EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA

DESAFIOS E DIFICULDADES NA PERMANÊNCIA DOS ÍNDIGENAS NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

UM ESTUDO NO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TABATINGA–AM ENTRE 2015 A 2017



ELIUVOMAR CRUZ DA SILVA
LAURY VANDER LEANDRO DE SOUZA

Editora-chefe: Me. Bárbara Aline Ferreira Assunção - São Paulo, Brasil. Apoio Técnico: Fernando Mancini - São Paulo-SP, Brasil.
Jornalista Grupo Editorial Aluz: Bárbara Aline Ferreira Assunção - São Paulo, MTB 0091284/SP.
Bibliotecária Responsável: Sueli Costa - CRB-8/5213 (SC Assessoria Editorial, São Paulo, Brasil).

Pós-Dra. Fabíola Ornellas de Araújo (São Paulo, Brasil)
Pós-Dr. José Crisólogo de Sales Silva (São Paulo, Brasil)
Pós-Dr. Sérgio Nunes de Jesus (Rondônia, Brasil)
Dr. Maurício Antônio de Araújo Gomes (Massachusetts, Estados Unidos)
Dr. Jorge Adrihan N. Moraes (Paraguai)
Dr. Eduardo Gomes da Silva Filho (Roraima, Brasil)
Dr. Eliuvomar Cruz da Silva (Amazonas, Brasil)
Dra. Ivanise Nazaré Mendes (Rondônia, Brasil)
Dra. Maria Cristina Sagário (Minas Gerais, Brasil)
Dra. Silvana Maria Aparecida Viana Santos (Espírito Santo, Brasil)
Dra. Celeste Mendes (São Paulo, Brasil)
Dr. Ivanildo do Amaral (Assunção, Paraguai)
Dr. Luiz Cláudio Gonçalves Júnior (São Paulo, Brasil)
Dr. José Maurício Diascânio (Espírito Santo, Brasil)
Dr. Geisse Martins (Flórida, Estados Unidos)
Dr. Cyro Masci (São Paulo, Brasil)
Dr. André Rosalem Signorelli (Espírito Santo, Brasil)
Me. Carlos Jose Domingos Alface (Maputo, Moçambique)
Me. Carlos Alberto Soares Júnior (Fortaleza, Ceará, Brasil)
Me. Michel Alves da Cruz (São Paulo-SP, Brasil)
Me. Paulo Maia (Belém, Pará, Brasil)
Me. Hugo Silva Ferreira (Minas Gerais, Brasil)
Me. Walmir Fernandes Pereira (Rio de Janeiro-RJ, Brasil)
Me. Solange Barreto Chaves (Vitória da Conquista, Bahia, Brasil)
Me. Rita de Cassia Soares Duque (Mato Grosso, Brasil)

Revisores:
Guilherme Bonfim (São Paulo, Brasil)
Felipe Lazari (São Paulo, Brasil)
Fernando Mancini (São Paulo, Brasil)
Karoline Assunção (Fortaleza, Brasil)

Edição
2025
EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz

https://submissoesrevistacientificaosaber.com/livros/

ORGANIZADORES
Eliuvomar Cruz da Silva
Laury Vander Leandro de Souza

AUTORES
Eliuvomar Cruz da Silva
Laury Vander Leandro de Souza

EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA

DESAFIOS E DIFICULDADES NA PERMANÊNCIA DOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA - UM ESTUDO NO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TABATINGA-AM ENTRE 2015 A 2017

Editora

© 2025 by EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica
Aluz Capa: Editora
Edição: Bárbara Aline Ferreira Assunção
Design: Editora
Diagramação: Bárbara Aline Ferreira Assunção
Revisão inicial: Organizadores
Revisão final: Editora

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP) de acordo com ISBN

SILVA, Eliuvomar Cruz da Silva; SOUZA, Laury Vander Leandro de. Educação superior indígena: desafios e dificuldades na permanência dos indígenas no ensino superior no curso de licenciatura em matemática - um estudo no centro de estudos superiores de Tabatinga-AM entre 2015 a 2017.

1ª ed. Vol. 1 – São Paulo: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, PDF (edição digital), 2025

Inclui bibliografia.

DOI: 10.51473/ed.al.esid

ISBN: 978-65-

Índices para catálogo sistemático: educação, ensino superior, indígena

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação
2. Ensino Superior
3. Indígena

EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz
https://submissoesrevistacientificaosaber.com/livros
editoraaluz@gmail.com

Todos os direitos reservados à EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz
Nossas edições seguem o Novo Acordo da Língua Portuguesa.

Esse ebook é proveniente da dissertação apresentada à Universidad Interamericana como requisito para a obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação sob orientação de Vilmar Capelari Rosa.

EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA

DESAFIOS E DIFICULDADES NA PERMANÊNCIA DOS ÍNDIGENAS NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

UM ESTUDO NO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TABATINGA–AM ENTRE 2015 A 2017



ELIUVOMAR CRUZ DA SILVA
LAURY VANDER LEANDRO DE SOUZA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....9

CAPÍTULO I - ANTECEDENTES DA INVESTIGAÇÃO.....20

CAPÍTULO II - BASES TEÓRICAS.....26

CAPÍTULO III - ASPECTOS LEGAIS.....48

CAPITULO IV- MARCO METODOLÓGICO.....64

CAPITULO V - RESULTADOS E DISCUSSÕES.....83

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....91

REFERÊNCIAS.....94

PREFÁCIO

Esta obra aborda o tema da "educação superior indígena: desafios e dificuldades na permanência dos indígenas no ensino superior" no curso de licenciatura em matemática, no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga do Município de Tabatinga – AM. As dificuldades da educação indígena remetem as formas como ela foi concebida estritamente ligada a inserção da etnia indígena e na sua formação histórica no país remetendo-se ao período colonial através da catequização seguida ao longo de sua formação social voltada para o mercado de trabalho na sociedade não indígena.

Nos anos 2000, um novo tipo de preocupação recai as demandas educacionais tendo em vista, sobretudo os grupos "minoritários" através de políticas alternativas que devem fortalecer o proposito essencial da educação e a cidadania. Algumas políticas vão nessa direção como o Plano Nacional de Educação em 1996 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 2001. No seguimento educacional superior observa-se existência dos indígenas no nível superior e ao mesmo tempo a grande evasão desse segmento nessa esfera educacional.

Nesse sentido, essa proposição direciona a análise desse fato e os motivos que a resultam a evasão para essa população antes do termino dos cursos superiores, para a concretização dessa análise foi feita uma pesquisa descritiva compreendendo as variáveis centrais na estruturação da evasão indígena tendo como elemento constituinte a pesquisa bibliográfica e de campo. Na qual a pesquisa apontou a principal causa da evasão indígena no ensino superior, está mais relacionado com a falta de formação dos docentes.

A metodologia utilizada para este estudo partiu de uma pesquisa bibliográfica em diversos autores sobre a temática da Educação Indígena e pesquisa de campo que foi realizada com alunos evadidos do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – AM.

INTRODUÇÃO

Desde o início da colonização do Brasil houve uma preocupação dos europeus quanto a educação dos povos indígenas que no início se configurou-se com a catequização destes povos. No início a catequização tinha por objetivo a transmissão da fé católica aos indígenas e nos séculos seguintes teve como objetivo a transmissão de instruções para o trabalho.

A escola para índios no Brasil começa a se estruturar a partir de 1549, quando chega ao território nacional a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III. Composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, a missão incluía entre seus objetivos o de converter os nativos à fé cristã.

Porém, a temática da Educação Superior para dos povos indígenas, no Brasil, ganhou notoriedade no meio acadêmico no final da primeira década de 2000, após a implantação de políticas públicas de ações afirmativas na educação indígena.

As políticas de ações afirmativas são medidas de caráter social utilizadas com o objetivo de democratizar o acesso a direitos fundamentais, como educação para os segmentos étnicos sem situação de desvantagem social, que de outro modo estariam com o seu acesso restrito a eles. Sob esta concepção, as políticas públicas como por exemplo a Lei nº 12.711/2012, foram implantadas nas Instituições Públicas de Educação Superior no Brasil, por meio de programas de cotas para estudantes indígenas

A discussão acerca das políticas de ações afirmativas destinadas a atender os povos indígenas, nos 10 (dez) anos, vem assumindo outras dimensões, em função das conquistas dos direitos indígenas garantidos na Constituição de 1988.

Neste sentido, postula-se a necessidade de reconhecer e de valorizar o patrimônio cultural dos povos indígenas no ambiente acadêmico, por meio de propostas de educação universitária que contemplem as particularidades desses povos. Esta ideia tende a interferir nos modelos tradicionais de formação superior, que historicamente foram estruturados a partir da tradição cultural e dos enunciados científicos produzidos pelo postulado cientifico baseado no primado da razão.

Outros modelos de educação universitária para atender as demandas dos povos indígenas começam a ser debatidos no meio acadêmico, a favor da valorização e da afirmação da identidade étnica, ou seja, da valorização dos distintos saberes e modos de ser produzidos pelas sociedades indígenas. A

proposta orienta-se pela possibilidade de um diálogo intercultural. A presença dos acadêmicos indígenas nas universidades públicas se constitui uma realidade no ensino superior brasileiro, levado a efeito principalmente na última década, em decorrência da progressiva ampliação da escolarização de crianças, jovens e adultos em terras indígenas. Esse fenômeno vem se tornando uma realidade em vista do reconhecimento da Educação Escolar Indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Plano Nacional de Educação de 2001 e nas Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena no Brasil, e está associado às discussões e experiências de implantação das cotas estudantes indígenas. Neste cenário, surge um grande desafio: a permanência dos povos indígenas na Educação Superior.

Neste cenário, surge um grande desafio: a permanência dos povos indígenas na Educação Superior, já que se percebe pelas pesquisas recentes que o número de indígenas que iniciam o nível superior é muito pequeno em função da compreensão linguística utilizada na universidade, seja pela própria compreensão da língua portuguesa, e a forma de sistematização como é entendida a ciência suas linguagens que terminam sendo inacessíveis aos indígenas.

Partindo destes dados iniciais, o presente livro em Ciências da Educação, que se analisa a educação superior indígena: desafios e dificuldades na permanência dos indígenas no ensino superior dizem respeito a uma nova temática investigativa. Com isso discriminaram-se os seguintes tópicos:

Importância: acredita-se que o presente estudo possa contribuir buscando as causas que levam os estudantes indígenas abandonarem a Universidade antes de concluírem seus estudos e a partir deste levantamento agir nestas causas procurando diminuí-las.

Magnitude e Relevância: Além disto, o tema escolhido tem relevância, pois busca compreender as dificuldades que os indígenas encontram em permanecer no ensino superior, principalmente nas áreas de exatas. O que se percebe que a permanência dos indígenas e menores na conclusão dos cursos superiores, a necessidade compreensão desse fato necessita ser analisada através dos motivos dessa desistência.

Razões que avalizam a realização do estudo: Entre as razões que avalizam o estudo estão a necessidade de compreender que fatores levam os alunos indígenas a abandonar a Universidade antes da Conclusão do Curso e que estratégias podem ser utilizadas buscando diminuir esta evasão. O abandono do aluno sem a finalização dos seus estudos representa uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino, pois perdeu aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda

a sociedade (Lobo et al 2009).

Qual propósito da Investigação: compreender as dificuldades que os indígenas encontram em permanecer no ensino superior, principalmente nas áreas de exatas. A vontade de vencer tem sido a única arma que se tem diante de tanta dificuldade e a crença num futuro melhor para o povo indígena, somados ao desejo de se ver muitos índios sendo advogados, engenheiros, médicos, professores (Pacheco de Oliveira, 1999).

Qual a Transcendência: Criar alternativas que levem os alunos indígenas permanecerem até a conclusão de seus estudos, não havendo evasão ou diminuindo-a. Muito se faz para conquistar novos alunos, mas muito pouco esforço tem sido feito no sentido de reter ou aumentar o nível de satisfação de seus atuais [...] A manutenção dos seus alunos é, cada vez mais, uma preocupação compartilhada. As taxas de evasão crescem na medida em que crescem as ofertas de novos cursos e novas instituições (Lopes, 2006).

Geração de novo conhecimento: A permanência dos indígenas nos cursos superiores. Pensar na presença de indígenas no ensino superior era inexistente devido à falta de políticas públicas educacionais que estimulassem sua presença no ensino superior. A diversidade na universidade tem contribuído para o diálogo e o entendimento (Moutinho, 2011).

Problema

Reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade acadêmica, participante de um novo desafio do ensino superior. Assim, amparada por ampla base legal, cresce, a cada dia, a demanda dos povos indígenas por cursos superiores que lhes proporcionem um ensino diferenciado, voltado ao fortalecimento de seus projetos enquanto povos culturalmente diversos e, consequentemente, com modos de vida e de organização social diferenciados (Motta, 2003).

Agir de acordo com os compromissos universitários, superar as expectativas e as dificuldades da educação superior relacionando-se de forma respeitosa com a comunidade acadêmica. Levantamentos iniciais sobre a presença indígena no ensino superior mostram que, entre os cursos mais procurados pelos povos originários, aparecem os ligados à educação, que têm nas licenciaturas interculturais grande parte dos acadêmicos indígenas de norte a sul do país. (Bergamaschi, 2013).

Acompanhamento, pela comunidade, daqueles ou daquelas que devem ser preparados para enfrentar os desafios do ensino superior estudantes indígenas

apontam que a preferência pelas licenciaturas está relacionada com as trajetórias escolares por eles vivenciadas, em que muitos se submetiam a uma escola que não valorizava sua identidade e cultura, tampouco respeitava sua língua e identidade (Terena, 2013).

Estreitar uma relação teoria e prática, articulando a sua formação e preparação profissional por meio do estudo acadêmico de forma que consiga ser protagonista do conhecimento e assim ser responsável para difundir estes na sua comunidade. No entanto, pequenas mudanças apontam possibilidades para as diferenças, onde não apenas os estudantes indígenas possam ser reconhecidos em suas especificidades socioculturais, mas cada pessoa, cada grupo, abrigados em um espaço comum de vida, em uma universidade aberta para a humanidade (Garcia, 2007).

O tema escolhido surgiu da necessidade observada de descobrir as causas que levam tantos alunos indígenas a iniciar os cursos superiores e não permanecerem, fato este que vem ocorrendo principalmente nos cursos das áreas exatas.

Na atualidade, os indígenas buscam a sua valorização pessoal e profissional através da educação escolar, muitos destes já se graduaram, outros ainda não conseguiram. Dos que participam dos vestibulares uma boa parte são aprovados no processo de seleção, mas no decorrer de cada período letivo eles vão desistindo, não se sabe o motivo que isso acontece. São poucos os que terminam o curso superior.

Observando esta situação, surge a preocupação de levantar os motivos que levam a evasão dos alunos indígenas com determinada frequência. Tendo em vista todas essas problemáticas, o nosso estudo se propõe a investigar: Quais são os fatores que interferem na permanência dos alunos indígenas que ingressam no Ensino Superior tendo como recorte espacial o Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CSTB/UEA).

Problema Genérico: Porque os acadêmicos indígenas da licenciatura em matemática ensino superior do Centro de Estudo Superior de Tabatinga (CSTB), em Tabatinga, AM-Brasil, evadiram-se antes da conclusão do curso?

Pergunta Geral: Que fatores interferem na permanência dos alunos indígenas que ingressam no Ensino Superior?

Perguntas Específicas:

- ✓ Quais elementos iniciais são complicadores para a inserção indígena no início do ensino superior e que devem ter atenção especial para que não provoquem evasão?
- ✓ Que desafios e Dificuldades os indígenas encontram durante o desenvolvimento dos cursos de nível superior?

- ✓ Quais são os fatores que interferem na permanência dos indígenas nos cursos de Licenciatura no âmbito da Universidade?

Objetivos

Objetivo Geral: Descrever quais as dificuldades e desafios encontrados pelos estudantes indígenas que ingressam na universidade para que permaneçam no Ensino Superior até seu término.

Objetivos Específicos: Caracterizar o perfil dos alunos indígenas no Ensino Superior que se evadiram; determinar quais são os fatores que interferem os alunos indígenas a permanecerem nos cursos de licenciatura no âmbito da universidade; traçar quais são os desafios e as dificuldades dos indígenas com vista na permanência no Ensino Superior.

Justificativa

Este estudo tem como objetivo compreender as dificuldades que os indígenas encontram em permanecer no ensino superior, principalmente na área de exata, sendo que muitos procuram sua valorização pessoal e profissional, mas dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural cabendo a uma análise para saber quais motivos promovem a evasão desses alunos.

Pensar os motivos que levam os indígenas a buscar o Ensino Superior e o modo como às universidades vêm respondendo a essa demanda é uma das questões centrais que os estudiosos tematizam, sobretudo a partir da década de 1990. Nos debates evidenciam-se as questões de acesso, permanência e conclusão dos cursos pelos indígenas, que são hoje cerca de 8 (oito) mil acadêmicos matriculados em todo o território nacional. Destes, 3 (três) mil são professores indígenas que frequentam os 26 (vinte e seis) cursos de Licenciatura Intercultural em nível superior no país.

Mesmo com esses dados, disponibilizados no ano de 2012, é unânime a constatação dos pesquisadores da área quanto à escassez de informações sobre o acesso, a permanência, a evasão e a conclusão dos cursos superiores pelos Indígenas. Embora se possa conhecer alguns dados sobre a formação dos professores indígenas por meio de documentos do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, os censos anuais do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - ainda não trazem números e dados abrangentes relativos à presença dos indígenas nesse nível de ensino.

A inserção dessa temática recai diretamente das inquietações e angústias

surgidas na vivência como docente, o que gerou a necessidade de compreender os Desafios e Dificuldades na Permanência dos Indígenas no Ensino Superior, do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – UEA tendo em vista o curso de Licenciatura em Matemática.

Justificativa da Importância da Pesquisa

De relevância do meio social:

Demonstrar os motivos que levam o aluno a evasão de curso para a atuação de políticas educacionais;

Importância de criação de políticas públicas que facilitem o acesso e permanência do Indígena nos cursos Superiores;

As formas como são estruturadas, ou seja, sistematizadas as disciplinas terminam dificultando o entendimento do ensino e resultando na evasão dos alunos indígenas.

Acadêmico: Desafios da Inserção e permanência do Indígena nos Cursos de Licenciatura principalmente nas áreas exatas.

Viabilidade:

- Recursos humanos;
- Recursos financeiros;
- Disponibilidade de material.

Originalidade:

- Tema recente que reflete a problemática da evasão dos alunos indígenas no curso de licenciatura em matemática na cidade de Tabatinga na universidade estadual;
- Critério do interesse pessoal;
- Uma educação de qualidade.

Limitações para a confecção da obra

- Dificuldade de localização dos ex-alunos para entrevista;
- Dificuldades na compreensão da linguagem dos entrevistados mesmo com o acompanhamento dos questionários a acompanhado pelo pesquisador.

Hipóteses

- ✓ A evasão ocorre na licenciatura em matemática em função das dificuldades da inserção fala indígena e dos sistemas de signos matemáticos, portanto, de seu significado e falta de contextualização.
- ✓ Os alunos indígenas têm dificuldades no curso de licenciatura em matemática por que trazem deficiências em sua formação inicial, o que resulta na falta de compreensão nas disciplinas que serão ministradas em seu processo de formação;
- ✓ As metodologias em sala de aula não são adequadas aos alunos indígenas provocando grande problemas na compreensão do desenvolvimento dos conteúdos o ocasiona sua reprovação resultando em evasão escolar;
- ✓ A falta de novas metodologias direcionadas aos alunos indígenas não o ajudam a resolver os problemas decorrentes em seu processo de formação no curso o que o leva a sua evasão.

Hipótese nula: Os Indígenas não encontram desafios e ou dificuldades na permanência no Ensino Superior.
Hipótese básica: As dificuldades que os alunos indígenas encontram no curso de licenciatura matemática resultam em sua evasão, está é ocorrida em função da falta de compreensão dos conteúdos ministrados nas disciplinas, a dificuldade no processo de comunicação através da fala é implicadora a mais dificultando ainda mais o processo de inserção dos alunos no ensino de graduação. Esta realidade reflete na universidade na estruturação de cursos que termina não sendo no plural e multiétnica e (re) produtora da evasão dos alunos indígenas, já que não conseguem inserir esse segmento populacional em função das metodologias utilizadas em sala de aula, somadas a falta de compreensão linguística, portanto problemas na comunicação e contextualização do ensino da matemática.
Variáveis operacionais: Diretrizes Didáticas e Práticas pedagógicas.
Hipóteses secundárias

Usando uma metodologia voltada a realidade cultural, portanto, exemplificando cotidiano indígena que envolve suas práticas em suas comunidades é possível conseguir a permanência dos Indígenas no curso de licenciatura em Matemática.

Aplicando estratégias que insiram os alunos indígenas tendo como ponto de partida práticas cotidianas do seu contexto promoverá o interesse do aluno para chegar até o final do curso diminuindo o número de desistentes até o final

do curso somado ao uso de materiais existentes em suas comunidades o ensino passa a ser significante é possível que os indígenas cheguem até o final do curso.

Estabelecendo ações de interdisciplinaridade poder-se-á facilitar a compreensão dos conteúdos ministrados na sala de aula advindos de falta de conhecimento sobre alguns conteúdos.

Definições das Variáveis

Quadro de Operacionalização das variáveis

VARIÁVEIS OPERACIONAIS	DIMENSÕES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
1. Situação quanto ao gênero	a) Delimitação do gênero. b) Levantamentos dos dados históricos. c) Levantamento das leis que asseguram o direito de Educação ao Indígena. d) Proposição Fundamenta. e) Análise dos dados levantados. f) Síntese.	a) O indígena tem tratamento igual aos outros alunos? b) Que leis Educacionais asseguram o direito ao discente indígena. c) O docente que trabalha com os alunos indígenas estão preparados para esta realidade. d) Por que muitos indígenas abandonam a Universidade?	1. Fichamento. 2. Leituras e pesquisas em leis. 3. Entrevista. 4. Aplicação de questionários. 5. Observações diretas in loco.
2. Definição de uma política universitária	a. Metodologia utilizada. b. Análise Textual	a. A política educacional contempla uma metodologia voltada ao indígena? b. Que documentos orientam está política universitária?	1. Análises
3) Práticas educacionais	a) Proposição de uma metodologia voltada ao Indígena	a. Qual a metodologia pode ser utilizada procurando diminuir a evasão escolar do indígena?	1. Proposição de uma metodologia voltada à permanência do Indígena no Ensino Superior.

Área De Estudo

Geral

A área de estudo geral foi o município de Tabatinga – Amazonas.

Tabatinga é um município brasileiro do interior do estado do Amazonas, pertencente à Mesorregião do Sudoeste Amazonense e Microrregião do Alto Solimões. Está localizada no meio da maior floresta tropical do planeta, a selva amazônica, à margem esquerda do Rio Solimões, com uma área de territorial de 3.239,3 km². Fazendo fronteira com a Colômbia e o Peru, sua temperatura oscila entre 25° e 32° C. Possui uma distância da capital do Estado de 1.105 km em linha reta e 1.607km via fluvial. Sua população é de 62.346 habitantes, conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na qual foi divulgado no último dia (28), com data de referência em 1º de julho de 2016.

A cidade de Tabatinga deriva do povoado de São Francisco Xavier de Tabatinga, fundada na primeira metade do séc. XVIII por Fernando da Costa Ataíde Teives, que para ali transferiu um destacamento militar do Javari (mais ao sul, na fronteira Brasil-Peru), estabelecendo um posto de guarda de fronteiras entre domínios do Reino de Portugal e da Espanha.

