**O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFMA: significados, entraves e conquistas**

**RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo analisar os significados, os entraves e as conquistas em torno do acesso ao ensino superior de estudantes indígenas na UFMA. A partir de relatos de 07 estudantes indígenas em cursos de alta demanda (Medicina e Odontologia), observam-se problemáticas em torno de fatores financeiros, deslocamento/migração regional para o local do curso, inércia da universidade em relação às fraudes das cotas, mas também pequenas mudanças que refletem as conquistas dos efeitos sociais das lutas simbólicas para acesso de indígenas no campo universitário e dos ajustes das aspirações dos estudantes indígenas às suas chances objetivas, possibilitadas pelas políticas afirmativas.

**Palavras-chave**: Ensino superior. Indígenas. Ação afirmativa.

**ABSTRACT**

This paper aims to analyze the meanings, obstacles and achievements surrounding access to higher education for indigenous students at UFMA. Based on reports from seven indigenous students in high-demand courses (Medicine and Dentistry), problems are observed around financial factors, regional displacement/migration to the course location, university inertia in relation to quota fraud, but also small changes that reflect the achievements of the social effects of the symbolic struggles for access by indigenous people to the university field and the adjustments of the aspirations of indigenous students to their objective chances, made possible by affirmative policies.

**Keywords**: Higher education. Indigenous people. Affirmative action.

**1 INTRODUÇÃO**

A ampliação da educação básica aos povos indígenas, seja quantitativa, seja qualitativamente, tem como consequência o aumento da demanda para a educação superior, vista também como uma ferramenta de luta pelos povos indígenas, em um processo de compreensão do *modus operandi* e *modus pensanti* da sociedade envolvente (Baniwa, 2019), no caminho de um diálogo com conhecimentos universitários, sem desconsiderar os seus próprios conhecimentos indígenas e suas próprias racionalidades enquanto sociedades diferenciadas.

A partir das mobilizações indígenas, surgem as primeiras iniciativas de acesso dos povos indígenas ao ensino superior brasileiro, principalmente a partir da concessão de bolsas em instituições privadas, com forte mediação da FUNAI e do Programa Universidade para Todos, nos anos 2000. Além disso, com a intensificação das articulações do Projeto Trilhas do Conhecimento, Secad/MEC e de movimentos indígenas, as reivindicações em torno das demandas para acesso de indígenas no ensino superior público crescem (LIMA, 2018), o que gera novos embates e consequências para o campo universitário, que já estava também passando por fortes questionamentos quanto a sua estrutura e a sua lógica de acesso, mobilizados por pressões da conjuntura internacional sobre esta pauta e por pressões dos movimentos sociais, majoritariamente negros, resultando em lutas simbólicas em torno da definição das políticas de ingresso adotadas pelas universidades públicas brasileiras, que iniciam, assim, a implementar políticas de ações afirmativas no ingresso para vários grupos minoritários, incluindo indígenas.

Na UFMA, a primeira política de ações afirmativas foi implantada pela Resolução Consepe nº 499/2006 (substituída logo em seguida pela nº 501/2006), ao qual foram destinadas 50% das vagas para a categoria universal, 25% das vagas para candidatos autodeclarados negros ou pardos, passíveis de sofrerem discriminação, 25% para candidatos oriundos do ensino médio em escola pública e duas vagas adicionais, uma para estudantes com deficiência e outra para estudantes que se autodeclararem indígenas (UFMA,2006). Em 2012, a UFMA aderiu a Lei Federal 12.711/2012, que na prática reservava 2 vagas indígenas por curso/turma, sendo 01 para estudantes indígenas de escola pública e 01 para estudantes indígenas de escola pública e de baixa renda familiar (Brasil, 2012). Atualmente, está vigente a atualização e prorrogação da política de ações afirmativas nas universidades federais pela Lei Federal nº 14.723/2023 (Brasil, 2023).

