*. O terceiro passa um pouco pela relação estabelecida entre os/as estudantes indígenas e não indígenas dentro da Instituição. E o quarto se debruça acerca dos depoimentos que apontam para as interações com o corpo docente.

4.3.2 As experiências Xukuru no IFPE campus Pesqueira

Para tratar do primeiro ponto, realizamos uma pergunta aos/as estudantes Xukuru sobre como estava sendo ou teria sido, para os casos das duas estudantes egressas, as experiências deles/as no *campus* Pesqueira. Os/As estudantes, em sua totalidade, quando perguntados/as sobre esse tema, versaram acerca do cenário de bem-estar que vivenciam/vivenciaram no *campus* Pesqueira, no qual a maioria das relações se constroem de maneira bastante harmoniosa. No entanto, nos chamou a atenção a fala de dois estudantes participantes, quando do relato acerca da dificuldade em relação à adaptação ao migrar da educação básica para o ensino superior,

Oxoce	As dificuldades , logo quando chegamos no IF é a ambientação , isso não é só para estudante indígena , mas qualquer estudante que sai da rede pública e que chega no IF, numa instituição do porte que é o IFPE, dá aquele choque.
Tupã	a gente quando parte daqui do nosso território da educação básica para o ensino superior a gente sofre primeiro aquele impacto .(...) sofre aquele impacto pelo ensino superior ser um ensino mais elevado e ter mais disciplinas mas, aos poucos a gente vai construindo junto com os professores e colegas e tanto o pessoal da organização da direção do IFPE, campus Pesqueira, a gente vai modelando essa imagem de ser quem a gente é e o IFPE do campus Pesqueira sempre nos abraçou na gestão do professor (...) Sempre teve essa questão de apoiar nós, indígenas, lá dentro. Mobilizando, a gente sempre temos nossos eventos lá dentro do IF para quebrar esses paradigmas da sociedade que o índio é aquele que vive no mato, dentro deocas, que vive nu.

Foi possível perceber através dessas duas falas que as dificuldades acerca do impacto da migração da modalidade de ensino básico para a educação superior, é um discurso que independe do pertencimento étnico, ao menos no caso dos/as estudantes Xukuru. Tanto que numa comparação acerca da fala dos dois estudantes, conseguimos identificar que o estudante **Oxoce** é oriundo de escola regular do município de Pesqueira ou do estado de Pernambuco e o estudante **Tupã** estudou na escola indígena Xukuru. Ambos relatam o desafio na adaptação ao ensino superior, mas não conseguimos constatar que tal dificuldade seja evidenciada pelo pertencimento étnico.

Sobre esse ponto, o impacto do modelo de ensino acadêmico e a dificuldade de adaptação dos/as estudantes Xukuru à essa nova estrutura de ensino, Baniwa (2019), destaca a importância das universidades investirem em cursos de nivelamento a fim de facilitar esses processos de adaptação ao mundo acadêmico, na perspectiva de ampliar as condições de permanência dos/as estudantes nos cursos superiores. (BANIWA, 2019).

E sobre essa possível especificidade do povo Xukuru do Ororubá, dessa dificuldade de adaptação dos/as estudantes ao ensino superior não ser evidenciada diretamente pela condição étnica, acreditamos que seja decorrente da própria condição e organização do povo Xukuru no município de Pesqueira. Onde diversos/as estudantes possuem dupla residência (na cidade e na aldeia), *“Muitos tem a casa no território, muitos tem a casa na cidade e também tem a questão da mãe terra né?! Então, a terra também é essa outra residência”*
Servidor E.

Ou ainda, residem na cidade, mas continuam a participar dos rituais e de todos os eventos realizados pelo povo Xukuru, preservando sua identidade étnica, como é possível observar no discurso do estudante **Oxoce**. *“tenho esse vínculo muito forte com o território porque a gente sai do território, mas o território não sai da gente”*.

Também podemos citar a proximidade territorial entre o território Xukuru e a cidade de Pesqueira, o que permite um trânsito entre as aldeias e a cidade de forma mais fluída. *“Nós temos um fenômeno bem interessante, em Pesqueira, porque a divisa entre o território, que é demarcado pelo Governo Federal, e o município é basicamente uma serra, então muitos estudantes são desaldeados. O que isso significa? Que eles residem na cidade! Residem na cidade, mas eles têm acesso livre a comunidade por conta dos seus familiares que mora lá”*

Servidor E.

E é válido destacar ainda a influência Xukuru sobre o município de Pesqueira, que acaba por ser convalidada com a vitória do cacique Marcos para o cargo de prefeito nas eleições municipais no ano de 2020, *“os pesqueirenses abraçaram essa causa e a gente conseguiu 17.565 votos, então nos deram essa oportunidade de mostrar que a gente pode trabalhar em conjunto e trabalhar ouvindo a nossa sociedade que é o que já é de prática e de comum dentro do povo” Rebelk.*

Outro ponto que conseguimos identificar a partir dos depoimentos dos/as estudantes, quando expressam essa sensação de bem estar e acolhimento no *campus* Pesqueira, passa justamente pelo fato de haver cada vez mais estudantes Xukuru ocupando esse espaço e consequentemente ocupando alguns lugares estratégicos de representatividade dentro do *campus*, de forma que ao passo que outros/as estudantes Xukuru ingressam na instituição, são acolhidos/as não só pela comunidade acadêmica não indígena, mas sobretudo por seus próprios “parentes”, como podemos observar nas falas de alguns/as estudantes,

Clarimen	lá no campus Pesqueira é tranquilo e como já tem algumas pessoas da gente facilita. E tem uns colegas não índios que aceita bem a cultura também.(...)quando eu entrei agora, em 2019, aí a galera meio que conhecia a cultura, já sabia a pintura. “Ah! É índio, por isso está com a pintura! ”. Aí foi mais uma aceitação bacana pela pintura, pelo nosso ritual, nossa religião que tem a espiritualidade. Tem uma galera da minha sala que acha muito massa e vem me perguntar e eu explico. É bem legal! Mas, é mais nesse sentido mesmo, no início havia um pouco de “o que é isso?” quando apresentou a galera ficou mais de boa, depois que conheceu mais nossa cultura, conheceu nossos colegas e tal.
Oxoce	Já tinha outros parentes que já ocupava esse espaço (...) Então, já tinha alguns parentes lá no IF, aí ficou um pouco mais fácil a chegada, e a acolhida e todos esses parentes já se engajavam na luta em algum espaço dentro do IF. (...) e já começa a incentivar os novos parentes que estão adentrando a ingressarem na luta e ocupar esse espaço(...)Então, o que a gente tem em mente é o seguinte, o espaço é nosso e temos que ocupar, mas vamos ocupar como? De que forma? Juntando! Porque juntos... o povo Xukuru é muito disso, juntos somos mais fortes , juntos somos muito fortes. Ninguém vai para a luta sozinho, sempre vai com alguém! É coeso a coisa! É coeso!

E é possível constatar que não é apenas a ocupação do espaço por estudantes Xukuru no que se refere a um quantitativo cada vez mais expressivo, mas a ocupação de forma

organizada, no modelo de organização Xukuru, que passa a provocar a instituição de ensino e viabilizar importantes ações como por exemplo, a realização do vestibular dentro do território Xukuru, citado anteriormente, a ocorrência de eventos institucionais sob a liderança dos/as estudantes Xukuru. Então mais uma vez, considerando esse cenário de acolhimento e de vivências experimentadas pelos/as estudantes dentro do *campus* Pesqueira, voltamos a perceber o destaque para as ações impetradas no âmbito da extensão. Na qual os eventos, os estudos, os projetos que dialogam com o território sagrado se tornam possíveis. Novamente os eventos e as atividades da extensão voltam a aparecer nas falas dos/as estudantes como estratégias de oxigenação de uma formação majoritariamente tecnicista, como espaços de reafirmações, de empoderamento indígena, de provocação, de tensionamento e possível inclusão dentro do *campus* quando passa a alcançar também os não índios.

Jetonm	E o IF também sempre tem eventos. Assim, tem o Abril Indígena que a gente vive lá, sempre reuniu o grupo de indígenas que a gente tem no campus em enfermagem, matemática, dos cursos técnicos e a gente tem palestras, tem apresentações. A gente leva a nossa cultura pra lá, pra dentro da comunidade IFPE.
Clarimen	E a gente tinha o espaço da gente(...)abril indígena aí eles abriam um espaço pra gente está fazendo palestra com a galera.(...) Os colegas meus diziam, a gente vai ter essa semana que vai ter que fazer uma palestra com a galera coisa e tal, aí a gente foi e organizou.(...) teve um organizado online ano passado porque eles abriram espaço também para mostrar a cultura e eu achei bem massa.
Wanmant	Foi uma experiência significativa na minha vida, em relação ao período de formação do IF. E eu gostaria de dizer que foi uma formação para além da graduação porque o IF tem esse formato de formação integral, de fato, do ser e, apesar, assim, do meu curso ser de exatas e ter muita coisa que o curso deixa muito a desejar ainda em relação ao pedagógico, em relação essa parte mais específica. Mas, eu acho que o campus através do departamento de extensão, de diversos outros fatores, ele acabou sanando isso que o meu curso deixava assim, de fato, a desejar.

Como já foi dito, os relatos dos estudantes indígenas em sua maioria são de fácil adaptação ao IFPE *campus* pesqueira, constituída também por boas relações e interações com a comunidade acadêmica. Percebemos que essa realidade atual do *campus* Pesqueira é fruto sobretudo da organização e das ações dos próprios estudantes na Instituição em conjunto com um processo de reabertura da gestão, apresentado em seções anteriores deste estudo.

4.3.3 Sobre a relação com a gestão do *campus* Pesqueira

Quando questionamos os/as estudantes acerca da relação com a gestão, nesse momento sob a perspectiva dos/as estudantes, alguns/as deles/as citam justamente esse movimento de abertura da gestão para o diálogo e a construção de forma coletiva, numa

perspectiva de valorização dos povos originários, como sendo um divisor de águas para se inaugurar um novo momento do protagonismo indígena no *campus* Pesqueira,

Kaité	Então, eu vivenciei dois tempos no IF. Eu vivenciei um tempo de uma gestão tanto a nível geral, de reitoria, como de <i>campus</i> também, e o tempo de outra gestão.(...) , assim, literalmente, mudou de zero pra 100%. Então, a gente passou a ter uma gestão que era aberta a discutir e a ouvir toda a comunidade tanto servidor, professor, estudante etc. E, a partir disso, foi que a gente teve um espaço de protagonismo dos povos indígenas que nos foi aberto as portas pra dialogar. Eu acho que a nossa discussão, e nossa relação, com os outros estudantes, com os servidores, com os professores, melhoraram a partir do momento que a gestão deu possibilidade da gente falar.
Rebelk	Pra mim, enquanto estudante do IF, a gente vê mesmo... como eu posso falar? Oficialmente, não existe muitas políticas públicas dentro voltadas, especificamente, para os povos indígenas, mas a gente vê todo o esforço da coordenação, do nosso <i>campus</i> , todo o esforço da diretoria, e também a reitoria tem ajudado bastante a gente.

É possível constatar a partir da narrativa da estudante egressa, que há uma mudança na forma de gerir o *campus* e de tratar a pauta indígena dentro desse espaço. Também a partir da fala de **Rebelk** fica evidenciado que há ainda uma deficiência acerca da implementação de mais políticas institucionais voltadas diretamente às populações indígenas no âmbito da IES, no entanto, por outro lado, os próprios discursos apontam para ações que denotam a vontade política da gestão em construir um projeto de educação inclusivo. Há um movimento de sensibilização da instituição a partir de sua gestão ao realizar uma escuta qualificada, que pode significar um pontapé inicial na efetivação da interculturalidade nesse ambiente acadêmico.

Abordaremos no ponto adiante alguns relatos dos/as estudantes acerca da troca com o corpo docente, no entanto, uma vez que estamos tocando nesse ponto da inter-relação entre estudantes e gestão e apontando marcadores importantes, como vontade política, gestão dialogada, para a construção da interculturalidade nas universidades, gostaríamos de antecipar o depoimento da estudante egressa que vivenciou duas gestões em atuação no *campus* Pesqueira que demonstra bem como a postura da gestão, quando da busca de gerir o *campus* a partir de uma escuta efetiva e afetiva, impacta inclusive na repressão às possíveis situações de racismo que possam estar ocorrendo em sala de aula,

dentro do meu curso eu vivi situações extremamente racistas.(...)No início! Nesse início! E, depois que a nova gestão entrou os professores sentiu meio com medo de como eles iam tratar a gente. Sabe, tipo, eles passaram a se policiar porque eles tinham medo de perseguir algum aluno por alguma coisa, por alguma condição étnica ou etc. e isso repercutir na relação dele com a gestão uma vez que a gente não tinha mais apenas uma hierarquia de, por exemplo, se a gente tivesse uma demanda de ensino, de qualquer coisa, a gente não precisava obrigatoriamente passar por professor, por num sei o que, por coordenador pra poder ir pra diretor num sei de que pra poder chegar

no diretor geral. A gente não tinha mais isso! A gente tinha uma linha de canal aberto com todos eles. A gente não tinha mais essas barreiras de contato. Então, isso interferiu muito, pelo menos, assim, eu, enquanto curso de enfermagem. Algo que eu notei de diferença foi isso. **Egressa Kaité**

A fala da estudante egressa retrata bem a reflexão trazida por Carvalho e Segato (2002), quando analisam como os espaços universitários, mesmo sendo um lugar que podemos considerar berço do pensamento crítico, é um ambiente onde podem ser facilmente reproduzidas a exclusão e a injustiça racial. E nesse caso a reprodução de atos racistas acaba por vir da categoria de intelectuais que ocupam a função de educadores/as da instituição, responsáveis pela construção do conhecimento nesses espaços, que são o segmento de docentes.

Carvalho (2005), também nos exorta a uma reflexão importante, quando discute acerca da composição do público de acadêmicos/as no Brasil. O autor problematiza sobre a existência de uma elite acadêmica branca e de ascendência europeia, na qual a maioria é incapaz refletir acerca das relações de opressão e exclusão racial que ocorrem nas universidades, até que se inicie as discussões em torno das políticas de ações afirmativas e cotas na educação superior.