Tabatinga foi por um longo período um subdistrito de Benjamim Constant, que era o distrito-sede da região. A emancipação política de Tabatinga deu-se apenas em 10 de dezembro de 1981, pela Emenda Constitucional do Amazonas nº 12, que passou a determinar o subdistrito de Tabatinga um município autônomo. A instalação do município ocorreu em 1 de fevereiro de 1983.

A palavra Tabatinga é de origem indígena, vindo do tupi, tendo seu significado designado como barro branco ou barro esbranquiçado. Acredita-se que os indígenas se referiam à região com esse nome por conta do barro branco encontrado abundantemente no fundo dos rios da região. No Tupi Guarani, a palavra quer dizer também casa pequena.

A população do município de Tabatinga é altamente miscigenada. É composta por brasileiros, peruanos, colombianos e dentre estes, os indígenas de diversas etnias; cuja maioria é da etnia Ticuna.

Em termos de saúde a situação é precária, o município possui apenas um hospital, na qual é administrado pelo Exército brasileiro e que atende a toda população fronteiriça (brasileiros, colombianos, peruanos e haitianos) juntamente com a Unidade de Pronto de Atendimento - UPA que é administrada pela Prefeitura Municipal de Tabatinga, existem também alguns postos de saúde nos bairros mais não viabiliza as necessidades existentes.

Referente a educação há em Tabatinga, escolas municipais, estaduais e

duas federais (núcleo do Colégio Militar de Manaus e Instituto Federal do Amazonas (IFAM), que oferece ensino médio de forma integrada e subsequente, além de instituições de ensino privadas, que atendem à população nos ensinos fundamental e médio. Quanto ao ensino superior, ela é atendida pelo núcleo do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e por polos de ensino a distância (EAD) de algumas instituições particulares de ensino superior tais como: Universidade Paulista (UNIP). Há também o acesso por via fluvial ao campus da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), situada no município de Benjamin Constant.

A economia é um dos pontos fortes que através da criação da Área de Livre Comércio de Tabatinga foi incrementado. Os principais produtos agrícolas são a banana, a mandioca e, na pesca, a espécie mais registrada é a piraíba e o tambaqui. O turismo como fonte econômica começa a desenvolver-se principalmente pelas visitas constante de turistas da Colômbia e Estados Unidos.

Com relação a Cultura o referido lugar apresenta o Festival das Tribos do Alto Solimões, é um evento cultural que reúne a disputa uma disputa entre os adeptos da "Onça Pintada e da Onça Preta". Também existe o festival da Confraternidade que ocorre na cidade vizinha de Leticia, na qual participam os três países que compõem a tríplice fronteira, (Brasil, Colômbia e Peru), um dia é destinado ao Brasil, onde há apresentações de danças, comidas típicas e cultura em geral. Há também os dias da Colômbia e Peru e no último dia ocorre a escolha da rainha geral do festival com a disputa das mulheres que representam seus respectivos países.

Existe também lazer na cidade na qual são praticados: Motocross, bicicross, canoagem rustica e corrida de orientação. Também existe um pequeno zoológico administrado pelo exército, na qual é possível vermos tatu, sucuri, macacos, onça pintada.

Particular

A área de estudo particular desta pesquisa foi o Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CSTB) – UEA, pois é a única Universidade Pública em nosso município.

O Centro de Estudos Superiores de Tabatinga - UEA é uma entidade com personalidade jurídica de direito público e possuidora de autonomia administrativa, financeira, pedagógica, disciplinar, de gestão e instituição integrante da administração indireta do Poder Executivo do Estado do Amazonas, vinculada diretamente ao governador do Governo do Estado do Amazonas.

O Centro de Estudos Superiores de Tabatinga iniciou seu funcionamento no ano de 2003 e está situado na Avenida da Amizade, nº 74, Centro. Atualmente

oferece cinco cursos regulares: Licenciaturas em Letras, Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas e Geografia; e seis cursos de oferta especial: Tecnologias em Logística, Agroecologia, Gestão Comercial, Agrimensura, Bacharelado em Direito e Licenciatura em Educação Física.

A estrutura mantenedora é o governo do estado. O fornecimento de energia elétrica é por meio da rede pública e o abastecimento de água se dá por rede pública e cisternas.

O seu prédio é construído em alvenaria, cobertura de telha de barro, é composto de 11 salas de aula, 01 auditório, 01 biblioteca, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de secretário de cursos, 01 sala dos professores, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de Geografia, 01 laboratório de Biologia, 02 banheiros, 02 corredores, 01 pátio interno, 01 almoxarifado e 01 restaurante universitário.

Quanto aos recursos humanos, o Centro de Estudos Superiores de Tabatinga - UEA neste ano dispõe de: 1312 discentes matriculados e 1534 ativos, 55 docentes, 01 (uma) gestora, 01 (uma) coordenadora de qualidade, 04 (quatro) serviços gerais, 04 (quatro) vigias, 06 (seis) agentes de portaria, 05 (cinco) secretários de curso e 03 (três) assistentes administrativos.

A atual gestora é a senhora Marcella Pereira da Cunha Campos, a qual é Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas, Especialista em Entomologia, e Mestre em Biologia Animal pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES DA INVESTIGAÇÃO



1.1 O Ensino Superior no Brasil

Atualmente, o ensino superior privado no Brasil encontra-se num ambiente extremamente competitivo, onde os administradores buscam recursos que possam auxiliá-los no processo de melhor gestão do negócio. Dentre os desafios, está presente, no dia-a-dia, a perda de alunos, no caso aqui, considerado como "clientes".

Descrever o sistema de Ensino Superior do Brasil é, no mínimo, uma tarefa árdua e complexa devido à diversidade de sua estrutura e organização. É necessário entender pelo menos o atual contexto da educação no Brasil, tendo-se em conta fatores de ordem econômica, social, cultural entre outros.

O que se pode observar é uma enorme quantidade de serviços ofertados em um processo de expansão e transformação neste setor econômico, que atraiu um crescente número de competidores, numa acirrada disputa para capturar alunos no processo seletivo.

Por outro lado, muitas IES estão revendo seus métodos e práticas até então utilizados para não perder esses alunos, uma vez que já foram atraídos e com possibilidades de permanecerem na instituição por período de quatro ou cinco anos.

O grande desafio para os países latino-americanos consiste em oferecer aprendizagem, investigação e oportunidades de trabalho para seus indivíduos, de forma equitativa e equilibrada, a fim de assegurar conhecimentos avançados que oportunizem o desenvolvimento de suas economias, uma vez que esses mesmos países estão se convertendo em protagonistas do mercado global.

Os países da América Latina têm dado passos importantes no sentido de criar cada vez mais oportunidades para formar seus cidadãos e aumentar as reservas de capital intelectual e de profissionais altamente qualificados, além de dar-lhes condições de acesso ao mercado de trabalho com vistas à geração de renda e melhoria de condições de vida.

As matrículas de acesso para o Ensino Superior praticamente dobraram nas últimas décadas e continuam se expandindo, bem como o incremento da diversificação de oportunidades de ingresso em diferentes áreas do conhecimento no sistema de Ensino Superior. Mesmo assim, todos esses esforços ainda são insuficientes para atender à demanda de indivíduos aptos para usufruírem das oportunidades de formação em nível superior e para atender às necessidades de colocação de profissionais no mercado de trabalho, fazendo com que ainda não seja uma realidade na América Latina.

Ainda são poucas as instituições de Ensino Superior e as existentes enfrentam

uma diversidade de problemas, em especial, no que se referem à qualidade, às desigualdades regionais e ao desequilíbrio da quantidade de profissionais qualificados em áreas específicas em desajuste com as exigências do mercado de trabalho.

Esse cenário remete à necessidade constante de observatórios permanentes que acompanhem a evolução das civilizações, seus novos contornos, suas novas exigências, suas necessidades, que façam leituras adequadas de como se pode, através da educação, resolver os problemas que desequilibram o bem-estar social das populações.

Dados recentes sobre a educação superior no Brasil indicam que vivemos num momento histórico em que temos que lidar com a dualidade nesta etapa educacional: de um lado o grande investimento financeiro nesta fase da educação, fato que não pode ser considerado um problema e de outro, a expansão ainda que pouco expressiva e democratizada do ensino superior.

Certamente, temos a considerar que o ensino superior no Brasil iniciou sua organização mais sistemática a partir de 1934 com a fundação da Universidade de São Paulo. Evento este, que representa uma condição de história recente no cenário educacional. Contudo, não podemos deixar de registrar que o pós-guerra colocou o Brasil numa condição de país que mais expandiu seu sistema de educação, não apenas do nível básico, mas também da educação superior.

Martins (2000) afirma que desde o final da década passada, o crescimento da educação superior no Brasil, numa média de 7% ao ano, produziu uma diversificação da forma de atendimento aos ingressantes, sobretudo na graduação. Contudo, o autor alerta sobre o que se vê desde então, isto é, uma situação de hierarquização institucional sem necessariamente o aprimoramento na relação entre o projeto pedagógico das instituições e as reais necessidades dos jovens e do mercado. Este processo de expansão foi acompanhado pela ampliação de vagas, mudanças no perfil da população atendida e, consequentemente, de construção de alternativas metodológicas e organizativas desta etapa educacional no país, e a definição de sua inserção no mercado, em que se pese a agressiva influência política entre as décadas de 1960 e 1970 até o início dos anos 1980, quando a maioria das instituições de ensino superior seria originada do setor privado. Os dados apresentados pelo Censo do MEC em 2005 demonstram a expansão das matrículas de acordo com natureza institucional no país.

Expansão das matrículas por modalidade de instituição (2005)

Ano Setor	Setor Público – vagas	Setor Público - %	Setor Privado – vagas	Setor Privado - %	Total
1933	**18.986**	**56,3**	**14.737**	**43,7**	**33.723**
1045	21.307	51,6	19.969	48,4	41.275
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	325.082
1995	556.689	40,7	810.929	59,3	1.367.609
2005	1.178.328	28,3	2.985.405	71,1	4.163.733

Fonte: MEC – Censo INEP 2005.

Se por um lado, nos deparamos com um crescimento expressivo do atendimento pelas universidades, por outro, este aumento de ingressantes não foi acompanhado pelo fortalecimento do trabalho de muitas instituições.

Segundo Moura Castro (2003) apenas dez universidades no país têm de fato um envolvimento considerável em pesquisa. A grande maioria possui alguma atividade desta modalidade embora, muitas vezes frágil e isolada, enquanto que muitas, com um trabalho mais fraco, sobretudo neste aspecto, não têm nenhum vínculo com a pesquisa. O pesquisador ainda alerta que se de alguma forma, existem muitos aspectos a serem revistos nos investimentos em pesquisas, principalmente quanto ao pagamento de pessoal e na efetivação desta atividade acadêmica, não se pode negar que a pós-graduação tem se mostrado como um dos setores mais eficazes da educação brasileira, principalmente no tocante às instituições públicas, que além de pesquisadores, tem ofertado professores para atuarem na docência de cursos de graduação.

O cumprimento das finalidades do ensino superior, baseando-se na prioridade para o ensino, extensão e pesquisa, prevista inclusive no artigo 43, da lei 9394/96, justifica a necessidade de se definir um campo de organização e alternativas de oferecimento e desenvolvimento diversificadas, consistentes e que contemplem tanto os elementos da ciência, como os componentes do ensino.

Evidentemente, o mérito em expandir o ensino superior no país como um instrumento de democratização da educação é algo louvável, principalmente quando reconhecidamente articulado com políticas afirmativas concretas como o Programa Universidade para Todos – PROUNI, do governo federal, que até 2003 seria responsável pela inclusão de cerca de 200 mil estudantes.

Entretanto, há de se acautelar quanto aos riscos de um possível crescimento desordenado no setor privado, que envia milhares de pedidos de abertura de cursos ao MEC, acirrando a concorrência, multiplicando os cursos, causando o fracionamento de recursos que deveriam ser destinados aos cursos já existentes nestas instituições e por consequência, provocando não raramente resultados qualitativos muito aquém do desejável nestas escolas, especialmente a partir da

década de 1990, como tem insistentemente alertado os dados levantados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

O levantamento estatístico do INEP sobre a educação superior no Brasil, realizado em 2006, demonstra a agressiva expansão das dependências privadas no oferecimento de cursos superiores em todo o Brasil.

É muito provável que, medidas de racionalização de recursos destinados aos investimentos sociais que marcam as últimas décadas, tanto no plano federal, como estadual, tenham impactado o desenvolvimento de políticas educacionais efetivamente amplas, contínuas e eficazes.

Por efeito, situações como a insuficiência de investimento na educação média e superior, é algo a ser equacionado para tornar mais eficazes os mecanismos de entrada do aluno egresso, sobretudo da rede pública nas escolas superiores, principalmente as que sejam públicas.

Como exemplo da desigualdade de investimento e custos educacionais, o Brasil gasta dez vezes mais no ensino superior do que no ensino médio. Enquanto que nos Estados Unidos o gasto é 2,5 vezes maior e na França é praticamente igual para as mesmas etapas.

De alguma forma, estes dados indicam que há incorreções na aplicação de recursos na educação superior, não que necessariamente existam excessos, mas que devam ser vinculados com objetivos, metas e resultados e, sobretudo, aponta para a urgência de ampliação dos investimos na educação básica.

Destacamos que é fundamental democratizar a expansão do ensino superior para se poder acenar com melhor continuidade do processo formativo da população brasileira, como em outros países, e para que tal proposição se concretize o papel do Estado em ampliar recursos é primordial, dado que se trata de investimento social justo e esperado.

Schwartzman (2006) quando se refere aos gastos com ensino superior adverte que ampliar o investimento no ensino básico não significa reduzir o que se aplica nesse nível, mas sim ampliar o patamar do PIB de cerca de 4,3% para 7 a 8%, de modo a se aumentar recursos para a educação básica, que atualmente carece de 3,5% da cota investida. Contudo, adverte que o aumento de recursos precisa estar aliado a mudança do padrão de gestão das escolas, para uma perspectiva mais democrática e participativa, e se definir padrões de regulação também para o ensino superior.

Quando tratamos do contexto do ensino superior no Brasil, principalmente, a partir da década de 1990, levando em conta as manifestações do MEC, através de disposições legais mais regulamentadoras ou pela utilização de expedientes de agilização, visto o grande número de escolas superiores no país, notamos

que houve uma ampliação da autonomia para as instituições na organização de seu projeto pedagógico e seu plano de desenvolvimento institucional.

Como consequência desta autonomia institucional, e do aumento das unidades de ensino, é fundamental que os profissionais que atuam nestas escolas superiores estejam também nutridos do compromisso da pesquisa, da competência para o ensino e da consciência da função social da educação superior, o que pressupõe ampla discussão com os diversos segmentos da academia, e implantação de mecanismos de regulação do desenvolvimento institucional, da produção acadêmica e dos seus resultados. Está posto o papel insubstituível do Estado em garantir o cumprimento de padrões mínimos aceitáveis de qualidade, articulando o oferecimento de cursos compatibilizando-os às necessidades reais e demandas sociais, inclusive dos menos favorecidos, seja pelo não acesso, seja pelos benefícios diretos da produção acadêmica.

Daí a importância de o poder público atuar não exclusivamente em ações de racionalização de recursos, mas de fomento de iniciativas de valorização de profissionais da educação, políticas para ensino superior, e da qualidade na educação básica como via de acesso às escolas superiores.

A realidade brasileira demonstra que o acelerado processo de expansão de instituições e cursos favorece o aumento incontrolável de professores que se vinculam exclusivamente às instituições de ensino superior para a docência baseada em horas, gerando o efeito direto na fragilização do fomento à pesquisa em escolas superiores que limitam sua atuação a uma forma de escolarização, sem nem mesmo existir em muitos casos a extensão. De acordo com os dados do INEP, na avaliação do vínculo profissional dos docentes nas escolas superiores, isolando-se a situação existente nas universidades, nos demais segmentos de atendimento à condição para o desenvolvimento da pesquisa ou extensão verifica-se algo extremamente limitado.

CAPÍTULO II

BASES TEÓRICAS



2.1 Evasão no Ensino Superior

A Evasão é um dos maiores problemas de qualquer nível de ensino e o é, também, no Ensino Superior Brasileiro, público e privado. O abandono do aluno sem a finalização dos seus estudos representa uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino, pois perdeu aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade (ou seja, o país).

Essa perda coletiva ocorre na medida em que esses "evadidos" terão maiores dificuldades de atingir seus objetivos pessoais e, porque, no geral, existirá um número menor de pessoas com formação completa do que se poderia ter e mais dificuldade para que cumpram seu papel na sociedade com eficiência e competência. Portanto, todos perdem com a Evasão (e sabemos que não é pouco!), por isso, a perda de alunos ao longo do processo formativo sempre foi motivo de severas críticas de especialistas e de estudiosos, tanto da educação quanto da economia, mais pungentes no ensino básico do que no superior e mais nos países desenvolvidos do que no Brasil.

Cobra e Braga (2004) afirmam que, além da desaceleração da demanda, o ensino superior hoje convive com inúmeros desafios. Dentre os grandes desafios levantados pelos autores estão:

- Capacidade instalada x número de vagas x demanda;
- Grande número de IES numa mesma região oferecendo os mesmos cursos; Vagas ociosas;
- Relação vagas ofertadas x ingressantes x concluintes;
- Queda no poder aquisitivo real do brasileiro;
- Inadimplência;
- Evasão.

Conforme Cobra e Braga (2004), um dos principais desafios das IES é compreender que os alunos não compram cursos, compram, na verdade, uma carreira profissional de sucesso. E que a escola precisa agregar valor a seus cursos para que seus alunos tenham condições de disputar espaço no mercado de trabalho.

Após um período de expansão, Garcia (2006) afirma que o setor atingiu um ponto de estagnação, não existindo mais folga de alunos e a competição tornou-se mais acirrada. As políticas adotadas por muitas IES são arrojadas com relação aos preços das mensalidades e muitas instituições passam por um momento de crise, com dificuldades no preenchimento de suas vagas.

Ainda de acordo com Garcia (2006), durante o período de crescimento acelerado, ocorreram algumas mudanças no setor:

- ✓ Alunos mais exigentes e mais informados;
- ✓ Mudança de hábitos, preferências e gostos;
- ✓ Queda no conceito de fidelidade, tornando mais fácil mudar de IES, causando baixa fidelidade e consequente evasão;
- ✓ A curva de desenvolvimento atingiu o ponto de maturação e já começa a dar sinais de declínio.

A evasão é, certamente, um dos problemas que afligem as instituições de ensino em geral. A busca de suas causas tem sido objeto de muitos trabalhos e pesquisas educacionais.

A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno.

No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.

Enquanto no setor privado de 2% a 6% das receitas das instituições de ensino superior – IES – são despendidos com marketing para atrair novos estudante, nada parecido é investido para manter os estudantes já matriculados.

Além disso, são raríssimas as IES brasileiras que possuem um programa institucional profissionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas.

A evasão deve ser entendida sob dois aspectos similares, mas não idênticos:

1. A evasão anual média mede qual a percentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais). Por exemplo: se uma IES tivesse 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte, mas somente 80 o fizessem, a evasão anual média no curso seria de 20%.

2. A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. Por exemplo, se 100 estudantes entraram em um curso em um determinado ano e 54 se formaram, o índice de titulação é de 54% e a evasão nesse curso é de 46%.

Os dois conceitos estão ligados, mas não diretamente, porque depende dos níveis de reprovação e das taxas de evasão por ano, ao longo do curso, que não são as mesmas. Verifica-se, em todo o mundo, que a taxa de evasão no primeiro

ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes. Esse é um problema muito estudado no exterior e influi na relação entre evasão anual e índice de titulação.

Outra questão importante, diz respeito às bases financeiras da evasão. De modo geral, as instituições, públicas e privadas, dão como principal razão da evasão a falta de recursos financeiros para o estudante prosseguir nos estudos. É, também, o que o estudante declara quando perguntado sobre a principal razão da evasão.

No entanto, verifica-se nos estudos existentes que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso. Ou seja, ele acha que o custo benefício do "sacrifício" para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena.

O Brasil tem poucos estudos sistemáticos e dados nacionais sobre evasão. Por esse motivo, o Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia decidiu realizar um trabalho de coleta e organização de dados sobre a evasão brasileira, acrescentando dados internacionais para comparação, no intuito de contribuir com a comunidade acadêmica brasileira para o aprofundamento dos estudos sobre tema tão relevante.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep –, órgão do Ministério da Educação, tem divulgado publicamente, de forma regular, dados referentes aos matriculados, ingressantes e egressos do ensino superior. Suas sinopses têm, nos últimos anos, uma formatação padronizada, sistemática, que permite o uso de uma série de dados anuais, gerando a possibilidade de analisá-los em termos de evolução de indicadores ao longo de um período significativo de anos.

O fenômeno da evasão no ensino superior tem gerado pesquisas, contudo uma das maiores dificuldades em se discutir sobre este assunto é a própria diversidade conceitual entorno do tema. Por se tratar de um termo polissêmico, a evasão pode ser compreendida como abandono, desistência, fracasso, saída definitiva do curso, da instituição e/ou do sistema escolar, ou ainda, como suspensão temporária dos estudos, mobilidade, transferência de curso e/ou instituição.

Santos (2014) entende a evasão como a situação de um estudante que tendo ingressado no ensino superior, em um dado momento, deixa de renovar a matrícula e prosseguir os estudos e Gaioso (2005, apud Baggi e Lopes, 2011), compreende a evasão como um fenômeno social complexo, definido pela

interrupção do ciclo de estudos.

Para o Ministério da Educação (MEC, 1997), a evasão é compreendida como a saída definitiva do estudante do curso de origem sem concluí-lo. No entanto esta definição deixa lacunas para os casos em que o estudante deixa seu curso sem concluí-lo, mas ingressa em outro na mesma instituição (transferência interna), ou ainda migra para outra instituição de ensino superior (IES) (transferência externa). Nestes casos, Ristoff (apud MEC, 1997, p.19) propõe o termo evasão por mobilidade por representar "mudança do estudante de curso ou de instituição permanecendo no sistema de ensino".

Além da questão conceitual, algumas pesquisas nem sempre se identificam com o termo evasão, preferindo seu antônimo - a permanência. Como destaca Schmitt (2014), da relação dialógica entre os temos evasão e permanência, pode-se obter uma mesma unidade de pesquisa, pois os fatores de vulnerabilidade, preditivos e preventivos se intercruzam.

Baggi e Lopes (2011, p. 371) consideram que "a evasão tem múltiplas razões, dependendo do contexto social, cultural, político e econômico em que a instituição está inserida".

Pode "estar relacionada, por exemplo, a má qualidade de ensino oferecido pela IES, provocando a perda definitiva do aluno". As autoras defendem um processo de avaliação institucional que se relacione com políticas de permanência, pois segundo elas foi a partir do tema da avaliação institucional que surgiu, em 1995, o debate sobre a evasão no Brasil.

Através do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi realizado o primeiro Seminário sobre Evasão nas universidades públicas brasileiras, após este evento o MEC instituiu a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, na busca de propostas para a diminuição dos índices de evasão (Baggi; Lopes, 2011).

Recentemente foi realizado, em Brasília, o II Seminário Evasão no Ensino Superior, realizado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (2015), com participação de gestores das IES e autoridades ligadas ao MEC. Na ocasião tratou-se do tema da evasão, suas causas, estratégias e programas de controle. A estimativa é de que a evasão atinge uma média anual entre 21% e 22%, contudo se analisados apenas os primeiros períodos dos cursos, a média de evasão pode chegar a 50% (CRUB, 2016).

