

## **O convênio FUNAI-UnB (2004 a 2013): acesso e permanência na Universidade**

### **The FUNAI-UnB agreement (2004 to 2013): access and permanence in the University**

**Jhennyson Robert dos Santos<sup>1</sup>**

**Andrea Felipe Cabello<sup>2</sup>**

**Resumo:** O artigo analisa o convênio entre a UnB e a FUNAI, vigente entre 2004 e 2013, bem como o desempenho acadêmico dos alunos beneficiados, buscando identificar lacunas que permitam traçar uma política mais bem-sucedida que garanta além do acesso, a permanência e formatura desses estudantes. Por meio de estatísticas descritivas com dados da UnB entre 2004 e 2013, observamos uma concentração de alunos em cursos da área da saúde e ligados a questões agrárias e ambientais, indicando que a escolha de cursos depende de uma demanda dessas comunidades. Nossa análise sugere um desempenho superior dos alunos em cursos que tradicionalmente recebem alunos indígenas, indicando que ou esses cursos e departamentos já têm uma estrutura para acolhe-los e/ou o fato de um grande grupo de alunos indígenas conviver traz benefícios positivos para seu desempenho acadêmico.

**Palavras-Chave:** Ensino superior. UnB. FUNAI. Desempenho acadêmico; Acesso à Universidade.

**Abstract:** The article analyzes the agreement between UnB and FUNAI, between 2004 and 2013 and the academic performance of these students, seeking to identify gaps that allow outlining a more successful policy that guarantees, in addition to access, permanence and graduation of these students. We observed a concentration of students in courses in the health and those areas related to agrarian and environmental issues, indicating that the choice of majors depends on a demand from these communities. Our analysis suggests an enhanced performance of students in courses that traditionally receive these students, indicating that both these courses and departments already have a structure to accommodate these students and/or the fact that a large group of indigenous students live together brings positive benefits to their performance academic.

**Keywords:** Higher education. UnB. FUNAI. Academic performance. Access to University.

---

<sup>1</sup> Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade de Brasília (UnB).

<sup>2</sup> Doutora em Economia (UnB) e professora do Departamento de Economia da UnB. E-mail: [andreaafc@gmail.com](mailto:andreaafc@gmail.com)

## **Introdução**

Os anos recentes testemunharam diversas medidas de ações afirmativas que buscaram ampliar o acesso ao ensino superior, algumas delas voltadas aos indígenas. No ano de 2017, a Universidade de Brasília realizou o Vestibular Indígena, executado pelo Cebraspe (antigo CESPE), fruto de novo Acordo de Cooperação Técnica com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Ao todo foram ofertadas 72 vagas para o ano de 2018 em cursos selecionados. Esse não é o primeiro episódio em que essas duas instituições se propõem a ampliar o acesso – o primeiro acordo selecionou alunos entre 2004 e 2013.

Apesar de iniciativas que promovem o acesso de alunos indígenas, os avanços referentes à permanência e desempenho desses estudantes ainda são limitados, dado que, muitas vezes, a Universidade não proporciona um ambiente educacional completamente adequado às necessidades de tais discentes, induzindo a dificuldades que, no extremo, levam até ao abandono do ensino superior. Diferentemente de outros alunos contemplados em iniciativas de ações afirmativas, estudantes indígenas muitas vezes passaram por processo de socialização e educação diferenciado, de modo que a inserção e a inclusão deles no ensino superior se torna uma tarefa mais complexa e exige mais esforços das instituições, com políticas de acolhimento mais intensas.

Dessa forma, o objetivo desse artigo é analisar o alcance do convênio entre a UnB e a FUNAI, vigente entre 2004 e 2013, bem como o desempenho acadêmico desses alunos, buscando identificar lacunas que permitam traçar uma política mais bem-sucedida que garanta além do acesso, a permanência e formatura dos referidos discentes.

Este artigo se divide em cinco seções, além desta introdução. A segunda discute a questão educacional indígena e as políticas de ações afirmativas. A terceira seção descreve o convênio entre a UnB e a FUNAI, vigente entre 2004 e 2013; enquanto a quarta traz nossa metodologia de trabalho e dados. Por fim, a quinta aborda nossos comentários finais.