Verificamos assim, que ainda há um longo caminho a ser percorrido na perspectiva de se alcançar uma formação para estudantes indígenas e não indígenas dentro de uma proposta descolonizadora e intercultural. No entanto, é possível observar que essa presença no *campus* Pesqueira, viabilizada em sua maioria pelas políticas de ações afirmativas, já tem provocado mudanças, já abriu caminhos para um diálogo, diálogo este que pode ser considerado peça fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas interculturais. A seguir os estudantes relatam um pouco mais acerca da interação com a gestão e os espaços de troca.

Carvalho	a gente que ingressou no IF, sendo indígena, ele sempre tratou a gente muito bem. Então, desde o início a gente teve um acompanhamento bem de qualidade. Os auxílios também ajudou muito. Eles olham bastante pra gente. O ruim, de início, era só o transporte. Mas, depois a gente foi se ajeitando, foi se ajeitando e foi melhorando. Eles foram abrangendo cada vez mais o povo da gente. Eu acho que não abrangeu mais por conta da quebra de recursos, essas coisas, aí a gente perdeu muita coisa.
Tupã	Sempre tem... de vez em quando professor (...), diretor geral, tem reunião com a gente do DA. Inclusive, teve uma reunião no começo desse ano para discutir algumas questões sobre os movimentos estudantis. Foi bem interessante! A gente também teve com a DAE, tivemos reunião, se não me engano, com a reitoria, com uma parte da reitoria que eu não estou lembrado agora, a gente teve essa reunião.

Concebemos aqui, a presença indígena nos espaços universitários, como um motor capaz de impulsionar ações interculturais. Isso é o que conseguimos observar de imediato

como resultado dessa ocupação na universidade. E a possibilidade de uma nova fase de atividades acadêmicas de outras naturezas que contemplem uma diversidade e não apenas um grupo dominante. E isso só é possível inicialmente a partir do diálogo, percebido aqui enquanto elemento que poderia reestruturar as práticas de ensino, mediar a interação entre diferentes grupos, possibilitando assim um processo de democratização nesse ambiente educacional. Então compreendemos a presença indígena na universidade como um caminho possível para outras formas de construir conhecimento, no entanto, no decorrer dessa caminhada os conflitos serão sempre evidenciados, talvez de forma mais velada e discreta, mas sempre em evidência, como veremos a seguir nos relatos dos/as estudantes acerca de suas interações com outros/as estudantes não indígenas e professores/as.

4.3.4 Sobre a relação com outros estudantes não indígenas

Quando questionamos os/as universitários/as Xukuru acerca das relações estabelecidas com os/as demais estudantes não indígenas, novamente os/as estudantes destacam em suas falas a ocorrência de relações harmoniosas. No entanto, no decorrer da conversa, ou na fala livre dos/as próprios/as Xukuru, percebemos os apontamentos de “piadinhas” por parte de uma minoria de estudantes. Ou ainda a não aceitação, ou construções estereotipadas em torno da figura do indígena. Apresentaremos alguns depoimentos a seguir,

Rebelk	Alguns ainda veem, assim, meio atravessado, olha meio... quando a gente realiza ritual ou alguma coisa dentro do campus, mas a grande maioria abraça a causa e está junto com a gente, é amigo pessoal nosso.
Oxoce	Às vezes! Às vezes fica assustado, outros não compreende e outros não aceitam. Tem essas nuances, mas é natural! É natural porque muitos dos nossos colegas aprendeu que o índio é preguiçoso, foi inculcado na mente dele(...) e a família vai passando de geração em geração
Kaité	Do estudante sempre tem! São as piadas e, principalmente, de ter uma relação(...)muito atrelado ao estereótipo(...) por exemplo, dentro dessa lógica de estereotipar o que é ser indígena, eu acredito que até dentro desse espaço eu sou privilegiada por eu ter alguns traços de cabelo, de pele. Mas, minha prima, por exemplo, por ser loira e ter olho verde sofreu racismo dentro do IF de dizer “quem já viu índia branca?”.(...) isso era um comportamento muito comum entre os estudantes.
Jetonm	às vezes a gente durante esses eventos que a gente está se locomovendo nos corredores, às vezes, alguns grupinhos de estudantes a gente escuta alguma piadinha. Quando a gente vai passando aí escuta alguma piadinha em relação a gente. Isso que eu já vivenciei lá dentro, mas raríssimas vezes (...) Ah! Esses indígenas que usam celular!

Verificamos a partir dos discursos, ainda que de forma muito pontual, pois de acordo

com os/as estudantes que chegam a relatar a ocorrência de “piadinhas”, todos destacam que são situações bastante raras, percebemos que as piadas tocam diretamente em pontos que dialogam com o processo de miscigenação experienciado pelo povo Xukuru, no qual alguns/as índios/as não apresentam características consideradas indígenas pelo restante da população, o que faz com que os não índios questionem esse pertencimento étnico.

Outro ponto que também foi evidenciado a partir dos discursos refere-se à desqualificação dos/as índios/as do Nordeste enquanto povos indígenas. Na qual há uma valorização dos/as índios/as que habitam na região do Norte do país, ou daqueles povos em situação de isolamento. Como se essas fossem condições únicas e determinantes para o reconhecimento das populações indígenas. Como já foi abordado em outro momento de desenvolvimento desse estudo, essa desqualificação dos índios do Nordeste é uma ação realizada por muitos indivíduos não indígenas diante de seu desconhecimento do ser indígena no Brasil contemporâneo e acaba por ser uma prática reproduzida também nesse espaço universitário. Nos relatos dos estudantes a seguir podemos observar tal reflexão,

Jetonm	Eu nunca vi um indígena!", coisas desse tipo.(...) Aí alguns dizem "índigenas é aqueles que estão lá na Amazônia, que estão isolados!", mas, hoje, não existe isso. Existe, de certa forma, alguns grupos isolados ainda. Mas, hoje esta é uma sociedade muito igualitária de certa forma e cada vez mais que a gente ingressa em graduações, cursos superiores, mestrado, a gente cada vez mais vai se inovando, se atualizando com o que tem de moderno e a gente traz isso para o nosso território. Não é porque a gente tem essas coisas, vivencia isso que a gente não vive nossa cultura. Muitos pensam isso por não conhecer.
Oxoce	Ele diz o seguinte, que não têm mais índios no Nordeste. Ele diz que não tem índio mais. Que índio é aquele do Norte, que é aquele que anda nu na mata, ele diz que índio é aquele. É aquele que ele viu na escola, que ele aprendeu, botou na escola com aquele livro romantizado, aquele indiozinho lá, índio é aquele. Eu não sou índio não, índio é aquele!

Também a partir do depoimento de um dos estudantes, conseguimos identificar discursos de resistência às possíveis falas racistas reproduzidas por alguns/as estudantes não índios/as. É possível perceber a capacidade dos/as estudantes Xukuru em lidar com as tensões interculturais, numa tentativa de encarar as situações de desconforto com resiliência, em um movimento de enfrentamento a esse tipo de situação de forma consciente. Consciente do processo de miscigenação e luta vivenciado pelos povos indígenas do Nordeste e pelo povo Xukuru e consciente da apropriação e ressignificação de elementos da colonização para fortalecer a resistência Xukuru sem se perder de sua cultura e tradições.

Conforme defendido por Silva (2017), onde afirma que as populações indígenas do Nordeste reafirmam a sua herança sociocultural mediante a ressignificação de seus símbolos

e tradições, apropriando-se inclusive de instrumentos da colonização e fazendo uma releitura desses na perspectiva indígena. Consideramos válido destacar ainda, a fala a seguir da **egressa Kaité** que aponta para as possíveis situações de racismo no âmbito do campus Pesqueira, ao tempo que faz uma leitura de uma mudança desse cenário e reconhece a importância do processo de descolonização nesse espaço educacional,

a gente também aprende, enfim, criar uma carcaça pra lidar com isso, com esse tipo de acontecimento(...)a gente vem notando que aqui em Pesqueira está tendo uma mudança, assim, com relação a isso, mas a gente sabe também que é um processo. **Descolonizar é um processo**, não é da noite pra o dia que a gente executa e vai ter... acredito que daqui a uns anos a gente vai ter bem mais frutos do que o que a gente tem hoje. **Egressa Kaité.**

Compactuamos com Amaral (2010), Baniwa (2006) e Hoffmann (2004), quando apontam a partir de suas reflexões que algumas dificuldades acerca desse processo de adaptação dos/as estudantes indígenas ao ambiente acadêmico, são potencialmente decorrentes das situações de discriminação racial, porém só nos dedicaremos a essa reflexão mais a frente, quando apresentarmos a seção desenvolvida a partir do questionamento de quais os desafios os/as estudantes Xukuru têm enfrentado no IFPE *campus* Pesqueira. No entanto, achamos relevante já apontarmos para tais reflexões, pois, embora haja um discurso majoritariamente voltado a construção de interações harmoniosas no âmbito do campus, há ainda episódios de discriminação e racismo que podem e precisam ser eliminados desse espaço. Na sequência apresentaremos alguns relatos dos/as estudantes Xukuru quando questionamos como são/eram estabelecidas as relações desses/as estudantes com os/as docentes do *campus* Pesqueira.

4.3.5 Sobre as interações com os/as Docentes

Quando indagamos os/as estudantes Xukuru acerca de suas interações com os/as professores/as do IFPE *campus* Pesqueira, identificamos na fala da maioria dos/as estudantes o relato de algum tipo de resistência dos/as professores/as em relação a eles/as. Isso foi identificado a partir de falas dos/as discentes que tocavam no menosprezo dos/as docentes pelo conhecimento tradicional Xukuru em comparação com o conhecimento científico, até relatos que algum/a professor/a afirmava que o povo Xukuru tinha invadido o território retomado.

Algo que ficou evidente para a pesquisadora foi um discurso dos/as estudantes Xukuru que apontavam para um despreparo dos/as docentes e o desconhecimento das lutas indígenas, o que acaba por impactar na construção de conhecimento em sala de aula e na possibilidade de processos de aprendizado interculturais. Veremos nas falas a seguir,

Rebelk	Tem alguns que ainda tem resistência, mas quando você vê o IF do campus Pesqueira, eu acho do Brasil, é o que tem mais jovens indígenas, então numa sala ali o professor no mínimo vai se topar com cinco/seis e quando começa uma discussão(...)Muitos também viam que o professor não tinha o conhecimento de como era a luta como se dava dentro do território. Eu achava bacana mesmo aqueles embates que a gente pegava, em sala de aula, e no final saia tudo certo.(...) Às vezes, o professor por falta de conhecimento de como se dava a cultura, principalmente, assim, porque cada povo tem sua cultura específica. Muitos professores vinham com aquela visão dos indígenas do norte, nossos parentes no Amazonas, e a gente dentro da sala explicava que no Nordeste é diferente, dessa miscigenação que a gente sofreu e no final, eu acho, que chegava a consenso comum(...)A gente sempre está quebrando esse estereótipo porque o pessoal vê aquele indigenzinho do cabelinho, aquele que a gente vê nos livros.
Clarimen	Eu acho que vai muito, assim, eu já vi uma situação em que o professor, como ele não tinha muito conhecimento, ele citou uma coisa e quando a gente foi explicar ele teve uma barreirinha pra entender. Aí houve um desentendimento devido a isso, falta de conhecimento. Mas, deu pra tirar de letra!(...)Isso! Às vezes, por conta do efeito da colonização. Enfim, pra entender, mas a pessoa explica. Vai da pessoa estar aberto para aquele conhecimento ou não né?!

É possível identificar a partir das falas que há momentos de discussão em sala de aula, que em alguns instantes essa pauta é refletida coletivamente e sempre há um destaque para a falta de conhecimento, o despreparo do corpo docente. Esse é um ponto que já podemos apontar aqui enquanto realidade do *campus* Pesqueira, o desconhecimento de seu corpo docente em relação às causas indígenas e a necessidade da Instituição se voltar para essa preparação dos/as professores/as.

Mais uma vez aparece o relato da validação indígena estar voltada exclusivamente para as populações indígenas do Norte do país, às características físicas estereotipadas e em concordância com as representações trazidas nos ultrapassados livros didáticos. Salviano (2011), destaca que apesar de buscar reproduzir um discurso politicamente correto e inclusivo de validação da reserva de vagas, o segmento docente constrói uma imagem estereotipada e folclórica dos/as estudantes indígenas e a postura que acaba por ser estabelecida com esses é de rejeição.

Um fato que nos chamou ainda mais a atenção e acreditamos ser de extrema relevância para esse estudo, inclusive porque toca em uma necessidade imediata desse corpo docente acessar um processo de formação e se instrumentalizar para atender essa demanda de acadêmicos/as indígenas, foi um relato de uma estudante indígena que afirmou como o desconhecimento docente acerca da questão indígena prejudicou no seu processo de desenvolvimento enquanto pesquisadora. Pois, mediante relato da estudante, inúmeras vezes a estudante pleiteou participar de alguns eventos acadêmicos, quis desenvolver artigos e pesquisas relacionadas ao seu povo e recebeu negativas dos/as professores/as do *campus* sob a justificativa de não dominarem a temática.