Para estabelecer um panorama da evasão no ensino superior no Brasil, Silva Filho et al (2007) analisaram os dados disponibilizados pelo MEC de 2000 a 2005, confirmando que a taxa anual média de evasão era de 22%. O mesmo estudo observa que, comparativamente, as taxas de evasão brasileira eram

menores do que em outros países da América Latina, maiores se comparadas a países orientais como Japão e Turquia, e equivalentes à países como França, Itália e Suécia.

Nesta perspectiva, depreende-se que o problema da evasão é internacional e que o Brasil acompanha este movimento. No entanto, como observamos acima, o índice geral de evasão pode ser muito superior quando se consideram os primeiros períodos dos cursos de graduação ou ainda a natureza do curso.

Seja a evasão definitiva ou temporária, ou ainda por mobilidade, trata-se de um fenômeno que tem consequências econômicas e sociais, sem contar as implicações pessoais para aqueles que interrompem seus cursos. Os reflexos negativos da evasão nas Instituições de Ensino Superior estão presentes na ociosidade de vagas que deixam de ser preenchidas, no desuso das estruturas físicas e equipamentos, ociosidade dos professores e funcionários, ocasionando muitas vezes redução do quadro funcional, entre outras.

Para o estudante a evasão pode representar o atraso ou desistência de um sonho, de uma carreira profissional, de crescimento pessoal e ainda a redução das chances de uma melhoria na renda (Tontini; Walter, 2014).

Apesar de sua importância, pesquisas sobre a evasão no ensino superior, na pós-graduação (dissertações e teses) são ainda reduzidas. Santos (2014), analisando o Portal de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no período de 2000 a 2012 e as Reuniões Anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), identificou apenas 03 teses, 06 dissertações e 02 artigos publicados na ANPED. Baggi e Lopes (2010) associando a temática da evasão à avaliação institucional analisaram a produção acadêmica de 2008 a 2009 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontrando apenas 04 trabalhos na área da Educação no Ensino Superior.

2.2 O Estudo da Comissão Especial Acerca da Evasão das Universidades Brasileiras

Toma-se como marco formal para o estudo da evasão no ensino superior brasileiro o ano de 1995, quando foi instituída a Comissão Especial para o Estudo da Evasão pela Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação e do Desporto (Sesu/MEC). Neste ano, o Ministério da Educação/MEC e as universidades públicas brasileiras manifestaram grande preocupação com o assunto, o que ocasionou o surgimento de um macro estudo.

De acordo com Kipnis (2000):

> (...) a evasão nas universidades brasileiras entrou para a agenda das preocupações governamentais com a educação superior a partir do "Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras", organizado pela SESU/MEC, em fevereiro de 1995, na sede do CRUB, no início da gestão do governo eleito em 1994. A evasão dos estudantes dos cursos de graduação surgiu como um indicador a ser considerado dentro do propósito de se proceder a uma sistemática avaliação das instituições de ensino superior e tendo como um dos apoios o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), instituído em 1994. A própria SESU passou a divulgar dados globais preocupantes, girando a média nacional em torno de 50% nas IFES, além de baixos índices de diplomação (Pereira, 1997, p. 20).
>
> Como consequência desse seminário surgiu a proposta, por parte da SESU, de se criar uma comissão, composta por representantes indicados pelos dirigentes das IFES e por representantes do MEC, para estudar em profundidade o tema da evasão. O resultado desse processo culminou na apresentação de um relatório final no segundo semestre de 1997 (Pereira, 1997) In (Kipnis, 2000, p. 111)

As pesquisas acerca das evasões realizadas no Brasil, anteriores a este período, mais especificamente na segunda metade da década de 1980, constituíram-se predominantemente de uma série de levantamentos estatísticos e estudos de casos, realizados por iniciativa do Ministério da Educação e de universidades públicas, ou de análises localizadas de alguns cursos ou cidades (Peixoto, Braga, Bogutchi; 2003, p.163).

Desse modo, tais levantamentos não alcançaram um conhecimento do problema, de tal forma que possibilitassem instaurar atitudes e intervenções pedagógicas, políticas institucionais ou avaliações e acompanhamentos recorrentes para minorar seu impacto.

Somente após essa convocação, realizada pela Secretaria de Educação Superior - SESU à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes, para discutir a evasão, foi que se percebeu a falta de confiabilidade dos dados em função da ausência de uma metodologia comum.

Nesse contexto instituiu-se uma comissão nacional, a Comissão Especial para o Estudo da Evasão, para definir o que parecia uma necessidade óbvia – uma fórmula comum de cálculo de índices, uma fórmula que pudesse ajudar a, a partir destes índices, identificar causas e, talvez, propor soluções.

O estudo realizado pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras constituiu, portanto, um primeiro esforço conjunto

de diferentes instituições de ensino superior, para efetivar um levantamento e traçar, em grandes linhas, as causas da evasão. Trata-se de um trabalho sistematizado que buscou construir uma metodologia adequada e única para ser utilizada em distintas instituições e, com esse propósito, conceituaram a evasão.

Este estudo unificou uma metodologia, estabeleceu conceitos, indicou procedimentos com base em critérios científicos e, por se tratar de um estudo pioneiro e instigante, este trabalho:

✓ Contribui para um melhor conhecimento e diagnóstico das IESP[1]

✓ Permite conduzir, de maneira mais objetiva e menos intuitiva, os processos de troca de experiências educacionais;

✓ Favorece a avaliação objetiva dos resultados das universidades, unificando minimamente conceitos básicos;

✓ Contribui para a melhoria da administração e funcionamento dos processos micro e macro administrativos. (Comissão Especial, p.59).

Num primeiro momento, a Comissão pretendia avançar no que concerne a não restringir o trabalho a um aspecto quantitativo. Desta maneira, conscientes da complexidade do fenômeno, colocavam a necessidade de aclarar o problema com exames mais aprofundados, sistemáticos e circunstanciados dentro do panorama educacional de nosso país. Assim, expressa o relatório:

> Ao afirmar-se, por outro lado, a complexidade do fenômeno, pretende-se destacar uma assertiva também presente nos trabalhos citados: a de que os estudos sobre evasão – principalmente aqueles que apresentam como resultados parciais ou conclusivos tão somente índices quantitativos – devem ser subsidiados por informações que o qualifiquem efetivamente, contribuindo, portanto, para um melhor entendimento do fenômeno analisado (Comissão Especial, p. 56)

Porém, o estudo constituiu-se de uma rigorosa abordagem quantitativa com a definição de uma metodologia adequada e única para determinar os índices de retenção, diplomação e evasão dos cursos, para turmas de geração completa que ingressaram na segunda metade da década de 1980 e formaram-se na primeira metade da década de 1990 nas instituições de ensino superior públicas brasileiras. "O trabalho contemplou 26 cursos em 8 grandes áreas de 53 instituições públicas, federais e estaduais. Isso representava uma participação efetiva de 67,1% do total das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES e 89,7% das universidades federais do país" (Quevedo, 2003, p. 75).

Dentre as razões apontadas para o não dimensionamento qualitativo foram:

1 IESP – Instituições de Ensino Superior Públicas

primeiro, a abrangência da pesquisa em nível nacional. Segundo, tem-se a necessidade de implementar uma metodologia inovadora, já que várias das universidades não dispunham de dados sistematizados e informatizados, o que exigiu o treinamento das pessoas envolvidas e ocasionou inúmeras reuniões regionais e nacionais, demandando mais tempo para ultimar o estudo. Terceiro, pela ausência de qualquer tipo de apoio financeiro e logístico do MEC ou de outra agência de fomento à pesquisa, o que acarretou um esforço adicional para os professores envolvidos e elevados custos para as universidades participantes, principalmente aquelas que integravam a Comissão.

A comissão então afirmou: "Houve vontade política clara das IESP em concluir o estudo, superando dificuldades, por estimarem que o mesmo tem relevância para o processo de melhoria do ensino de graduação" (Comissão Especial, p.58)

Os objetivos da Comissão, ao dimensionar os índices de evasão universitária para os cursos de graduação, consistiram em:

> 1) Aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas: a evasão de curso, de instituição e do ensino superior;
> 2) Definir e aplicar uma metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados;
> 3) Identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das IESP do país;
> 4) Apontar causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos das regiões do país;
> 5) Definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras (Comissão Especial apud Veloso, 2000, p.66).

A primeira preocupação da Comissão foi, exatamente, posicionar-se face à pergunta: De qual evasão estamos falando? Evasão de curso? De instituição ou do ensino superior?

A Comissão preocupou-se inicialmente com os conceitos e parâmetros metodológicos para garantir a exatidão e comparabilidade dos resultados. Desta maneira, mesmo reconhecendo as limitações possíveis, conceituou-se a evasão, classificando-a como:

> 1) evasão de curso seria aquela que ocorre quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional,

> 2) evasão da instituição seria quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado e
> 3) evasão do sistema aconteceria quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (Comissão Especial, p.56)

Definindo como seu objeto de estudo a evasão dos cursos de graduação, ou seja, a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo, a Comissão estabeleceu que a escolha se fez a partir de alguns parâmetros básicos:

a) a necessidade de aprofundar e sistematizar o conhecimento sobre o desempenho dos cursos de graduação, subsidiando, inclusive os processos de avaliação institucional já em curso na maioria das IESP do país;

b) a percepção de que esse aprofundamento era essencial para a identificação de causas e proposição de medidas de aperfeiçoamento daquele desempenho;

c) a consciência das dificuldades operacionais para o desenvolvimento do estudo em dimensão mais ampla tendo em vista, entre outros, os fatores tempo, disponibilidade limitada dos membros da Comissão, diferentes estágios de desenvolvimento dos bancos de dados discentes nas IESP, inexistência, em nível nacional, de conjunto dados relativos ao destino dos evadidos dos diferentes cursos. (Comissão Especial, p. 57)

Tendo em vista as implicações desta determinação, a Comissão declarou:

> O reconhecimento dos óbices que condicionaram este estudo corrobora a certeza de que o conhecimento mais completo e confiável do fenômeno só poderá ser alcançado através de um verdadeiro programa integrado de pesquisas que estabeleça os elos entre os níveis, identifique causas internas e externas, dando assim a necessária dimensão da totalidade característica de uma avaliação do sistema de ensino superior. (Comissão Especial, p. 57)

Contudo, de acordo com a Comissão, estudos como os de Alberto Sanchez Paredes (1994), in A evasão no terceiro grau em Curitiba, indicaram que a evasão da universidade e do sistema era menor do que a evasão de curso.

Este trabalho estava voltado para a avaliação de cursos de duas universidades brasileiras – uma pública e outra privada, e mostrou que a evasão, como abandono definitivo do sistema de ensino superior, correspondeu a apenas 12,8% dos alunos dos grupos estudados; enquanto que 64% dos mesmos concluíram o 3º grau de ensino em outro curso ou em outra instituição. Sendo assim, tal fato também corroborava a decisão da Comissão em estudar a evasão de curso.

A metodologia usada para aferir os índices de evasão foi definida como de

fluxo ou de acompanhamento de estudantes. Para implementá-la foram adotados os seguintes procedimentos:

1) acompanhar os alunos ingressantes em determinado curso, em ano ou semestre específicos, até o prazo máximo de integralização do referido curso, de acordo com prazos estipulados pelo extinto Conselho Federal de Educação - CFE ou, na ausência deles, estabelecidos naqueles por analogia pela Comissão;

2) Utilizar as gerações completas dos cursos estudados, cujo prazo máximo de integralização curricular houvesse expirado nos semestres 92/2, 93/1, 93/2, 94/1 e 94/2.

Para a Comissão,

Ano/período-base corresponde ao ano e semestre de ingresso do estudante na universidade.

Ingressante é o aluno que ingressou em dado curso, no ano/período-base considerado, independente da forma de ingresso. Deste modo, foram computados todos os ingressantes no ano/período-base estabelecido qualquer que tenha sido a forma de ingresso na universidade (vestibular, transferência, reingresso, etc.).

Diplomado é o aluno que concluiu o curso de graduação dentro do prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE, contado a partir do ano/período-base de ingresso.

Retido é o aluno que apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE, ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade.

Evadido é o aluno que deixou o curso sem concluí-lo. Geração Completa corresponde à situação do conjunto de ingressantes em um dado curso, em um ano/período-base, ao final do prazo máximo de integralização curricular. (Comissão Especial, p. 59).

Por geração completa, a Comissão entendia:

> Aquela em que o número de diplomados (Nd), mais o número de evadidos (Ne), mais o número de retidos (Nr) é igual ao número de ingressantes (Ni) no ano-base, considerando que o tempo máximo de integralização do curso seja: Ni = Nd + Ne + Nr (Comissão Especial, p. 57)

Dessa forma, no levantamento da evasão de curso, considerou-se a série histórica de dados sobre uma geração/turma de alunos ingressantes e o tempo máximo de integralização curricular.

Foram identificados como evadidos do curso os alunos que não se diplomaram neste período e que não estavam mais vinculados ao curso em questão. A fórmula de cálculo da evasão se expressava da seguinte forma:

% Evasão = [(Ni - Nd - Nr)/Ni]*100

Sendo que: Ni – Número de ingressantes,

Nd – Número de diplomados,

Nr - Número de Ano/período-base corresponde ao ano e semestre

Tinto (1975) revisita estudos, buscando preencher as várias relações entre os elementos que compõem seu modelo teórico.

A síntese realizada examinou, primeiramente, as características individuais que parecem associar a persistência dos indivíduos à faculdade; depois, as características associadas às interações individuais no contexto da faculdade e, finalmente, as características das instituições de educação superior que também têm sido associadas à evasão universitária.

De antemão, Tinto (1975) esclarece que, a despeito de existir grande volume de estudos, poucos permitem isolar variáveis independentes dos fatores que interferem na evasão.

Dessa maneira, ele realiza uma revisão de significativos resultados que exemplificam as implicações dos vários fatores no processo de evadir. Além disso, Tinto (1975) se propõe a explicar a evasão das instituições de ensino superior e não aquelas do sistema como um todo.

Seguindo a apresentação desses resultados, as características individuais se compõem das características da família, do próprio indivíduo, da experiência educacional prévia e das expectativas concernentes aos objetivos educacionais.

Com relação ao background da família, conforme tem sido mostrada em outras áreas do desempenho educacional, a probabilidade da evasão de um indivíduo na educação superior relaciona-se às características de sua família. Em termos gerais, o status socioeconômico da família aparece inversamente relacionado à evasão.

Tinto, referindo-se a Astin (1972), sugere que a renda, tomada de forma isolada, torna-se cada vez menos determinante da evasão. Considerando-se que outros fatores associados ao background da família também são importantes no objetivo educacional do filho e no seu desempenho na faculdade, destacam-se a qualidade das relações familiares e suas expectativas em relação à educação.

Assim, o nível de expectativa dos pais influencia a própria expectativa dos filhos, como também sua permanência na faculdade.

Tão importante quanto a família são as habilidades do filho. Estas determinam o desempenho educacional e se relacionam com a permanência na educação superior.

De acordo com Tinto (1975), o desempenho tende a ser o melhor reditor para o sucesso na faculdade, quando as habilidades do indivíduo possibilitam

as realizações sociais e acadêmicas exigidas naquele meio.

Não tão importante quanto as habilidades, a diferença significativa entre a personalidade e a atitude tem sido notada entre aqueles que permanecem e evadem da faculdade.

Vaughan (1968) sugere que a evasão tende a ser o resultado de um comportamento mais impulsivo do que persistente. Segundo esse autor, nesse processo não se observa um profundo compromisso emocional com a educação, tampouco a capacidade de lucrar com as experiências vividas.

Essa falta de flexibilidade diante de mudanças circunstanciais também é citada, por E. S. Jones (1955) e Lavin (1965), como característica da evasão na faculdade.

Para esses autores, muitas pessoas por serem mais instáveis, ansiosas, extremamente ativas e inquietas têm dificuldades para administrar o próprio sucesso no meio universitário.

O sexo constitui outro atributo individual também relacionado à persistência.

Segundo a literatura revisada por Tinto (1975), na educação superior há maior proporção de homens que concluem a faculdade. Suspeita-se que a explicação para este comportamento seja a percepção dos objetivos educacionais em função da carreira, ou seja, da necessidade puramente econômica.

As experiências educacionais prévias não têm sido explicitamente referidas nos estudos de evasão como diretamente relacionadas à permanência, embora o desempenho na faculdade seja apresentado como um importante preditor para a evasão. Nesse caso, de acordo com Tinto (1975), as características da educação superior são também importantes fatores, que afetam direta ou indiretamente as aspirações individuais, as expectativas e motivações da educação na faculdade.

Tais características afetam o desempenho individual e, consequentemente, a permanência.

O mais influente fator na determinação da persistência é o compromisso com o objetivo. Embora medido em termos de planos educacionais, expectativas educacionais ou de carreira, o mais alto nível de planos constitui o maior indicador de permanência na faculdade.

Sewell e Shall (1967) descobriram que o nível de planos educacionais almejado pelo indivíduo era a variável independente de maior influência na conclusão da faculdade. O status social da família e as habilidades também foram considerados em seu estudo. Spaeth (1970), de maneira similar, demonstrou que as expectativas individuais para uma ocupação profissional, depois das habilidades, era a variável independente mais fortemente preditiva do objetivo atual.

Para o modelo teórico desenvolvido por Tinto (1975), o mais importante

é a relação direta indicada em muitos estudos entre o nível de compromissos individuais e o objetivo de completar a faculdade. Desse modo, observa-se que o compromisso com o objetivo se posiciona depois do background da família e das experiências educacionais prévias, no modelo longitudinal diagramado.

De acordo com Tinto (1975), o compromisso da pessoa com ela mesma reflete um processo multidimensional de interações entre o indivíduo, a família e suas experiências anteriores de escolarização. O impacto do background da família sobre a persistência na faculdade é, em grande medida, a mediação entre o impacto sobre o desenvolvimento educacional do indivíduo e o compromisso institucional.

Dessa maneira, argumenta-se que as famílias passam as vantagens de sua posição social para os filhos, por meio do processo de desenvolvimento de expectativas. De modo que se espera mais de crianças de maior status social que, por sua vez, passam a esperar mais delas mesmas.

O contrário também é equivalente para essa teoria, ou seja, espera-se menos de crianças de menor status social, que também assumem menores expectativas.

Contudo, a persistência na faculdade não é o simples resultado das características individuais, experiências ou compromissos anteriores. Como desenvolvido aqui e de acordo com o segundo tópico da revisão dos estudos da evasão, as características associadas às interações individuais no contexto da faculdade, a evasão é o resultado de um processo longitudinal de interações entre o indivíduo e a instituição (pares, docentes, administradores, etc.) onde ele está matriculado.

Assumindo como neutras as condições externas, a evasão é tomada como resultado das experiências individuais no sistema acadêmico e social da faculdade.

Essas experiências levam a variados níveis de integrações normativas e estruturais, naquele sistema universitário, e à reavaliação e modificação dos compromissos com o objetivo de completar a faculdade e com a instituição, quando necessário.

Dada a percepção do retorno de atividades alternativas, mudanças nesses compromissos são vistas como vantagem para a persistência ou para diferentes formas de comportamento da evasão. No modelo diagramado, compromissos com a instituição e educacionais são localizados no início e no final do processo, segundo o modelo de permanência. Assim, ambos os compromissos, com o objetivo e com a instituição, tornam-se variáveis que suprem os componentes dinâmicos da progressão individual no sistema educacional.

Com respeito ao sistema acadêmico da faculdade, a má integração pode

ser medida em termos de ambos os desempenhos, de nota e desenvolvimento intelectual, durante os anos da faculdade.

De acordo com Tinto (1975), embora ambos contenham componentes estruturais e normativos, o primeiro relaciona-se mais diretamente ao encontro de certos padrões explícitos do sistema acadêmico e, o segundo, pertence mais à identificação individual com as normas do sistema acadêmico.

O desempenho de notas constitui uma forma extrínseca de considerar a participação da pessoa na faculdade. Assim, por um lado, uma pessoa pode se utilizar de uma grande quantidade de recursos para o futuro educacional e obter a mobilidade na carreira. Por outro lado, o desenvolvimento intelectual representa uma parte integral e mais intrínseca do desenvolvimento pessoal e acadêmico dos indivíduos.

O desenvolvimento intelectual não pode ser apreendido em sua integralidade pela avaliação do sistema acadêmico. A avaliação se faz através do desempenho de notas, que reflete as habilidades da pessoa e a preferência institucional por particular estilo de comportamento acadêmico. Sendo assim, a avaliação não contempla o desenvolvimento integral e acadêmico dos indivíduos.

Em função disso, pode-se distinguir evasões realizadas por desligamentos acadêmicos daquelas que acontecem de forma voluntária. De acordo com Tinto (1975), evasões voluntárias costumam apresentar índices de desempenho mais altos, enquanto desligamentos institucionais obtêm notas mais baixas que os dos persistentes.

Hackaman e Dysinger (1970), por exemplo, foram capazes de distinguir persistentes, transferidos, evadidos voluntários e desligados acadêmicos em termos de interação entre o nível de compromisso individual com o objetivo para completar a faculdade e o nível de desempenho acadêmico (medido pela média de pontos).

Assim, foram classificados os estudantes:

a) que apresentam uma sólida competência acadêmica, mas baixo compromisso para completar a faculdade, como alunos que tendem a evadir voluntariamente da faculdade, frequentemente para outra instituição ou por meio da reentrada na mesma futuramente;

b) com baixa qualificação acadêmica, mas alto compromisso, como alunos que tendem a persistir ou ser forçados a evadir por razões acadêmicas;

c) com ambos os compromissos baixos, em completar a faculdade e baixa competência acadêmica, como alunos que tendem a evadir da faculdade e não se transferir para outra ou reentrar na mesma mais tarde.

Quando o sexo é levado em consideração, o desempenho tende a ser mais

importante para estudantes homens que para mulheres.

De acordo com Tinto (1975), isso é especialmente verdade, durante o primeiro ano da faculdade, quando a maioria das evasões por desligamento acadêmico ocorre entre os homens. Mas, como observado anteriormente, homens evadem mais por desligamento que mulheres. Então seria difícil determinar se o desempenho é simplesmente uma desculpa para tal diferença ou se, mais profundamente, distingue uma específica categoria do comportamento entre homens e mulheres.

O desenvolvimento intelectual como parte integral do desenvolvimento da personalidade da pessoa e como reflexo de sua integração intelectual dentro do sistema acadêmico relaciona-se à persistência.

Assim, Medsker e Trent (1968) descobriram que persistentes, mais do que evadidos, avaliaram mais comumente a educação da faculdade como um processo de obtenção de conhecimento e de apreciação de idéias, e não como um processo de desenvolvimento vocacional.

Spady (1971) descobriu que o desenvolvimento intelectual está mais diretamente relacionado à persistência entre mulheres que entre homens. Ele sugere que homens, mais do que mulheres, consideram a extrínseca recompensa do sistema acadêmico, devido à pressão de posicionar-se na futura ocupação. Gurin (1968) também faz observação semelhante.

Summerskill (1962) sugere que não é a simples ausência ou presença do desenvolvimento intelectual que é importante na persistência, mas o grau de congruência entre o desenvolvimento intelectual do indivíduo e a prevalência do clima intelectual da instituição.

Outros estudos (Dresser, 1971; Hanson & Taylor,1970; Rootman,1972) sugerem que a noção da congruência pode ser utilizada para distinguir evasão voluntária de outras formas de comportamento da evasão. Dresser (1971), por exemplo, descobriu que abandonos voluntários, de ambos os sexos, mostram ter interesses intelectuais significativamente mais altos que a atitude acadêmica desenvolvida pelos persistentes.