### **1. A questão indígena e políticas de ações afirmativas**

O Censo Demográfico de 2010 constatou que, no Brasil, havia 896 mil indígenas, sendo que 64% desse total, 572 mil, viviam em área rural e que 36% moravam no meio urbano. A taxa de alfabetização dos indígenas de 15 anos de idade ou mais é de 76,6%, um percentual abaixo da média nacional, de 90,4%. Esse analfabetismo é maior quando se considera aqueles que moram em terras indígenas, onde apenas 67,7% do total são alfabetizados (BRASIL, 2012). Já em relação às

instituições públicas de ensino superior, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), em 2011, entre os 1.932.527 matriculados nesse segmento, havia 5.079 indígenas apenas, ou seja, um a cada 380 alunos. Nas últimas décadas, várias políticas de ampliação de acesso vêm sendo adotadas pelas instituições de ensino superior (IES) – tanto gerais, como específicas para os indígenas.

Em relação às iniciativas gerais, pode-se mencionar as cotas sociais e raciais. Em 2012, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 12.711/2012 que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente de escolas públicas, com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Entretanto, algumas instituições já adotavam, antes mesmo de 2012, iniciativas de cotas raciais e sociais, como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade do Norte Fluminense e a UnB, que adotou o modelo de cotas raciais de forma pioneira em 2004 (MARTINS, 2010). Entretanto, tais programas vêm se mostrando ineficazes na promoção de acesso efetivo aos indígenas, tornando necessária a adoção de políticas com processos seletivos específicos para esse grupo.

Um dos motivos para isso é a própria concepção filosófica de um Programa de Ações Afirmativas – ele geralmente é voltado para sanar desigualdades socioeconômicas e promover mobilidade social. Entretanto, tal discussão não se aplica sem importantes qualificações no caso dos indígenas.

A educação e inserção dos indígenas, no sistema de ensino superior, apresenta desafios. Segundo Meliá (1979), a educação indígena envolve padrões de transmissão de conhecimentos tradicionais desses povos, para a formação de crianças e jovens segundo as suas concepções de sociedade e formação da pessoa humana. Isso acontece por meio de diferentes práticas realizadas pelas comunidades indígenas. Assim, é a educação escolarizada que leva conhecimento científico para os indígenas, mas considerando as particularidades de cada povo, de modo que uma escola indígena tenha as seguintes características: interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, a especificidade, a diferenciação e a participação comunitária. Ou seja, deve-se considerar que a educação tem uma concepção culturalmente dada.

Segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasil (2007), a interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. Nesse prisma, a escola deve trabalhar com os valores, práticas e os saberes tradicionais de cada comunidade, além de fornecer o acesso a conhecimentos e tecnologias que sejam relevantes para a interação e participação daquele povo ou comunidade indígena com a sociedade nacional.

Ao problematizar questões, enfatizar assuntos e estabelecer novos conceitos, levando em consideração os interesses e as necessidades de cada sociedade indígena a qual está direcionada, a escola indígena deve ser específica em cada projeto social e diferenciada em relação a outras escolas indígenas e não indígenas. Também deve ser comunitária e integrada aos anseios e projetos culturais da comunidade. Além disso, os direitos linguísticos dos indígenas devem ser mantidos, visto que muitos povos indígenas usam no dia a dia línguas diferentes do português. Isto é, o processo de aprendizagem deve se dar na língua materna dos alunos para que a realidade sociolinguística da comunidade seja mantida tanto fora quanto dentro da escola (BRASIL, 2007).

A educação superior indígena, por sua vez, ainda não atende todos esses requisitos característicos da educação escolar indígena, esta se limita ao ensino básico, fundamental e, quiçá, o médio. Não há uma educação superior especificamente voltada para os indígenas, pois essa modalidade de ensino é ofertada em universidades não indígenas, majoritariamente localizadas nas cidades, ambiente diferente daquele em que a maior parte dos indígenas habita. Nelas, as aulas são ministradas em português independentemente da língua materna dos alunos e não se leva em consideração temáticas de interesse das comunidades de onde os alunos indígenas são oriundos.

Isso, inclusive, explica as dificuldades que esses discentes encontram no ensino superior – por não haver uma proposta clara para esse grupo de estudantes, uma customização própria do sistema educacional, ao ingressar em um sistema tão diferente do qual eles estão acostumados, claramente as dificuldades de adaptação surgirão. Enquanto outros grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica abrangidos por Políticas de Ações Afirmativas já estão inseridos nesse sistema educacional comum, e considerando que as dificuldades se limitam aos problemas de formação insuficiente, para os indígenas a questão é estrutural, já que seu processo de aprendizado se deu em um ambiente culturalmente diverso.

Tentativas de amenizar esses desafios foram feitas com programas de ingresso específicos a esse grupo – que reconhecem a experiência educacional prévia específica, mas que mesmo assim não lidam com a homogeneização que ocorrerá, uma vez que esse grupo estará inserido no ensino superior. Ou seja, apesar de avanços no acesso, tais políticas ainda têm alcance limitado na permanência e rendimento desses alunos, como nossos dados mostrarão.