Algumas vezes, assim, eu tentei escrever alguma coisa com algum professor e, assim, nenhum aceitou. Nenhum dos que eu procurei aceitou, aí tipo desmotivava muito. Tiveram algumas vezes que eu escrevi com orientadores de fora da instituição porque, por exemplo, eu queria ir pra um evento, eu sentia a necessidade de participar de evento para o meu currículo, para a minha experiência, para a instituição que eu estava levando o nome, e eu não encontrava orientador.(...) aí eu disse “eu posso um orientador de fora?”, aí podia e não tinha nada que impedisse e aí eu fiz. Tiveram duas vezes que eu fiz, produzir trabalhos com pessoas de fora da instituição porque os professores diziam que não tinham tempo, que não dominavam a temática e, assim, mesmo eu entendendo tudo isso eu acho que poderia dizer “Ó (...), pra esse evento que tu quer está muito em cima, mas vamos ver para o próximo semestre, para o próximo ano.(...) E, inclusive, também eu tive dificuldade no processo de escrita do TCC, quando eu fui escolher orientador, eu escolhi professor (...) por achar que seria, assim, um dos professores que me daria total abertura pra mim falar sobre a temática e total apoio. E, realmente, foi isso! Ele me deixou bem à vontade em relação a isso. **Egressa Kaité.**

Conforme apontado pela estudante, ela precisou recorrer à docentes de outras Instituições muitas vezes para participar dos eventos. Fica evidenciado uma deficiência da Instituição nesse sentido de preparação de seu corpo docente.

Outro ponto importante identificado a partir das falas dos estudantes, diz respeito também à ocorrência de “piadinha” e “brincadeiras” por parte de professores/as com os/as estudantes indígenas. Esses/as estudantes não compreendem a dimensão de tal ação enquanto ato de racismo, mas um relato de incômodo e mal estar quando tais “piadinhas” e “brincadeiras” aconteciam. E é possível identificar ainda em um dos depoimentos uma fala de acusação do docente em relação ao povo Xukuru,

Oxoce	Eu não levei como racismo, não levei por esse lado. Eu levei como uma falta de informação porque depois que eu chego tirava até umas brincadeiras, umas nuancezinhas, que incomodava, mas não chegava a ser uma coisa exacerbada não. Até porque são profissionais de excelência, mas tinha... (...) o que eu fiz? Peguei um calhamaço, assim, de documentação e cheguei para um professor e disse sou indígena por causa disso aqui e eu não estou dizendo mentira não. Levei um livro “Filhos da Mãe Natureza” do povo Xukuru, feito por nós(...)está explicando aqui quem é o povo xukuru.(...) Aí tinha outro professor, ele saiu do IF, pediu transferência e aí ele disse “mas, vocês tomaram as terras!” eu digo “não!”, agora vamos pra cá, vem cá, sentei com ele quando terminou a aula, inclusive eu tinha outra aula depois e falei com a professora.
Carvalho	Assim, por parte de professores eu já vi conversinha besta. Por parte de alguns professores eu já vi, eu não vou mentir. (...) Um professor ou dois que eu me lembro já vi com piadinha. Não segregando mesmo, mas com piadinha.(...) Assim, por não ser diretamente pra mim, porque nesse dia não foi diretamente pra mim, eu não entrei de frente com ele, principalmente, porque a gente não pode entrar de frente com professor por conta que já é difícil e aí fica mais difícil ainda passar nele.(...) A gente sabe que infelizmente é cultura, pra gente mudar a mente preconceituosa é muito difícil.

Fica evidente a necessidade de formação continuada com os/as professores/as universitários/as acerca das culturas indígenas já que esses/as não se mostram preparados/as para o diálogo intercultural. Essa formação docente se caracteriza como mais

um dos desafios das Instituições de Ensino Superior. Percebemos aqui a gravidade desses depoimentos, no qual há um relato de violências epistêmicas e culturais contra os/as estudantes indígenas, ao tempo em que há uma situação de intimidação pelo lugar de poder que os/as professores/as ocupam.

Herbetta e Nazareno (2020) destacam como nesse espaço acadêmico as ontologias, as línguas, os conhecimentos indígenas não são sequer considerados pelos/as docentes na interação com os/as estudantes indígenas. Também é válido destacar que de uma forma diferente do que identificamos nos relatos sobre as interações dos estudantes indígenas com estudantes não indígenas, os participantes destacam que as falas discriminatórias e de menosprezo realizadas por docentes em relação aos Xukuru, ocorrer de forma mais sorrateira do que escancarada, como destaca a **egressa Kaité**, *“Entre os professores a gente via que era algo mais velado. Era algo de menosprezar o nosso conhecimento, enquanto conhecimento tradicional, dizer mas isso não tem comprovação científica”*.

Algumas pesquisas acadêmicas já apontam para a urgência das instituições superiores iniciarem um movimento de renovação pedagógica, na qual uma das principais ações seriam a “capacitação específica de professores e dirigentes universitários para o trabalho com indígenas” (Paulino, 2008, p. 149); Bem como necessidade de “formação dos professores para maior conhecimento sobre questões da história e cultura indígena, em relações étnico-raciais” (Jodas, 2012, p. 126). Tal demanda não é uma novidade, assim como a existência de tais atos cometidos por parte dos docentes em relação à discentes indígenas também não é.

Dando prosseguimento ao estudo no que se refere às interações estabelecidas pelos/as universitários/as Xukuru no IFPE campus Pesqueira, divagamos adiante acerca das manifestações culturais realizadas por esses/as estudantes no âmbito da Instituição.

4.3.6 Sobre as manifestações culturais Xukuru no âmbito do campus Pesqueira

Questionamos os/as estudantes indígenas se eles/as se sentiam confortáveis em manifestar a cultura Xukuru no âmbito do *campus* Pesqueira. A resposta a essa pergunta foi unânime. Todos/as os/as entrevistados/as relataram haver liberdade institucional para utilização dos adereços que caracterizam a cultura Xukuru, como a barretina, o jupago, o artesanato a partir dos colares, também a própria pintura. Destacamos um relato de um dos estudantes a seguir,

Pronto, amanhã como é um evento, um encontro da Juventude(...)aí eu vou com a minha barretina, com minha maraca, com os meus colares, minhas guias, aí eu vou(...)eu também peço para me pintar quando eu vou para um evento porque eu vou pra guerra. É um manto sagrado, ali está me protegendo! **Oxoce**.

Podemos perceber esse movimento de manifestação cultural numa perspectiva de visibilizar a partir da pintura, dos elementos da cultura Xukuru, a luta contra a colonialidade a partir dos próprios corpos indígenas. Oliveira e Candau (2010), destacam que a decolonialidade pode ser evidenciada mediante as ações e práticas dos próprios sujeitos. É o que conseguimos identificar no depoimento desse estudante quando da participação em determinado evento relata estar indo “pra guerra”, está espalhando sua cultura, o seu sagrado.

Os relatos acerca da utilização dos elementos da cultura Xukuru ganha destaque sobretudo quando há a ocorrência de algum evento cultural e/ou científico, dentro ou fora do *campus*. Conseguimos identificar nas falas dos/as estudantes que se utilizam sobretudo da pintura corporal Xukuru como uma estratégia para trazer visibilidade para a cultura do povo,

Carvalho	Assim, quando nós não vamos viajar para algum congresso, a gente sempre leva a cultura, ou seja, a gente sempre vai pintado. A gente sempre faz a pintura na gente pra mostrar a nossa cultura.
Jetonm	A gente tem total liberdade(...)inclusive nos eventos(...)no dia a dia eu não vou dizer que a gente anda caracterizado(...)mas nos eventos(...) a gente tem total liberdade caso queira estar no IF com nossas crenças, nossas vestições(...) nos eventos a gente sempre leva a cultura completamente, a gente vai lá pra dentro com nossa barretina, nossas maracas, nossas pinturas, inclusive muitos alunos que não são indígenas aderem as pinturas, participam muito das apresentações. A gente tem as apresentações de Toré, apresentações de filmes contando a história, a gente leva nossos representantes lá pra dentro, pra eles contarem um pouco mais da nossa história aos alunos pra todos ficaram conhecedor.

Mignolo (2007) *apud* Herbetta e Nazareno (2020), compreende a decolonialidade como uma força que consegue se desvencilhar e não é manipulada pela lógica da colonialidade e destaca que essa decolonialidade, quando incluída nos espaços educacionais, desperta um pensamento crítico e o desenvolvimento de estratégias que caminhem para novos percursos sociais, fortalecendo assim a interculturalidade. Compreendemos que esses/as estudantes, a partir de suas manifestações culturais apresentam esses novos percursos sociais, se comunicam com outros sujeitos e viabilizam a interculturalidade nesse ambiente acadêmico.

Trazemos adiante depoimentos que validam a ocorrência desse diálogo intercultural entre estudantes Xukurus, estudantes não indígenas e alguns/as professores/as no âmbito da Instituição, quando do desejo desses grupos não indígenas em fazer a pintura Xukuru no corpo e participar com os estudantes Xukuru de algumas atividades coletivas, por exemplo,

Tamain	Menino, vai todo mundo pintado para o IF! A gente se pinta lá (risos). A gente se pinta lá porque a gente sempre tem alguém que já tem o genipapo, aí o outro diz que tem o genipapo mais forte, aí o outro tem o genipapo mais fraco, então vamos misturar os dois.
---------------	--

	Aí chega lá aí já tem a barretina, outro já leva o pincel, a gente se pinta. E aí tem gente de fora, que não é indígena “vixe! Tá tão interessante, coloca aqui na minha na perna, faz um tribal aqui!”. E assim todo mundo sai junto pintado de lá. Não tem isso não!
Tupã	Tem até professor que quando a gente está pintura para ir para algum movimento eles se pintam também, faz aquela maior alegria de estar representando. Eu nunca tive não! Até hoje não! E também se tiver nós vamos dialogar e debater por qual motivo ele está tendo aquele preconceito de eu estar levando a minha cultura pra dentro da universidade.

Dantas (2012), destaca como as ações oriundas de manifestações culturais podem ressignificar alguns espaços, possibilitando uma mediação entre diferentes grupos. Tais expressões impulsionam a ocorrência de diálogos interculturais, que por sua vez, têm o poder de favorecer a novos arranjos sociais e culturais. Observamos, a luz das falas dos/as estudantes, a ampla aceitação por parte da universidade acerca das expressões culturais desses/as estudantes e compactuamos com as reflexões de alguns intelectuais quando pontuam que tais estratégias podem ser um caminho para a interculturalidade. E a interculturalidade por sua vez se coloca de forma estratégica na construção da hierarquização acadêmica e social.

A fala de uma das estudantes nos chamou atenção, quando essa pontua bem esse cenário de intercâmbio cultural vivenciado no âmbito do *campus* Pesqueira, a conexão entre povos diversos que permite uma troca e interação entre os sujeitos,

Porque aí tem o quilombola que leva a cultura dele pra lá, eu Xukuru levo a minha cultura pra lá também. Podendo estar usando o artesanato, estar usando a pintura, nesse ambiente, sem se sentir oprimido e coisa e tal é muito bom. Estudante **Clarimen**.

Podemos constatar a partir dessa fala que está ocorrendo um diálogo intercultural dentro desse espaço educacional e não é “qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala”. (GOMES, 2012 e p. 105). Também é possível identificar que as manifestações culturais dentro do *campus* e nos eventos científicos e/ou culturais, simbolizam um movimento de representatividade oriundo da organização dos/as próprios/as estudantes, conscientes de seu pertencimento étnico e assumindo um protagonismo indígena que reafirma o empoderamento desses povos. O que faz com que esses estudantes assumam um lugar de sujeitos autônomos e atuantes também na construção dos processos pedagógicos por meio do “quefazer” a fim de que a colonialidade não continue a ser perpetuada nesses espaços acadêmicos. Freire (1974).

Prosseguindo numa reflexão que repercute diretamente em uma possível organização estudantil indígena, seguiremos adiante com o estudo acerca dos desafios à permanência dos/as universitários/as Xukuru no IFPE *campus* Pesqueira.

4.3.7 Sobre os desafios à permanência e das possíveis ações que a IES desenvolve para contribuir com a permanência qualificada

Nesse momento de análise dos desafios postos à permanência dos/as estudantes Xukuru, organizamos o roteiro de apresentação dos dados da seguinte forma. No primeiro momento iremos destacar as dificuldades que foram referenciadas pelos/as estudantes como entraves à sua permanência na Instituição. Em seguida tocamos em algumas iniciativas institucionais, que de acordo com a perspectiva dos/as participantes, contribuem para uma permanência qualificada na universidade. E por fim, para concluir esse eixo, apresentaremos alguns apontamentos feitos pelos estudantes acerca de possíveis ações que a Instituição poderia implementar para viabilizar a permanência dos/as universitários/as Xukuru no *campus* Pesqueira.

Na busca de identificar as principais dificuldades elencadas pelos/as participantes, conseguimos listar sete marcadores apresentados como entraves para a permanência qualificada desse grupo no espaço educacional, sendo um dos pontos uma realidade bastante específica do município de Pesqueira e alguns outros desafios também trazidos por outros estudantes indígenas em Instituições de ensino superior no país. (BERGAMASCHI, 2018) Acerca da especificidade do município de Pesqueira, alguns/as estudantes Xukuru discursam acerca da dificuldade de deslocamento ao *campus* pela inexistência de transporte público,

Rebelk	No presencial alguns jovens vão ter a dificuldade de acesso por conta de transporte, por conta de ficar distante. A gente, até o momento, vem tendo um apoio de nossas lideranças, o apoio da secretaria de educação do estado.(...) Dentro do território xukuru todos são assistidos. Todos até o momento são. Mas, toda vez vai chegando dezembro aí vai ficando aquela semana com friozinho no coração porque a gente pode chegar e dizer foi cortado. Que não é obrigação deles em trazer a gente pra o IF, já é um acordo, uma luta que tem sido travada há vários e vários anos. Todo o ano o cacique vai lá e dá uma brigada, diz que precisa e que os jovens dele estudem.
Jetonm	Às vezes, o carro da área indígena quebrava, passava vários... chegava até a passar uma semana às vezes. Aí sempre no retorno... às vezes, a gente tinha até que sair mais cedo porque se ficasse perdia a lotação.
Wanmant	E outro fator que a gente tem também é a questão de transporte porque o transporte da área indígena é via estado, e aí o estado (00:08:58 INCOMPREENSÍVEL) tentou várias vezes, tipo, de proibir os estudantes do IF não utilizassem o transporte, por exemplo,

	porque tem que ser só quem estava transitando para escolas do estado. Mas, aí o território caiu muito em cima, as lideranças, o pessoal responsável pela educação e vem conseguindo manter que os estudantes façam uso desse transporte. (...)E em particular, eu, por exemplo, nunca tive transporte porque como da minha aldeia só tinha eu, eu tinha que me virar. Eu me virei o curso todinho do jeito que eu podia porque nunca teve transporte, os outros ainda tinha e eu não tinha nada.
--	--

Essa realidade com o transporte público é bem característica dentro do município de Pesqueira, pois tanto o território Xukuru como o IFPE estão localizados dentro do município. Com isso já é possível visualizar um cenário diferenciado no qual os/as estudantes Xukuru não precisam sair de suas aldeias e se mudarem para outros centros urbanos para acessar ao ensino superior. Pelo contrário, devido à proximidade do *campus* com o território sagrado, os/as estudantes conseguem fazer uma graduação e continuar residindo na aldeia. No entanto, há uma problemática de infraestrutura na cidade, uma vez que essa não possui transporte público. E ainda assim, o transporte escolar gratuito que é viabilizado no município é voltado para atender apenas os/as estudantes da rede estadual. Sendo assim, os/as estudantes Xukuru que estudam no IFPE *campus* Pesqueira são desassistidos/as de um serviço de transporte e quando conseguem fazer o uso do transporte público escolar que contempla os/as estudantes da rede estadual, o fazem a partir das negociações e tensionamentos por parte das lideranças.