A esse respeito, Rootman (1972) argumenta que a evasão voluntária pode ser vista como uma resposta individual para a força produzida pela falta de regras pessoais e o clima normativo da instituição, que estabelece certas regras como apropriadas para seu funcionamento. Evasões voluntárias tornam-se, então, o significado do enfrentamento da falta de congruência entre o indivíduo e seu entorno.

Com relação à integração no sistema acadêmico, percebe-se que a insuficiente integração pode aumentar devido ao insuficiente desenvolvimento intelectual

ou à insuficiente congruência entre o desenvolvimento intelectual do indivíduo e o clima normativo do sistema acadêmico.

Segundo o sistema acadêmico da faculdade, a evasão parece estar relacionada com o desempenho acadêmico e com o desenvolvimento intelectual de 46 modos aparentemente diferentes. Assim, o desempenho de notas e o desenvolvimento intelectual são componentes separados da integração pessoal dentro do sistema acadêmico. Isso porque a avaliação, segundo aspectos de notas, ao realçar uma preferência institucional por determinado estilo de comportamento acadêmico, não pondera a quantidade de desenvolvimento intelectual alcançada pelo aluno. Nesse sentido, aquelas pessoas com notas altas não atingiram, necessariamente, as mais elevadas medidas de desenvolvimento intelectual. Contudo, realizaram uma perfeita integração acadêmica.

De acordo com Tinto (1975), o efeito da evasão por má integração do indivíduo, dentro do sistema acadêmico da instituição, deveria ser visto em termos de mudanças nos planos educacionais e de compromissos institucionais.

Tendo em vista que ambos estão presumivelmente relacionados à maneira direta de integração dentro do sistema acadêmico da faculdade, os planos educacionais estão mais diretamente associados à permanência que os compromissos institucionais. Desse modo, as insatisfações ou a insuficiente integração acadêmica com relação ao reconhecimento institucional, através do sistema de notas, são questões mais circunstanciais frente ao compromisso maior com o objetivo de concluir o curso.

Além dessa questão da integração acadêmica, dado certo nível de compromisso com o objetivo e com a instituição, a decisão individual para a persistência também deverá ser afetada pela integração da pessoa dentro do sistema social da faculdade. Vista como a interação entre o indivíduo com seu conjunto de características (background da família, valores, compromissos, etc...e outras pessoas de várias características com a faculdade, a integração social envolve graus de congruência entre o indivíduo e o meio social no âmbito acadêmico e institucional da faculdade.

A integração social ocorre através da associação informal em pares de grupos, semi-informal em atividades extracurriculares e na interação com membros docentes e administrativos da faculdade. Nesta área, os encontros de sucesso resultam em variados graus de comunicação social, suporte de amigos, suporte da faculdade e afiliação coletiva que podem ser vistos como recompensa através da avaliação generalizada da pessoa, do custo-benefício do atendimento pela faculdade. Esta avaliação modifica os compromissos educacionais e institucionais do indivíduo durante o período de permanência na faculdade.

Flacks (1963) e Jones (1962) descobriram que a integração social, via suporte de amigos, está diretamente relacionada à permanência na faculdade. Pervin (1966), Rootman (1972), Scott (1971) e Spady (1971) descobriram que não é exatamente a integração social, mas a percepção que se tem dela que mais diretamente vincula-se à permanência.

De acordo com Spady (1971), estudantes com valores, atitudes e interesses mais convencionais tendem a estabelecer relacionamentos mais íntimos com ampla faixa de pares que outros estudantes com menos contrapartida convencional. Dessa maneira, como a ausência de suporte de grupos e suas subculturas nas relações sociais é frequentemente associada à evasão, essas diferentes formas de socialização implicam, ainda, em modos diversificados de comportamento da evasão.

Segundo Hanson e Taylor (1970), estudantes com sucesso acadêmico se retiram da faculdade com índices de relacionamentos sociais mais baixos que aqueles que permanecem e os desligados institucionais. Parte dessa diferença entre evadidos voluntários e aqueles que são desligados pela instituição aumenta quando domina na evasão o excesso de interação social. Desse modo, constatou-se que o excesso de interação social pode condicionar um baixo desempenho acadêmico e este conduzir à evasão.

Spady (1971) sugere que o fato de as interações sociais estarem associadas à permanência consiste no aumento da integração acadêmica individual. Embora ele argumente que esse aumento deveria ocorrer, principalmente, através do desenvolvimento intelectual da pessoa, o desempenho de notas que é realçado por significativa interação do estudante com a faculdade.

Para Spady (1971), notas como modos de avaliação do estudante no curso e na instituição não são medidas totalmente objetivas de habilidades e não são casualmente distribuídas entre diferentes pessoas com supostas similaridades no conjunto de habilidades.

A qualidade e a quantidade de interações do estudante na faculdade não são independentes das características das pessoas envolvidas ou de estilos de ensino utilizados pela faculdade em situações de sala de aula. Assim, as integrações sociais e acadêmicas dependem das interações entre o conjunto do corpus acadêmico e sua subcultura.

As várias formas de interação social que acontecem dentro do sistema social da faculdade, as associações de pares de grupos, parecem estar mais diretamente relacionadas à integração social do indivíduo, enquanto as atividades extracurriculares e as interações na faculdade parecem ser uma aproximação secundária no desenvolvimento do compromisso com a instituição.

Dado certo nível de compromisso com o objetivo educacional, é o compromisso institucional do indivíduo que mais diretamente relaciona-se às variações no comportamento de evadir. Assim, assumindo um alto compromisso com o objetivo, variações no compromisso individual com a instituição poderão significar a diferença entre persistentes e transferidos. Da mesma forma que, assumindo um baixo compromisso com o objetivo, variações no compromisso institucional poderão significar a diferença entre persistentes naquela instituição e evadidos permanentes.

Insinua-se, aqui, a existência de uma relação assimétrica entre integração acadêmica, integração social e evasão e compromisso com o objetivo, compromisso institucional e evasão. Como postulado pelo modelo de evasão, a integração dentro do sistema acadêmico da faculdade afeta diretamente o compromisso com o objetivo, enquanto o comportamento no sistema social relaciona-se diretamente ao compromisso institucional da pessoa. Dessa maneira, embora um alto compromisso com o objetivo possa levar à má integração social da pessoa para persistir na faculdade, o reverso não é verdadeiro - porque as condições exigidas para a permanência exigem um mínimo de desempenho acadêmico.

De acordo com Tinto (1975), outras coisas sendo indiferente, a integração social aumenta a probabilidade de a pessoa permanecer na faculdade.

Com relação às características institucionais, terceiro tópico dessa revisão de estudos, Tinto (1975) argumenta que a evasão é o resultado de um processo multidimensional envolvendo a interação entre o indivíduo e a instituição. Por esse motivo, as características da instituição, sempre em nível agregado, relacionam-se a diferentes taxas de evasão.

As características da instituição (recursos, facilidades, arranjo estrutural, composição de seus membros) colocam limites ao desenvolvimento e integração dos indivíduos com a instituição e conduzem ao desenvolvimento acadêmico e ao clima social ou à pressão, com que cada indivíduo vem a se deparar na faculdade.

Com relação ao desenvolvimento acadêmico da faculdade, é verdade que instituições de diferentes qualidades mantêm diferentes padrões de realizações acadêmicas. Com relação ao clima social da instituição, desde que muita evasão aparece como resultado da ampla falta de congruência entre o indivíduo e a instituição, anteriormente à origem de algum específico fracasso do estudante, a evasão é resultado de divergências no sistema social da instituição e não de um problema do indivíduo. Conforme Tinto (1975), análises dos efeitos das características institucionais sobre a evasão não têm sido tão extensivas como aquelas relatadas pelas características individuais. Muitas das pesquisas

que existem são muito simplistas para permitir significativas interpretações. O comum para essas pesquisas tem sido o fracasso no controle para outras características institucionais que também poderiam afetar a evasão, como, também, a tendência a ignorar o fato de que as diferenças nas taxas de evasão entre instituições resultam em diferenças nos tipos de estudantes admitidos.

Tinto (1975) fez uma classificação desses estudos, conforme a relação que estabeleciam com a evasão, da seguinte maneira: o tipo de instituição, a qualidade das instituições e a composição dos estudantes e o tamanho da instituição.

Segundo o tipo de instituição, Tinto (1975) apontou que as instituições públicas ou privadas terão mais ou menos evasão, dependendo do processo de seleção de entrada. Assim, as características do estudante são levadas em conta, bem como o nível de habilidades e de motivação. Constata-se, portanto, que, nos dois primeiros anos, as instituições têm taxas mais altas de evasão do que em quatro anos.

De acordo com a revisão da literatura efetuada, os autores Spady (1970), Tinto (1971) e Karabel (1972) declaram que as taxas de evasão são maiores nos dois primeiros anos em função de uma seleção primária de pessoas de mais baixo status social que vêm para a faculdade, reforçando as desigualdades de oportunidades dentro do sistema educacional.

Apesar de considerarem que a renda familiar, tomada de forma isolada, não era capaz de definir as chances de êxito acadêmico, o conjunto de outras variáveis assumidas para medir o status social dos estudantes - tais como: renda familiar, ocupação e escolaridade dos pais - era um fator determinante das taxas de evasão nas instituições.

Com relação à qualidade e a composição dos estudantes, para Tinto (1975), o impacto da qualidade é mais complexo do que mostra a comparação entre instituições de diferentes qualidades. Simples comparações tendem a mascarar o fato de que uma importante interação existe entre a qualidade da instituição, a composição de seus estudantes e o desempenho individual com a persistência na faculdade. Assim, esses fatores interativos podem ser resumidos em termos de efeitos "*frog-pond*"[2] e efeitos do status social em instituições educativas.

2 O termo refere-se a uma expressão de linguagem sem uma tradução específica. Entendemos que se trata da ocorrência da evasão em instituições de diferentes qualidades em função das expectativas estabelecidas pelos seus respectivos estudantes. Fazendo uma alusão a saltos, a ocorrência da evasão é encoberta como se fosse eqüitativa em instituições de diferentes qualidades. Assim, constata-se uma maior incidência da evasão em instituições de alta qualidade por estudantes cujo desempenho é mais baixo entre seu grupo de pares, porém mais alto, que as maiores notas dos estudantes de instituições de baixa qualidade.

O efeito "*frog-pond*", um termo usado por Davis (1966), mais tarde aplicado para escolas básicas por St. John (1971) e para instituições superiores por Nelson (1972) e Meyer (1970), afirma que existe uma direta relação entre os níveis de habilidades do corpo de estudantes de uma instituição e as expectativas individuais pretendidas por cada um deles. Assim, a nota mais baixa de um estudante, de um corpo estudante de médias muito altas, será similar às maiores habilidades de outros estudantes em instituições de médias mais baixas.

Nesse contexto, as notas estão associadas com ambas as expectativas individuais para com o objetivo educacional e a probabilidade de evasão. Isso implica que, no mais alto nível de habilidades, segundo um conjunto de pares de pessoas, a nota mais baixa incorrerá na probabilidade de evasão. Dessa perspectiva, simplesmente, poder-se-ia inferir que instituições de mais alta qualidade tendem a ter estudantes com mais altas habilidades, como também teriam maiores taxas de evasão do que instituições de menor qualidade.

Com relação ao status social, a maior média da composição do status social da instituição será a percepção dos indivíduos do valor da educação recebida dentro de uma instituição específica. Assim, a mais alta média de status social, originária da teoria do custo-benefício, condicionará a taxas mais baixas de evasão em instituições de alta qualidade. Em outras palavras, a percepção dos estudantes, a respeito do retorno do investimento realizado em educação numa determinada instituição de ensino, condicionará sua submissão ao aprendizado escolar naquela instituição.

O status social da instituição será tanto maior quanto maior for a percepção do valor da educação por ela ofertada ao passo que a evasão será tanto menor quanto maior for a percepção da recompensa recebida.

Essas descobertas têm indicado que a qualidade da faculdade e a persistência estão diretamente relacionadas, mas não está claro o modo como essas convergências de forças interage para produzir efeitos agregados e se, para cada tipo de estudante, tal efeito é positivo.

De acordo com Tinto (1975), poucos estudos têm olhado o "*frog-pond*" e o status social simultaneamente. Além disso, os resultados dos estudos acerca da qualidade das instituições, das habilidades e do status social dos estudantes e a evasão se misturam. Percebe-se, portanto, que taxas de graduação são maiores para todo tipo de estudante em instituições de mais alta qualidade. Sendo que o inverso não é verdadeiro, ou seja, taxas de graduação são menores para todo tipo de estudante em instituições de mais baixa qualidade.

Para estudantes de mais baixo status social, o atendimento em instituições de mais baixa qualidade está associado a maiores chances de graduar-se que

em instituições de mais alta qualidade. Enquanto estudantes de maior status social são prováveis de graduar-se em todo tipo de instituição.

Com relação ao tamanho da instituição, Tinto (1975) observa que o tamanho da instituição parece associar-se à permanência, porém, de uma forma não muito clara. Assim, Nelson (1966) descobriu que instituições menores têm menores taxas de evasão do que instituições maiores, enquanto Kamens (1971) afirma que instituições maiores têm menores taxas de evasão.

Nelson (1966) simplesmente classificou instituições, como acima e abaixo de um dado tamanho, sem controle por tipo ou qualidade da instituição e Kamens (1971), observou que, mesmo depois da qualidade, as características dos estudantes são levadas em conta e as instituições maiores têm menores taxas de evasão.

Rock, Centra e Linn (1970), embora focando as realizações anteriores à evasão, tomaram fatores similares em conta e obtiveram diferentes resultados. Eles descobriram que, em instituições com maior nível de renda por estudante e em instituições de alta qualidade, as instituições menores têm maior nível de realização do que faculdades maiores, mesmo depois de terem levado as características dos estudantes em conta. Em instituições de estudantes com baixo nível de renda, 52 observou-se o não relacionamento entre tamanho e realização acadêmica.

Assim, eles concluem que realização e evasão estão diretamente associadas e essas descobertas sugerem que instituições pequenas, de muito boa qualidade, têm como efeito a promoção de estudantes com a mais ampla qualidade de maneira efetiva e de diferentes modos. De acordo com esses autores, a menor instituição, dada a razão de estudantes por faculdade, poderia ser capaz de realçar a persistência através do aumento da interação dos alunos na faculdade e, sendo assim, aumentaria o desenvolvimento intelectual e de notas.

Enquanto instituições maiores, normalmente mais heterogêneas em composição de estudantes, poderiam realçar a persistência através das habilidades para suprir uma ampla variedade de subculturas estudantis, utilizando-se do efeito da integração social dentro da instituição.

Segundo Tinto (1975), o que se conhece dos impactos das características das instituições sobre a evasão entre indivíduos de diferentes características ainda é muito incipiente. Ele conclui que os outros fatores por ele revisados são mais fortemente preditivos da evasão no ensino superior e que, acima de tudo, torna-se importante definir a forma do comportamento da evasão nas instituições porque elas resultam em diferentes modelos de interação com o contexto da faculdade.

CAPÍTULO III

ASPECTOS LEGAIS



3.1 Contexto Brasileiro: Educação Indígena

A presença dos acadêmicos indígenas nas universidades públicas se constitui num fenômeno recente no Brasil, levado a efeito principalmente na última década, em decorrência da progressiva ampliação da escolarização de crianças, jovens e adultos em terras indígenas.

Esse fenômeno vem se tornando uma realidade em vista do reconhecimento da Educação Escolar Indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Plano Nacional de Educação de 2001 e nas Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena no Brasil, e está associado às discussões e experiências de implantação das cotas para estudantes negros, oriundos de escolas públicas e para indígenas nas universidades públicas.

A Educação Escolar Indígena vem se consolidando na América Latina em estreita relação com a reforma do aparelho de Estado, bem como com as reformas educativas nacionais. Em anos recentes, adquiriu uma dimensão política e institucional significativa para as diversas etnias que podem ser percebidas em novas bases jurídicas e em discussões voltadas para a organização de currículos das escolas indígenas e de formação de seus professores.

Estamos assistindo, portanto, ao aumento da visibilidade da Educação Escolar Indígena, seja por meio da sua inscrição em constituições, leis, declarações e convenções de organismos internacionais, seja incorporada ao discurso reivindicativo de movimentos indígenas (cf. Muñoz, 1998). Entre inúmeros direitos assegurados aos povos originários previstos em documentos de organismos internacionais, os Estados passaram a prever, tácita ou expressamente, o direito ao uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, bem como o respeito, a valorização e a preservação de suas culturas. Dessa forma, passou a ser assegurada aos povos indígenas a prerrogativa de uma educação escolar intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Os povos indígenas, de acordo com esses princípios, devem ter acesso, por meio da leitura e da escrita, tanto nas línguas nativas quanto nas línguas oficiais, aos conhecimentos produzidos pelo seu próprio grupo, por outros povos originários e pela sociedade envolvente (cf. Leitão, 1999).

De acordo com Monte, a educação intercultural bilíngue possui uma importante base em países cuja população indígena apresenta peso demográfico significativo, como é o caso da Bolívia, do Peru, do Equador, da Guatemala e do México. Em países como o Brasil, a Costa Rica, o Panamá e a Venezuela, a educação intercultural bilíngue passou também a marcar presença. Todos esses países, de uma forma ou de outra, asseguram em seus discursos institucionais

e legais o direito a uma modalidade específica de educação para as sociedades indígenas que estão dentro de suas fronteiras (Monte, 2000).

A educação intercultural bilíngue passa a ter reflexos políticos e legais, principalmente a partir dos anos 1980, quando inúmeros países americanos, reconhecendo o caráter pluriétnico e multicultural de suas populações, introduziram alterações em seus ordenamentos constitucionais e legais[3].

Além disso, pudemos assistir a uma intensificação das interações entre sociedades indígenas e não-indígenas, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, que acirrou o processo de construção de novas estratégias de negociação de direitos e intermediação de conflitos, contribuindo para a criação de novos atores para atuar nessas instâncias e situações.[4]

Nas últimas três décadas, houve uma visível explosão no número de organizações indígenas em toda América Latina. Só nos estados da Amazônia brasileira, Albert menciona a existência de 183 organizações indígenas. Para ele, esse é um fenômeno que tem início, no Brasil, principalmente a partir de fins dos anos 1980 e ganha maior intensidade nos anos 1990.

Fatores internos e externos têm progressivamente impulsionado o surgimento dessas organizações indígenas. No âmbito interno, são apontadas facilidades na constituição dessas associações como pessoas jurídicas, a partir de alterações no sistema constitucional do país após 1988.

Externamente, são mencionadas a extensão das questões relativas ao meio ambiente e aos direitos das minorias étnicas para o âmbito global, a reorientação da cooperação internacional para a sociedade civil e para o desenvolvimento

3 Nesse particular, duas convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT) foram de suma importância: a Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígines e outras Populações Tribais e Semitribais de Países Independentes (Convenção OIT nº 107, de 1957), que contém 37 artigos estabelecendo a proteção de instituições, pessoas, bens e trabalho dos povos indígenas, inclusive com direito à alfabetização em línguas indígenas, e a Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes (Convenção OIT nº 169, de 1989), que reconhece que cabe aos povos indígenas decidir quais são suas prioridades em matéria de desenvolvimento.

4 Leitão aponta, além da criação de organizações indígenas, a participação no processo eleitoral e o surgimento das primeiras lideranças encarregadas de intermediar o contato com os não-índios, como é o caso do "cacique", por exemplo (cf. Leitão, 2001). No que se refere a esse assunto, Wolf menciona a noção de brokers como de fundamental importância para a compreensão das relações estabelecidas entre grupos específicos e sociedades nacionais, por meio de agentes que atuam como mediadores culturais que poderão passar despercebidos, caso cada tipo de grupo ou sociedade seja analisado de forma isolada (cf. Wolf, 2001: 124-38).

sustentável e a proposição e a implementação de microprojetos locais (Albert, 2001:195-217). Além das organizações indígenas, um novo e relevante ator social tem se firmado e renovado sua importância: o professor indígena. Esse professor tem desempenhado os seguintes papéis: promover o registro de sua cultura, atuando como intermediário cultural entre as concepções nativas e as dos não-índios; pressionar o Estado no sentido de reconhecer de fato a especificidade das escolas indígenas, regulamentando as prerrogativas de que estas deverão gozar. Nesse sentido, pode-se afirmar que os professores estão constituindo uma nova forma de liderança no interior dessas comunidades.

No Brasil, a Constituição Federal (1988) traçou um quadro jurídico novo para a regulação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias.

O artigo 231 da Carta Magna afirma que "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".

O artigo 210 assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, garantindo, ainda, a prática do ensino bilíngüe em suas escolas. O artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A escola torna-se, portanto, instrumento de valorização dos saberes e dos processos próprios de produção e reprodução da cultura, os quais formarão a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras sociedades, possibilitando, com isso, uma efetiva interculturalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96) determina, em seu artigo 78, que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de:

- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências;
- garantir aos índios, suas comunidades e seus povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O artigo 79 dessa mesma lei, ao afirmar que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, estabelece que as responsabilidades originárias da União devam estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com a anuência das comunidades indígenas.

A Resolução nº 03/99 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CEB/CNE nº 14/99) do Egrégio Conselho Nacional de Educação normatizaram os princípios constitucionais e legais acima citados criando a categoria da "escola indígena", a carreira específica do magistério indígena, bem como elaboraram referenciais específicos para essa modalidade de educação.

As escolas indígenas, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), devem ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (MEC, 1998).

A aprovação de uma Lei Estadual no Paraná (n.º 13.134, de 18 de abril de 2001) (PARANÁ, 2001), garantindo, ineditamente no país, vagas suplementares nas universidades e faculdades estaduais aos povos indígenas do Paraná, e sua implementação através do Vestibular dos Povos Indígenas a partir do ano de 2002, provocaram intensas reflexões e problematizações acerca da trajetória de acesso e permanência dos indígenas nas instituições de Ensino Superior (IES) públicas.

Inicialmente garantidas três vagas anuais em cada universidade estadual, esse número foi ampliado para seis no ano de 2006, e em 2005 aderiu a esse processo a Universidade Federal do Paraná (UFPR), com a oferta atual de dez vagas por ano.

Nesta ocasião, nem as IES públicas do Paraná, nem os indígenas como principais sujeitos desse processo, tinham ciência ou debatiam adequadamente esta ação e a saga que ela iniciaria. No ano de 2005 foi constituída a Comissão Universidade para os Índios (CUIA Estadual), criada pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) com a finalidade de coordenar o Vestibular dos Povos Indígenas. Essa Comissão foi constituída por meio da representação de três membros de cada IES pública do Paraná, e cada IES também passou a organizar sua CUIA local, seguindo formatos distintos.

O ingresso de estudantes indígenas no Ensino Superior se apresentava num contexto caracterizado pela luta reivindicatória dos movimentos e organizações indígenas pela efetiva institucionalização das escolas indígenas no País (nesse

momento, com significativo respaldo legal e normativo), com a clara intenção de que fosse garantida a Educação Básica bilíngue, específica, diferenciada e intercultural nas terras indígenas, conforme já preconizava a legislação brasileira.

O Ensino Superior se apresentava principalmente como estratégia e possibilidade de formação dos professores índios para as escolas indígenas, dada a perspectiva de ampliação da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental nas aldeias.

Em decorrência dos processos de escolarização conquistados nas duas últimas décadas pelas sociedades indígenas no Brasil, o Ensino Superior público vem se tornando, muito recentemente, uma das pautas reivindicatórias do movimento indígena em nível nacional.

A universidade, como potencial e institucional espaço de produção e socialização do conhecimento acadêmico-científico e da constituição da inteligência nacional, torna-se alvo de direito e lugar a ser alcançado e ocupado pelos povos indígenas como sujeitos históricos e epistêmicos.