Algumas instituições de ensino superior, como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), adotaram políticas de interiorização que levam polos universitários a municípios estratégicos do interior, facilitando o acesso do indígena ao ensino superior. Além dessas políticas de interiorização, vale destacar também os convênios feitos no início de 1990 pela FUNAI com algumas universidades, como a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás (BANIWA, 2006).

Outra importante ação de fomento à presença de indígenas nas universidades foi o Projeto Trilhas do Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil (PTC), que teve início em 2004. Financiado pela Fundação Ford e coordenado por antropólogos do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), vinculado ao Departamento de Antropologia do Museu Nacional (LIMA, 2008), sua ação pode ser dividida em dois tipos de ações: (a) repasse de recursos financeiros e monitoramento de projetos nas universidades brasileiras interessadas em implementar programas de ações afirmativas direcionadas aos povos indígenas e (b) organização de eventos, produção de materiais didáticos e pesquisas acadêmicas com o objetivo de intervir diretamente nas formas de participação de povos indígenas na educação superior brasileira.

Mais especificamente, o Projeto Trilhas do Conhecimento em seus dois períodos de vigência, o primeiro entre 2004 e 2007 e o segundo entre 2007 e 2009, estabeleceu experiências modelos de incentivo ao ingresso de indígenas em três universidades, quais sejam: Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) (SOUZA LIMA, 2012).

Em 2005, foi lançado o Programa de Apoio à Educação Superior de Licenciaturas Indígenas (Prolind) pelo MEC, que apoiou projetos de Cursos de Licenciaturas voltados especificamente para a formação de professores das próprias comunidades indígenas em cursos superiores. Estes, com a função de atender a demanda dos povos indígenas por processos de educação escolar diferenciados. Entre 2005 e 2006, o Prolind apoiou na formação de 807 professores indígenas em diferentes instituições de ensino superior (BRASIL, 2007).

Apesar das medidas adotadas de ampliação do acesso do indígena ao ensino superior, o indígena aldeado não é captado nessas medidas e o não aldeado sofre grandes dificuldades de permanência na universidade. Além disso, em face dos avanços legais relacionados à questão educacional indígena e da consequente ampliação do acesso ao ensino fundamental e médio, houve um aumento também da demanda de ensino superior por parte dos indígenas. Por meio de suas organizações e outras formas de representação, os povos indígenas têm reivindicado a universidade enquanto um espaço de formação qualificada voltada não apenas para a gestão de projetos em terras indígenas, por exemplo, mas também para acompanhar a questão indígena a nível nacional e governamental. Desejam, com o ensino superior, ter mais condições de dialogar sem intermediação de não indígenas, assumir papéis importantes em diferentes áreas de interesse: educação, saúde, meio ambiente e agricultura; bem como aliar seus conhecimentos com os ocidentais. Assim, querem ganhar mais independência e propriedade para reivindicar seus direitos (BANIWA, 2009).

Atualmente, o apoio proporcionado aos indígenas se resume a recursos financeiros e a projetos culturais realizados dentro das universidades, por exemplo. Apesar disso, a partir da consolidação de uma base estrutural que contemple a educação básica, espera-se que o ensino superior seja articulado para atender às necessidades desse estrato da população, de modo a proporcionar uma formação superior de qualidade e adequada às peculiaridades dos indígenas.

## **2. O convênio entre a UnB e a FUNAI**

Em 2004, a UnB firmou um convênio específico com a FUNAI a fim de garantir o ingresso e a permanência de indígenas. A FUNAI assumiu a responsabilidade de fornecer auxílio econômico para que os indígenas pudessem arcar com as despesas básicas, como moradia e alimentação, de modo a subsidiar as condições mínimas de permanência na universidade. Por sua vez, a UnB se responsabilizou pelo acompanhamento social e educacional, por meio de projetos que permitissem a inclusão dos indígenas como agentes ativos e reflexivos durante todo o processo de formação superior (SILVA; EUZEBIO, 2013).