Esse é um ponto que demanda a atenção de todos/as envolvidos/as neste processo de democratização do ensino superior para as comunidades indígenas. É necessário refletir acerca das condições mínimas de infraestrutura para que a permanência qualificada para esses grupos seja algo tangível. Compactuamos com a reflexão apresentada por Paladino (2012) em um dos seus estudos, quando afirma que as políticas educacionais se voltaram exclusivamente para o acesso desses grupos ao ensino superior, sem se atentar para outras ações que dialogassem com a permanência e êxito desses/as estudantes que ingressaram mediante políticas de ações afirmativas nessa modalidade de ensino.

Outro elemento apresentado pelos/as estudantes como um entrave para sua permanência na Instituição, o qual também já aparece como uma realidade do contexto nacional, refere-se à dificuldade financeira,

Tupã	Algo que como dificuldade que eu tive foi, justamente, quando eu passei dois anos sem receber a bolsa permanência indígena (00:22:26 INCOMPREENSÍVEL) precisava comprar livro, tinha eventos de matemática. (...) teve três eventos que eu perdi por conta disso, mas nunca desisti. Sempre ergui a cabeça e estou até hoje no IFPE.(...) A dificuldade financeira é a maior dificuldade pra mim.
-------------	---

Jetonm	Alguns sim colocam a capacidade financeira como dificuldade de se manter no curso. Porque a gente tem carro pra levar e tudo, mas às vezes falta muito carro e aí a gente tem que pagar lotação, aí tem vez que tem que passar o dia inteiro lá, tem que almoçar fora, lanche, essas coisas.(...) como sabem que o IF tem uma ajuda de custo se motivam a estudarem lá também.
Kaité	Eu acho que no início, financeira. por que antes de eu entrar no IF eu trabalhava no comércio e eu tive que pedir demissão porque meu curso é integral. Era integral, então eu tive que pedir demissão e, então, no início pesou muito a questão financeira porque as bolsas do IF, assim, as da instituição mesmo não conseguem garantir nem o mínimo do mínimo para os estudantes. É uma dura realidade!

Associado a esse discurso acerca da insuficiência financeira, identificamos o elemento que trata da dificuldade dos/as de se dedicarem exclusivamente aos estudos. Justamente pela necessidade de realizar alguma atividade remunerada para acessar à recursos financeiros e se manterem na Instituição de ensino,

Tamain	eu acho que o tempo pra estudar porque a maioria das pessoas que eu conheço, que estudam comigo, elas têm que trabalhar. Então, é um curso mais pra adultos que se mantém, que tem filhos, essas coisas (...) eu acho que essa questão do tempo e a localização que é um pouquinho longe e a cidade não disponibiliza o transporte(...)E quando chega o transporte, por exemplo, no meu caso, quando chegava o transporte já tinha acabado a hora do jantar, e o que significa? Eu já estava lá no IF e ficava com fome até na hora de voltar pra casa pra poder comer em casa. Então, assim, perdia de certa forma um benefício que o IF poderia me dar, até pra eu estudar melhor porque barriga vazia né?!
Carvalho	Assim, além da dificuldade do curso, se você trabalhar também.(...)Se você for trabalhar de dia e for fazer o curso de física, você não consegue e se você conseguir você está virando a madrugada estudando.

Ocupar um espaço na universidade significa o enfrentamento de vários processos para os/as estudantes indígenas, desde o vestibular, e também as despesas com alimentação, transporte, moradia, custos com apostilas, livros, além dos impactos das relações estabelecidas dentro desse espaço. Bardagi e Hutz (2009), pontuam entre alguns fatores que impactam significativamente na evasão dos jovens na educação superior, justamente a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho e a insuficiência financeira para custear as despesas com a manutenção do curso.

Outros dois elementos que vêm à tona nesse momento de questionamento acerca dos desafios que impactam na permanência indígena no ensino superior, passa pela adaptação a esse novo ambiente. Embora tal elemento não tenha aparecido quando tratamos da experiência dos/as estudantes no *campus* Pesqueira, percebemos nos depoimentos de alguns estudantes que ainda há um choque com essa nova realidade e esse novo modelo de ensino. E os/as estudantes sentem também uma deficiência no ensino de base quando comparado ao nível de complexidade das disciplinas da graduação,

Oxoce	No primeiro período há uma certa desistência porque, também, o que é que acontece? Você sai de uma realidade pra outra realidade completamente diferente.(...)Então, falta uma divulgação maior!(...) Falta isso ainda, mostrar onde é os caminhos!
Clarimen	eu acho que era mais quando eu cheguei lá pra me adaptar. É uma realidade bem diferente e aí eu cheguei lá e me adaptar e tal. (...) mas como teve essa aceitação facilitou bastante.
Kaité	acho que outras barreiras, que eu pensava em desistir, era às vezes a discussão ficar muito pesada e eu não acreditar.(...) muito pesada quando eu digo muito acadêmica de que só esse conhecimento que é válido, de que só esse conhecimento que importa e eu dizer “meu deus do céu, minha gente, isso não é o que eu acredito, não é o que eu quero viver, não é o modelo de saúde que eu acredito. Não é! O que é que eu estou fazendo aqui?”.
Carvalho	Tem muito choque de realidade. Muito mesmo! E grande! E a gente se depara com essa realidade, totalmente, diferente do que a gente viveu no ensino médio.(...). quando você chega no ensino superior você não tem amizade, você não tem nada e os professores são bem distantes. A direção é próxima, mas os professores são distantes.
Jetonm	Eu acho que a base da gente, às vezes... por a gente a maioria sempre vem(...)de uma rede pública, às vezes, municipal, estadual, eu acho que a base da gente, às vezes, pesa um pouquinho lá na frente(...)Se a gente não tiver determinação, correr atrás de muitos assuntos que era pra gente ter visto e não viu, pesa na permanência do curso.

Baniwa (2008), destaca a necessidade dos/as estudantes indígenas gozarem de determinado período para adaptação a esse novo ambiente acadêmico para que esses/as possam ir compreendendo esse novo cenário acadêmico e cultural. Isso porque o autor reflete que nesse novo espaço educacional, os valores e conhecimentos transmitidos ali irão se confrontar com os valores e os saberes tradicionais.

Também já foi um argumento apresentado na construção teórica desse estudo e novamente voltamos a ratificá-lo, a problematização feita por Amaral (2010), quando afirma a necessidade dos/as estudantes indígenas alcançar um duplo pertencimento na universidade, o primeiro refere-se ao pertencimento étnico, que fala da sua identidade enquanto parte de um povo e o segundo trata do pertencimento acadêmico, que fala de seu lugar enquanto universitário/a. Esses dois fatores tornam-se indispensáveis para o fortalecimento dessa presença indígena na Instituição. Amaral (2010) reforça a partir disso a importância das universidades desenvolverem ações e programas que possibilitem o acompanhamento desses/as estudantes e o apoio familiar e compreensão das expectativas das comunidades indígenas acerca desses/as estudantes.

E mais uma vez, acerca da deficiência verificada no ensino de base dos/as estudantes oriundos/as da Educação Indígena Xukuru e dos/as estudantes Xukuru que chegam à

Instituição vindo das escolas estaduais e municipais. Compactuamos com o apontamento feito por Baniwa (2013), sobre a importância de serem implementados cursos de nivelamento e aperfeiçoamento para ampliar as possibilidades de permanência desses/as estudantes na Instituição.

Outras questões apresentadas pelos/as estudantes dialogam também com essa dificuldade de adaptação a esse novo ambiente educacional e a dificuldade por parte de alguns/as em encontrar acolhimento. O que repercute também num adoecimento psicológico resultando em casos de suicídios entre estes estudantes indígenas do *campus* Pesqueira. Observamos os depoimentos a seguir,

Tamain	Teve um rapaz que era indígena. Aí, assim, eu fiquei bem impactada(...)a gente se sente sempre um pouquinho culpado né?!(...) Todo mundo pensa "Ah! Eu podia ter puxado assunto, podia ter conversado!". mas, aí depois também não se falou mais sobre o assunto, então isso aí me deixou um pouquinho revoltada porque eu esperava que a faculdade se pronunciasse, que o IF se pronunciasse, que buscassem saber como é que estavam as pessoas. Eu não sei se quem chega a trancar uma cadeira se perguntam o porquê, se... eu não sei o que acontece. Nosso coordenador do curso é um professor muito bom (risos), mas ele não é um colega tão bom, então, assim, de chegar pra conversar, pra falar uma dificuldade do curso mesmo, aí ele não é muito receptivo não. Aí se torna um empecilho.
Oxoce	a gente tem uma preocupação(...)tá aumentando bastante por aqui, na região, o suicídio
Wanmant	Teve um período que eu estava fazendo papel de... não de psicólogo porque não tem como você fazer, mas tipo de estar escutando pessoas que eram muito mais próximas das pessoas do que eu e que via em mim alguém que podia escutar e que podia dizer algo.(...) Então, assim, a sala do movimento estudantil era uma sala de escuta. Chegava "eu quero conversar" e eu "tá" e aí escutava. Eu dizia "olhe, eu não tenho muito o que lhe dizer porque eu não sou profissional.(...) E muito esse lance da sociedade em geral de tipo, só lembra quando acontece ou no setembro amarelo e o resto do ano ninguém dá importância. Não é uma falha do IF, acho que é a sociedade no geral que acontece isso. Tanto que tiveram eventos do setembro amarelo e eu me recusei a participar, eu não fui porque pra mim não fazia sentido aquilo, aí outubro e agosto ninguém lembra e deixa a desejar.
Carvalho	como eu disse a você, às vezes, você é um aluno bom, você é um aluno esforçado e mesmo assim você é reprovado, isso abala psicologicamente o aluno. Se você não estiver preparado mentalmente pra isso acho que pode acontecer uma coisa pior como a gente já viu. Eu não sei se tinha relação com isso, mas teve um estudante lá que, infelizmente, veio a se suicidar.

Constatamos que essa reflexão acerca da necessidade do apoio psicológico institucional não havia aparecido nem quando das reflexões acerca das interações dos/as estudantes indígenas com a comunidade acadêmica. Bem como não surgiu no momento da construção do referencial teórico de nosso estudo, no qual nenhum/a dos/as estudiosos/as abordava o adoecimento psicológico como um desafio à permanência dos/as estudantes indígenas no ensino superior de forma mais direta. Ainda assim, é possível realizar essa leitura de que o conjunto de fatores colocados como desafios à permanência, como a

insuficiência financeira, o choque de realidade dentro desse novo espaço acadêmico e a dificuldade dos/as estudantes indígenas encontrarem acolhimento nesse espaço de educação, geram de fato um acúmulo de problemáticas que pode acarretar no agravamento das questões emocionais e psicológicas, sobretudo em um contexto de pandemia.

Recorremos à Paladino (2012), quando nos exorta que é urgente a necessidade da criação e do aprimoramento dos núcleos de apoio a esses/as estudantes no âmbito da universidade. A fim de serem viabilizadas atividades necessárias ao acompanhamento desses/as no seu percurso acadêmico. E mais uma vez validamos as construções feitas pelo intelectual indígena Baniwa (2011), quando nos alerta acerca da importância de que o acolhimento aos/as estudantes indígenas nas universidades caminhem para ações além das demandas materiais, outrossim, de valorização de suas visões de mundo e suas cosmologias e que se atentem para as subjetividades desses indivíduos e as experiências que esses/as se deparam dentro desse ambiente.

Quando questionamos os/as estudantes indígenas se esses/as identificavam possíveis ações desenvolvidas pela Instituição de Ensino Superior que pudessem minimizar as dificuldades de permanência desse público no Ensino Superior, os/as estudantes teceram algumas falas que dialogam diretamente com o eixo 4.1 dessa pesquisa, o qual reflete acerca de como a Instituição tem se organizado para atender essa demanda crescente de estudantes Xukuru no *campus* Pesqueira. Sob a perspectiva dos/as estudantes foram apontadas quatro iniciativas que contribuem para a diminuição da evasão de estudantes. A primeira ação listada pelos/as estudantes refere-se à implementação da Bolsa Permanência do Governo Federal,

Wanmant	Acho que a bolsa é um divisor de águas(...)Minha questão de bolsa nunca foi pra luxo, foi uma ajuda de fato que eu precisava.(...) eu acho que pra muitos estudantes ela foi um divisor de águas. E tendo em vista, também, que muitos que começaram a receber a bolsa não adentravam no mercado de trabalho, de fato, só pra se dedicar ao curso.(...) Porque quando eu vim começar a ganhar a bolsa, eu estava quase terminando o curso. Então, não dava mais pra mim largar o trabalho pra estudar porque quando acabasse a graduação eu ia estar sem bolsa e sem emprego.(...) mas tem outros colegas meus que, de fato, só se dedicaram ao curso, já se formaram inclusive, que tiveram a bolsa tranquila, os quatro anos, os oito períodos.(...) E muitos até, assim, pra ajudar de fato a família porque muitos trabalham pra ajudar a família, então quando passa a ter a bolsa “ah, não! Eu tenho um dinheirinho que eu posso ajudar a minha família também, além de me manter na instituição”
Kaité	Quando a bolsa indígena, foi lá em 2016, foi implantada aí, assim, mudou muito, muito muito. Então, assim, a parte financeira não passou mais a ser um problema pra mim. Eu fiquei, assim, muito estável do ponto de vista financeiro.(...) Com certeza foi a implantação da bolsa. Com certeza esse é o principal.