Não obstante, a presença dos índios nas universidades públicas oportuniza ainda mais a manifestação das contradições, dos paradoxos e das incoerências que nela residem e a constituem, fundamentalmente, a partir das estratégias de ingresso e de permanência desses sujeitos no ambiente universitário.

É nele que passam a se constituir e identificar como estudantes indígenas universitários – categoria emblemática, uma vez que se forja a partir de relações sociais marcadas por interações, intercâmbios, resistências, resiliências, ocultamentos, negações e afirmações.

As experiências de educação superior, iniciadas nas IES estaduais do Paraná a partir do ano de 2002 e expressivamente assumidas por outras universidades públicas no País nessa mesma década, revelaram que o conhecimento acadêmico produzido pelos estudantes e pesquisadores indígenas passa a ser estratégico para a afirmação cultural e política dos grupos étnicos aos quais pertencem, assim como para o desenvolvimento das suas comunidades.

Por outro lado, essas experiências também revelam a fragilidade das IES públicas no que se refere à garantia de condições acadêmicas e estruturais para viabilização da permanência dos estudantes indígenas. Esse aspecto se apresenta como reflexo da ausência de uma política pública de educação superior para os povos indígenas organicamente definida pelo Governo Federal, considerando a diversidade étnica existente no país, bem como as demandas, realidades e expectativas dos povos indígenas no território brasileiro.

Desta forma, ao se conceber a perspectiva de construção e efetivação de uma política pública de educação superior no Paraná e no Brasil, constata-se

que dois elementos são fundamentais, demandando sua compreensão de forma articulada, ou seja, a compreensão sobre quem são os acadêmicos indígenas e os seus percursos na universidade e as trajetórias institucionais trilhadas pelas universidades públicas diante da presença indígena em seu interior.

São notórias as políticas destinadas aos povos indígenas e implementadas pelo Estado brasileiro no século XX, principalmente a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI[5], em 1910. Conquanto a principal função deste órgão não era o cuidado com a educação escolar, está sempre esteve no horizonte das ações desenvolvidas, visto sua consonância com os objetivos do SPI, principalmente no que se referia à propagação da língua portuguesa e a integração crescente dos indígenas à sociedade nacional. Mesmo apresentando inovações no que diz respeito à relação do Estado com os mais diferentes povos indígenas, principalmente porque interessava o controle territorial, ainda grassavam muitas das antigas ações colonizadoras, entre elas os processos de escolarização que, embora visassem formar o idealizado cidadão nacional, ciente de seu pertencimento à nação brasileira, forjava a submissão ao poder tutelar. Esse período, embora situado no contexto da República, é reconhecido na história da educação indígena brasileira ainda como colonial, pois essas eram as características que predominavam.

> Implementar escolas entre os índios é uma das práticas mais antigas de intervenção, comum no período colonial, pois, mesmo reconhecendo as relações de educação inseridas no modo de vida dos grupos indígenas contatados, como expressam os cronistas dos séculos XVI e XVII, ações educativas introduzidas pelas missões religiosas, que incluíam em alguns casos o ensino escolar, produziram marcas de europeização e de cristianização que ainda hoje se mantêm. [...] Mesmo considerando as iniciativas do SPI inovadoras e até responsáveis por rupturas na forma da condução das políticas relacionadas aos índios, observa-se também certa continuidade, principalmente no que tange à atuação de missões religiosas – não só católicas - que se mantiveram ligadas às questões do ensino, implementado escolas, através de acordos firmados com a entidade indigenista (Bergamaschi, 2005, p. 402 e 404).

Mudanças consideráveis ocorrem a partir da última Constituição, fazendo surgir o "tempo dos direitos", como destaca Claudino (2013, p. 89): "nossas demandas são fundamentadas em direitos assegurados pela Constituição Federal

5 Criado no dia 7 de setembro de 1910, inicialmente chamado de Serviço de Proteção ao Índio e Localização do Trabalhador Nacional -SPILTN, teve, até 1967, data em que foi substituído pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, a função de territorializar e integrar o indígena à chamada comunidade nacional.

de 1988 e por nossa condição distinta dos demais súditos da chamada terra Brasilis". Em 1991 a educação escolar indígena saiu da jurisdição da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, passando a ser coordenada pelo Ministério da Educação e, consequentemente, pelas secretarias de educação estaduais e municipais, apoiada por uma legislação que perfilha o direito à escola diferenciada.

O ingresso e a permanência dos acadêmicos indígenas no espaço universitário e urbano (no caso daqueles que passam a residir nas cidades) tornam-se desafiadores para esses sujeitos, que passam a aprender, a vivenciar e a intercambiar diferentes perspectivas, concepções e experiências, provocando e sendo por elas provocados a refletir sobre sua identidade étnica.

As reflexões realizadas acerca desse recente fenômeno possibilitaram a compreensão de que a permanência desses acadêmicos na universidade encontra-se vinculada às suas possibilidades e suas estratégias em manter a dupla pertença que os caracteriza como indígenas e, simultaneamente, como estudantes universitários, mediante a efetivação de seu duplo pertencimento: acadêmico e o étnico-comunitário (Amaral, 2010).

Contribuem para essas análises as referências, matrizes e conceitos dos campos da educação, da sociologia e da antropologia. Fundamenta essencialmente esse debate a compreensão do conceito relacional de cultura e sociedade, entendendo-se que esta última é composta por múltiplas culturas que mantêm relações umas com as outras, envolvendo conflitos, exclusões, inclusões, trocas, assim como diferenças, desigualdades e ambiguidades.

Descarta-se, dessa forma, a ideia de cultura originária ou autóctone, neutra ou isenta de máculas da presença de instituições coloniais, buscando-se retirar as coletividades indígenas de um amplo esquema dos estágios evolutivos da humanidade e passando-se a situá-las na contemporaneidade e em um tempo histórico múltiplo e diferenciado (Pacheco de Oliveira, 1999).

Essa concepção de cultura orienta-se pela antropologia histórica presente nos estudos de João Pacheco de Oliveira (1999), inspirada na antropologia política e nos estudos das sociedades complexas fundamentados nas reflexões de Eric R. Wolf (Feldman-Bianco; Ribeiro, 2003), na compreensão sobre os grupos étnicos e as fronteiras étnicas encontrada nas referências de etnicidade de Fredrik Barth (1998), e por fim, pelas reflexões sobre identidade étnica e reconhecimento marcadas pela etnologia indígena de Roberto Cardoso de Oliveira (2006).

Essas reflexões orientam para a superação da idealização da cultura indígena, presente não só nos clássicos da etnologia brasileira, mas também nos livros didáticos, no cinema, na literatura, etc., instigando a ampliar sua compreensão

à correspondente abertura analítica para sistemas regionais multissocietários e multilinguísticos, no contraditório contexto capitalista.

Esses fundamentos possibilitam a compreensão do acadêmico indígena não como representante de uma cultura que resiste e é refratária às históricas transformações sociais e culturais, mas, ao contrário, como sujeito pertencente a um grupo étnico que já sofreu modificações históricas, atravessadas pelos constantes e intensos contatos com as sociedades não indígenas, principalmente no contexto do desenvolvimento capitalista, mas que evidencia (ou oculta) marcas de sua identidade étnica características do seu grupo de pertença.

Assim, o sujeito acadêmico indígena encontra-se articulado as suas redes de parentesco, as quais orientam a organização sociocultural, econômica e política das sociedades Kaingang e Guarani no Paraná, considerando as especificidades próprias de cada um desses grupos étnicos e da constituição histórica de cada uma das terras indígenas.

Articular as referências conceituais ora apresentadas com a compreensão da existência dos faccionalismos familiares nas terras indígenas (principalmente nos territórios Kaingang) é de suma importância para orientar a caracterização e reflexão sobre o circuito de trabalho indígena que passa a se renovar com a presença desses sujeitos.

Como a universidade se constitui num espaço de experiência social, tal ingresso oportunizou a esses sujeitos vivências, conhecimentos, relações acadêmicas, sociais e culturais, muitas delas de afirmação ou de ocultamento de sua condição de estudante indígena universitário.

Esses sujeitos, constituídos majoritariamente por jovens indígenas, passam a compor uma nova categoria social, que, na sua essência, é construída cotidianamente por relações de pertencimento e de conflito vivenciadas entre o ambiente da universidade e o ambiente da aldeia de origem.

A própria Constituição, em seu artigo 23, afirma aos povos indígenas "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições" e, no artigo 210, § 2º reconhece "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (Brasil, 1988).

Na última década do século XX e no início do XXI, cresceu de forma rápida o número de escolas em Terras Indígenas, principalmente contando com professores pertencentes às comunidades a que se destinam, inaugurando propostas curriculares diferenciadas e materiais didáticos específicos e bilíngues, anunciando um movimento de apropriação de uma instituição eminentemente ocidental em sua origem, mas que aos poucos toma a coloração do povo indígena que a protagoniza. O quadro numérico que apresenta as escolas indígenas de

ensino básico evidencia a crescente presença no cenário educacional: em 2012 o Censo Escolar registrou 2.954 escolas indígenas em 26 estados brasileiros (com maior concentração na região norte, onde estão 1.830 ou 62% do total)[6], em contraponto as 1.392 escolas registradas pelo Censo Escolar de 2002, significando um aumento de mais de 100% em uma década.

Esse movimento, que aponta um crescente e acelerado processo de escolarização em Terras Indígenas, também faz surgir no horizonte o ensino superior como direito, tema central do presente trabalho, fundamentado num projeto de pesquisa que, entre outros objetivos visou compreender e subsidiar espaços e processos que envolvem a educação indígena e os saberes ameríndios na universidade, especialmente considerando a presença de estudantes indígenas na graduação.

Inicialmente de forma tímida, contudo na última década registra-se um aumento substancial do acesso indígena ao ensino superior: conforme Paladino (2012), há dez anos havia 1.300 universitários indígenas, majoritariamente em instituições privadas, com apoio da FUNAI, ou de instituições estrangeiras; em 2013 estimam-se quase dez mil, predominantemente em Universidade Públicas, que já somam 72 instituições a oferecer alguma modalidade de acesso aos povos originários, em função das Políticas Afirmativas de governos estaduais, federal ou das próprias universidades. Observa-se nesse crescimento o impacto das ações governamentais, mas, principalmente, dos movimentos dos povos originários que, entre outros caminhos, elegeram também o ensino superior como um espaço de afirmação e as universidades como aliadas em suas lutas.

Paladino (2012) constata hoje no Brasil a existência de 26 cursos de Licenciaturas Interculturais, funcionando junto às Universidades Públicas, todos financiados pelo Ministério da Educação, exclusivamente para a formação de professores. Surgem, aos poucos, bacharelados específicos, como por exemplo, em Gestão Territorial Indígena, bem como Faculdades Interculturais.

Outra forma que possibilita a presença de estudantes no ensino superior é propiciada por políticas de cotas, que se materializa em fomentar o ingresso por meio de reserva de vagas, bem como bônus – que consiste em acréscimo

6 Dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010) registram 817.963 pessoas compondo a população indígena no Brasil, correspondendo a 0.4% da população brasileira. Essa presença é constatada em todas as regiões, mesmo que com diferenças acentuadas: na região norte se concentra 37,4 % da população indígena e, em contrapartida, na região sul há 9,2% apenas, embora distribuída em todos os estados.
Outro dado mostra que no estado de Roraima, indígenas representam 11% da população e no Rio Grande do Sul 0.3%, comprovando uma distribuição diferenciada, decorrente de processos históricos também distintos (http://indigenas.ibge.gov.br/).

de pontos nos processos seletivos – e vagas suplementares em cursos regulares e convencionais.

Há um descompasso regional acentuado no oferecimento de vagas e cursos para o ensino superior indígena, pois, além de menor número de universidades em algumas regiões, há também menor envolvimento das instituições universitárias com a temática.

Um exemplo disso é que na região norte do Brasil, onde vive a grande parte dos indígenas brasileiros, apenas 35% de universidades oferecem vagas para estudantes destes povos. Por outro lado, na região sul, mesmo com um menor índice da população indígena, 61% das universidades já contam com a presença de estudantes que coletivamente são identificados a uma das mais de 240 etnias dos povos originários.

O mesmo ocorre na região sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais), onde há a maior concentração de instituições universitárias e um maior número delas envolvidas com a formação superior indígena, inclusive pós-graduação (Paladino, 2012).

Compreende-se a questão, principalmente considerando os conflitos em relação à posse da terra, que se evidenciam nas regiões de maior presença indígena: predomina entre as elites - e entre a população em geral - da região norte e centro-oeste a ideia "que há muita terra para poucos índios" ou então um preconceito que advoga que "lugar de índio é na floresta e não na escola" - ou na cidade -, muito menos na Universidade.

Esse descompasso regional de oferta de vagas para estudantes indígenas cria um grave problema, pois a maioria dos estudantes precisam se deslocar para muito longe de suas terras a fim de estudar, com ausências prolongadas. Além da saudade e do que chamam "sacrifício de ficar longe dos parentes" (Bergamaschi; Kurroschi, 2013), que faz com que muitos, na primeira viagem de passeio para a sua Terra indígena, não retornem mais à Universidade, alguns dos que permanecem na cidade se afastam da vida da aldeia, tornando-se quase que estranhos ao retornarem.

Por que a demanda crescente por ensino superior entre os povos indígenas? Sem dúvida concorre para tanto a expressiva ampliação de práticas de escolarização no ensino fundamental e médio em terras indígenas, assunto já mencionado anteriormente.

Mas também porque a universidade passou a ser um espaço político, de afirmação e de luta, pautado pelo movimento indígena organizado: a presença indígena no ensino superior é um fato político. Igualmente, esses povos avaliam a necessidade de aquisição de conhecimentos acadêmicos, pois como declarou

Daniel Capixi, sentem hoje mais do que nunca a necessidade de compreender esse entorno, principalmente a relação com o Estado e com as políticas públicas, das quais se tornam progressivamente seus protagonistas. A universidade é também um lugar de formação de quadros - uma intelligentsia indígena, como anuncia Antônio Carlos de Souza Lima, além de propiciar a formação de professores.

Levantamentos iniciais sobre a presença indígena no ensino superior mostram que, entre os cursos mais procurados pelos povos originários, aparecem os ligados à educação, que têm nas licenciaturas interculturais grande parte dos acadêmicos indígenas de norte a sul do país. Destaca-se também o interesse por cursos da área da saúde, do direito, das ciências da terra, áreas que dialogam diretamente com as políticas indigenistas. Porém, algumas universidades recebem estudantes em todas as graduações nas quais oferecem vaga, ampliando o leque de escolhas e de formação superior.

3.2 Por Que Os Indígenas Querem Estar Nas Universidades?

Nesse quadro mais amplo, há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação superior. O primeiro deles tem a ver com a educação escolar que foi imposta aos indígenas, e que redundou na formação de professores indígenas. 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.

No que diz respeito ao primeiro viés, desde o início do SPI (Serviço de Proteção ao índio)[7] instalou-se uma rede de escolas para educação de índios – ensino de "primeiras letras" e, sobretudo, de ofícios que os situassem como futuros trabalhadores (corte e costura para mulheres, carpintaria para os homens, por exemplo) – que se tornaria uma rede nacional de escolas indígenas sob a gestão da Funai, teoricamente orientada para uma educação bilíngue calcada no modelo do *Summer Institute of Linguistics,* organização missionária que implantou a educação bilíngue nas Américas, usando um método de descrição de línguas indígenas muito eficaz para traduzir a Bíblia pretensamente para todos os idiomas do planeta .

7 SPI – foi o órgão anterior a Funai.

Outro vetor de influências foi a ação missionária, especialmente intensa no caso de certas ordens religiosas, como a dos Salesianos, muito influentes no trabalho missionário no Alto Rio Negro, no Amazonas, e no Mato Grosso.

Também algumas outras confissões protestantes foram fundamentais na formação de indígenas em outros pontos do país. Muitas das primeiras lideranças indígenas que assomaram à mídia escrita e televisiva passaram por esses canais de formação.

Ao longo das décadas de 80 e 90, ONGs fundadas por antropólogos e o Conselho Indigenista Missionário e a Operação Anchieta (hoje Operação Amazônia Nativa) passaram a contestar a ação educativa da Funai e das missões tradicionais, propondo modelos alternativos de escolarização. Essas novas proposições integraram o leque mais abrangente da crítica à tutela de Estado, em especial na área da educação escolar, e ao mesmo tempo sua ação se potencializa com a ruína progressiva do monopólio tutelar.

A partir dessas as iniciativas no campo da educação escolar indígena passariam a estar marcadas pelas orientações em favor de práticas diferenciadas e interculturais para os povos indígenas instituídas pela Constituição de 1988.

O decreto n. 26/1991, que atribuiu ao Ministério da Educação as responsabilidades principais na formulação e coordenação de uma política nacional de educação escolar indígena, ficando a sua execução na esfera municipal e estadual, não pôs fim às ações da Funai nesse setor específico, mas foi do MEC que partiram as grandes transformações do período.

Apesar de algumas ações terem se iniciado no período de 1991-1994, só no período de 1995-2002 a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI)/Secretaria de Educação Fundamental/MEC efetivamente deslanchou uma atividade que resultou, em números do final da gestão de Fernando Henrique Cardoso, no atendimento de mais de 100 mil estudantes indígenas, em uma rede de cerca de 1.392 escolas indígenas, assistidas por mais de 4.000 professores que trabalham em elevada percentagem (mais ou menos 75%) junto a seus próprios povos.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº.9.394 de 20 de Dezembro de 1996), particularmente através de seus artigos 26, 32, 78 e 79, fixou as bases que documentos como Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), do Comitê de Educação Escolar Indígena, criado no MEC para subsidiar a formulação dessa política, delinearam, e o posterior Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI ampliaram, sobretudo através do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, lançado em abril de 2002.

Outros diplomas legais, como o Parecer 14/99 e a Resolução n. 3/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação deram continuidade à normatização da educação escolar indígena em território nacional; o item 9 do Plano Nacional de Educação de 2001, sobre a educação escolar indígena, e particularmente sua meta 17, que estabeleceu a formulação, em dois anos, de um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente; e a aprovação, em 2002, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, do parecer do relator Carlos Roberto Jamil Curi sobre a formação de professores indígenas em nível universitário, atendendo à solicitação da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR por meio da Carta de Canauanin.

De modo muito diferenciado da política tutelar da Funai, cujas bases da formulação até hoje não se colocam à discussão e ao debate democrático, a forma como foi estruturada a ação do MEC surgiu de amplo diálogo em que participaram intensamente índios e não-índios referidos ao campo da educação, havendo ampla participação de ONGs indigenistas, organizações de professores indígenas, universidades, que constituíram desde cedo um campo com relativa autonomia e pouco referido, no nível federal e na escala nacional do campo indigenista, às questões mais abrangentes enfrentadas pelos povos indígenas.

O comitê foi posteriormente desativado (para queixas de muitos, que veem nisso um retrocesso), estruturando-se a Comissão Nacional de Professores Indígenas. Para se ter uma ideia do escopo dessas ações é preciso que se saiba que a CGAEI, e o MEC apoiaram, de 1995 a 2002, 65 projetos de escolas indígenas, atingindo em torno de 2.880 professores indígenas. A CGAEI/MEC promoveu, também, importante política editorial (51 títulos de 1995 a 2002), publicando materiais didáticos e livros que serviram, dentre outras coisas, para ações de valorização da identidade étnica. Autores de 25 povos viram seus títulos publicados. Foram promovidos também processos de capacitação de por volta de 820 técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação. Estes, por sua vez, tinham em 2002 por clientela um total estimado de mais de 1.392 escolas em terras indígenas.

Se dos 93.037 estudantes indígenas em 1999, 80,6% estavam no ensino fundamental, em 2002 uma margem estimada importante de alunos que concluíram o ensino médio e reivindicam a entrada no ensino superior, na esteira dos cursos de magistério indígena específico, surgidos em diversos pontos do país. Mas é fundamental dizer que os dados do censo escolar são frágeis e que o acompanhamento a sério da questão (inclusive das possibilidades de acesso

e possível demanda pelo ensino superior) deveriam ser matéria de pesquisa nacional realizada em bases mais sólidas. É sempre bom lembrar que em matéria de povos indígenas as estatísticas brasileiras estão engatinhando.

No tocante à formação de professores indígenas, porém, nada foi feito na esfera do MEC pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Os cursos pioneiros de licenciatura intercultural indígena – e o termo intercultural mereceria um artigo em si - surgidos na Universidade Estadual de Mato Grosso e o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima, estruturaram-se por iniciativas autônomas apoiadas, sobretudo, pela Funai por meio de um dos seus núcleos mais consistentes de servidores e implementadores de ações, aqueles que estão exatamente voltados para a educação escolar indígena.

No caso de Roraima, a presença das organizações indígenas no conselho do Núcleo Insikiran torna-as co-autoras desse processo, e faz dessa experiência um caso singular que pode apontar rumos muito inovadores nas relações entre universidade e movimentos sociais. Seja destinando recursos, seja dando bolsas de estudo a alunos em universidades e faculdades particulares a Funai tem fomentado a formação superior indígena, ainda que de modo pouco transparente e assistemático.

Com a entrada do governo Lula, ainda sob a gestão de Cristovam Buarque à frente do Ministério da Educação, na tentativa de estruturar mais amplamente as ações de governo para a educação escolar indígena, o imperativo da formação de professores indígenas gerou a composição de um grupo de trabalho ao nível da Secretaria de Educação Superior, com ampla participação de organizações indígenas, ONGs, da Funai, e de universidades. Mas foi apenas com a entrada de Tarso Genro na gestão da pasta que de fato houve um encaminhamento mais orgânico e preciso quanto à questão. Por um lado, o convite a Nelson Maculan para a SESU propiciou uma maior sensibilidade às questões indígenas, com a contratação como consultora via UNESCO de Renata Gérard Bondim, que estruturou um programa de ações para a educação superior de indígenas, enfocando em especial, mas não só, a meta governamental de formar professores indígenas.

O segundo viés de demandas dos indígenas por formação superior surgiu com a demarcação de boa parte das terras indígenas, o que se intensificou no período pós-constitucional e, sobretudo, após a entrada, nas gestões de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso, da cooperação técnica internacional para o desenvolvimento, financiando e normatizando a definição de terras indígenas no Brasil.

O fato é que a quebra do monopólio tutelar, a capacidade processual reco-

nhecida às organizações indígenas, o surgimento de políticas (não apenas a de educação, pois) como a de saúde indígena, estruturada a partir da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) em 1999 colocaram os povos indígenas e suas organizações como protagonistas de processos para os quais se faziam necessários conhecimentos que não lhes pertenciam nem chegavam com facilidade. Apesar de muita coisa escrita sobre educação escolar indígena, e de uma espécie de consenso (não majoritário e nem absoluto) sobre a "educação escolar intercultural, bilíngue e diferenciada" como é a proposta encampada pela política federal, sabemos muito pouco sobre quem está fazendo o que nesse campo.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO



4.1 Delineamento da pesquisa

Para a elaboração desse ebook foi utilizada a investigação do gênero de campo do tipo levantamento.

4.2 Descrição do Universo e da Amostra

UNIVERSO: N= 100 discentes indígenas evadidos do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – AM.

AMOSTRA: n= 30 discentes indígenas evadidos

4.3 Métodos e Técnicas utilizados

- ✓ Localização de obras sobre o assunto;
- ✓ Leitura prévia de obras;
- ✓ Fichamentos;
- ✓ Montagem do texto que se constituiu na fundamentação teórica do trabalho.

4.4 Descrições dos Instrumentos

Instrumentos de coletas de dados que podem ser utilizados para mensurar as principais causas da evasão dos discentes indígenas dos cursos Superiores de Tabatinga - AM

4.5 Descrições da coleta de dados

Os dados foram coletados com os estudantes indígenas evadidos do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CSTB/UEA.