No caminho de compreender o ensino superior aos estudantes indígenas da UFMA, no que tange aos seus significados, aos entraves e às conquistas para acessar os cursos de graduação de alta demanda desta universidade, este trabalho teve como objetivo compreender os significados do ensino superior para os estudantes indígenas e os entraves enfrentados para acessar dois cursos de alta demanda da UFMA. A dimensão epistemológica desta pesquisa incluiu a base teórica da perspectiva de Bourdieu (2021) e nos seus estudos sobre campo social, *habitus* e capitais, incorporando um diálogo constante com conhecimentos indígenas e pesquisas das realidades da educação superior indígena e do processo de colonização do Brasil, tais como as produções de Baniwa (2019), Lima (2018), Coelho (2006), Oliveira (2018), entre outros. A pesquisa é quanti-qualitativa e utiliza como procedimento metodológico e instrumentos para coleta de dados, as técnicas de revisão bibliográfica, de levantamento e análise documental (relatórios do sistema acadêmico) e de entrevistas semiestruturadas com sete estudantes indígenas dos cursos de Medicina e Odontologia da UFMA (serão identificadas com nomes fictícios e sigla do curso e cidade do campus).

Destes estudantes, 04 ingressaram na modalidade cotas da escola pública para indígenas com renda familiar per capita até 1,5 salário mínimo e os outros 03 na modalidade cotas escola pública, independente de renda. Apresentam faixa etária de 20 a 33 anos, sendo 04 do sexo feminino e 03 do sexo masculino. Dos 07 estudantes, 05 são solteiros/as e 02 casados; 04 são do Maranhão: 03 estudantes são da etnia Guajajara, um na comunidade da margem da BR 226 da cidade de Barra do Corda, outro do T.I. Araribóia – Arame, e outro da cidade de Jenipapo dos Vieiras; a outra estudante indígena do Maranhão é de Brejo, da etnia Anapuru-Muypurá. As outras 03 estudantes são todas do estado de Pernambuco, 01 da etnia Truká e 02 da etnia Atikum-Umã.

Este trabalho irá demonstrar os principais resultados da pesquisa de campo e as problemáticas em torno de fatores financeiros, deslocamento/migração regional para o local do curso, inércia da universidade em relação às fraudes das cotas, mas também pequenas mudanças que refletem as conquistas dos efeitos sociais das lutas simbólicas para acesso de indígenas no campo universitário e dos ajustes das aspirações dos estudantes indígenas às suas chances objetivas, possibilitadas pelas políticas afirmativas.

**2 O ENSINO SUPERIOR AOS ESTUDANTES INDÍGENAS: *“Um querer longe, mas deu certo”***

O ensino superior, durante muito tempo, foi considerado um “destino natural” a ser seguido pelos “herdeiros”, jovens das classes sociais mais abastadas da elite econômica e intelectual da sociedade brasileira. Em relação aos cursos como Medicina e Odontologia, o afunilamento e seletividade social era ainda maior. Só muito recentemente, um novo perfil de estudantes vem gradativamente ocupando o seu espaço, principalmente a partir da implantação das políticas de ações afirmativas, incluindo os indígenas. Até então, o ingresso a uma universidade pública era algo visto como inalcançável para muitos estudantes indígenas, como relata a estudante Janaína-MED-SLZ, *“[...] era um querer longe, sabe? Um querer assim de achar que eu não vou conseguir...[...] até hoje eu fico assim, que que eu tô fazendo aqui? Mas deu certo”.*

Aos poucos, a realidade do inalcançável vem se transformando à medida que estudantes indígenas ingressam na universidade e se tornam referências a outros estudantes de sua comunidade, ampliando a possibilidade de concretizar o sonho de ensino superior. Como Bourdieu (2021) nos esclarece, os interesses individuais são construídos socialmente pelas possibilidades de escolha definidas por referência a um campo, onde há um ajuste de *habitus* e uma adequação de condutas às chances objetivas vivenciadas por um grupo social. Para ele:

[...] os agentes sociais colocados em condições sociais determinadas tenderão a ajustar, de modo completamente inconsciente, suas aspirações às possibilidades objetivamente inscritas nessas condições. E eu disse que uma das propriedades dos campos sociais será precisamente a estrutura de possibilidade  - de “potencialidade objetiva” [...] (Bourdieu, 2021, p. 172).