Como é possível identificar a partir dos relatos, alguns/as estudantes tiveram a oportunidade de se dedicarem exclusivamente aos estudos quando do advento da

implementação da Bolsa na Instituição, uma vez que o valor dessa bolsa é bastante significativo, leia-se R\$900,00, o que possibilita que os/as estudantes não necessitam estabelecer vínculos empregatícios. São referenciadas também como ações que favorecem à permanência indígena na Instituição a realização dos eventos promovidos pela Extensão. Já em outro momento desse estudo pudemos acessar que os/as estudantes são extremamente atuantes na construção dos eventos cujo as temáticas abordam questões indígenas. Tal iniciativa contribuem para o protagonismo e o empoderamento indígena na Instituição, conforme será possível verificar através do depoimento,

Tem o abril Indígena que é um grande... que é um evento voltado pra gente. Do fortalecimento da gente lá dentro enquanto aluno da instituição. Eu acho que é um grande fortalecimento, um grande avanço.(...) Também para mostrar para os indígenas que estamos lá presentes. A gente levou os nossos trabalhos acadêmicos enquanto indígenas para expor para os outros estudantes. Foi interessante! Interessante mesmo! Levamos nossas tradições em documentários. Teve documentários do cacique Chicão, do cacique Marcos. As retomadas, teve. Teve a dialogação do povo indígena Xukuru de Cimbres que vieram dialogar também. Foi bem interessante!(...) A gente levou o Toré, dançamos o Toré lá dentro do IF, os não indígenas, os professores, a própria direção também participando e é mostrar aqueles outros estudantes que aquilo ali faz parte da valorização dos povos originários e a força que a gente tem que é o nosso ritual sagrado. Conquistou tudo de onde a gente... conquistou e vai conquistar muito mais ainda. **Tupã.**

Também há um relato de ações institucionais que buscam melhorar o ensino de base dos/as estudantes oriundos/as da rede pública. Constatamos que se trata de uma ação voltada para vários grupos de estudantes que apresentam essa dificuldade quando do acesso ao ensino superior, mas conseguimos identificar também que há estudantes indígenas se beneficiando de tal ação, conforme relato,

A gente antes mesmo de ingressar no curso tivemos dois cursos: um pré cálculo e um pré física.(...) A gente tem monitores que conseguem dar algumas aulas extras pra gente. Os professores sempre estão a disposição, às vezes, pra dar uma aula extra. Se tem um certo grupo com um pouco de dificuldade dá uma ênfase um pouco maior. A gente sempre entra em um acordo. Estudante **Jetonm.**

Por fim, observamos a fala de duas estudantes que ratificam alguns pontos que foram apresentados no decorrer do estudo. A abertura da IES para o diálogo, sobretudo no que se refere à atenção da gestão aos/às estudantes Xukuru, o que resultou num processo de empoderamento Xukuru nesse espaço acadêmico e de acolhimento, sendo uma ação significativa nesse processo de presença e representatividade Xukuru no IFPE campus Pesqueira,

Wanmant	O outro fator eu acho que é esse, dessa representatividade, desse acesso que a gente passa a ter dentro do campus(...)Eu acho que esse dar a mão do IF é você se sentir de fato acolhido ali, façam que você tenha prazer de estar ali, você se sente de fato em casa. (...)Embora, pudesse ser que existia... existe né, sempre vai existir preconceito de algumas pessoas não aceitarem, mas tem que engolir. A gente tinha o respeito e o respeito, assim, vinha de cima, vinha da direção, vinha dos servidores, vinha da reitora, (...), então, assim, eu me sentia e até hoje me sinto muito respeitada, assim, por todos nesse sentido.(...)Eu acho que esses fatores contribuem muito.
Kaité	E eu acho que a própria abertura pra o debate, ter se aberto pra dialogar contribuiu muito, muito, muito pra que eu permanecesse. Por que, tipo, eu não consigo estar em um espaço que eu tenho que render sem lutar.(...)Pra mim todo espaço é espaço de luta, é espaço pra fazer alguma coisa.(...) E pra mim ser uma aluna de enfermagem nota dez nunca foi prioridade, nunca.(...) o que pra mim mais contava era eu me tornar uma profissional que eu pudesse colaborar com o meu povo, que eu pudesse colaborar com os povos indígenas.

Também constatamos uma condição bem específica nesse processo de representatividade Xukuru no âmbito do *campus* Pesqueira. O diferencial é que há cada vez mais estudantes Xukuru ocupando o *campus*, estando inclusive em lugares de representação estudantil dentro da Instituição, então quando novos/as estudantes Xukuru chegam à Instituição, são recebidos/as por estudantes Xukuru veteranos na Instituição, são acolhidos/as pelo seu próprio povo.

Quando consideramos com os/as estudantes que descrevessem possíveis ações que a IES poderia implementar para o alcance de uma permanência qualificada, foi reafirmada a necessidade de um trabalho psicológico mais voltado para esse grupo e uma das estudantes destacou também a importância da construção de alojamento e restaurante universitário no âmbito do *campus*,

Carvalho	Então, eu acho que deveria ter um trabalho de psicologia, identificar e trabalhar isso com a gente. Eu acho que falta isso também.(...) o que está acontecendo é só o psicológico da gente, que a gente às vezes precisa ser trabalhado. Ou seja, se você quer a permanência de um dos meninos na escola, você deveria trabalhar o psicológico dele. Primeiramente, preparar ele e dizer como funciona, e trabalhar de alguma forma pensada sobre aquilo.
Tamain	assim, quando você falou eu pensei logo na questão do apoio psicológico, do apoio de conversa, do incentivo, isso aí não tem muito não. (...)Acho porque nós tivemos... acho que foram dois ou foram três colegas que cometeram suicídio. Então, isso ficou bem marcante em mim e eu esperava um pouquinho mais do IF com relação a isso.(...) então não tem assim uma política da escola, da faculdade, de se preocupar com o aluno. Só se a gente procurar ajuda.
Wanmant	uma questão do IF era a questão de alimentação porque muitas vezes a gente fica o dia inteiro ali, passa o dia inteiro. A gente(...)não tem direito o superior as refeições, e o RU do IF nunca sai, aquele projeto que nunca sai (...) Aí tem a questão de estar aqui porque a gente não tem dormitório . Toda essa situação porque, às vezes, é muito desgastante a questão de, tipo, todo mundo morar longe e as vezes você vinha voltar pra casa a noite e no outro dia de manhã tem que estar no IF pra estágio ou pra PIBEX, ou pra alguma coisa. Então, assim, tem essas situações que alguns estudantes citavam também.

Fica evidenciado a partir das análises feitas até aqui, que de fato há um movimento de investimento em políticas institucionais que se voltam para o acesso das populações indígenas ao ensino superior, no entanto ainda a necessidade de planejamento e desenvolvimento de uma política de permanência que corrobora para o bom desempenho acadêmico e formação qualificada desses discentes, conforme refletido por Pereira (2011). Estratégias objetivas que surgem numa perspectiva de qualificar essa permanência seria de fato a construção de restaurantes e residências universitárias, por exemplo. Destacando, no entanto, a necessidade de ampliar o olhar para acolher as subjetividades dos/as estudantes, apreender suas necessidades além do campo material. Para finalizar esse estudo, abordaremos adiante como os/as estudantes Xukuru se organizam no âmbito do IFPE *campus* Pesqueira.

4.3.8 Sobre a organização estudantil dos/as estudantes Xukurus dentro da Instituição

Como elemento de análise para esse estudo, consideramos de extrema importância compreender como os/as estudantes se organizam dentro do IFPE *campus* Pesqueira, na perspectiva de compreender se esses/as estudantes estão ocupando lugares de representatividade dentro da Instituição e analisar se há a ocorrência de organização dos/as Xukuru nesse ambiente acadêmico tal qual ocorre nas aldeias do próprio povo. Identificamos alguns relatos que falam de uma movimentação de troca e reconhecimento entre os Xukuru no âmbito da Instituição, como podemos observar adiante,

Jetonm	A gente... sempre que tem alguma coisa... tem os grupos do whatsapp que está todos os indígenas, tem um grupo geral,(...) Porque dentro do IF, no <i>campus</i> Pesqueira, tem os Xukurus de Cimbres e os Xukurus de Ororubá,(...) Mas, independente de serem de tribos diferentes, quando tem algum evento, alguma coisa, a gente sempre está junto, está debatendo, está levando a cultura. Por que ser indígena... o Brasil é território indígena, a gente é um povo só, em geral, na luta dos mesmos objetivos. Então, eu considero a gente muito unido lá dentro .
Clarimen	É bem tranquilo porque a gente meio que já tem uma ligação. "Ah! Tem um Xukuru ali, tem outro ali!". E até nas reuniões, entre nós mesmos, quando tem no IFPE pra discutir como que vai ser a semana, como vai ser a apresentação, aí a gente já meio que fica se conhecendo. E tem um grupo também no whatsapp da gente.
Tamain	Sim! Somos organizadíssimos! Quando diz tem reunião todo mundo participa, todo mundo opina, fala e assim vai. Nós somos bem unidos com relação a isso.(...) Isso! Sempre tem alguém responsável que tem alguma coisa pra passar pra gente com relação a eventos, a coisas do IF, a questão de bolsa, a questão de documentação.
Carvalho	tem um representante indígena Xukuru do Ororubá e um representante indígena Xukuru de Cimbres

Pudemos constatar que há um movimento de reconhecimento entre os/as estudantes

indígenas dentro desse espaço. Tanto os estudantes do povo Xukuru do Ororubá, como do povo Xukuru de Cimbres. Há uma organização em torno das pautas que envolvem os/as estudantes indígenas e se monta um cenário no qual esses/as discentes interagem e trocam informações, sendo possível de fato evidenciar um processo de organização dos/as indígenas dentro da Instituição. Essa organização vai de ações mais simples como essas que foram referenciadas pelos/as estudantes, como a criação de grupos de whatsapp para que possam trocar informações de uma maneira mais simultânea e alinharem os discursos para os momentos de reuniões com a gestão ou decidirem acerca das dinâmicas dos eventos que envolvem as populações indígenas, como atingem a dimensão de um processo organizativo que resulta na ocupação de espaços decisivos de deliberações na Instituição, como os DAs- Diretórios Acadêmicos, DCE- Diretório Central dos Estudantes e até mesmo o Conselho Superior - CONSUP do IFPE.

Rebelk	Eu participo, também, do DA de matemática(...) e o presidente do DA também é um xukuru. Eu faço parte da comunicação do DA
Tupã	O representando do DA primeiro foi uma indígena que é(...)Então, ela discutiu comigo e a gente lança a candidatura e somos eleitos. Eu sou eleito presidente do DA junto com uma equipe e está aí até hoje (...)é um avanço também né?! Seja os indígenas 00:33:18 INCOMPREENSÍVEL também, um lugar que é seu também de direito né?! Assim, se os estudantes se elegeram, vá lá e faça um bom trabalho, mostre que somos capazes, também, fazer uma educação melhor e defender nossos direitos enquanto estudantes.
Wanmant	a gente, de fato, revolucionou muita coisa lá dentro, não só do campus Pesqueira, mas acho que do IF geral, da instituição no geral. (...)Acredito que a gente deixou uma sementinha plantada em muitos setores e acho que o mais importante é que, tipo, o campus partia diretamente da direção.(...)O fato de eu ter, também, estado a frente de movimento estudantil, do CONSUP, não ser só uma estudante, mas também de ter essa representatividade também aí facilitou esse processo de que eu tivesse acesso a diversas pessoas.(...)Em dois mil e dezoito foi quando eu assumi de fato, a chapa foi a minha do DCE e eu adentrei. E, aí, veio bem mais responsabilidade pra mim porque o DCE tinha aquela função de unir todos os cursos, de juntar tudo. Era só briga, era zoada e, então, eu tive que tipo adentrar em todos os setores porque eu representava os estudantes, eu era a voz dos estudantes. (...) o período de DCE pra mim foi muito gratificante. A gente terminou o mandato com mais de 80% de aprovação dos estudantes e eu conseguia ter uma relação muito boa tanto com os não indígenas como com os indígenas.
Kaité	A gente era bastante, bastante organizados. Muito! Muito! Tanto com organização só entre os estudantes indígenas como organização com movimentos estudantil. (...) Eu era do diretório também, logo pouco tempo depois foi criado o DCE e quando se criou o DCE, eu e (...) já entrou no início da criação do DCE(...)pra mim o movimento estudantil foi muito positivo nesse sentido, mas também eu acho que no sentido de estudante mesmo assim, para além de independentemente de ser indígena ou não ser indígena. Enquanto estudante o movimento estudantil pra mim foi um espaço muito rico de formação de pessoa mesmo, de me formar enquanto ser humano (...)chegou um momento que esse espaço era o que salvava o IF porque se fosse só viver de sentar e ler artigo, e ler conteúdo e responder prova, não estava mais dando pra mim não!

Identificamos a partir das entrevistas realizadas com os/as estudantes, que o DA de

Matemática teve duas lideranças indígenas, primeiro de uma mulher indígena e atualmente de um homem indígena. Essa mesma mulher, que foi presidente do DA de Matemática, também foi a primeira liderança do DCE quando esse foi instituído no *campus* Pesqueira e ocupou o cargo de conselheira do CONSUP representando o segmento discente do IFPE. Também fica evidenciado como esse espaço do movimento estudantil é um lugar de importância no processo formativo dos/as estudantes por ser um espaço onde esses/as se reconhecem, onde esses/as podem pautar suas demandas e reivindicá-las de maneira organizada e estratégica, como sempre foi feito no seio do movimento social e das organizações indígenas e sobretudo do povo Xukuru do Ororubá.