4.6 Procedimentos

Formação de um grupo experimental e um grupo de controle com n= 30

Será aplicado um teste para verificação do experimento; dividirei em pré-teste; Medidas de Interveniências e pós-teste, para coleta de dados; Tabulação de dados para análise comprobatória. Análise de dados finais.

4.7 Desenhos de Pesquisa Experimental

Quase Experimental, pois é estruturada e predeterminada ao recolhimento

de dados na forma de informações confiáveis "hard", sendo a formação de grupo intacto.

O objetivo principal da pesquisa - experimental deve ser definir sistematicamente a razão de determinadas relações e as variáveis que se estabelecem entre elas. As variáveis são conhecidas como variável independente (causa) e a variável dependente (efeito). Num experimento a variável a ser manipulada é sempre a variável independente. (Cozby, 2003, p 189). Dessa maneira, os estudos experimentais têm como objetivo encontrar a causalidade dos eventos por meio da investigação das relações que se estabelecem entre a variável independente e também dependente para controlar comportamentos.

Segundo Collado, Lucio e Sampiere (2006) os estudos quase-experimentais são parecidos com estudos experimentais na medida em que ambos: "manipulam deliberadamente pelo menos uma variável independente para observar seu efeito e relação com uma ou mais variáveis dependentes". No entanto, os estudos quase experimentais diferem dos experimentais: "no grau de segurança ou confiabilidade que se possa ter sobre a equivalência inicial dos grupos".

Nesse sentido, nos estudos quase-experimentais os participantes do estudo não são distribuídos aleatoriamente nos grupos a serem investigados, mas já estavam formados antes do início da pesquisa. Para os autores, a falta de distribuição aleatória pode introduzir possíveis problemas de validade interna e externa. Por esta razão, da questão da validade interna e consequentemente externa, o pesquisador deve estabelecer ao máximo as semelhanças entre os grupos investigados (grupo que recebe a intervenção e grupo controle). Para tanto, é necessário obter informações sobre os grupos para identificar as semelhanças e as variáveis particulares de cada grupo, que não são controladas pelo experimento. Dessa maneira, é possível identificar a validade interna, que seria as relações de causa e efeito dos dados obtidos com o estudo, tanto como a validade externa, que estaria relacionada a generalização dos resultados do estudo para outros participantes e contextos.

4.8 Tipo e Nível de Investigação - Quanto ao Objetivo Geral

Quanto ao tipo de investigação a pesquisa direcionada é a descritiva. Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Esse tipo de pesquisa, para Selltiz et al. (1965), busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo

abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos.

Vergara (2000, p. 47) argumenta que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. "Não têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação". Cita como exemplo a pesquisa de opinião.

Diferentemente dos autores anteriormente citados, Castro (1976) considera que a pesquisa descritiva apenas captura e mostra o cenário de uma situação, expressa em números e que a natureza da relação entre variáveis é feita na pesquisa explicativa. "Quando se diz que uma pesquisa é descritiva, se está querendo dizer que se limita a uma descrição pura e simples de cada uma das variáveis, isoladamente, sem que sua associação ou interação com as demais sejam examinadas" (Castro, 1976, p. 66).

De acordo com Aaker, Kumar & Day (2004), a pesquisa descritiva, normalmente, usa dados dos levantamentos e caracteriza-se por hipóteses especulativas que não especificam relações de causalidade. A elaboração das questões de pesquisa exige um profundo conhecimento do problema a ser pesquisado. "O pesquisador precisa saber exatamente o que pretende com a pesquisa, ou seja, quem (ou o que) deseja medir, quando e onde o fará, como o fará e por que deverá fazê-lo" (Mattar, 2001, p. 23).

Para Triviños (1987, p. 110), "o estudo descritivo pretende descrever "com exatidão" os fatos e fenômenos de determinada realidade", de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura.

4.9 Tipo de Pesquisa de Campo - Procedimento Técnico

O tipo de pesquisa de campo utilizado para o procedimento técnico adotado foi o levantamento. A pesquisa de levantamento, também chamado *survey,* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de um determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento, normalmente um questionário (Pinsonneault; Kraemer, 1993).

Segundo Gil (1991, p.21), pode-se afirmar que *survey* é um tipo de pesquisa quantitativa, pois apresenta característica de abordagem direta das pessoas, no qual deseja conhecer. Realiza-se o levantamento das informações de um grupo de pessoas acerca do problema estudado, mediante análise quantitativa.

Em pesquisas de *survey*, são utilizados com melhores resultados em estudos descritivos, cujo resultado não há exigência em aprofundar. Gil (1999, p. 23)

afirma que estudo de levantamento é útil em pesquisa de opinião e atitudes, porém não é indicado em problemas referentes a relações e estruturas sociais complexas, por apresentar pouca profundidade sobre o objeto de análise.

4.10 Fontes primárias de investigação

Para coleta dos dados foram utilizadas as seguintes vertentes:

Observação:

A observação é o instrumento básico de coleta de dados em todas as ciências, sendo importante para a construção de qualquer conhecimento. As modalidades de observação que são empregadas na investigação científica são a observação assistemática, a observação sistemática, a participante, a não-participante, a individual, em equipe, na vida real e em laboratório, que variam de acordo com as circunstâncias.

A observação pode ser realizada na vida real, no próprio local onde o evento ocorre, em um ambiente normal e cotidiano, registrando-se os dados à medida que forem ocorrendo, ou em laboratório, que requer condições especiais, geralmente exige organização cuidadosa e controlada, o uso de equipamentos adequados possibilita observações mais rigorosas.

A observação assistemática ou não estruturada, denominada também como espontânea, informal, simples, ocasional e acidental pelo fato de que o conhecimento ser obtido através de uma experiência casual, sem que se tenha determinado de antemão quais os aspectos relevantes a serem observados e que meios utilizar para observá-los.

A observação sistemática designada também como estruturada, planejada controlada, o observador sabe o que procura e o que necessita de importância em determinada situação.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 193) e Thums (2003, p. 155), neste tipo de observação há um planejamento de ações, sendo uma observação direcionada, ao inverso da assistemática. Quadros, anotações, escalas, dispositivos mecânicos são alguns dos instrumentos que podem ser utilizados nessa observação.

A observação participante consiste na participação real e ativa do pesquisador como membro do grupo, trabalha junto com o grupo e participa das atividades normais deste.

Já na não participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela, permanecendo fora, presencia o fato, mas não participa dele.

A observação individual é a modalidade que requer a presença de um pesquisador, a observação em equipe possibilita que o grupo observe a ocorrência

por vários ângulos e surge a oportunidade de confrontar os dados coletados.

A observação pode ser realizada na vida real, no próprio local onde o evento ocorre, em um ambiente normal e cotidiano, registrando-se os dados à medida que forem ocorrendo, ou em laboratório, que requer condições especiais, geralmente exige organização cuidadosa e controlada, o uso de equipamentos adequados possibilita observações mais rigorosas.

Entrevistas:

O método da entrevista se caracteriza pela existência de um entrevistador, que fará perguntas ao entrevistado anotando as suas respostas. A entrevista pode ser feita individualmente, em grupo, por telefone ou pessoalmente (Mattar, 1996).

Segundo Marconi & Lakatos (1996) a entrevista pode ser de três tipos: a) Padronizadas (estruturadas): os formulários costumam-se usar questões fechadas e o entrevistador não pode alterar a ordem das questões, ou criar novas questões.

Segundo Boyd & Wetfall (1964), os formulários usados nas entrevistas podem ser disfarçados ou não disfarçados. No caso de formulários não disfarçados, o entrevistador sabe qual é o objetivo da pesquisa, enquanto que nos disfarçados ele não sabe.

Dentre as vantagens do método das entrevistas podem ser citados (Boyd & Wetfall, 1964; Marconi & Lakatos, 1996; Mattar, 1996): o entrevistador pode tirar dúvidas, explicar as questões, permite também identificar as discordâncias. Além disso, a entrevista permite um bom controle da amostra com alto índice de respostas gerando uma grande quantidade de dados.

O método das entrevistas pode apresentar as seguintes desvantagens (Marconi & Lakatos, 1996; Mattar, 1996): ocorrer problemas de comunicação entre o entrevistador e entrevistado, a entrevista consome muito tempo, gera alto custo o que leva a utiliza normalmente de amostras pequenas. Além disso, a presença do entrevistador e a não garantia de anonimato pode influenciar na resposta. Existe ainda o risco de o entrevistador interpretar as respostas em questões abertas. As entrevistas por telefone têm menor custo e são mais rápidas de serem aplicadas que as entrevistas pessoais, o que permite trabalhar com uma maior amostra (Mattar, 1996).

Questionários

O questionário é um conjunto de perguntas, que a pessoa lê e responde sem a presença de um entrevistador. Ele pode ser enviado via correio, fax, Internet, etc., sendo devolvido, geralmente, pelo correio.

Os questionários aplicados serão do tipo estruturado.

a) Estruturado não disfarçado: o respondente sabe qual é o objetivo da pesquisa, e o questionário é padronizado, usando principalmente questões fechadas.

As vantagens do uso do método do questionário em relação às entrevistas

são (Marconi & Lakatos, 1996; Mattar, 1996): utilizam-se menos pessoas para ser executado e proporciona economia de custo, tempo, viagens, com obtenção de uma amostra maior e não sofre influência do entrevistador.

Dentre as desvantagens pode ser citada (Marconi & Lakatos, 1996; Mattar, 1996): baixo índice de devolução, grande quantidade de perguntas em branco; dificuldade de conferir a confiabilidade das respostas; demora na devolução do questionário e a impossibilidade de o respondente tirar dúvidas sobre as questões o que pode levar a respostas equivocadas.

Fontes secundárias de investigação

As fontes secundárias da investigação serão a compilação de obras que trabalhem com o tema, principalmente obras de Paulo Freire, como Pedagogia da Autonomia entre outras obras.

Também será feito um estudo em obras que relatem temas como educação indígena, evasão no ensino superior, e outros ligados ao tema.

4.11 Quanto ao Enfoque de Pesquisa

O enfoque da pesquisa será Multimetódico misto, com Desenho sequencial, pois trabalha com investigação fenomenológica e positivista. (Sampieri, 2013, p.551; Estelbiba, 2010, p.11).

A investigação mista é atualmente considerada o terceiro maior paradigma de investigação. É uma abordagem ao conhecimento (teórica e prática) que tem o objetivo de considerar pontos de vista e perspectivas múltiplas.

Toda a investigação é interpretativa, e há uma multiplicidade de métodos adequados para diferentes tipos de abordagens. Assim, as formas tradicionais de nos definirmos como investigadores, alinhando-nos com um conjunto específico de métodos (ou sendo definido pelo nosso departamento ou unidade de investigação como um/a investigador/a qualitativo/a ou quantitativo/a) já não é muito útil. Tal distinção está a tornar-se obsoleta. (Adaptado de Schwandt, 2000, in Johnson, 2007).

Assim, para Greene (2006, in Johnson, 2007) a palavra "métodos" em "Investigação por métodos mistos" (ou Mixed Methods Research) deve ser encarada de forma abrangente. Podem incluir estratégias de recolha de dados (questionários, entrevistas, observações), métodos de investigação (experiências, etnografia) e questões filosóficas adjacentes (ontologia, epistemologia). Utilizar o temo "Investigação Mista" ou "Investigação Integrativa" tem a vantagem de não se reduzir a sua aplicação apenas aos métodos, mas também aos tipos de dados recolhidos, por exemplo.

4.12 Linhas de Investigação

O estudo se enquadra na linha acadêmica investigativa educativo-antropológica, segundo Restreuser (2011), os estudos neste eixo têm a epistemologia da prática como referência de formulação humana para uma práxis educacional intersubjetiva, critico-analítica e transformadora. Portanto, na "Inserção Social no nível superior dos grupos minoritários e sua permanência.

Segundo Foucault, 1998, p. 8-9:

> "[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa."

4.13 Unidades De População/Universo-Selltiez, (1980)

Refere-se ao conjunto para o qual serão validas as conclusões que se obtenha. São os elementos (TOTAL) da unidade de análise (pessoas, instituições) envolvidos na investigação.

4.14 Apresentação dos Dados Coletados

O número de alunos indígenas pesquisados foi de 30 alunos, tantos os que abandonaram o curso quanto os que ainda se faziam presentes nas universidades e cursando as disciplinas no ano de 2016. Assim, os questionários e perguntas das entrevistas foram elaboradas levando em consideração os alunos evadidos e remanescentes.

Foi difícil localizar todos os alunos, em razão de que muitos já se deslocaram para outras comunidades, e outros foram embora para outros municípios do interior em busca de trabalho.

Também não houve caso de recusa em participar da pesquisa, pois todos estavam interessados no desenvolvimento do resultado da pesquisa. O sentimento de irmandade é muito presente nos povos indígenas. Já houve casos de recusa em participação de outras pesquisas, pois os líderes (caciques) se diziam cansados de pesquisadores que vinham de várias partes do país até a Terra Indígena realizavam sua pesquisa, mas, depois os grupos não viam nada reverter em benefício de seu povo, nem mesmo um exemplar do trabalho, dissertação, tese ou artigo, era deixado na aldeia para pesquisas futuras.

Todavia esperamos de antemão que essa pesquisa possa reverter em

benefícios educacionais, tanto do lado dos indígenas quantos dos "brancos".

4.15 Dados Quantitativos

Atualmente na Universidade do Estado do Amazonas em Tabatinga, AM-Brasil, estão matriculados nos cursos de Licenciatura cerca de 184 alunos indígenas. Deste pouco mais de 60 estão matriculados especificamente nos cursos de Licenciatura em Matemática.

As informações coletadas para este trabalho foram levantadas durante o período de 2015 a 2017 (primeiros meses). Observa-se que muitos alunos ingressam na Universidade nestes cursos de Licenciatura mais já nos primeiros períodos vão aos poucos se evadindo, poucos chegam até os últimos períodos ou mesmo conseguem concluir o curso.

Nesta pesquisa, entrevistamos 30 alunos que se evadiram do curso a fim de levantar uma amostra das principais causa que os levou a desistência do curso.

Os alunos indígenas que evadiram de cursos superiores, especificamente dos cursos de licenciatura em matemática podem ser apresentados no seguinte gráfico a seguir:

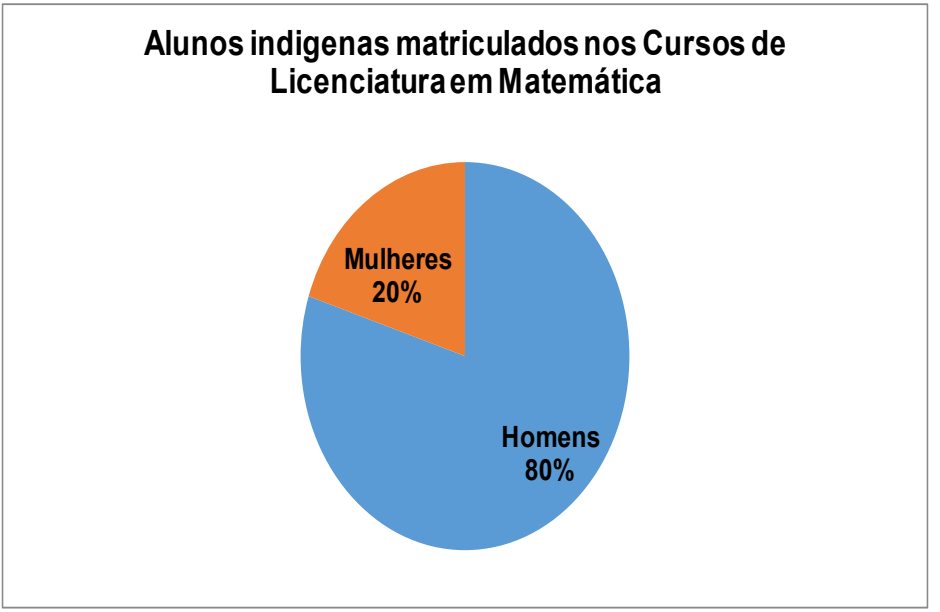

Gráfico 1: Distribuição por sexo dos alunos indígenas matriculados no curso de Licenciatura de matemática.

Percebe-se pelo gráfico 1, que os homens são a maioria entre os alunos matriculados nos cursos de licenciatura. Ainda hoje, as mulheres indígenas estão em menor número na escola, tanto no Ensino Médio como no Ensino Superior.

Em outro estudo, sobre a participação da Mulher indígena, temos o relado de duas mulheres que em parte explicam.

> "De acordo com a indígena terena de Aquidauana, Zeli Luis Paes, de 53 anos, para as mulheres indígenas os desafios surgem muito cedo, pois, com o casamento, a comunidade espera que elas sejam boas esposas, cuidando da casa e dos filhos. "Se uma mulher quer seguir um rumo diferente na sua vida, tem que enfrentar alguns preconceitos, pois a comunidade questiona porque uma mulher casada procura um modo diferente para sua vida. Atualmente essa perspectiva vem mudando, mas a comunidade ainda tem aquele pensamento de que os homens devem sustentar a família", ressalta.

No entanto, mesmo nas comunidades indígenas as Mulheres estão conquistando seu espaço.

> Zeli explica que, a cada dia, as mulheres estão conquistando espaço dentro das aldeias. "Devido a nossas novas posições, precisamos ter formação acadêmica, melhorando nossa capacidade de nos organizarmos em movimentos, associações e contribuir com todos os debates da comunidade", conclui.

Isto, em parte, pode ser demonstrado no gráfico abaixo onde fica evidente que entre os alunos evadidos o maior número é de homens.

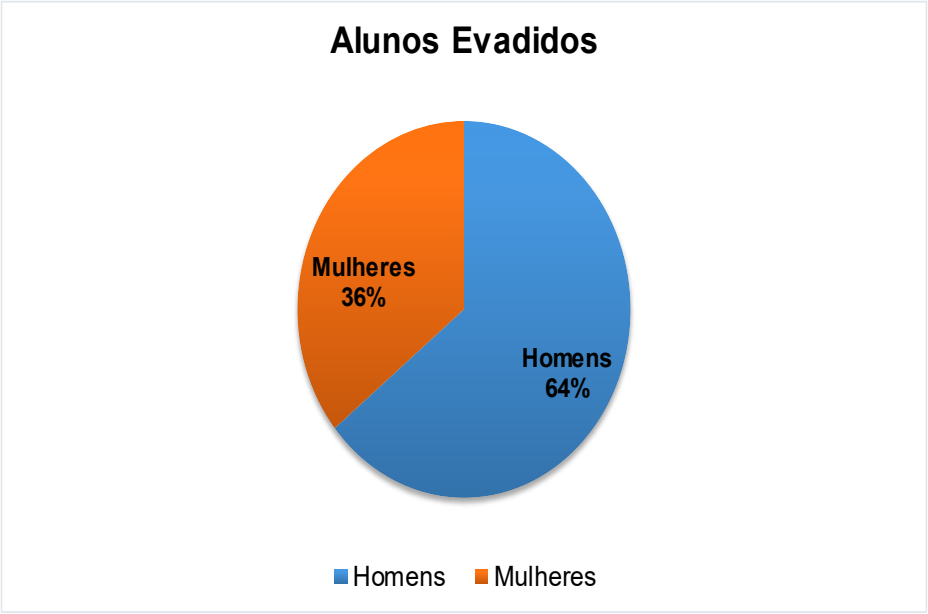

Gráfico 2: Número de alunos indígenas evadidos no período de 2015 a 2017

Em relação à questão: Quando você decidiu fazer um curso superior? Tivemos as seguintes respostas.

Percebe-se pelo gráfico acima que o número de alunos evadidos entre os anos 2015 e 2017 é altíssimo. Na qual a maioria dos que se evadem são do sexo masculino, totalizando um percentual de 64%. Seguido pelo sexo feminino com 36%.

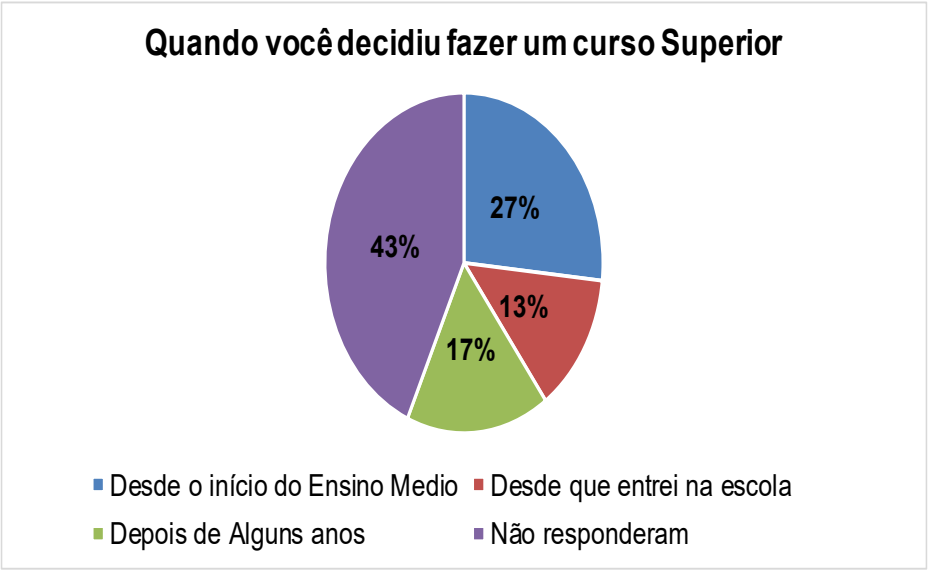

Gráfico 3: Motivos que levaram a cursar uma faculdade

Percebe-se que nesta questão, os evadidos em maior parte, não quiseram ou não souberam responder. O que pode indicar que nem sempre estão motivados a cursar uma graduação.

Já na próxima questão, que seria sobre a decisão de fazer o curso se foi incentivado por alguém tivemos várias respostas, mais as que mais se destacaram foram.

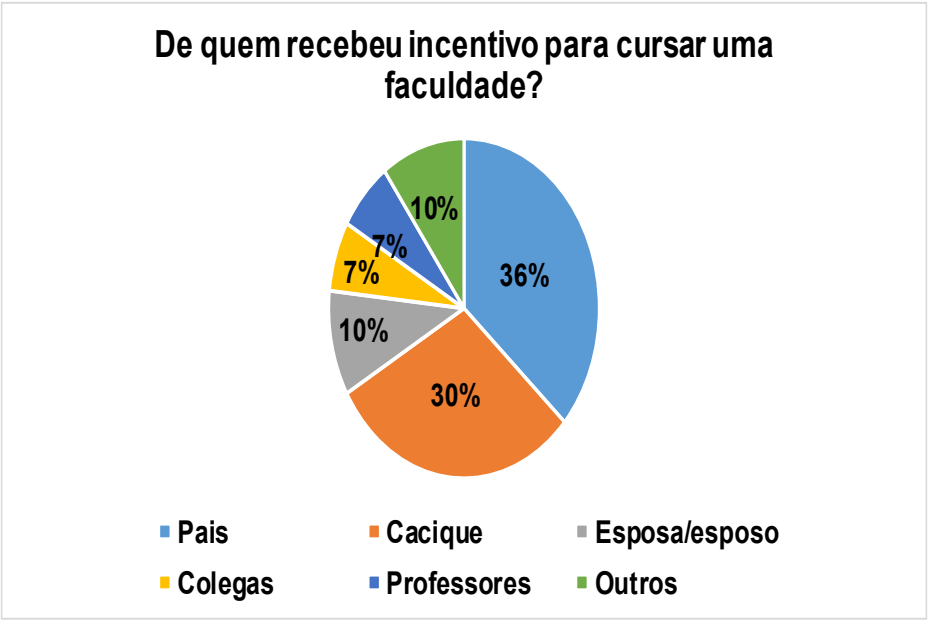

Gráfico 4: Incentivadores

Constata-se que a maior parte dos alunos receberam o incentivo maior dos pais com 36% conforme o gráfico acima e do Cacique com 30%, o que prova que tanto a família como o cacique ainda têm grande influência sobre a vida dos filhos/membros.