A relação dialética entre as estruturas objetivas e as estruturas incorporadas, muitas vezes estabelecidas por uma violência simbólica de aceitação da ordem social, pode produzir um ajuste tendencial das aspirações dos estudantes indígenas em relação às suas chances de acesso ao ensino superior. A política de ações afirmativas, nesse entendimento, configura-se como um novo elemento nas condições objetivas de chance a esse acesso. Os estudantes indígenas, considerando este novo elemento e vendo outros estudantes indígenas de sua comunidade conseguindo entrar no ensino superior, reorganizam seus esquemas de pensamento e reajustam suas aspirações a esta nova possibilidade de obter sucesso no acesso ao ensino superior, mesmo muitas vezes “achando que não vão conseguir passar”, como relatou a estudante Janaina-MED-SLZ. Esta nova realidade em torno do acesso de indígenas ao ensino superior é evidenciada por outros estudantes indígenas:

Já sabia como funcionava e coloquei minha nota sem esperança nenhuma, eu achava que não ia passar... (Luana-MED-PIN).

Lá em Carnaubeira tem uma coisa muito interessante, que é assim: desde muito cedo, o pessoal vai para todo o lugar do Brasil em busca de cursar o ensino superior, tipo, tem muitos indígenas de Carnaubeira espalhados por todo o Brasil, então eu acho que isso é uma coisa muito legal de lá porque serve de inspiração (Iara -MED\_PIN).

[...] já tinha noção do que era na UFMA por conta de existir outras estudantes da minha região que já estavam cursando aqui (Maiara-MED-SLZ).

Agora que essa questão de entrar por cotas está sendo mais divulgada. Depois que a gente entrou! Dos que entram, já vai abrindo muito as portas e aí os jovens de hoje tão se conscientizando (Moacir-ODON-SLZ)

Estas são pequenas mudanças em relação ao acesso no ensino superior e refletem sobre as conquistas dos efeitos sociais das lutas simbólicas em torno do acesso de indígenas no campo universitário e dos ajustes das aspirações dos estudantes indígenas às suas chances objetivas, estando ainda restritas a alguns grupos de indígenas, principalmente àqueles educados em contextos escolares mais alinhados às exigências de requisitos de entrada neste campo universitário.

Um ponto problemático em relação ao acesso de estudantes indígenas nos cursos de alta demanda da UFMA e muito percebido nas falas dos estudantes entrevistados foram referentes a um grande volume de migração de estudantes indígenas de outros estados e às fraudes nas cotas, que se tornaram um entrave no acesso dos estudantes indígenas do Maranhão.

Na análise dos ingressantes indígenas dos cursos (Medicina e Odontologia), campo da pesquisa, isto se torna bastante evidente. Muitos estudantes indígenas do estado do Pernambuco tentam submeter suas notas do ENEM nos processos seletivos do SISU/UFMA, logrando êxito. Isso pode ser observado conforme dados extraídos do Relatório do SIGAA dos ingressantes indígenas no período de 2018 a 2021 nos cursos em estudo (Medicina do Campus de São Luís e  Campus de Pinheiro e Odontologia do Campus de São Luís):

**Gráfico 01 –** Ingressantes indígenas nos cursos de Medicina e Odontologia– 2018 a 2021



**Fonte:** Relatório SIGAA (Ufma, 2022).

Esses dados nos fazem questionar os motivos desta migração para o Maranhão de estudantes indígenas do estado de Pernambuco. Pelo que foi sinalizado pelas alunas do estado de Pernambuco entrevistadas, a nota de corte para as vagas destinadas a indígenas no curso almejado era menor na UFMA e havia mais chance de conseguir passar.

Isto demonstra os efeitos do ENEM/SISU nas migrações de estudantes, mas também acarreta uma visualização de como as desigualdades regionais com desenvolvimento de sistemas de ensino diferentes por cada ente federativo repercutem no acesso ao ensino superior, nas diferenças de alcance na transição educacional e nas desvantagens de estudantes oriundos de redes de ensino de regiões cujos índices de desenvolvimento econômico e educacional são menores e menos alinhados ao formato requerido pelo ENEM. A migração dos estudantes indígenas das regiões de Pernambuco já é sentida pelos outros estudantes indígenas do Maranhão, sendo ponto retomado nas falas dos estudantes indígenas do Maranhão entrevistados, desvelando também um sentimento de desconfiança por parte de alguns:

A questão de cotas dos outros indígenas de outros estados, eu nem vejo assim como indígena, porque eu tenho até um amigo lá que diz que é indígena de Pernambuco e tal.... Mas aí eu não posso dizer que ele não é, entendeu? Porque, às vezes, os traços são diferentes dependendo da região, mas num tem nada a ver, sabe? [...] Porque eles falam, vivem falando que lá, a cidade deles lá, era mais só de indígenas. Mas eu... Não... Pra mim mesmo colou muito não! (Moacir – ODON – SLZ)