Também conseguimos evidenciar a partir de alguns depoimentos que os/as estudantes participam de coletivos dentro do povo Xukuru, ocupam esse espaço do movimento estudantil no campus Pesqueira e IFPE e estão galgando, na condição de povo, para o entorno de seu território, um exemplo disso, já mencionado nesse estudo, foi a vitória do cacique Marcos nas últimas eleições municipais de Pesqueira. Então esse movimento organizativo dos/as estudantes e do povo ele tá sendo validado por toda a comunidade do IFPE e também pela população da cidade de Pesqueira, conforme podemos identificar no discurso a seguir,

Rebelk	sou um dos membros da COJIPE – Comissão dos Jovens Indígenas de Pernambuco (...) Hoje, eu ocupo um cargo dentro da prefeitura de Pesqueira, sou um dos secretários aqui. Sou secretário de defesa civil da cidade. Foi uma luta também que a gente trouxe, foi um levante aí da juventude. Xukuru teve uma grande participação nesse processo eleitoral porque é uma das coisas que a gente vê também importantíssimo essa ocupação dos povos indígenas na política
Clarimen	Eu faço parte do Coletivo da Juventude Poya Limolaygo e também tem o coletivo de mulheres. Eu estou mais ativa nesses dois.

Podemos ratificar a existência de um movimento de protagonismo e empoderamento indígena na Instituição de Ensino, que ganha corpo e visibilidade, além de outras ações, pela representatividade desses/as estudantes nesses espaços estratégicos de resistência e de mudanças. É possível afirmar que essa representação dos/as acadêmicos/as Xukuru nesse espaço de educação, a forma que esses/as estudantes “se dizem” (Professora Clarici) e se fazem presentes dentro dessa instituição simboliza a possibilidade de modificação das estruturas de poder, uma vez que aponta para caminhos que simbolizam a criação de novas perspectivas no setor educacional. Viabilizando, como afirma Oliveira (2016) a ocorrência de um processo dinâmico, cognitivo e afetivo entre essa comunidade acadêmica, reverberando em resultados essenciais para essa Instituição de Ensino, como a mudança de estruturas excludentes e a descolonização dos saberes.

Apresentados todos os pontos de análise ao qual se propôs neste estudo, seguiremos adiante para mais um momento de reflexão a partir dos aspectos conclusivos dessa pesquisa.

Aspectos Conclusivos

Considerando a mesma lógica de construção da nossa análise de dados, na qual nos detivemos à organização da universidade acerca das políticas educacionais que dialogassem com a democratização do acesso e permanência de populações indígenas ao Ensino Superior, compreendendo no momento seguinte como essa universidade se organiza a partir dessa presença indígena e refletindo, por fim, como se constroem as relações entre índios e não índios nesse espaço acadêmico, também apresentaremos os aspectos conclusivos desta pesquisa seguindo essa mesma narrativa.

No que se refere ao campo das políticas educacionais implementadas pela Instituição de Ensino, é possível observar que o IFPE e especificamente o *campus* Pesqueira, têm apresentado experiências bastante exitosas, sobretudo no que se refere às estratégias que impulsionam para que os povos indígenas e demais populações do campo acessem à Instituição. Ações como a realização de vestibulares dentro de territórios indígenas surgem como atividades inovadoras e que reafirmam que a IFPE está saindo de dentro de seus muros e tentando alcançar a sociedade, principalmente os grupos marginalizados e em situação de desvantagem social, que são minorias ou quase inexistem nesse espaço de educação.

Em uma abordagem mais ampla, a partir das políticas de acesso (cotas e reserva de vagas), a instituição tem a oportunidade de se tornar um espaço mais diverso e pluriétnico. Esses grupos socialmente excluídos representam novas possibilidades e perspectivas de reorganização dessa universidade e tem potencial de, quem sabe, rechaçar os modelos eurocêntricos de educação e abrir espaço para novas cosmovisões. Reconhecemos a importância e a magnitude dessas ações, no entanto, consideramos que ainda há um caminho que precisa ser trilhado pela Instituição quando nos dispomos a refletir e pensar sobre ações inclusivas para os povos tradicionais.

Pensamos que as ações implementadas no âmbito do acesso têm gerado resultados que têm sido ratificados mediante o quantitativo cada vez mais expressivo de estudantes Xukuru no IFPE *campus* Pesqueira. E, pela análise que percebemos na tabela 4, que apresenta os dados de estudantes Xukuru aprovados a cada ano nos cursos do *campus*, acreditamos que essa representação de estudantes Xukuru na Instituição tende a crescer. Porém, analisando a realidade do *campus*, entendemos que é o momento da Instituição partir para um campo de ideias que reflitam acerca de como está acontecendo essa inclusão e iniciar um movimento de ações práticas e interventivas de modo a provocar a reformulação das políticas educacionais também de permanência e acompanhamento desses/as

estudantes indígenas, bem como uma reestruturação curricular dos cursos.

É necessário que as estratégias que tratam do acesso de estudantes indígenas e outras populações étnicas à universidade caminhem com propostas que vão além das ações voltadas à reserva de vagas. Compreendendo que apenas a ocupação desse espaço sem a transformação dessa instituição de ensino não garante um ambiente acadêmico pluriétnico. Nesse sentido, reconhecemos um protagonismo indígena que está cada vez mais atuante no *campus* Pesqueira, no entanto, é necessário que a Instituição amplie e qualifique suas ações já existentes e implemente novas ações junto à comunidade acadêmica que estejam voltadas para esses sujeitos e aos pertencimentos étnicos trazidos por esses.

Acerca dos programas e bolsas voltados especificamente para esse grupo, identificamos apenas a implementação da Bolsa Permanência Indígena e Quilombola do Governo Federal. Na lógica de funcionamento do programa, os/as estudantes acessam à bolsa com um valor significativo, leia-se, R\$900,00 (novecentos reais), a qual contribui para sanar as dificuldades de cunho financeiro e possibilita em alguns casos que os/as se dediquem exclusivamente aos estudos.

Foi possível evidenciar que não há outros programas ou uma política planejada de acompanhamento e permanência de estudantes indígenas na Instituição que corrobora para que esse grupo possa ter um percurso acadêmico exitoso. São inexistentes outras comissões, programas e ações institucionais que dialoguem com esse processo de adaptação desses/as estudantes nesse espaço acadêmico. Por isso acreditamos ser importante a multiplicação de núcleos de apoio e acompanhamento desses/as estudantes na universidade, a fim de que haja um acolhimento de outros aspectos além do financeiro, como os elementos pedagógicos, culturais, políticos e psicológicos. Entendemos que esses fatores contribuiriam de forma significativa para a permanência qualificada.

Acerca desse ponto, elementos que foram levantados pelos/as estudantes como desafios à permanência no ensino superior, considerando que esse eixo toca diretamente nas políticas educacionais da instituição. Percebemos que além do principal fator mencionado que foi a dificuldade financeira, alguns/as estudantes trouxeram algumas queixas acerca da necessidade de acolhimento psicológico e juntamente com essas falas o relato de insegurança emocional pela ocorrência de dois casos de suicídio de universitários/as Xukuru do *campus* Pesqueira. Mais uma vez, há uma sinalização para essa universidade acerca da urgência de implementar ações que atendam questões de outras naturezas, para além da dificuldade financeira. Os/As estudantes verbalizaram tais necessidades nas entrevistas e é necessário que a Instituição migre de sua condição reflexiva acerca de tais reivindicações para a implementação de ações práticas e haja uma

mudança institucional.

Não podemos deixar de validar e ratificar outros avanços significativos experienciados pelos/as universitários/as Xukuru no âmbito do *campus* Pesqueira, que é o protagonismo indígena encabeçado por esses/as estudantes na instituição. E tal realidade, como avaliado anteriormente, é resultado de um posicionamento também de uma gestão local e sistêmica que se dispõe ao diálogo, ao movimento reflexivo, que aponta o desejo de trilhar caminhos para uma possível interculturalidade nesse espaço acadêmico. Nessa reflexão acerca da abertura para o diálogo, aproveitamos para tocar em um dos pontos de maior importância evidenciado nessa pesquisa, a urgente e necessária correlação entre o saber científico e o saber tradicional Xukuru.

Embora todos/as estudantes relatam que se sentem acolhidos/as no IFPE *campus* Pesqueira, todos/as também pontuam em algum momento de sua formação que sentiram a necessidade de haver uma discussão, uma reflexão acerca das lutas indígenas, ou não se reconheceram dentro daquele espaço quando a construção do conhecimento se dava numa perspectiva exclusivamente tecnicista. Também os/as servidores/as participantes da pesquisa, reconheceram que os currículos dos cursos superiores são bastante etnocêntricos e não comportam as especificidades das populações indígenas e muito menos do povo Xukuru do Ororubá.

Fica evidenciado nesse espaço de educação, que embora haja diversas iniciativas despontadas pela Extensão em sua representação sistêmica (Reitoria) e local (*campus* Pesqueira), quando das diversas atividades construídas conjuntamente com o povo Xukuru que culmina até mesmo em eventos institucionais que ocorrem dentro do território sagrado. Ainda assim, quando nos referimos às práticas pedagógicas e de ensino, esbarramos em elementos que falam da colonialidade do saber e do ser, quando há um movimento em sala de aula, impetrado por professores/as, embasado em justificativas diversas, que desqualificam as matrizes culturais indígenas e deslegitimam sua organização política e social e seus processos de luta.

O que nos leva a afirmar que há um movimento de inclusão das populações indígenas ao Ensino Superior, no entanto, no campo das práticas de ensino, há uma incompletude dessa inclusão. É necessário ainda que seja desencadeado um movimento de transformação institucional, perspectivando o alcance de um novo modelo de educação que vai de encontro inclusive à essa lógica de educação bancária, capitalista e eurocêntrica, a fim de que se alcance de fato a transformação desses espaços acadêmicos e seja possível vivenciar novas formas de construção do saber.

Por isso, compreendemos que as políticas de ações afirmativas voltadas apenas ao

acesso ao ensino superior são elementos importantes para viabilizar um processo de diversificação do público de universitários/as no Brasil, que historicamente foi sempre formada por indivíduos da classe dominante. No entanto, são necessárias à implementação de propostas pedagógicas, novas construções que viabilizem a correlação entre o saber científico e o saber tradicional na perspectiva de formar novos profissionais constituídos de análise crítica.

Concluimos que não ocorreu ainda um processo de descolonização dos currículos no IFPE *campus* Pesqueira. Há sim, um movimento de busca pela descolonização das mentes mediante as atividades ligadas à extensão, no entanto essa ação de inclusão e valorização do saber tradicional que se experimenta a partir da extensão não alcançou às estruturas curriculares. Consideramos que esse é o principal desafio colocado ao *campus* Pesqueira e a todo o IFPE, elaborar e colocar em prática currículos que dialoguem com a realidade dos povos tradicionais, numa perspectiva de formar profissionais reflexivos no que se refere às culturas outrora silenciadas e oportunizar aos estudantes indígenas se reconhecerem nessa trajetória formativa viabilizando uma real inclusão.

Fica evidente a partir da união de todos os depoimentos apresentados nas entrevistas, que há um discurso em um campo teórico onde a inclusão, a diversidade, os direitos humanos são supervalorizados, no entanto, no âmbito prático das ações, as atividades acadêmicas são padronizadas e atendem apenas uma identidade, que é a dominante. Por isso, afirmamos que ainda há um caminho a ser percorrido pelo IFPE *campus* Pesqueira para que possa implementar uma formação acadêmica embasada em uma perspectiva descolonizadora.

Contudo, é válido destacar que reconhecemos que a presença Xukuru no IFPE *campus* Pesqueira provoca e tensiona um movimento de reflexão na Instituição acerca de suas propostas pedagógicas, essa assertiva foi evidenciada a partir da narrativa dos/as servidores/as participantes. Por isso é necessário validar que essa representatividade indígena no *campus* Pesqueira, alcançada mediante outras políticas de ações afirmativas voltadas ao acesso, é o elemento precursor para a ocorrência dos diálogos interculturais e um provável caminho de libertação das práticas acadêmicas desse modelo excludente. E esse movimento de tensão impetrado pelos/as estudantes é atravessado por diversas ações nesse espaço, que vão desde o uso dos artefatos da cultura Xukuru até a imposição diante de debates acalorados em sala de aula com os/as professores/as ou outros estudantes não índios.

Nesse momento aproveitamos para tocar em outro achado também de extrema relevância evidenciado em nossa pesquisa. Leia-se, a urgente e necessária capacitação

dos/as professores/as que compõem o segmento docente do IFPE *campus* Pesqueira. Foi identificado a partir dos discursos dos/as estudantes a ausência de uma postura multicultural por parte dos/as professores/as. O despreparo dos/as professores/as que compõem o quadro funcional do *campus* foi evidenciado a partir dos diversos relatos dos estudantes que vão desde a dificuldade de orientar trabalhos cujo a temática se volta para a questão indígena até os atos de racismo e descredibilização do conhecimento tradicional. Compreendemos que tais posturas evidenciadas no corpo docente do *campus* Pesqueira possa ser uma característica desse segmento em todos os Institutos Federais, pela própria natureza da educação profissional tecnológica, na qual atuam profissionais que não possuem uma formação docente, no entanto, não dispomos de dados suficientes para responder tal questão nesse momento.

Porém, ratificamos a necessidade do corpo docente do *campus* Pesqueira de acessar a um processo de formação continuada que possa trabalhar temas transversais, inclusão, diversidade, povos tradicionais. Talvez a gestão local viabilize momentos de formação com as próprias lideranças Xukuru, a fim de que seja possível ter um corpo docente reflexivo e multiculturalmente orientado, Santos (2009). A correlação entre saber tradicional e saber científico só se apresenta como um caminho possível para a IES a partir da necessária capacitação de professores/as e gestão universitária acerca das relações étnico-raciais com os/as estudantes indígenas e mediante a formação desses/as professores/as acerca da cultura indígena.