A partir da próxima questão, todos os questionamentos estão relacionados com a situação de evasão do curso, uma vez que este e o motivo maior deste estudo.

Na questão 4, foi perguntado a quanto tempo houve a desistência do curso.

As respostas foram organizadas em quatro grupos.

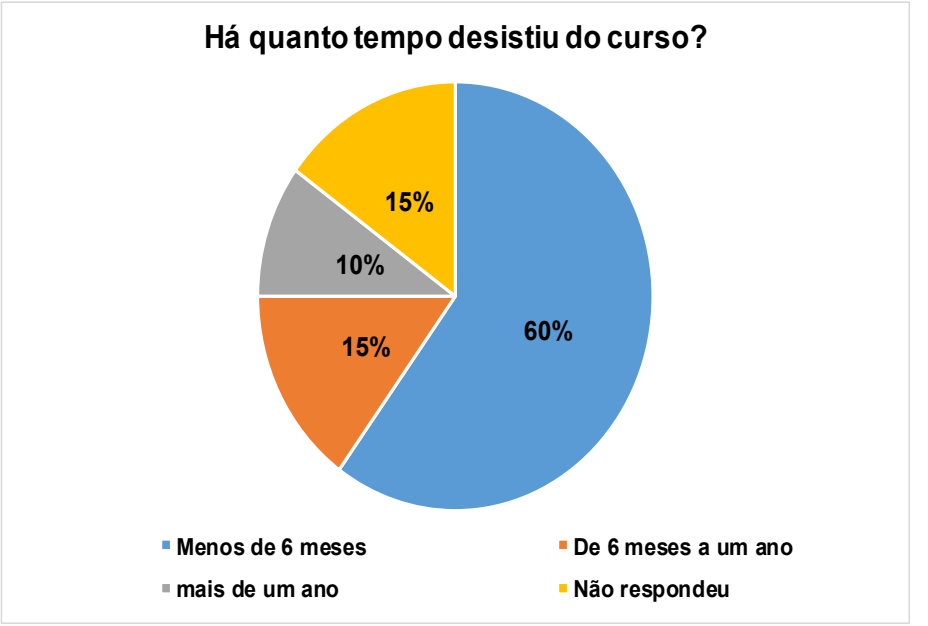

Gráfico 5: Tempo que desistiu do curso

Na questão posterior foi indagado os fatores que o levaram a evadir-se.

Percebemos pelas respostas demonstradas no gráfico que mais de 60% dos estudantes desistiram antes mesmo do término do primeiro período, o que caracteriza uma evasão altíssima no curso de licenciatura de matemática. Enquanto 15% só permanecem de seis meses a um ano, o que prova que a evasão é um grande desafio para as Instituições e Governo Federal e Estadual. Constatamos também que apenas 10% dos alunos permanecem por mais de um ano, o que é muito pouco. Outros 15% não responderam ao questionamento.

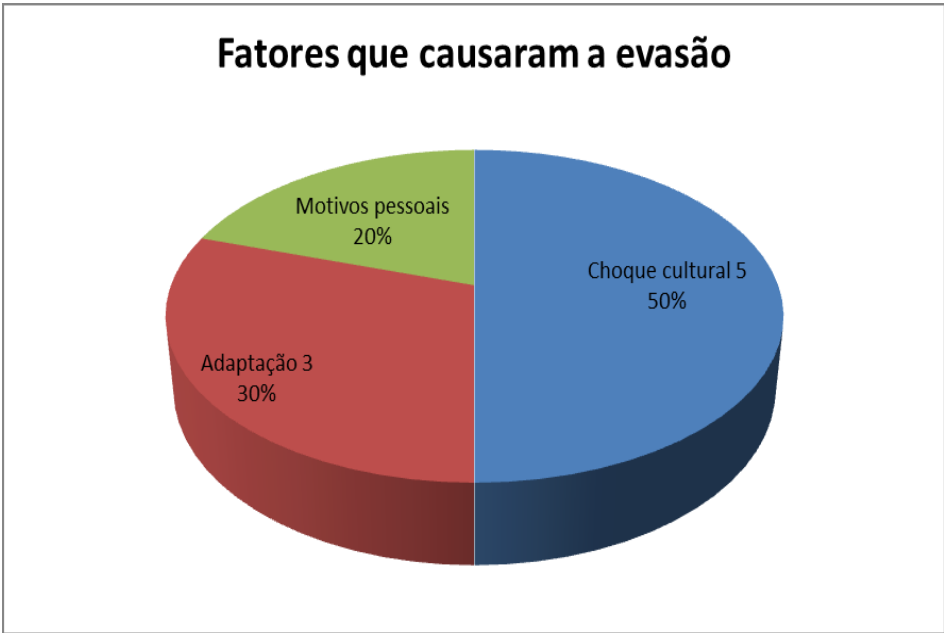

Gráfico 6: Fatores que causaram a evasão

Pelas respostas apresentadas constata-se que o choque cultural é um dos fatores predominantes que levam o aluno a essa evasão com 50%. Outro dado importante para esta na adaptação com 30% e por fim, os motivos pessoais.

Quanto à idade do evadidos, percebe-se que a maior parte são os alunos mais jovens.

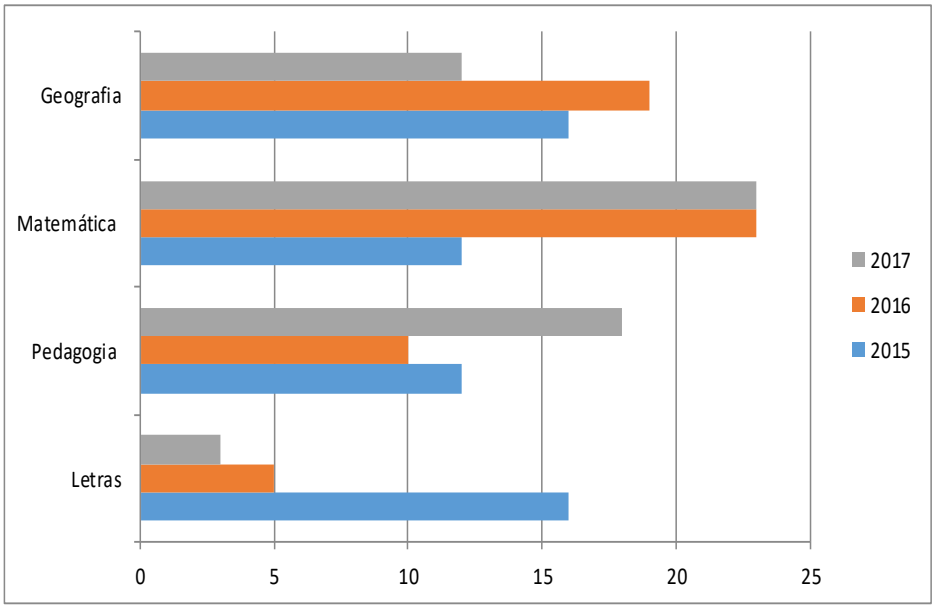

Gráfico 7: Evasão por curso
Fonte: próprio pesquisador.

Como se pode perceber no gráfico acima em relação aos cursos onde se verifica maior evasão, percebe-se que são os de Licenciaturas Plenas, neste caso a Licenciatura em Matemática superou os outros cursos pesquisados.

O resultado da pesquisa vem reforçar a necessidade de retenção de alunos nas IES, fato que poderá ser mais bem estudado na pesquisa sobre evasão elaborada nesta obra.

Para fundamentar o estudo, o pesquisador procurou esclarecer junto aos alunos evadidos, quais os motivos que os levaram a escolher os Cursos de Licenciatura como opção de curso superior.

Foram disponibilizadas doze opções de escolha, sendo que cada aluno evadido pesquisado poderia escolher três opções.

Para análise e interpretação dos dados a letra R significa cada opção de respostas.

R1 - Oferecia Melhores Oportunidades de Emprego;
R2 - Maior Facilidade de Ingresso;
R3 - Possibilidade de Trabalhar enquanto estudava;
R4 - Possibilidade de Exercício Criativo e Profissão;
R5 - Por Minha Livre Escolha;

R6 - Minha Família Aconselhou;
R7 - Ascensão Profissional;
R8 - Ascensão Social;
R9 - Proporcionava Maior Prestígio;
R10 – Cacique da tribo aconselhou;
R11 – Busca de Cultura Geral E
R12- (Outros)

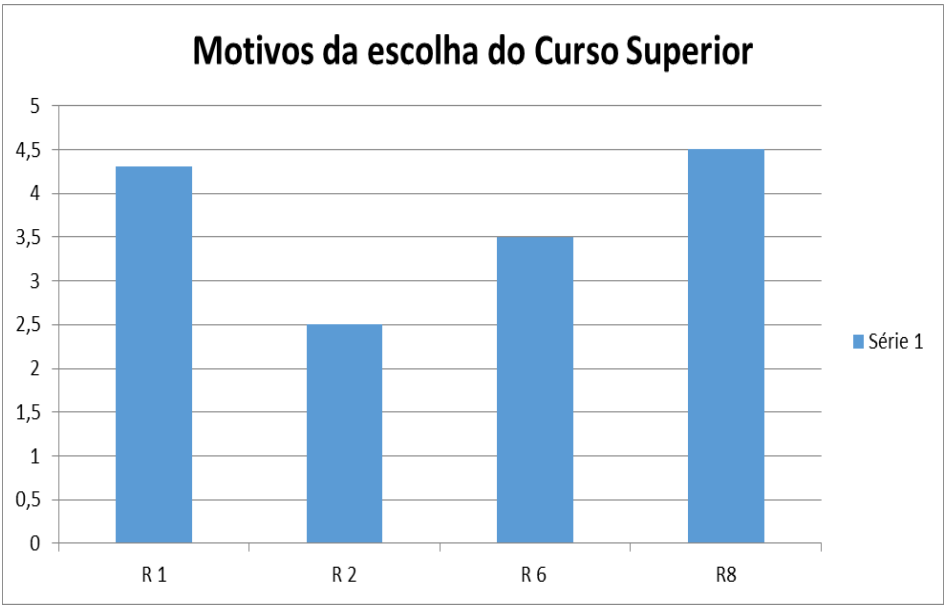

Gráfico 8: Motivos da escolha do Curso Superior. Fonte: próprio pesquisador

De acordo com o gráfico 8, 20% dos alunos evadidos escolheram os cursos de Licenciatura por apresentar melhores condições de emprego em relação ao mercado de trabalho; 14,9% escolheram facilidade de Ingresso, pela possibilidade de ascensão profissional que o curso oferecia; 12,8% optaram pelo curso por livre escolha; 16,1% por aconselhamento da família; 22% em busca de ascensão social.

Outras perguntas foram feitas os alunos evadidos indígenas, como as que seguem:

"**Qual a contribuição desse curso você acha que teria para a formação de sua identidade ou para sua comunidade indígena em geral?":**

Os povos indígenas necessitam de pessoas que tem a formação nessa área, para a vida e também para poderem dar aulas na tribo.

O meu povo precisa conhecer mais sobre Matemática.

Na pergunta: "**Em sua opinião, você teve dificuldade para interagir nas atividades desenvolvidas em grupo durante as aulas da faculdade?"**

Sim, tive dificuldade de me enturmar com os cálculos e contas.

Sim, muita.

Sim, porque ficava com vergonha de falar qualquer coisa e não estar por dentro.

Eles são outra cultura.

Sobre a questão: "**Quais os fatores influenciaram na sua desistência do curso superior ao qual estava estudando?"**

Eu desisti pelo fato de o curso ser distante. Em outra cidade e ter dificuldade de locomoção de toda a família para lá.

Família, distância, um costume diferente.

Recebi pouco apoio das pessoas.

Tive muita dificuldade de aprender a matemática.

Muita dificuldade de compreender o que o professor ensinava.

Em relação aos conteúdos ministrados pelos professores, **qual o grau de compreensão para o seu aprendizado? Você achou difícil assimilar/compreender?**

No começo tive, como toda área, mas depois fui entendendo.

Tive dificuldade com as palavras técnicas.

Acho que na universidade eles não têm tempo para explicar com detalhes.

Tinha muitas dificuldades de entender as explicações dos professores.

Em sua opinião, **como deveria ser a metodologia para garantir a permanência dos alunos indígenas aprovado nos cursos superiores de modo que não haja evasão?**

Ser diferenciado no sentido de ter mais respeito com nossa cultura. Devia ter coisas mais próximas de nós, da nossa realidade.

Uma causa apresentada pelos próprios estudantes indígenas se refere à ausência de uma rotina de estudos. Segundo eles, a leitura e o estudo sistemático não fazem parte de seu cotidiano, de sua cultura. Afirmam que estudam para fazer as "provas" e que estudam pouco porque a universidade, muitas vezes, exige pouco.

Outra ainda, também recorrentemente explicitada pelos próprios estudantes indígenas refere-se à inexpressiva validade que eles atribuem aos conteúdos ensinados na universidade. Eles não percebem como os conteúdos ensinados podem contribuir nas suas vidas. Enfatizam uma preocupação com os aspectos pragmáticos e imediatos do que aprendem ou deveriam aprender, por isso muitas vezes se dispersam e perdem o interesse pelas disciplinas.

Há também os que afirmam que na universidade há muito falatório e pouca serventia prática. Um estudante afirmou que consegue ouvir o que os professores

dizem por aproximadamente 10, 12 minutos. Depois se dispersa.

A má atuação do docente contribui para que o aluno desista do curso. Entendendo que os primeiros períodos do curso são os que exercem maior impacto sobre o universitário, os professores, principalmente destes períodos, deveriam desenvolver práticas metodológicas qualificadas, motivadoras e significativas para que o acadêmico interagisse com os professores e colegas, criando um vínculo com a instituição de ensino.

São muitos os que entram no curso sem conhecer a profissão e acabam sendo desestimulados quando percebem que a futura carreira não lhe proporciona satisfação pessoal.

Para evitar isso se torna necessário oferecer aos estudantes informações mais precisas sobre os cursos superiores desde o ensino médio.

A maioria dos alunos que se matricula no ensino superior realiza sua opção profissional numa faixa etária muito precoce. Pesquisas apontam um alto índice de evasão por causa das decisões profissionais imaturas feitas por jovens que fazem suas escolhas com base em informações mínimas, geralmente distorcidas e idealizadas sobre o curso.

CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Os resultados da pesquisa realmente apontam a necessidade de um curso de adaptação tanto para professores universitários quanto para alunos indígenas.

Outra realidade que os estudantes indígenas enfrentam quando ingressam na universidade é o embate com novos conhecimentos, ritmos e formas de ensino, valores e formas de relação que, em muitos casos, opõem-se aos recebidos durante sua socialização primária.

> "Os estudantes deveriam ter um período de adaptação, não só em termos de uma instituição, que já é complexo em si, mas um período de adaptação inclusive cultural, para entender o que é uma universidade, para diminuir os choques culturais, de concepções e até de conhecimentos, que ocorrem muito com os estudantes indígenas. Afinal de contas, você chega à universidade onde serão transmitidos valores e conhecimentos que se chocam com seu mundo, que põem em xeque vários valores e saberes, a menos que seja possível conviver com dois mundos, com dois valores, ou com diversos valores, o que é muito difícil. Eu acho que para essa preparação exige-se um processo de acompanhamento, com mais tempo, com mais pessoas, o que requer mais recursos." (Baniwa apud Paladino, 2012, p. 176).

Também afirmam que a interculturalidade ainda permanece fechada às ações envolvendo povos indígenas, quando toda a sociedade deveria estar contemplada por esta perspectiva. Assim, requer-se que todos os cursos nas universidades possam incorporar e dialogar com os conhecimentos indígenas ou com outras tradições de conhecimentos, e não apenas com o ocidental. (Paladino, 2012, p. 190).

> "É possível que a presença de estudantes indígenas nos cursos de vagas suplementares/reservas de vagas estimule um ou outro professor a trazer para o centro da sua disciplina – por exemplo, medicina ou direito – o diálogo de saberes e, quem sabe, estimular um ou outro aluno não índio a trabalhar com povos indígenas no futuro." (Paula, 2013, p. 803).

O papel da universidade para promover o acesso de indígenas à educação superior, assim como de outros grupos étnicos e sociais em condições de desigualdade, precisa ir além dos mecanismos para disponibilizar vagas. Se, por um lado, as ações afirmativas são vantajosas, pois representam uma oportunidade que de outra forma os índios, por exemplo, não teriam, por outro, são insuficientes, restringindo-se a um multiculturalismo reparador. (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 122).

O desafio posto para a universidade é formar profissionais e cidadãos – sejam eles índios ou não índios – que, mais do que respeitar as diferenças, permitam que o outro seja o outro. O desafio aplica-se também à formação continuada

dos professores universitários, visando à construção de um currículo que seja de fato multicultural e que atenda às especificidades dos diferentes grupos étnicos e culturais, incluindo aí as aspirações dos povos indígenas por uma educação superior diferenciada e de qualidade.

Os índios chegam ao ensino superior trazendo na bagagem valores culturais e histórias de vida, códigos e simbologias de seus povos. O intercâmbio entre as culturas poderia contribuir, de um lado, para a renovação curricular da universidade e, de outro, para habilitar os discentes indígenas a se apropriarem dos códigos da ciência produzida pela sociedade ocidental de modo à ressignificá-los e construir o *novo*, favorecendo a compreensão do mundo, de si mesmo e das relações com o outro.

No entanto, aos poucos, o universitário indígena percebe que a maioria dos conteúdos disciplinares ainda está desatrelada de sua realidade e da realidade onde a própria instituição está inserida.

Temos uma universidade encarcerada? Essa é uma pergunta instigante, mas oportuna, considerando a forma como a realidade multiétnica e multicultural está sendo tratada na maioria de nossas instituições de ensino superior. (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 123).

Como viabilizar, por exemplo, um currículo multicultural em cursos que tenham apenas um ou dois alunos indígenas? Ou seria o caso de pensar em currículos não destinados a inserir este ou aquele grupo, mas que tenham a flexibilidade e a capacidade de estar em constante questionamento e construção, acompanhando a dinâmica que caracteriza as múltiplas identidades e diferenças de nossa sociedade? (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 123).

De imediato, impõe-se à reflexão no cenário da educação superior indígena, a particularidade do público-alvo, que não apenas justifica, mas exige uma política pública. A peculiaridade da categoria "indígena" se deve ao fato de ela remeter à especificidade de cada um dos 235 povos indígenas, falantes de um elenco de cerca de 180 línguas maternas, vivendo em regiões que também apresentam características diferentes do ponto de vista social, geográfico, econômico, político-administrativo e político-partidário.

Cada um desses povos tem de serem pensados em termos de suas formas de expressão, seus modos de criar, fazer e viver, suas criações científicas, artísticas e tecnológicas, bem como de suas obras, objetos, documentos, edificações e demais manifestações socioculturais. São formas e modos que singularizam cada povo indígena, que tem garantido na Constituição Federal o direito ao reconhecimento e manutenção de sua identidade como povo e como integrante da diversidade humana que compõe a nação brasileira.

Outro aspecto constitutivo do campo de ação aqui referido é a diversidade de atores que, ao longo de pelo menos três décadas, vem, em suas diferentes

esferas de atuação, empreendendo esforços de forma independente e às vezes integrada para fazer avançar programas e projetos no âmbito da educação escolar indígena em todos os níveis de ensino. (Matos, p.123).

A política de educação básica para os povos indígenas, além de sofrer de todas as dificuldades que afetam os diferentes segmentos da população brasileira que dependem da educação pública, tem essas dificuldades agravadas por peculiaridades concernentes à sobrevivência dos povos indígenas na nossa sociedade, entre as quais se destacam as seguintes:

1) desconhecimento da realidade dos povos indígenas pela sociedade em geral e pelos dirigentes nas diferentes esferas governamentais;

2) desinteresse manifesto por determinados setores da sociedade que se sentem lesados pela afirmação dos direitos indígenas garantidos na legislação;

3) disputas político-partidárias com prejuízo para o direcionamento dos recursos às ações educacionais nas bases;

4) falta de articulação e integração das ações dos diferentes setores que vêm atuando na educação escolar indígena, em consequência de disputa de protagonismo, de manutenção de reserva de mercado de trabalho e de capital político, que legitime a participação desses setores junto aos povos indígenas;

5) ausência de uma efetiva política de controle social que garanta a aplicabilidade da lei em todos os seus níveis;

6) ausência de mecanismos de cobrança da execução das ações com a consequente falta de punição dos setores inadimplentes. (Matos, p.123).

Segundo a autora dois aspectos precisam ser considerados, discutidos e aprofundados para que os avanços na construção de uma efetiva política pública de educação escolar indígena em todos os níveis de ensino estejam condizentes com o respeito ao indígena.

O primeiro aspecto concerne ao fato de que toda língua indígena veicula uma civilização completa. Como propor uma educação escolar indígena específica e intercultural sem que as línguas maternas de cada povo sejam rigorosamente consideradas? O segundo, apenas em ordem de citação, e estreitamente relacionado ao anterior, que permeia toda e qualquer ação educativa para povos indígenas. (Matos, p.131).

Deve-se fazer emergir as visões de mundo, os valores, as culturas enfim, dos povos indígenas, ressignificando os campos dos saberes tradicionais, com vistas a um verdadeiro diálogo intercultural nas universidades e institutos de pesquisa.

Além disso, é necessário e imprescindível que o conceito de educação intercultural bilíngue seja aprofundado e considerado radicalmente na formulação e implementação das ações no campo da educação indígena. Isso significa reconhecer o Brasil não só como um Estado multicultural e plurilinguístico, mas um Estado em que os chamados "Povos Indígenas", reconhecidos como

sujeitos de direito e como povos originais, gozam de autonomia e de autodeterminação e atuam como promotores efetivos do diálogo para a promoção do desenvolvimento da conscientização mútua da necessidade de reelaboração e ressignificação dos modelos culturais originais que ainda hoje configuram as Instituições acadêmicas e a sociedade brasileira. (Matos, p.132).

Para atender às demandas indígenas, mesmo no caso mais simples as universidades dever passar por um intenso processo de preparação e transformação, uma vez que os estudantes indígenas necessitam apoio institucional para deslocamento, estadia, alimentação e aquisição de materiais de estudo e pesquisa. Estas necessidades materiais são as mais fáceis de prover.

Além destas um complexo conjunto de inovações didáticas, de conteúdo, linguagem e sociabilidade devem ser processadas pelos dirigentes e professores universitários, para que seja possível garantir a permanência e o sucesso dos universitários indígenas em seus cursos. Afinal, ao receber estudantes indígenas uma universidade não está recebendo apenas mais alguns indivíduos, e sim pessoas que compõem coletividades culturalmente diferenciadas.

É urgente a construção desta política, a ser coordenada pelo MEC através da Sesu, com a cooperação ativa de todas as universidades interessadas e o apoio do órgão indigenista oficial. Chegamos, assim, às portas da Sesu, que se mantiveram fechadas para os argumentos indígenas ao longo do tempo. (Matos, p.236).