Em sua primeira edição, foi realizado um exame de admissão para todos os estudantes em faculdades particulares e, neste exame, apenas cinco estudantes foram aprovados. Já em 2005, em uma segunda fase do convênio FUB/FUNAI, em parceria com o Centro de Seleção e Promoção de Eventos (CESPE), foi promovido o primeiro exame de vestibular específico para os estudantes indígenas, com provas de conhecimentos gerais, matemática e redação, aplicadas em nove diferentes polos regionais distribuídos pelo país. Com mais de 1000 indígenas inscritos, foram preenchidas as 10 vagas oferecidas pela Universidade de Brasília, voltadas para a área de saúde. Destas, duas vagas para Medicina, duas para Enfermagem, duas para Ciências Biológicas, duas para Farmácia e duas para Nutrição. Posteriormente, a UnB ofereceu mais cinco vagas ainda na área de saúde, em Medicina e Enfermagem<sup>3</sup>.

Nos anos seguintes, os cursos de Medicina, Nutrição, Engenharia Florestal, Enfermagem e Agronomia disponibilizaram vagas, fruto de solicitação feitas pelas comunidades por meio de suas lideranças. Geralmente relacionadas à formação de indígenas habilitados para atuar na resolução de

---

<sup>3</sup> A Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), por meio da Modernização do Sistema Nacional de Vigilância em Saúde (VIGISUS), assumiu o apoio financeiro desses estudantes que ingressaram tanto em Medicina quanto em Enfermagem e Obstetrícia (SOUSA, 2009).

questões das aldeias e comunidades com o embasamento teórico e prático proporcionado pela universidade. A escolha de cursos é avaliada pela FUNAI e há demandas de outros cursos ainda não contemplados pelo convênio. No entanto, algumas faculdades da UnB apresentam resistências a disponibilizar vagas para indígenas (SOUSA, 2009).

Com o passar dos anos, o processo seletivo sofreu alterações, incluindo mais áreas de conhecimento e uma entrevista individual com os participantes em 2013. As provas continuavam sendo aplicadas em diferentes locais do país a fim de facilitar o acesso de estudantes que morassem em locais mais distantes. Esse formato de seleção apresenta-se adequado, uma vez que permite entender o contexto em que se encontram os diferentes candidatos, de modo a permitir a formulação de práticas de acompanhamento social, cultural e educacional mais condizentes com as necessidades dos indígenas das diferentes regiões do país (SILVA; EUZEBIO, 2013). Essa abordagem está de acordo com o que prega Oliveira Filho (2004): “O problema das populações indígenas no que se refere ao ensino superior não é de baixa escolaridade, mas do reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados [...] e ao empoderamento das sociedades”. Ou seja, o ingresso de indígenas na educação superior não consiste apenas em uma questão de inclusão social, mas sim da construção de uma outra universidade que leva em consideração as peculiaridades dos povos indígenas.

Segundo as regras do convênio, os estudantes indígenas aprovados no processo seletivo deveriam receber um apoio financeiro que visasse a assegurar as condições básicas para permanência dos mesmos em Brasília, bem como a formação e qualificação profissional destes no âmbito acadêmico. Este apoio financeiro, a ser repassado mensalmente aos conveniados, se dividia em três categorias: 1) aos estudantes sem residência em Brasília, no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais), e que visa contribuir para arcar custos com hospedagem, transporte e despesas escolares; 2) aos estudantes que já residiam em Brasília quando de sua aprovação, correspondendo ao montante de R\$ 260,00 (duzentos e cinquenta reais) para ajudar nos gastos com alimentação, transporte e apoio escolar; 3) aos estudantes já residentes e com vínculo empregatício em Brasília, equivalendo ao valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), com o objetivo de cobrir gastos com transporte e apoio escolar.

Adicionalmente, os estudantes teriam direito a uma passagem de ida e volta nas férias, para visitar suas respectivas comunidades, devendo desenvolver, nesse período de férias, algum projeto em comunidade, relacionado a sua área de atuação tais como: palestras, cursos, dinâmicas, campanhas, entre outros (SOUSA, 2009).

Ainda que os estudantes inscritos no processo seletivo tivessem que arcar com as despesas de deslocamento até os locais de prova, esse valor era reduzido a partir da aplicação das provas em sete polos regionais diferentes, permitindo, conseqüentemente, um acesso mais facilitado à participação do processo seletivo orquestrado pelo convênio.

Observou-se na prática atrasos no repasse do apoio financeiro oferecido pelo convênio que estava sob a responsabilidade da FUNAI, o que acabava se transformando em um fator a mais de preocupação dos estudantes indígenas que, de repente, se viam sem suporte econômico para quitar compromissos financeiros já firmados a partir de sua ida para Brasília, como o custo com aluguel. Posteriormente, a responsabilidade de apoiar financeiramente os indígenas passou para o MEC, o qual recebeu a atribuição de repassar o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) para os indígenas conveniados. Mesmo com essa mudança, o atraso de pagamento aos indígenas continuava acontecendo, o que gerou transtornos e frustrações nos estudantes que deixavam suas aldeias, esperançosos pelo observado nas cláusulas do convênio.