Aqui também tu vai encontrar muita etnia de fora, em Medicina, né? Pessoal é de Pernambuco, basicamente...(Janaína-MED- SLZ)

Essa desconfiança já vem desde o histórico de um volume de situações de fraudes identificadas nos períodos de 2013.1 a 2018.1, ao qual também foram sentidas pelos estudantes indígenas como uma injustiça em relação aos seus povos, mas que não passam despercebidas pelos estudantes, tal como eles relatam:

Tinha muita fraude, o pessoal aí, o pessoal daqui não se importava muito não, se o pessoal só chegasse, se declarasse indígena, passava e pronto, não tinha nenhum averiguamento (Cauã-IDON-SLZ)

Olha, tem muita questão de fraude em cotas. Gente que se formou! Já me pediram para vender assinatura de cacique! Colegas ali que iam tentar Medicina. Eles pedem e eu “Pô, cara, como que tu me pede um negócio desses, tu é doido, é? (Moacir-ODON-SLZ)

Tava tendo muita usurpação de vagas, tanto de pretos e pardos quanto de indígenas. Inclusive, eu passei 5 anos tentando e eu não conseguia justamente por isso. Fiquei feliz na época da Comissão. Eu, olha, realmente vai ser só para indígena, né? Então, eu vou conseguir, foi quando eu consegui (Janaína – MED-SLZ).

Porque nas outras anteriores até tive notas boas, mas aí sempre tinha uma pessoa na frente que não era indígena e que ficava com a vaga, né? O meu irmão ficou em terceiro ou quarto em Medicina na UFMA de Imperatriz, se não me engano, daí não tinha essa Comissão e a pessoa que passou talvez nem indígena não era, entendeu?(Kaike-ODON-SLZ)

Os estudantes demonstram indignação com as situações de fraudes e pela falta de importância dada a este problema pela UFMA durante um longo período. Como podemos ver, este “não agir” da UFMA  gerou consequências reais na vida de muitos estudantes indígenas, como sinalizam Fernanda, Kaike e seu irmão, que reprovaram no seletivo em anos anteriores, perdendo a vaga para estudantes que poderiam sequer ser indígenas e tiverem postergado o seu acesso ao ensino superior, só se concretizando quando a Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnica iniciou sua atuação. (Oliveira, 2018).

O número expressivo de estudantes indígenas de outros estados na UFMA nos leva, também, a outros questionamentos: será que isso sinaliza uma ocupação de vagas desproporcional em relação aos estudantes indígenas locais? Será se esse movimento de migração de estudantes indígenas de outros estados irá se intensificar nos anos seguintes? E os estudantes indígenas do Maranhão? Estão tendo dificuldade no acesso a essas vagas ocupadas por estudantes de outros estados? Em conversa com Kaike – ODON-SLZ, estudante indígena do Maranhão, o acesso às vagas indígenas ainda é uma demanda reivindicada pelo povo Guajajara, pois a prova ENEM e o sistema SISU não estão favorecendo a especificidade das realidades indígenas. Para ele: *“nossa missão aqui no Maranhão na Universidade Federal é criar ou planejar um vestibular específico com essas vagas remanescentes”.* O estudante relata que esta proposta já foi apresentada a reitoria da UFMA pelo líder indígena José Arão Guajajara, mas que “*ainda não teve sucesso, mas a gente vai bater nessa tecla”.*

Podemos nos questionar, nestas situações, se mais uma vez o discurso institucional em relação às demandas indígenas está permeado pela secundarização. Será se as lideranças e os estudantes indígenas estão em posição de falar e de ser escutado pelos gestores da alta administração desta universidade? Será se as posições ocupadas pelos indígenas dentro do subcampo da UFMA influenciam na recepção do seu conteúdo e na recepção do seu discurso?