A ênfase do MEC no reconhecimento e valorização da diversidade está expressa na criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e na expansão dos recursos a serem empregados exclusivamente no desenvolvimento da educação escolar indígena, destinados ao apoio aos sistemas estaduais e municipais de ensino, que atingiram em 2005, R$ 11 milhões, correspondendo, nos últimos três anos, a um aumento sem precedentes na história da dotação orçamentária para essa modalidade de ensino.

Em que pese todos estes esforços, grandes desafios devem ser enfrentados, tais como:

- Formação inicial de professores indígenas no Magistério Específico e Licenciaturas Interculturais para oferta de educação escolar no interior das terras indígenas;

- Articulação com universidades que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão junto aos povos indígenas, com o objetivo de oferecer cursos de especialização e mestrado, em educação escolar indígena, para técnicos que trabalham na gestão de programas de educação escolar indígena, docentes formadores de professores indígenas e implantar cursos de licenciatura para professores indígenas;

- Ampliação da oferta da segunda fase do ensino fundamental e do ensino

médio nas escolas indígenas;

- Produção de materiais didáticos que reflitam as realidades sociolinguísticas, a oralidade e os conhecimentos dos povos indígenas;
- Estruturação da rede física de acordo com os interesses das comunidades, suas realidades ambientais e princípios de sustentabilidade;
- Criação de espaços institucionais de diálogo, interlocução e compreensão, por parte dos sistemas de ensino, das perspectivas sociopolíticas dos povos indígenas;
- Estabelecimento de nova operacionalização dos programas de alimentação escolar para os estudantes indígenas, respeitando os padrões alimentares destas populações e possibilitando a aquisição da produção indígena para suprimento dessa merenda;
- Adequação consistente dos diversos programas federais e estaduais de desenvolvimento da educação, tais como transporte escolar, livro didático, biblioteca nas escolas, dinheiro direto na escola, às particularidades socioculturais e necessidades das comunidades indígenas;
- Flexibilização das formas de contratação de professores e outros profissionais para as escolas indígenas, garantindo-se direitos trabalhistas concomitantemente aos direitos e perspectivas coletivas das comunidades indígenas;
- Articulação com outros órgãos responsáveis pelas políticas indigenistas, como os gestores dos programas de atenção à saúde indígena, proteção do meio ambiente, desenvolvimento sustentável, etc. para melhor implementar as ações de educação escolar indígena, em particular o ensino técnico, a ser desenvolvido em harmonia com os projetos de futuro de cada povo (Matos, p.238).

A educação praticada e vivenciada pelos povos indígenas possibilita que o modo de ser e a cultura venham a ser reproduzidas pelas novas gerações, mas também dão a essas sociedades o poder de encarem com relativo sucesso situações novas, o que faz com que eles não se mostrem "perdidos" diante de acontecimentos para eles inteiramente inéditos.

A educação indígena tradicional continua levando em conta essa alteridade – a liberdade de o índio ser ele próprio – em que há o propósito de uma educação que visa à liberdade, ou seja, faz com que as pessoas e as coletividades possam ser elas mesmas. (Luciano, 2006, p.130).

> "De negativo, há que o governo federal não tomou qualquer iniciativa no sentido de estabelecer ações governamentais de longo prazo ou de caráter permanente – aquilo que a vulgata política chama de "políticas de Estado" – no sentido de fomentar a educação superior de indígenas, ainda que esta seja uma demanda cada dia mais presente no cenário das demandas indígenas (Lima; Barroso, 2013, p.39)."

Os povos indígenas têm hoje uma nova consciência sobre a sua realidade

histórica e estão construindo o seu futuro com dignidade. A consciência das contradições e das complexidades dos problemas e dos desafios enfrentados é acrescentada aos conhecimentos tradicionais, à necessidade de entender a dinâmica da sociedade envolvente, assim como ter o domínio dos novos saberes que ajudem no encaminhamento das variadas situações que surjam (Luciano, 2006, p.145).

Até hoje existem poucos estudos e pesquisas que analisem a inserção no mercado de trabalho dos indígenas depois de formados e como se dá na prática esse "retorno à comunidade". Entre os poucos estudos existentes, cabe destacar a tese de doutorado de Wagner Roberto do Amaral (2010), que estuda a trajetória de recém-formados pelas universidades estaduais de Paraná, e a pesquisa que o Observatório de Educação Escolar Indígena coordenado pela Unemat está levando a cabo sobre a atuação de professores indígenas egressos de cursos superiores no Estado de Mato Grosso. (Paladino, p. 184).

Retomando e reforçando o que dissemos no início desse trabalho, não basta apenas ampliar o número de cotas para o acesso dos indígenas no ensino superior. Só isso não resolveria o problema. Não basta apenas incluir uma minoria de excluídos, reproduzindo neles os mesmos instrumentos que historicamente tem conservado o poder da elite que tem governado o país. (Luciano, 2006, p. 65).

Os critérios para a permanência desses grupos devem ser o objeto principal de atenção. Para isso fazemos nossas as palavras de Luciano em suas sugestões para a permanência dos indígenas no ensino superior, mas no tocante a parte da iniciativa que deve partir da formação dos professores que irão recebê-los:

> "É necessário rever as estruturas universitárias muito mais radicalmente. Ao incluir os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, rever a história que aprendemos e ministramos, perceber o quanto aquilo que se diz pensamento ocidental se construiu e se constrói, se beneficiou e se beneficia do contato com outros povos e culturas. Implica, pois, em, de fato, abrir espaço ao diálogo e, a partir dele, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras podem suportar se colocar a serviço de coletividades vivas, históricas e culturalmente diferenciadas." (Luciano, 2006, p. 65-66).

As universidades deveriam estar prontas para se indagar sobre o quanto podem se beneficiar da presença indígena para a construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica. (Luciano, 2006, p. 66).

Sem dúvida para os indígenas permanecerem nas cidades e estudarem nas universidades devem ter acesso a condições mínimas e decentes de

moradia, alimentação, transporte e meios de adquirirem materiais didáticos dos cursos.

Ao longo dos anos 1990, diversos instrumentos legais voltaram-se à regulamentação de um dos mecanismos considerados essenciais à garantia do "direito à diferença" para os povos indígenas, juntamente com a posse de seus territórios tradicionais: a oferta de uma educação escolar específica e diferenciada. (Barroso, 2013, p.79-80).

Não é possível reverter mais de 500 anos de colonialismo e dizimação nem a baixo custo nem da noite para o dia. (Luciano, 2006, p. 66).

> "Falamos de uma educação indígena que resulta de uma política pública, capitaneada pela União que promova e garanta as condições programáticas, políticas e orçamentárias necessárias a uma educação superior comprometida com os valores e necessidades dos 235 povos indígenas do Brasil. Trata-se de uma educação que incorpore os conhecimentos dos povos indígenas, diretriz essa complexa e que exige cuidados. Não se trata apenas da academia e da universidade se apropriarem desses conhecimentos, mas de criarem os meios para a participação direta dos indígenas nas atividades e na definição das políticas universitárias. Esses indígenas, portadores dos conhecimentos de um povo não devem ser apenas reconhecidos pela academia, devem ser identificados em suas comunidades porque representam a visão de mundo dos povos indígenas". (Bondim, p. 120-121).

Pois é necessário que as lideranças e os povos indígenas em si precisam estar preparados para se defenderem e mesmo se fazerem presentes na esfera pública brasileira substituindo seus arcos, flechas, bordunas, enxadas e machados por canetas, computadores e diplomas (Lima; Barroso, 2013, p. 17).

Devem ser propostos planos e ações governamentais voltados para um ensino superior indígena que não seja pautado em padrões genéricos e predefinidos, e sim, voltados para a diversidade desses povos e compatíveis com suas noções de direitos coletivos. (Lima; Barroso, 2013).

É evidente que as situações entre as universidades são muito diversas e que cada uma mereceria um estudo aprofundado e em vários casos existe pouca preparação e conhecimento das realidades indígenas, assim como sobre a forma de implementar programas e projetos que sejam pertinentes e participativos, pois muitas IES conheciam pouco os destinatários de suas ações afirmativas e, a partir do reconhecimento dessa lacuna, começaram a fazer diagnósticos e estudos sobre o perfil dos estudantes indígenas. (Paladino, p. 186-187).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os povos indígenas, sejam de qual for à etnia que pertencem, tendo em vista as constantes violações de seu território necessita capacitar-se em diversas áreas de conhecimento do ensino superior para defesa de sua integridade cultural, social e territorial.

Todavia, mesmo não faltando incentivos por parte de familiares e do povo em si, tanto moral como em ajuda de custo, o choque cultural se mostrou o fator maior de evasão. Por este breve panorama da situação atual do ensino superior indígena é possível verificar que as políticas governamentais só atenderam ao acesso desta população, mas não desenvolveram ações para promover a permanência e o bom desempenho dos estudantes indígenas. Assim, há o acesso, mas o segregacionismo continua dentro das universidades, estimulado pela falta de capacitação ou formação dos professores universitários e preparação dos alunos não indígenas para recebê-los.

A forma de ensino na graduação voltada estritamente para conteúdos matemáticos centrados somente neles mesmos contribuem para a evasão, ou seja, o acompanhamento há a necessidade de criar núcleos de apoio dentro das universidades e de fortalecer os já existentes, para que haja as condições necessárias para acompanhar de forma qualificada os estudantes indígenas em termos pedagógicos, culturais e políticos.

Os estudantes evadidos entrevistados na pesquisa falaram em conversas informais que na universidade onde estudaram não havia um acompanhamento social e cultural para sua permanência e garantir um melhor desempenho acadêmico.

Os ex estudantes que participaram da entrevista salientaram ter vivenciado situações de preconceito, indicando ser difícil conviver com colegas não indígenas. Também se referiram à barreira linguística, isto é, à dificuldade com o português. Os estudantes indígenas chegam à universidade dominando pouco o português ou a modalidade de linguagem utilizada no espaço universitário e, de modo geral.

Sugerimos que fossem oferecidas monitorias, acompanhar a frequência e o desempenho dos acadêmicos, auxiliando-os a solucionarem dificuldades para permanecerem no curso, analisar continuamente a grade curricular cuidando do adequado dimensionamento para as particularidades culturais dos povos indígenas da região; criar projetos que envolvam os alunos universitários não-indígenas com os povos das tribos e ouvindo-os em que aspectos a comunidades

deles precisa dos conhecimentos do professor não indígena.

Como vimos não basta oportunizar o acesso, é necessário discutir com os indígenas o sentido dessa formação para suas comunidades e individualmente como pessoa e também intercambiar o conhecimento deles com o nosso.

Sobre a formação de professores foi observado no decorrer da pesquisa que estes não estão preparados na grande maioria para trabalhar com indígenas pois ministram as aulas, sendo assim, tem-se em vista as seguintes constatações, não levam em conta a diversidade presente e as particularidades da cultura dos alunos indígenas. Não há e nunca houve, pelo menos na universidade que pesquisamos, nenhum curso voltado para a formação dos professores universitários que tratassem da questão de alunos indígenas e modos de solucionar a evasão desses.

Portanto, diante de todos os dados e informações oferecidos podemos sugerir às universidades da região amazônica, uma discussão permanente sobre a prevenção da evasão indígena relação entre os professores, técnicos, comunidade acadêmica e os indígenas e uma mudança de currículos dos cursos, adequando-os flexibilidade de diversidade cultural e também a realização de eventos sobre temáticas ligadas a cultura indígena envolvendo toda universidade de forma permanente, com o propósito de diminuir a evasão dos indígenas cotistas e dar-lhes meios de concluir o curso que escolheram.

Desafios sempre novos vêm se apresentando através de várias ações como implementação de novas metodologias, novas formas de aprendizagens e de propostas implementadas como políticas educacionais direcionas a inserção do mundo indígena através de seus valores culturais e práticas cotidianas visando aprimorar o processo de ingresso e as condições de permanência dos estudantes indígenas. Aqui falamos como profissionais que têm atuado diretamente na execução e viabilização de uma política de ação afirmativa voltada para a inclusão das populações indígenas no ensino superior.

Ao que nossa pesquisa apontou a principal causa da evasão indígena no ensino superior, está mais relacionado com a falta de formação dos docentes. Eles ministram os conteúdos como se todos fossem nivelados em uma mesma cultura (e não estamos falando aqui em incapacidade). Não podemos esquecer principalmente que, ao falarem de forma rápida, estão esquecendo que muitos indígenas não dominam a língua portuguesa plenamente e desconhecem o significado de muitas palavras.

Além disso, a quantidade de conteúdos e a forma utilizada para explicá-los, por parte de muitos docentes, dificultam o entendimento não apenas dos indígenas, mas de qualquer pessoa que ainda está na graduação, merecendo uma

crítica aos docentes, no sentido de que é necessário conhecer este novo público, para ser possível diminuir as distâncias entre o indígena e o não indígena. Essa resistência do docente está relacionada, entre outras coisas, com a ausência de conhecimento étnico dos povos indígenas.

Porém, a convivência no espaço da universidade entre indígenas e não indígenas não é aproveitada como forma de crescimento cultural para toda comunidade universitária, pior ainda, a inabilidade dos docentes em gerenciar pedagogicamente essa convivência faz com que os acadêmicos indígenas se sintam fragilizados ou diminuídos ante o tratamento diferenciado.

A diferença é um dos aspectos que os docentes e demais pessoas envolvidas neste processo devem olhar com desprendimento valorizando a riqueza da diversidade que a presença de indígenas na universidade proporciona.

Sendo que há desconhecimento da cultura indígena por parte dos docentes, isso torna com certeza difícil a permanência deles em sala de aula. Muitos docentes ainda não se deram conta da necessidade de mudança na sua prática metodológica, de modo a contemplar as particularidades do povo indígena. Deveriam ser assumidas atitudes como falar mais devagar, uma vez que muitos indígenas falam a língua materna e têm dificuldade para entender a língua portuguesa utilizada pelos professores.

Dependendo da etnia, por exemplo, algumas palavras não existem no vocabulário da língua materna usada pelos indígenas, o que exige desses um raciocínio mais elaborado para compreendê-las. Deveria haver uma reelaboração dos conteúdos da matéria ministrada. Tudo isso contribui para que os indígenas se sintam sem apoio promovendo assim sua evasão.

Assim como os indígenas ingressam em qualquer outra instituição de ensino superior do país, em busca do sonho, de ter voz e ser ouvido tanto na sua comunidade quanto na sociedade em geral. Eles chegam com a esperança de receber apoio, de compartilharem conhecimentos, culturas, mas logo percebem o sentimento de indiferença que muitas vezes não é explícito, mas acontece nos corredores da universidade e dentro de sala de aula.

Enquanto a realidade de uma universidade verdadeiramente indígena é uma realidade distante no Brasil, resta aos professores universitários e alunos não índios se capacitarem e isso só ocorrerá com a plena consciência que necessitamos de trocas culturais, que o ensino superior enriquece com isso.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Wagner Roberto do; Baibich-Faria, T. M. **As Trajetórias Dos Estudantes Indígenas Nas Universidades Estaduais Do Paraná:** Uma universidade aberta ao diálogo intercultural: subsídios para a elaboração de um programa da UFMG para as populações indígenas – Relatório. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/bay/textos/relatoriodacomissao.htm#alternativaseepropostas / http://www.funai.gov.br Acesso em: 24 set. 2014.

ANDRIOLA, W. B. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar causas e implantar um Serviço de orientação e informação (SOI). In: **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.11, n.40, p. 332-347, jul/dez, 2003.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.14, n.52, jul/set, 2006, p. 365-382.

APPLE, Michael. **Conhecimento oficial:** a educação democrática numa era conservadora. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008

ARROYO, M. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2010.

AZEVEDO, J. L. **A educação como política pública:** polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. (2011). E**vasão e avaliação institucional no ensino superior:** uma discussão bibliográfica. Avaliação. Campinas, 16 (2), 355-374.

BAHIA, J. A lei da vida: conformação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos. **Educação e Pesquisa**, SP, v.27, n.1, jan/jun – 2001, p. 69-82.

BALDUS, H.; WILLEMS, E. **Dicionário de Etnologia e Sociologia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

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.

BARROSO Maria Macedo. Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o "Trilhas" e a superação da tutela pelo ensino superior. In. **Povos indígenas e universidade no Brasil**: contextos e perspectivas, 2004-2008. LIMA, A. C. de Souza; BARROSO, M. Macedo. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andréia Rosa da Silva. Estudantes Indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural. In. ROSADO, Rosa Maris; FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas. **Presença Indígena na Cidade:** reflexões, ações e políticas. Hartmann: Porto Alegre, 2013.

BONDIM, R. Gérard**. Educação superior indígena:** de que estamos falando?

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil**, 1988.

BUENO, J. L. O. **A Evasão de alunos**. Paidéia, FFCLRP – USP. Ribeirão Preto, 1993, p.9-16

CARVALHO, I. C. L.; PEROTA, M. L. L. R**.** A evasão dos alunos no curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**. Belo Horizonte, v.19, n.1, p.78-93, 1990.

CARVALHO, José Jorge de**. Inclusão étnica e racial no Brasil:** a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar, 2005.

COMUNIDADES indígenas e os problemas atuais. Disponível em:<http://www.mundovestibular.com.br/articles/9550/1/Comunidades-Indigenas-e-osproblemas- atuais/Paacutegina1.html>. Acesso em: 28 de setembro de 2014.

CORDEIRO, M. J. de J. Alves. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. São Paulo, 2008. Tese de Doutorado PUC/SP em 14/05/2008.

DAVID, Moisés; Melo, Maria Lúcia; Malheiro, João Manoel da Silva. **Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas**. Educ. Pesqui, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 111-125, jan./mar. 2013.

DODDE, A. P. A. M. **Impactos de empreendimentos lineares em Terras Indígenas na Amazônia Legal:** o caso da BR BR-230/PA e das Terras Indígenas Mãe Maria, Nova Jacundá e Sororó. Dissertação (Mestrado em Planejamento

Energético): Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

FARIAS, Osmanyr Bernardo; Brostolin, Marta Regina. Políticas de inserção indígena na universidade: o significado da formação superior para os acadêmicos indígenas terena da UCDB. **IV Seminário Povos indígenas e Sustentabilidade,** 2011. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/277.pdf

FERNANDES, Rosani de Fátima. **Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas -Desafios para uma educação superior** - 21, 22 e 23.03.2007 - Belém-Pará-Brasil -Ensino superior para indígenas: desafios e perspectivas.

FERREIRA. Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena**: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. Artigo publicado na Revista FAPESP. 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados – mapas da interculturalidade.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

GARCIA, Maurício et al. **Gestão profissional em instituições privadas de ensino superior:** um guia de sobrevivência para mantenedores, acionistas, reitores.... Espírito Santo: Hoper, 2006.

HENRIQUE, Márcio C. A temática indígena na sala de aula. In: HENRIQUE, Márcio Couto (org.). **Diálogos entre história e educação**. Belém: Açai, 2014.

ÍNDIOS e o meio ambiente. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/nobrasil-atual/modos-de-vida/Indios-e-o-meio-ambiente>. Acesso em: 28 set. 2014.

LOBO, R. L.; MOTEJUNAS, P.R.; HIPÓLITO, O. LOBO, M.B. **Estudos sobre a Evasão no Ensino Superior Brasileiro** – 2000 a 2005, com atualizações dos dados de 2006 a 2009. CD-ROM.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro.** O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Comissão Especial de Estudos sobre**

a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira 14 dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Brasília, 1997. 152 p.

MOTTA, Fernando C. Prestes (2003). Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa,** v.29, n.2, jul./dez, p. 369-373.

MOUTINHO S, CANEN A, COCCO G. **O Indio na Universidade. Olhar Virtual** (Edição 218 - 26/08/2008). Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ; Ministério da Educação e Cultura - MEC. In: www.olharvirtual.ufrj.br/2006/index.php?id_edicao=218&codigo=4; acessado em 30/11/2011.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. **Ensaios de Antropologia Histórica**. RJ: UFRJ, 1999.

PAREDES. A. S. **A Evasão do terceiro grau em Curitiba**. SP: NUPES, 1994.

REAL, G. C. M; WENCESLAU, M. E.; YAMSHITA, A. C. **Os indígenas e a universidade:** uma questão de diversidade, identidade, acesso e permanência. 2007.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a** integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 3ª reimpressão. 2004.

SAMPIERI, Robert. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª. ed. Ed. Penso 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SPADY, W. G. Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. **Interchange,** v. 1, n. 1, 1970.

TERENA, Marcos. O estudante indígena no ensino superior. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior:** uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2013, p. 9-13.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n.1, p.89-125, 1975.

Livros da
EDITORA ALUZ

Livros acadêmicos, científicos e educacionais. Conheça nossos autores.

Cliciano Vieira da Silva

- Direito e educação: caminhos para cidadania e inclusão
- Educação e direito: Interfaces e Diálogos Interdisciplinares
- Currículo, inclusão e tecnologia: transformações na educação contemporânea

Eliuvomar Cruz da Silva & Laury Vander Leandro de Souza

- A Construção do Conhecimento Matemático e os Saberes Ambientais na Educação Infantil: Um Estudo em Pré-Escolas do Município de Tabatinga-AM
- Educação Superior: A Formação dos Professores Indígenas no Curso de Pedagogia –Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no Município de Santo Antônio do Içá– Amazonas

Eduardo Gomes da Silva Filho

- Narrativas e Práticas de Resistências: Educação Ambiental, Cultura e Desenvolvimento na Amazônia

Felix Aidar

- Guia de Administração de Tecnologia em Saúde

Gabriel Silveira

- Do zero a produção: passos de uma história de sucesso

Geisse Martins

- Educação Contemporânea: Ideias, Desafios, Propostas v.1 e 2

João Ananias de Sousa Marques

- Educação Básica: Desafios e Perspectivas na Sociedade Moderna

Josué Jorge Gonçalves da Silva

- O futuro da educação na era da inteligência artificial: Um guia completo para educadores entenderem e aplicarem as novas tecnologias
- Guia prático da pedagogia lúdica: Dicas e atividades para pais e professores

Rita de Cássia Soares Duque

- Reflexões sobre a educação: Fundamentos, Políticas, Teorias e Desafios para o Século XXI
- Práticas Inovadoras: Aprendizagem com Jogos Digitais
- Práticas inovadoras na educação: Letramento e Inclusão no Contexto Digital
- Educação, Tecnologia e Inclusão: O Impacto dos Jogos Digitais
- Educação Transformadora: O Legado de Paulo Freire na Era Digital v. 1 e 2
- Conceitos, Estratégias, Tecnologias: Rumo à Educação Inclusiva
- Além da Teoria: Práticas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva Transformadora
- Resistência dos Professores ao Uso de Tecnologias Educacionais na Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: um estudo de caso em uma escola em Rondonópolis – MT

Silvana Maria Aparecida Viana Santos

- Inovação em gestão educacional: Tecnologias que transformam o Ensino e a Aprendizagem
- Inclusão Integral: Transformando a Educação com Tecnologia, Gestão Eficiente e Abordagens Multidisciplinares
- Educação e Inteligência Tecnológica: Inovação no Ensino Presencial e a Distância
- Integração de conhecimentos: Gestão, inclusão, formação, interdisciplinaridade e tecnologias
- Povos e comunidades tradicionais na educação: memórias, narrativas e territorialidades
- Educação integral: Perspectivas Multidisciplinares, Desafios e Estratégias para o Século XXI
- Educação, Gestão, Inclusão e Tecnologias Digitais: Transformações e Perspectivas
- Inovação tecnológica na educação

EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA

DESAFIOS E DIFICULDADES NA PERMANÊNCIA DOS ÍNDIGENAS NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

UM ESTUDO NO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TABATINGA–AM ENTRE 2015 A 2017



ELIUVOMAR CRUZ DA SILVA
LAURY VANDER LEANDRO DE SOUZA