Isso mostra que, embora bem-intencionada, a política de apoiar financeiramente os indígenas tem pontos a melhorar no que se refere à regularidade em que é realizada a sua transferência aos beneficiados, para que ajuda necessária à permanência dos indígenas na universidade não se transforme em um motivador da saída precoce destes estudantes na UnB.

A gestão do convênio foi realizada por um comitê composto por representantes da FUNAI, UnB, MEC e de alunos indígenas da UnB. O Conselho Gestor se reunia periodicamente para decidir sobre a entrada e permanência dos acadêmicos indígenas amparados pelo convênio (SOUSA, 2009).

Um ator importante no convênio é a Coordenação de Apoio Pedagógico (CAP), que participa desde a divulgação do processo seletivo realizado pelo convênio até o acompanhamento dos indígenas na UnB, ou seja, acompanhar o estudante nas suas necessidades desde a inscrição até o término do curso (SOUSA, 2009). Outros órgãos, como o Serviço de Orientação ao Universitária (SOU), também têm papel fundamental para a permanência dos indígenas na universidade, fornecendo orientação, acolhimento e tutoria a esses alunos.

Apesar disso, nem sempre essas funções são realizadas de modo pleno, gerando problemas de adaptação, que culminam em dificuldades e até desligamentos. Ao ingressarem no ensino superior, os indígenas encontram vários problemas de adaptação relacionados à fluência no português, para aqueles que falam predominantemente língua indígena; além da alimentação diferente do que é consumido na aldeia, a distância da família e, principalmente, a discriminação e exclusão dentro das próprias turmas da universidade. Isso repercute no alto índice de reprovação em disciplinas



introdutórias. Conforme Reis e Euzebio (2014), os estudantes indígenas acabam se tornando alvo de descaso por parte da comunidade universitária, o que se expressa em forma de segregação, diminuição da autoestima, constrangimentos e, na maioria das vezes, são aconselhados, por diferentes atores da academia, a não continuar os estudos na universidade.

Os indígenas que estudam na UnB apresentam problemas de dificuldade de aprendizado, alta reprovação, baixo índice de rendimento acadêmicos e dificultada inserção e adaptação social e acadêmica por vários motivos, principalmente, discriminação pelo fato de serem indígenas (MENESES, 2013).

Entre as proposições para minimizar esses problemas, destaca-se a criação de disciplinas básicas introdutórias dos cursos que visam oferecer suporte teórico aos estudantes, podendo assim suprimir suas deficiências conceituais, ao mesmo tempo em que se pretende diminuir as reprovações em disciplinas avançadas, que necessariamente se fundamentam em um conteúdo básico, sob os quais os estudantes indígenas têm demonstrado não ter o domínio necessário e satisfatório. Portanto, é imprescindível considerar a própria proposição de disciplinas básicas como uma ação metodológica de inovação educacional, que consiga ser mais facilmente assimilado por indígenas, a fim de contribuir para o entendimento e tratamento da problemática destes estudantes na UnB (EUZEBIO, 2014).

Nesse prisma, vale ressaltar o trabalho de Meneses (2013), que fez um estudo com estudantes indígenas na UnB sobre rendimento acadêmico, constatando que houve elevação do índice de aprovação em disciplinas nas quais os professores conheciam a realidade do aluno indígena, ouvindo seus problemas e tomando conhecimento de suas reivindicações, corroborando com o estudo no que se refere às relações entre os alunos e professor.

No período estudado foi verificado que, apesar das dificuldades de aprendizado do grupo como um todo, houve maior integração e fortalecimento dos laços entre todos os estudantes, seja na solução de problemas, seja na elaboração de exemplos, possibilitando, desta forma, concluir que, em parte, o convívio na disciplina possibilitou a construção da autonomia, reafirmando em cada um deles a identidade indígena.

Considerando as dificuldades relatadas, foi constatado que alguns alunos foram reprovados em outras disciplinas que exigiam algum conhecimento prévio em matemática. Nestas, já no primeiro encontro, foram estabelecidos objetivos que deveriam ser seguidos durante a disciplina. Assim, como objetivos gerais foram definidos: a necessidade de se resgatar e redefinir os conceitos e processos envolvidos nos conteúdos matemáticos estudados na educação básica; a partir dessa prática, capacitar

o aluno para compreender os tópicos a serem abordados em disciplinas posteriores de cada curso que tenham alguma relação com conhecimentos matemáticos.