Estas movimentações em outras universidades já estão diferentes. O vestibular indígena já foi adotado por outras universidades, como, por exemplo, pela Universidade Estadual de Maringá, no estado do Paraná, tal como relata Costa e Carniel (2022). Ao pesquisar sobre o Vestibular dos Povos Indígenas nesta universidade e como as perspectivas institucionais e perspectivas indígenas de estudantes Guaranis se intercruzam em diálogos, conflitos, modos de conhecer diferentes, os autores demonstram como as múltiplas experiências indígenas se relacionam aos aparatos institucionais das universidades, tendo como consequência a institucionalização de processos diferenciados de seleção organizado junto à Comissão Universidade para Índios-CUIA e a CUIA local das oito universidades estaduais do estado do Paraná. Este vestibular é composto por duas etapas: uma prova oral, com leitura de um texto proposto e um debate sobre o tema, de forma a avaliar interpretação e articulação com outros textos da tradição oral do estudante indígena e de outras experiências de leitura; e uma prova escrita, com redação e prova objetiva de variadas áreas do conhecimento, em língua portuguesa, e inclui prova de língua estrangeira ou língua indígena guarani ou kaingang.

Estas são iniciativas das universidades, mesmo ainda em propostas não totalmente adequadas às múltiplas realidades indígenas, mas que estão direcionando um olhar mais diferenciado para atender as demandas específicas do público-alvo de indígenas locais da região onde as universidades se situam, compreendendo que o modelo ENEM /SISU continua tendo dificuldade em alcançar estudantes indígenas que moram na Aldeia, na zona rural e concluem seus estudos em escolas indígenas, além das dificuldades em torno do deslocamento para realização das provas, da burocracia de cadastro no SISU e de problemas tecnológicos de *Internet*, ente outros.

As dificuldades dos estudantes indígenas entrevistados com a realização do ENEM foram da ordem dos conteúdos e de obter notas suficientes para os cursos almejados, porém a estudante Iara- MED – PIN relata também dificuldade de deslocamento:

Na verdade, eu tive um pouco, porque na minha cidade não tem ENEM, então eu tive que me deslocar para outra cidade, né. Então, aí já era um pouco complicado, tinha que acordar muito cedo pra ir e tudo e em relação a prova em si, é bastante difícil, né, mas eu tentei um ano e só eu consegui passar no primeiro ano que eu tentei no tempo da escola do ensino médio. A escola ofertava, tipo, uns cursinhos pelo estado, tinha esses projetos, então acabou ajudando (Iara -MED-PIN.

O relato de realizar cursinhos preparatórios para o ENEM ou preparação realizando outros ENEMs desde o primeiro ano do ensino médio também está presente nas falas de Janaina – MED – SLZ, Maiara MED – SLZ e Luana – MED – PIN. O que se observa é que a maioria dos estudantes já estavam inseridos em escolas urbanas e vinculados no ideário em torno da necessidade de realização do ENEM como primeiro passo para o acesso ao ensino superior.

Para os que entram, ainda há um longo caminho de muitas barreiras. Uma delas é um fator essencial a ser considerado pelas famílias indígenas ao pensar em inserção dos filhos no ensino superior: o fator financeiro, considerando que, na maioria dos casos, envolve um deslocamento físico e uma necessidade de recurso financeiro adicional para a garantia de estadia na cidade e no curso. Em se tratando de cursos como Medicina e Odontologia, que possuem materiais didáticos e operacionais caros, esse fator se torna ainda mais difícil. Dos estudantes entrevistados, essa problemática sempre vem à tona, como alguns demonstram bem:

Quando eu vim pra cá, eu tive dificuldade pra conseguir... Como eu posso dizer, criar formas de me sustentar e criar formas de morar [...] apesar de existir por parte da minha família um apoio, eles não estavam preparados financeiramente pra me mandar pro Maranhão, é uma diferença cultural, uma diferença econômica, então quando eu vim pra cá, eles tinham essa problemática... (Maiara -MED-SLZ)

[...] a questão de me manter financeiramente, basicamente, era por meio dos meus pais, né, e de ajuda de alguns familiares, porque acaba que os custos são muito altos (Iara – MED -PIN).

Era a minha avó que me mantinha, né, [...] não precisei ir atrás de nenhuma bolsa, mas minha avó faleceu e aí ficou bem complicado, porque meu pai tem que dividir o salário dele comigo e o custo de vida aqui é um pouco alto e aí ficou bem complicado para a gente (Luana-MED-PIN).

[...] tem algumas listas que chegam a R$4.000/R$ 5.000 por período, o indígena hoje, não só o indígena, mas o estudante no geral, se você não tiver como se manter na universidade, você infelizmente vai ter que voltar para casa (Kaike-ODON-SLZ).