Conforme explanado no decorrer do trabalho, podemos reafirmar que a presença Xukuru no *campus* Pesqueira é a representatividade de uma coletividade, faz parte de um projeto maior, de uma luta de um povo, não versa sobre individualidade. E, para o fortalecimento dessa representatividade, a universidade se coloca como ferramenta estratégica, como parceira. E percebemos que o IFPE *campus* Pesqueira preza por um *dar de mãos* ao povo Xukuru, identificamos isso a partir dos relatos que afirmam a presença das lideranças Xukuru no IFPE e o IFPE adentrando no território sagrado. Outrossim, retomamos o apontamento dessa pesquisa que toca na necessidade de a universidade corrigir algumas de suas falhas que foram evidenciadas a partir desse estudo e assumir uma postura mais ativa, seguindo com uma escuta qualificada, afetiva e efetiva ao povo e aos estudantes Xukuru.

Além da extrema satisfação na realização da pesquisa, em trilhar os caminhos de volta a um espaço de trabalho ocupado há anos. Além de ser impactada pelos relatos de força e potência dos/as universitários/as Xukuru, que em cada narrativa apresentaram orgulho e satisfação pelo lugar que ocupam na universidade, que versavam sobre força e

resiliência diária para continuarem nesse lugar. Ficou ainda uma inquietação, acerca de como irá se construir de forma prática as ações dessa instituição para que essa presença Xukuru vá além do acesso? Para que essa interculturalidade se torne realidade também nos espaços de formação em sala de aula?

Fazemos questão de destacar em nossas palavras finais que a representatividade Xukuru no IFPE *campus* Pesqueira é um sinal de resistência e de memória e a concretização de um sonho que começou com o cacique Xicão quando da provocação para a criação da escola Xukuru. Essa presença Xukuru desafia o *campus* Pesqueira e todo o IFPE a se repensar, a dançar o toré, a lutar, a acreditar nos encantados da natureza, a dialogar com as diferenças, com os saberes tradicionais, a ser um pouco Xukuru e a ter antes de tudo coragem!

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Alberto Acosta; tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264 p.

ALMEIDA, A. C. **Aspectos das políticas indigenistas no Brasil**. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 19, n. 3, p. 611-626, jul./set. 2018

AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

AMARAL, Wagner R. **As Trajetórias dos Estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: Sujeitos e Pertencimentos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba 2010.

ARAÚJO, Josimeire de Omena. **O elo assistência e educação: análise assistência/ desempenho no Programa Residência Universitária alagoana**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ARAÚJO, A. L. O. **Reorganização social Xukuru do Ororubá e os desafios para uma agricultura e gestão territorial sustentáveis: Resistências e inovações socioambientais de um povo indígena no Nordeste do Brasil**. Tese de Doutorado em Recursos Naturais e Gestão Sustentável, Departamento de Ciências Sociais e Humanidades, Universidade de Córdoba, Córdoba, 2019.

ARRUTI, J. M. A. (1995). **Morte e vida no Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno regional**. Estudos Históricos. FVG, vol.8, n.15, pp. 57- 94.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BANIWA, G. J. dos S. L. **O Índio Brasileiro: O Que Você Precisa Saber Sobre Os Povos Indígenas no Brasil de Hoje**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Continuada / Alfabetização e Diversidade, 2006. (série e Vias dos Saberes; 1).

BANIWA, G. J. S.; HOFFMANN, M. B.; OLIVEIRA, J. C. **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2010. PALADINO, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: BERGAMASCHI, M. A.;

_____. **Entrevista com Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, Diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – CINEP**, antropólogo e representante indígena no Conselho Nacional de Educação a Trilhas de Conhecimentos. Brasília, 30 jan. 2008. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/entrevistas/>

_____. **A Lei das Cotas e os Povos Indígenas: Mais um Desafio para a Diversidade**. Cadernos do Pensamento Crítico Latino Americano, 2013.

_____. **Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e da metodologia do censo Inep referente à questão indígena.** 2015.

_____. **Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil entrevista com Gersem José dos Santos Luciano.** Cadernos CIMEAC – v. 7. n. 1, 2017. ISSN 2178-9770 Uberaba – MG, Brasil.

_____. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos /** Gersem Baniwa. — 1. ed. — Rio de Janeiro : Mórula, Laced, 2019.

BARBOSA, Joaquim - **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

BARBOSA, Roseane de Almeida. **A assistência ao estudante da residência universitária da UFPB.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. **“Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior.** *Psico-USF (Impr.)*, Itatiba, v. 14, n. 1, Abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v14n1/a10v14n1.pdf> Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2004.

BRAND E NASCIMENTO (2008, p. 127), que: BRAND, Antonio; NASCIMENTO, Adir C. **Os povos indígenas nas instituições de educação superior e os desafios da sustentabilidade e da autonomia.** In. GALVÃO, A. C. T.; SANTOS, G. L. (Orgs.). Educação: tendências e desafios de um campo em movimento. Brasília, DF: Liber Livro Editora/ANPED, 2008. v. 2

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

_____. **Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559.** Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Brasília, 1991. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/> . Acesso em 20 de março de 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/96. Brasília, 1996.

_____. **RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

_____. **RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

_____. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Relatório do Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

_____. **Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências**. Decreto 5.224, de 01 de outubro de 2004.

_____. **LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

_____. **PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

_____. **DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

_____. **Censo Demográfico** de 2010.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012.

_____. **Programa Bolsa Permanência**. Portaria Nº 389, de 09 de maio de 2013.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica de 2014**. Brasília: MEC, 2014.

_____. **Lei 12.711**, de 29 de agosto de 2012.

_____. **Censo da Educação Superior**, MEC em 2017.

BERGAMASCHI, Maria A. **Povos indígenas e o Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade**. In: BARROSO, Vera L. M; BERGAMASCHI, M. A; PEREIRA, N. M; GEDOZ, S. T; PADRÓS, E. S. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, EST/Exclamações/ANPUH/RS. 2010, p.151-166.

BERGAMASCHI, M. A. DOEBBER, M.B. BRITO, P. O. **Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência**. Rev. bras. Estud. pedagóg., Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018.

BRAGA DE SOUZA, Alécio Leudo. **Educação Escolar Indígena: Uma Análise da Educação Intercultural do Povo Xukuru do Ororubá**, Dissertação de Mestrado – Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação, Lisboa, 2012.

BRITO, J. S. S. ALBUQUERQUE. P. C. SILVA. E. H. **Educação popular em saúde com o povo indígena Xukuru do Ororubá**. Comunicação Saúde Educação v.17, n.44, p.219-27, jan./mar. 2013.

CAJUEIRO, R. **Os povos indígenas em instituições de Ensino Superior Públicas Federais e Estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais.** Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2008.

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio.** In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-195.

CESAR, Raquel C. Lenz. **Políticas de Inclusão no Ensino Superior Brasileiro: Um Acerto de Contas e de Legitimidade.** In: Cotas Raciais no Brasil: A Primeira Avaliação. P. 13- 34 / André Augusto Brandão (org) – Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

CARVALHO. José Jorge de. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: A Questão das Cotas no Ensino Superior/** São Paulo: Attar, 2005. 2ª edição: 2006.

CARVALHO E SEGATO (2002 apud HERBETTA; NAZARENO, 2020. p. 9)

CIMI - Conselho Indigenista Missionário. **Povos indígenas: aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio.** Heck, Dionísio Egon; Silva, Renato Santana da; Feitosa, Saulo Ferreira (organizadores) –Brasília, 2012.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CUNHA Júnior, José Lopes da, **Educação Escolar Indígena em Pernambuco: Interculturalidade, Retomadas e Sujeitos Indígenas,** Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades, UFRPE, Recife, 2016.

Dantas, S. D. (Org.). Diálogos Interculturais: **Reflexões interdisciplinares e intervenções psicossociais,** São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012. ISBN: 978-85-63007- 03-2

ESTAMIRA. **Documentário.** Direção: Marcos Prado. Produção: Marcos Padro e José Padilha. Rio de Janeiro: Rio Filme, 2005. 7 rolos, 35 mm (115 min).

FARIAS, M. & N.; FALEIRO, W. **Movimento de educação do campo enquanto fenômeno decolonial: afirmando percursos de desobediência político-epistemológica. Decolonialidade e Interculturalidade Crítica – resistência e desobediência.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 39. 2018. <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20180038>

FERNANDES, Nidia. **A Política de Assistência Estudantil e o Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da Universidade Federal de Itajubá.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, USP, 2012.

FERREIRA, Ivson; BRASILEIRO, Sheila; SOUZA, Vânia Fialho. Dossiê Xicão Xukuru: Terra indígena Xukuru/PE (1988-1998): Breve histórico de um conflito

permanente. In: SOUZA, Vânia Fialho; NEVES, Rita de Cássia Maria; FIGUEIROA, Mariana Carneiro Leão (Orgs). **“Plantaram” Xicão: Os Xukuru do Ororubá e a criminalização do direito ao território**. Manaus: UEA Edições, 2011.

FINATTI, Betty Elmer; ALVES, Jolinda de Moraes; SILVEIRA, Ricardo de Jesus. **Perfil sócio, econômico e cultural dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina-UEL — indicadores para implantação de uma política de assistência estudantil**. *Libertas, Juiz de Fora*, v. 6 e 7, n. 1 e 2, p. 246-264, jan.-dez./2006, jan.-dez./2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Global Editora, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Coleção Perspectivas do Homem. Volume 48. Série Filosofia. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1982. 4º ed.

GUARANY, E. **Escrita e autoria: o futuro dos povos indígenas. Texto produzido como trabalho do estudo complementar Português Intercultural I**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2010.

HERBETTA, A.F & NAZARENO, E. **Sufrimento acadêmico e violência epistêmica: considerações iniciais sobre dores vividas em trajetórias acadêmicas indígenas**. *Tellus, Campo Grande, MS*, ano 20, n. 41, p. 57-82, jan./abr. 2020.

HESS, R. **Produzir sua obra: o momento da tese**. Brasília: Liber Livro, 2005.

HOFFMANN, M. B. **Universidade e povos indígenas no Brasil. Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas**. In: **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Laced – Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ, 2007.

IFPE. **Resolução nº 83 de 12 de novembro de 2019. Aprova, ad referendum, ação afirmativa para a primeira edição do sisu 2020**.

JODAS, J. **Entre diversidade e diferença: o programa de ações afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MACHADO, Mariana Pfeifer. **O pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2013**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. 2013.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais**. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr, 2006.

MANFREDI, Silvia. Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MEDEIROS, P. **Política Indigenista no período Pombalino e seus reflexos nas capitanias do Norte da América Portuguesa**. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. *A presença indígena no Nordeste*. Rio de Janeiro: 2011.

MEDEIROS, Laura Maria Brito de. ***Licenciatura Intercultural Indígena no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE: Uma Visão do Egresso do Curso 2009-2012***, Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, UFPE, Recife, 2014.

MENEZES, Simone. **Assistência estudantil na educação superior pública: o programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Rio de Janeiro, PUC-RJ, 2012.

MIGNOLO, W. **EL pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto**. In.: CastroGómez, S. & Grosfoguel, R. (Org.). *Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MINAYO, M.C.S; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016 (Série Manuais Acadêmicos).

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, diferença cultural e diálogo. Versão ampliada de trabalho apresentado no XI ENDIPE** (Goiânia, maio de 2002), na mesaredonda “Universalismo e relativismo cultural: desafios para as práticas escolares”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002

MUNANGA, Kabengele. **Política de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: Um Ponto de Vista em Defesa das Cotas**. In: *Educação e Ações Afirmativas, Entre a Injustiça Simbólica e a Injustiça Econômica*. P. 115- 128/ Organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

NASCIMENTO, Adir C. **Populações indígenas, universidade e diferença**. In: *Anais da ANPED – Centro-Oeste*. Cuiabá, 2006.

NAZARENO, E. FREITAS, M. T. U. **Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva de-colonial para a formação de professores/as indígenas**. Universidade Federal de Goiás, 2013.

NEVES, Lino João de O. **Olhos Mágicos do Sul (do Sul): lutas contra-hegemônicas dos povos indígenas no Brasil**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamentos, 2004. p. 87-116.

NILMA LINO, Gomes. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012

NILMA LINO, Gomes. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes. 2017.

_____. **Ações Afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra**. In: Educação e Ações Afirmativas, Entre a Injustiça Simbólica e a Injustiça Econômica. P. 217- 243 / Organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

OLIVEIRA, J. P. De. (Org.). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

_____. **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

_____. **Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados** - Hotel Nacional /Brasília – Relatórios de Mesas e Grupos – outubro de 2004.

OLIVEIRA, L. F. CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, IFRN, 2010.

PALADINO, M. **Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez. 2012, Disponível em:<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

PAULINO, M. M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, N. de O. M.; AZEVEDO, M. M.; SANTOS, R.V. **Perfil demográfico e socioeconômico das pessoas que se autodeclararam indígenas nos censos demográficos de 1991 e 2000**. In: PAGLIARO, H.; AZEVEDO, M. M.; SANTOS, R.V. (Org.). **Demografia dos povos indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ; Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais - ABEP, 2005. p. 155-166. (Coleção Saúde dos povos indígenas).

PEREIRA, C. V. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT)**. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011

PORTO ALEGRE, M. S. (1992/1993). **Cultura e História, sobre o desaparecimento dos povos indígenas**. In, Revista de Ciências Sociais, vol. 23/24, n.º 1/2. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, pp. 213-225.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Em: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas, latino-americanas. CLACSO, 2005.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Paulo César Guimarães; CHAGAS, Maria das Graças Santos das; SILVA, Fernando Barreto Rodrigues; PIMENTEL, Rejane Magalhães de Mendonça. **Ecologia dos Brejos de Altitude do Agreste Pernambucano**. Revista de Geografia, Recife: UFPE, DCG/NAPA, v. 25, n. 3, set/dez. 2008.