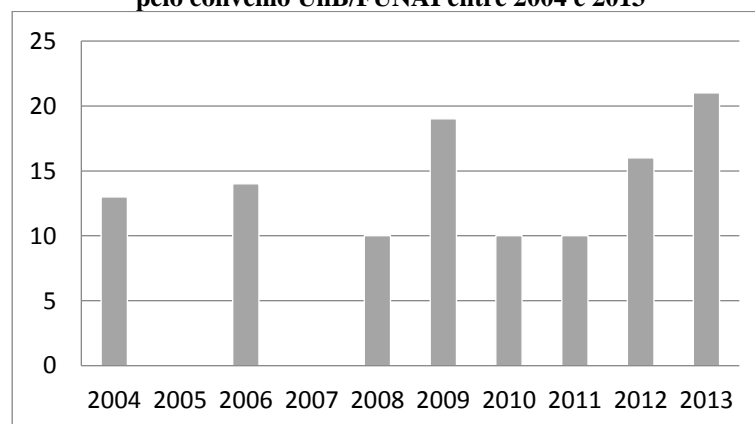
Por outro lado, como objetivos específicos detectou-se a necessidade de redefinir e aprofundar a compreensão envolvendo números, operações elementares, medidas, resolução de equações e utilização dos símbolos matemáticos. Ainda nesse sentido, capacitar o aluno a utilizar a calculadora científica e despertar nos estudantes a percepção da importância das discussões em grupo e da socialização dos conhecimentos. Finalmente, promover a valorização da autoestima e segurança dos estudantes quando confrontados com os desafios propostos na resolução de situações-problemas da matemática (REIS; EUZEBIO, 2014).

### 3. Resultados e discussão

Foram extraídos, em dezembro de 2017, dados do Sistema de Graduação UnB (SIGRA) referentes a alunos identificados como indígenas ingressantes a partir de 2004. As variáveis consideradas foram ano de ingresso, forma de ingresso, sexo, unidade federativa (UF) de nascimento, curso, disciplinas cursadas, menções obtidas nas respectivas disciplinas, ano de saída e o motivo pelo qual o aluno saiu da UnB.

O convênio entre a UnB e a FUNAI realizou o processo de ingresso de forma bianual até 2008 e de forma anual de 2009 a 2013, de modo que indígenas foram selecionados para ingressar no ensino superior nos anos de 2004, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, perfazendo 8 vestibulares em 10 anos. Nesse período, o sistema registrou um total de 113 alunos identificados como indígenas. A maior parte dos indígenas, 56,64%, são do sexo feminino. O gráfico 1 mostra o número de ingressantes por ano no período considerado.

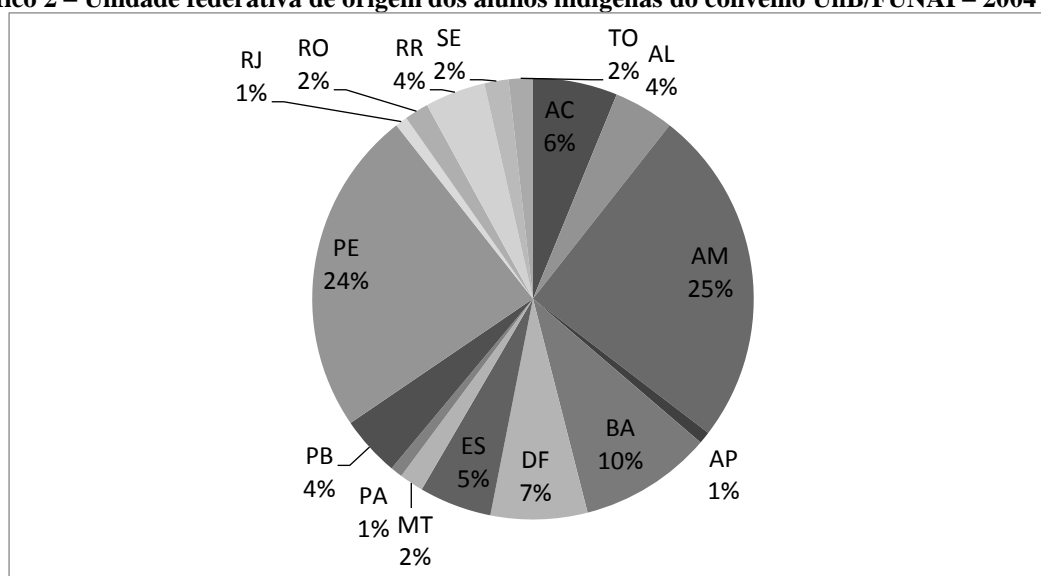
**Gráfico 1 – Total de alunos indígenas ingressantes na UnB por ano pelo convênio UnB/FUNAI entre 2004 e 2013**