Como se percebe, o sonho do ensino superior aos filhos/as das famílias indígenas enfrenta as barreiras financeiras, muitas vezes solucionadas por iniciativas isoladas da vontade das próprias famílias em “fazer dar certo”, angariando minimamente recursos financeiros para contribuir com a manutenção dos filhos/as na cidade, aos quais também buscam por bolsas e programas de assistência estudantil que lhe garantam um auxílio financeiro.

O aluno Kaike – ODON-SLZ, que não possuía esse apoio financeiro mínimo dos pais, pois já estava vivendo com sua família (mulher e sobrinha), já trabalhava, tendo ido para a cidade de São Luís cursar Odontologia na UFMA e, ao mesmo tempo, assumir uma vaga de emprego, não conseguiu se manter quando iniciou as práticas presenciais, que requeriam kits odontológicos individuais e ele optou por cancelar a matrícula no 3º período, passar um semestre economizando, comprar o kit que estava faltando e retornar no semestre seguinte. Ele relata:

[...] foi feito três períodos em um ano, né, e aí são três períodos e são três listas de materiais diferentes, aí daí você já tira o valor, né, visto que a gente, às vezes, não consegue nem se manter direito, imagina comprar material, mas o sonho continua, né, desistir, jamais! [...] eu teria que escolher ou estudar ou trabalhar, se eu escolhesse só estudar, não teria como me manter... Como eu ia pra faculdade se eu não teria nem o dinheiro da passagem, né? [...] eu passei ainda o 1º e o 2º período levando desse jeito, ainda passei, mas daí a partir do 3º, que foi pras aulas práticas, já aí começou a questão de compra de materiais e aquela presença fixa na universidade, aí aonde já não consegui mais permanecer dessa forma (Kaike-ODON-SLZ).

Por este mesmo motivo, o aluno Moacir-ODON-SLZ, também trancou o curso algumas vezes, pela falta de condições de comprar o material, associado aos problemas pessoais enfrentados como a perda do pai e a separação do primeiro casamento, além de um atraso em perceber as possibilidades de auxílio financeiro por parte da UFMA, conforme ele relata:

Eu quando cheguei aqui, tive muita dificuldade. Eu desisti algumas vezes e tal. [...] Por conta do material, das notas e tudo mais... [...] eu fui me ligar na bolsa, né, da bolsa, já foi já no final do prazo que dava pra receber ela e eu acabei nem recebendo, assim, agora que eu tô precisando mesmo, que eu tô mais focado em conseguir permanecer aqui, aí eu não tenho mais acesso à ela, à bolsa (Moacir-ODON-SLZ).

Este aluno se refere às regras do edital do Programa Bolsa-Permanência-MEC, do qual para concorrer não pode ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar de integralização do curso, requisito que atualmente o impede de concorrer na maioria das bolsas financeiras de permanência estudantil disponibilizadas pela UFMA.

Todos os estudantes indígenas entrevistados iniciaram esta busca por bolsas e auxílios financeiros, alguns também apresentaram dificuldades no acesso às informações e no acompanhamento dos prazos e requisitos.  Em relação aos auxílios financeiros concedidos pela UFMA aos estudantes entrevistados e seu processo de aquisição, tem-se a seguinte configuração:

**Quadro 01 –** Auxílio financeiro concedido pela UFMA aos estudantes indígenas entrevistados

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Estudante** | **Auxílio Financeiro** | **Situação** |
| Janaína-MED-SLZ | Bolsa-Aprimoramento Acadêmico  | Recebeu a bolsa por um ano; como o curso é integral, não precisou trabalhar em algum setor da UFMA, pensou que tinha renovação e não se inscreveu no outro edital e perdeu o prazo.  |
| Participação como paciente no simulado REVALIDA  | Existe um cadastro com prioridades de concessão de participação de serviços avulsos para alunos de baixa renda da UFMA. A aluna teve acesso a partir de seus contatos com outros estudantes que viviam na Residência Estudantil e que lhe enviaram as informações. |
| Maiara-MED-SLZ | Bolsa-Permanência-MEC | Na primeira tentativa, perdeu a Bolsa, pois preencheu errado o cadastro. No lugar de Aldeia, colocou o nome do povo. Posteriormente, a PROAES entrou em contato com a aluna, pois foram abertas mais 14 vagas e ela havia sido contemplada. |
| Auxílio-alimentação | O auxílio concede refeições gratuitas no Restaurante Universitário- R.U. Como os estudantes de Medicina do Campus de São Luís tem aulas no prédio ILA (Instituto de Letras e Artes) localizado no centro da cidade, os estudantes devem solicitar sua refeição pelo aplicativo, que é enviado do R.U. para lá e este deslocamento é feito apenas para o almoço. |
| Iara -MED - PIN | Bolsa-Permanência - MEC | Teve acesso às informações do Bolsa-Permanêncoa-MEC pelo *Instagram* da UFMA e pelo e-*mail* institucional. Perdeu o edital anterior por não ter olhado o e-*mail* e o *site*, pois não tinha o costume de olhar e-*mail* diariamente e perdeu o prazo. Dessa vez, leu atentamente o edital e deu certo. |
| Luana – MED - PIN | Não possui. | Teve uma oportunidade de uma bolsa de extensão, mas recusou, pois está tentando uma Bolsa-Permanência-MEC. |
| Moacir-ODON-SLZ | Não possui. | Só se atentou para os editais das bolsas no final do curso, pois trancou algumas vezes a matrícula. Não pode mais concorrer na maioria das bolsas, pois já ultrapassou dois semestres do tempo regulamentar de integralização do curso, requisito dos editais. |
| Kaike-ODON-SLZ | Bolsa-Permanência-MEC | Antes de trancar a matrícula, tinha uma Bolsa. O estudante participou das reivindicações dos estudantes indígenas para o retorno da Bolsa-Permanência-MEC no Ministério da Educação em reunião na cidade de Brasília. O estudante também tentou, na UFMA, outras bolsas, como Auxílio-Moradia, Auxílio-Alimentação, Auxílio Acadêmico-Odontológico, mas não conseguiu nenhum outro. |
| Cauã-ODON - SLZ | Bolsa-Permanência - MEC | Tentou, também, o Auxílio Acadêmico-Odontológico, mas não conseguiu ser contemplado. |

**Fonte**: Dados coletados nas entrevistas, sistematizados pela autora (2023)

O acesso às informações aos programas de assistência estudantil na UFMA pelos estudantes indígenas ainda é uma questão a ser analisada, pois alguns estudantes indígenas entrevistados perderam oportunidades por falta de se apropriar bem das informações necessárias para concorrer, como, por exemplo, o atraso em conhecer os editais e todas as possibilidades existentes para auxílios, informações colocadas erradas nos cadastros, ausência de acompanhamento do e-mail estudantil institucional, perda de prazos. Observa-se que alguns estudantes adquiriram informações pela rede de relações com colegas e outros estudantes, enquanto outros estudantes em buscas individuais, muitas vezes, em atraso.

Outro ponto importante a ser levantado, já sinalizado pela professora Elisabeth Coelho (2006), é referente ao significado do ensino superior aos povos indígenas. As ações afirmativas devem adquirir outro significado para além do “compensatório”, pois os estudantes indígenas almejam muito mais que um emprego e um retorno financeiro com a obtenção dos títulos escolares, pois sua visão de mundo também está voltada para o bem comum de sua coletividade indígena. Isso é observado na fala de alguns estudantes entrevistados, conforme demonstrado a seguir:

[...] a escola do curso de Odontologia, na verdade, foi assim uma necessidade que eu percebi que meu povo tem. Também, claro, de uma paixão que nasceu através do trabalho, comecei a trabalhar como auxiliar de saúde bucal, na saúde indígena, [...] foi aí que eu vi a importância de ter um profissional, principalmente o indígena formado nessa área, né, e às vezes as pessoas pensam muito na questão financeira “Nossa, Odontologia, vai ganhar milhares de dinheiro”, assim como o curso de Medicina, mas aí o meu olhar foi diferente né, é necessário ter indígenas qualificados formados, né, com objetivo de poder se formar e voltar justamente para contribuir, né, para ajudar os parentes, porque hoje em dia a gente não tem ainda (Kaike-ODON-SLZ).

Pretendo voltar para lá, trabalhar com meu povo indígena, para que lá tenha saúde especial indígena (Moacir-ODON-SLZ).