SALVIANO, D. C. M. **A representação do docente e do acadêmico indígena, com relação às cotas indígenas, no curso de direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – unidade universitária de Dourados**. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

SANTOS FILHO, Roberto L. dos. **Apontamentos sobre o direito indígena**. Curitiba: Juruá, 2012.

SANTOS. Boaventura de Souza. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: _____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. P433-470. (Coleção Para um novo senso comum; v.4). ISBN 978-85-249-1242-9.

SANTOS, B. S. 2009, p. 236. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. Lisboa, Editora Almedina, 2009.

SANTOS, F. M. T; MORTIMER, E. F. **Comunicação não Verbal na Sala de Aula**. Revista da ABRAPEC. v. 1. nº 1. Janeiro/abril, 2001. pp. 18. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revista/index.html> Acesso em: 20, outubro. 2020.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Brasília: IFRN, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

SILVA, Edson. **“Confundidos com a massa da população”: o esbulho das terras indígenas no Nordeste do século XIX**. In: Revista do Arquivo Público Estadual de Pernambuco. Recife, vol. 42, nº 46, p.17-29, dez. 1996.

_____. **POVOS INDÍGENAS NO NORDESTE: CONTRIBUIÇÃO A REFLEXÃO HISTÓRICA SOBRE O PROCESSO DE EMERGÊNCIA ÉTNICA**. Revista de Humanidades. Publicação do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó. V.4 - N.7 - fev./mar. de 2003.

_____. **Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá** Pesqueira/PE, 1950-1988. 2008. 300f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. **Os povos indígenas e o agreste: os Xukuru do Ororubá:** In: Guillen, I.C. M.; GRILLO, M. A. de F. (Orgs.). *Cultura, cidadania e violência: VII Encontro Estadual de História da ANPUH Pernambuco*. Recife, Editora Universitária da UFPE, 2009, p. 115-137.

_____. **Xukuru: história e memórias dos “caboclos” da Serra de Ororubá** (Pesqueira, PE). In: OLIVEIRA, João Pacheco de. *A presença indígena no Nordeste*. Rio de Janeiro: 2011.

_____. **Ensino (d)e história indígena.** Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica. Recife v. 2, n. 1. P. 384- 387. CAP. UFPE. 2016

_____. **ÍNDIOS NO NORDESTE: POR UMA HISTÓRIA SOCIOAMBIENTAL REGIONAL.** Cadernos do Ceas, Salvador/Recife, n. 240, p. 117-136, jan./abr., 2017 | ISSN 2447-861X SILVA 2017

SOUSA, Livia Mesquita de. **Significados e sentidos das casas estudantis: um estudo com jovens universitários.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

SOUZA LIMA, Antônio C. **Educação Superior para Indígenas no Brasil – sobre Cotas e algo mais.** In: *Cotas Raciais no Brasil: A Primeira Avaliação*. P. 253-279 / André Augusto Brandão (org) – Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SOUZA LIMA, Antonio C.; BARROSO – HOFFMANN, Maria. (org). **Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados.** Rio de Janeiro: Museu Nacional/ LACED, 2004.

SOUZA, Vânia Fialho. **As fronteiras do ser Xukuru: Estratégias e conflitos de um grupo indígena no Nordeste.** 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 1992.

SOUZA, Vânia Fialho; COUTO, Luiz; MAIA, Luciano; MORAIS, Manoel; **Os Xukuru e a Violência.** In: SOUZA, Vânia Fialho; NEVES, Rita de Cássia Maria; FIGUEIROA, Mariana Carneiro Leão (Orgs). *“Plantaram” Xicão: Os Xukuru do Ororubá e a criminalização do direito ao território*. Manaus: PNCSA-UEA/UEA Edições, p.97-145, 2011.

SOUZA, Vânia Fialho et al. **Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil: Xukuru do Ororubá – PE.** Manaus: UEA Edições, 2012.

SOUZA, Antônia de Abreu; NUNES, Claudio Ricardo Gomes de Lima; OLIVEIRA Elenice Gomes de. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no Brasil.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SPOSATI, Aldaíza. **A menina LOAS – Um processo de construção da Assistência Social.** São Paulo. Cortez, 2005.

SMITH, L. T. **Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples.** London: Zeb Books, 1999.

TEXEIRA, Raquel F. A. **As línguas indígenas no Brasil.** In: LOPES DA SILVA, Maria Aracy de Pádua; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). A Temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 291-315. ISBN 85-260-0614-2.

VASCONCELOS, Natália. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil.** *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. **Políticas de Educação, Educação como Política: Observações sobre a Ação Afirmativa como Estratégia Política.** In: Educação e Ações Afirmativas, Entre a Injustiça Simbólica e a Injustiça Econômica. P. 81- 97/ Organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. — Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

VIEIRA, R. S (2003). **Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural.** In: Fleuri, R. M. (org.). Intercultura: estudos emergentes. (3a ed.), Ed. Unijuí.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

ANEXOS/APENDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

As entrevistas se colocam no sentido de apreender as percepções dos/as acadêmicos/as indígenas acerca de suas trajetórias, representatividade e aspirações sobre o ser indígena universitário/a. Na busca de compreender as repercussões que essa condição traz para eles/as, para o seu povo e também para a própria instituição. Nesse sentido, a sugestão de perguntas propõe incentivar relatos que abordem as relações estabelecidas em e com a comunidade indígena quando esses/as índios/as passam a ser universitários/as. Também relacionando a formação anterior e a acadêmica implementada no IFPE *campus* Pesqueira e os desafios que essa modalidade de ensino possa apresentar para as populações indígenas. Por isso, a escuta não foi apenas aos/às acadêmicos/as indígenas, mas também aos demais atores participantes desse processo e já referenciados anteriormente. As perguntas se baseiam nos seguintes eixos:

- a.** As implicações do estar sendo indígena universitário/a e as projeções futuras dos/as acadêmicos/as indígenas;
- b.** Relações estabelecidas entre os/as acadêmicos/as indígenas e a comunidade não indígena do IFPE *campus* Pesqueira (colegas, professores/as e servidores/as);
- c.** Relações estabelecidas entre os/as acadêmicos/as indígenas e a comunidade/aldeia Xukuru do Ororubá;
- d.** Relações estabelecidas entre o IFPE *campus* Pesqueira e o povo Xukuru do Ororubá e seus saberes tradicionais, estabelecendo a correlação entre o ensino médio em escola indígena e a educação superior não indígena;
- e.** Desafios à presença e permanência dos/as acadêmicos/as indígenas nos cursos superiores do IFPE *campus* Pesqueira;
- f.** Ações institucionais para viabilizar a permanência e êxito dos/as acadêmicos/as indígenas nos cursos superiores do IFPE *campus* Pesqueira.

APÊNDICE A

Interlocutores/as: acadêmicos/as indígenas

1. Experiência no IFPE *campus* Pesqueira.

- Como tem sido a sua experiência no IFPE *campus* Pesqueira?
- Como foi o caminho pra escolha do seu curso?
- Que expectativas você tem após a conclusão do curso?
- Como você percebe essa quantidade cada vez maior de índios/as Xukuru nos cursos superiores do IFPE *campus* Pesqueira?
- Qual o significado que tem pra você estar na universidade?
- Quais importância você acredita que a formação superior tem para o povo Xukuru?
- Há algum incentivo das lideranças e famílias para que os/as acadêmicos/as indígenas não desistam do curso. Como você percebe isso?
- Como é sua relação com os/as estudantes não indígenas do IFPE?
- E como é sua relação com os/as outros/as estudantes Xukuru na Instituição e no próprio território Xukuru?
- Você tem liberdade para frequentar a instituição com os adereços do seu povo, pinturas, artesanato, elementos que representam a cultura do povo Xukuru?
- Você percebe se há alguma relação de exclusão, opressão vivenciada a partir das relações com estudantes e professores/as não indígenas devido à sua identidade indígena?
- Se consideram que tais situações configuram-se como expressões do racismo?

2. Eixo de relação do saber tradicional e o saber acadêmico.

- Você percebeu no decorrer de sua formação até aqui, alguma disciplina, ação e/ou atividade acadêmica que incentive a inserção e valorização dos saberes tradicionais do povo Xukuru de Ororubá nesse percurso formativo?
- Há algum evento institucional que estimule o diálogo e um processo formativo que reúna o saber acadêmico e tradicional?
- Como você percebe o modelo de ensino implementado nas escolas indígenas Xukuru e o ensino superior implementado no IFPE *campus* Pesqueira?
- Você conseguiria compartilhar alguma estratégia que contribuiria para que a instituição viabilize uma formação que contemple a cosmovisão do povo Xukuru e o ensino acadêmico? Se aproximando de um modelo de educação similar à educação escolar indígena Xukuru?

3. Eixo de dificuldades e entraves à permanência e conclusão do curso.

- Você poderia identificar se há alguma/s dificuldade/s para sua permanência na Instituição e conclusão do curso?
- Residência? Se reside em território, residência dupla (cidade e território) dificuldade de deslocamento.
- Se há desafios de origem econômica para custear despesas necessárias à manutenção do curso;
- Se há desafios para se adaptar à metodologia de ensino e avaliação implementada na instituição;
- Se há desafios acerca do pertencimento acadêmico e étnico de forma articulada;

4. Eixo das ações da Instituição

- Há algum espaço na Instituição onde foi dada a oportunidade para os indígenas Xukuru apresentarem essas dificuldades à instituição e pensar soluções para elas no que cabe à Instituição?

- Se o espaço de ensino institucionalizou alguma ação propositiva sobre as possíveis dificuldades vivenciadas pelos/as acadêmicos/as indígenas.
- Você poderia descrever alguma ação/atividade desenvolvida pelo IFPE campus Pesqueira que contribua efetivamente para sua permanência e êxito no ensino superior?
- Você consegue identificar se as ações institucionais, caso existam, atingem o seu propósito?
- De que forma a instituição poderia ser mais efetiva na promoção do acesso, permanência e êxito desse público na educação superior.

5. Eixo da Representatividade na Instituição:
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Você percebe se há aderência dos/as estudantes indígenas aos movimentos estudantis do IFPE campus Pesqueira e se sim, quais as motivações para que esses estudantes ocupem esse espaço? ➤ Você participa de algum movimento/ representação estudantil na Instituição? ➤ Você participa de algum coletivo ou organização no seu território? ➤ Você percebe também se há aderência dos/as acadêmicos/as indígenas a outros espaços de discussão colegiadas na instituição? ➤ Como os/as acadêmicos/as indígenas reagem as disputas epistêmicas/eurocêtricas que possam ser vivenciadas nesse espaço de educação. |
|--|

APÊNDICE B

Interlocutora: Professora membro do COPIXO

1-	O que significa pra você enquanto professora Xukuru, perceber um número cada vez maior de índios/as de sua etnia ingressando na universidade?
2-	Você percebe alguma influência da Educação Escolar Indígena Xukuru do Ororubá na formação dos/as índios/as Xukuru que têm ingressado no ensino superior?
3-	Como você, enquanto professor/a Xukuru consegue perceber o modelo de ensino implementado nas escolas indígenas Xukuru e o modelo de educação superior implementado na universidade (nesse caso IFPE campus Pesqueira)?
4-	De que maneira você acredita que a instituição (IFPE) pode viabilizar uma formação superior que contemple a cosmovisão do povo Xukuru do Ororubá articulada ao conhecimento científico implementado na universidade?

APÊNDICE C

Interlocutores/as: Gestores/as da Reitoria do IFPE

1- Como se organizam no IFPE as políticas educacionais que possam estar voltadas aos estudantes e populações indígenas. Em que momento a Instituição compreende a importância de ter esses povos ocupando os cursos do IFPE? (Ver legislações. Lei 12.711 – reserva de vagas 50%)
2- Você poderia identificar algumas ações afirmativas desenvolvidas pela Instituição que podemos considerar como iniciativas que têm contribuído para ampliação do acesso, a permanência e o êxito desses/as estudantes indígenas nos cursos superiores do IFPE?
3- Tanto no período de sua gestão como no atual momento, você consegue perceber se há algum movimento de organização dos estudantes e da juventude Xukuru para ocupar espaços de representação estudantil e institucional no IFPE?
4- Você consegue identificar algumas ações desenvolvidas no âmbito da Instituição de ensino que estimule a correlação entre os saberes tradicionais do povo Xukuru do Ororubá e o modelo de ensino acadêmico implementado na Instituição?
5- Existe algo que gostaria de acrescentar que não foi relatado na entrevista e que você julga importante para os dados conclusivos dessa pesquisa?
6- Existe algo que gostaria de explicitar novamente?

APÊNDICE D

Interlocutores/as: Gestores/as do IFPE campus Pesqueira

1-	O que significa pra você, ter cada vez mais índios/as ingressando nos cursos superiores do campus?
2-	Você poderia descrever possíveis ações desenvolvidas pelo <i>campus</i> Pesqueira que relacionam os saberes tradicionais do povo Xukuru do Ororubá com o ensino acadêmico ministrado na Instituição?
3-	Existe algum espaço no IFPE <i>campus</i> Pesqueira onde é viabilizado o diálogo e a troca de saberes entre a comunidade Xukuru do Ororubá e a comunidade acadêmica do <i>campus</i> ?
4-	Você conseguiria identificar possíveis influências do povo Xukuru do Ororubá no <i>campus</i> Pesqueira, no que se refere ao modelo de ensino e as práticas da própria Instituição?
5-	Existem ações que foram e/ou são desenvolvidas pelo <i>campus</i> Pesqueira que podemos considerar como iniciativas que contribuem para o aumento do acesso, da permanência qualificada e do êxito dos/as acadêmicos/as indígenas nos cursos superiores do <i>campus</i> ?
6-	Você percebe se os/as acadêmicos/as indígenas do <i>campus</i> Pesqueira têm assumido algum protagonismo na Instituição (a nível de <i>campus</i> e Instituição)?
7-	Como você percebe a relação entre a comunidade acadêmica não indígena do <i>campus</i> Pesqueira (servidores/as administrativos, docentes e estudantes) e os/as acadêmicos/as indígenas na instituição?