**Fonte:** SIGRA (2017). Elaboração Própria.

Como pode ser observado no gráfico 1, há grande oscilação no número de ingressantes entre os diversos processos seletivos, o que sugere dificuldades do próprio programa. Os baixos números de ingressantes por ano também corroboram com essa percepção. A série parece sugerir também que, à medida em que o programa amadureceu, o número de ingressantes aumentou, uma vez que os anos de 2012 e 2013 apresentaram números superiores à média e os primeiros anos sofreram interrupções marcantes, mas dada à suspensão do programa logo seguinte, não é possível comprovar tal hipótese. O gráfico 2 mostra a origem desses alunos por UF.

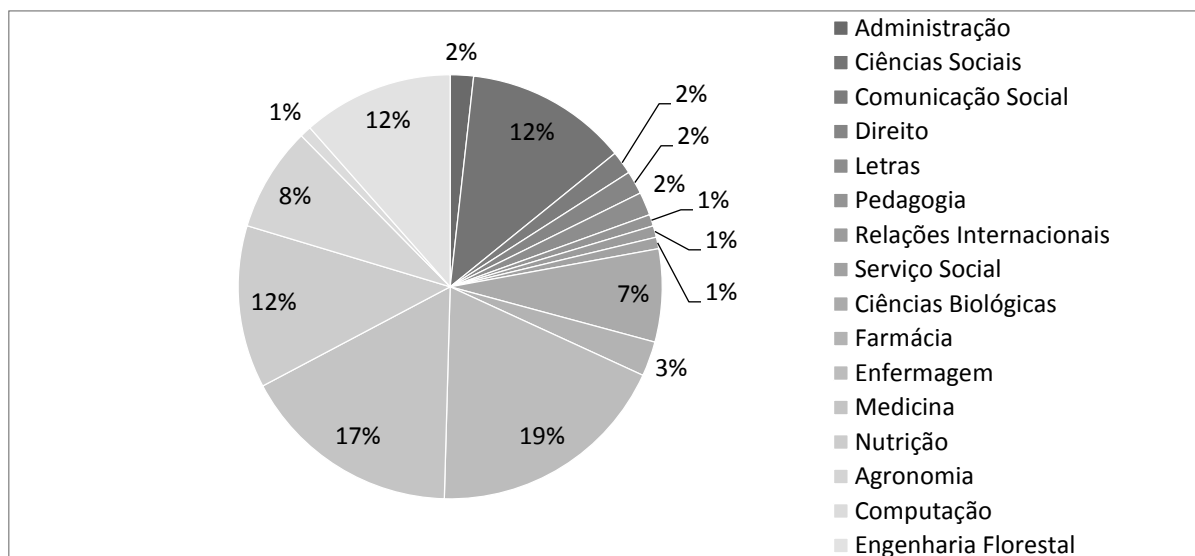
**Gráfico 2 – Unidade federativa de origem dos alunos indígenas do convênio UnB/FUNAI – 2004 a 2013**



**Fonte:** SIGRA (2017). Elaboração Própria.

Há um predomínio de alunos oriundos dos estados do Amazonas e de Pernambuco, já que, cada um, corresponde a um quarto do total de alunos. Os demais alunos se distribuem de forma razoavelmente igualitária por estados, principalmente do Norte e Nordeste do país, indicando que o alcance do programa é limitado em termos geográficos. Um lado positivo dos ingressantes terem uma origem comum é a possibilidade de núcleos de apoio, que contribuem para a permanência ao longo dos cursos, como será demonstrado adiante.

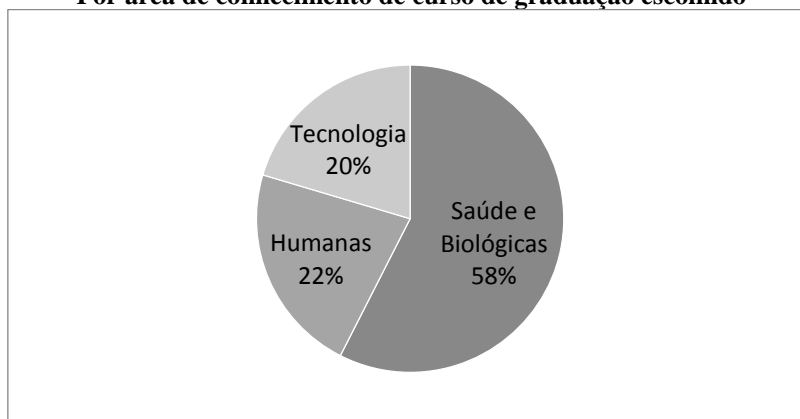
O gráfico 3 mostra a distribuição desses alunos nos diversos cursos oferecidos pela universidade. Ressalta-se que essa distribuição apresenta viés por duas considerações: nem todos os cursos ofertavam vagas para esses alunos e a oferta dependia também de solicitação das comunidades à FUNAI (referentes a demandas de formação).