[...] eu sempre falava muito, porque a minha Aldeia não tem postinho de saúde, a maioria das aldeias tinham [...] Eu sempre falava quando me formasse, eu queria fazer um postinho de saúde para atender lá...[...] só que agora construíram, conseguiram fazer um postinho, então eu penso muito em voltar para lá.[...] então que eu consiga dar esse retorno para a minha comunidade, penso muito assim e não pela questão monetária de trabalhar lá não, né? (Iara-MED-PIN)

Estas formas de pensar evidenciam um senso de responsabilidade com as suas comunidades e um ensino superior como instrumento estratégico de seus povos para melhorar a gestão de seus territórios em todos os aspectos, incluindo a saúde. Baniwa (2019) chama a atenção ao fato de que é desejável o direito do acesso de indígenas na universidade, mesmo esta ainda permeada por etnocentrismo, eurocentrismo e um cientificismo hegemônico, pois os povos indígenas podem movimentar-se neste espaço a partir de uma perspectiva crítica da interculturalidade, possibilitando interações, coexistência, convivência dialética, complementariedade de conhecimentos, abrindo caminhos para a reposição de sujeitos subalternizados e silenciados e para relações menos desiguais e menos assimétricas, em diálogos com o Estado e a sociedade envolvente, gerando mudanças dentro do próprio espaço universitário.

**3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O acesso dos povos indígenas no ensino superior brasileiro traz novas demandas para compreensão das especificidades das realidades educacionais indígenas, de suas organizações sociais diferenciadas e da relação estabelecida dentro do ambiente universitário e, conforme nos fazem refletir Coelho (2006), Oliveira (2018), Baniwa (2019), o entendimento das ações afirmativas destinadas aos povos indígenas apresentam características específicas que não podem ser descartadas ou totalmente assimiladas ao contexto das ações afirmativas para pessoas negras, nem enquadradas em propostas homogeneizadoras ou integracionistas, que desconsiderem toda a diversidade e a complexidade de seus povos.

No âmbito da UFMA, os silenciamentos em torno do atendimento das demandas indígenas discentes nos sinalizam fazer parte de um discurso institucional de secundarização desta pauta na universidade, e conforme pesquisa, observam-se muitas situações vivenciadas pelos estudantes indígenas, ainda não enxergadas pela UFMA, que ainda se mantém em uma posição muito mais reativa, do que proativa em suas iniciativas. Porém, os grupos indígenas dentro e fora da universidade entram nas lutas simbólicas dentro deste campo, mesmo dotados de menor poder universitário, considerando-se suas posições e disposições dentro dessa estrutura, vem concretizando algumas conquistas.

**REFERÊNCIAS**

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e**

**desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BOURDIEU, P. **Sociologia Geral, vol II: *habitus* e campo**: Curso no College de France (1981-1982). Tradução Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas

universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá

outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em:

&lt;https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-

publicacaooriginal-137498-pl.html&gt;Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29

de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições

federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes, pretos,

pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que

tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário**

**Oficial da União**, Brasília, DF, 2023. Disponível em:

&lt;https://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm&gt; Acesso

em: 12 dez. 2024.

COELHO, Elisabeth Maria Beserra. Ações afirmativas e povos indígenas: o princípio da diversidade em questão. **Revista de Políticas Públicas**. São Luís, v. 10, n.2, p. 83-94, 2006. Disponível em: <v. 10, n. 2 (2006) (ufma.br)> Acesso em: 04 fev. 2022. Disponível em: AÇÕES AFIRMATIVAS E POVOS INDIGENAS : o princípio da diversidade em questão | Revista de Políticas Públicas (ufma.br). Acesso em 15 dez 2021.

COSTA, Samuel Douglas Farias. CARNIEL, Fagner. Inclusão indígena na educação superior: perspectivas guarani e institucionais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v.27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9pSzpTSJDFRXZv8PDsDCyKy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 dez 2023.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 24, n.50, p.377-448, jan/abr 2018. Disponível em: <SciELO - Brasil - Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho>. Acesso em 17 nov 2021.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. **“A caneta é nossa Bodurna”: um estudo etnográfico sobre as experiências indígenas Tenetehara/Guajajaras no ensino superior no Maranhão.** Tese (Doutorado). São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: [\'A Caneta é nossa Borduna\': um estudo etnográfico sobre as experiências indígenas... (usp.br)](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-11032019-134328/pt-br.php). Acesso em  05 fev 2022.

UFMA. **Relatório de ingressantes indígenas (2007 a 2021) do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica, expedido em 02 de março de 2022**. São Luís: UFMA, 2022.