**Gráfico 3 – Cursos de graduação com alunos indígenas do convênio UnB/FUNAI, 2004 a 2013**

Fonte: SIGRA (2017). Elaboração Própria.

Os cursos que registraram indígenas foram os seguintes: Administração, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Farmacêuticas, Ciências Sociais, Computação, Comunicação Social, Direito, Enfermagem, Enfermagem e Obstetrícia, Engenharia Florestal, Letras, Medicina, Nutrição, Pedagogia, Relações Internacionais e Serviço Social.

Apesar de a maioria dos cursos dessa lista serem de Humanidades, os maiores contingentes de alunos indígenas foram matriculados nos cursos da área da Saúde, englobando 57,52% do total de ingressantes, como mostra o gráfico 4. O destaque se dá para os cursos de Medicina, Enfermagem e Nutrição que abrangeram, respectivamente, 16,81%, 18,58% e 12,39% do total de alunos. A área de Ciências Humanas recebeu 22,12% do total de indígenas, enquanto os cursos da área de Tecnologia corresponderam a 20,35% do total de matriculados.

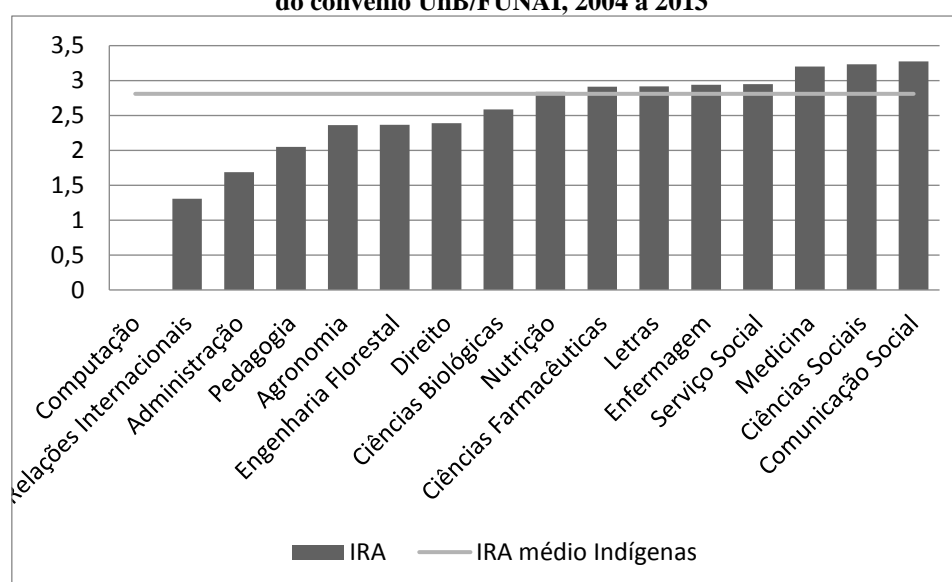
**Gráfico 4 – Alunos indígenas do convênio UnB/FUNAI, 2004 a 2013  
Por área de conhecimento de curso de graduação escolhido**

Fonte: SIGRA (2017). Elaboração Própria.

Quanto ao desempenho acadêmico, o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) médio dos indígenas foi de 2,81 pontos, valor abaixo do valor mínimo exigido para ser aprovado nas disciplinas na UnB que é 3 (em uma escala de 0 a 5). Ao analisar o desempenho por curso, apenas três cursos apresentam, na média, rendimento acima de 3, que indica o valor médio de aprovação na UnB: Medicina, Ciências Sociais e Comunicação Social.

O gráfico 5 mostra o desempenho médio curso a curso, comparando-o com o desempenho médio sem distinção de curso (a reta no gráfico no valor de 2,81). O fato de a média sem distinção ser superior à média da maior parte dos cursos relaciona-se com o fato de um grande número de indígenas cursarem os cursos em que o desempenho deles é maior, sugerindo que nestes já exista uma base de apoio e estrutura mais adequadas para a recepção desses alunos.

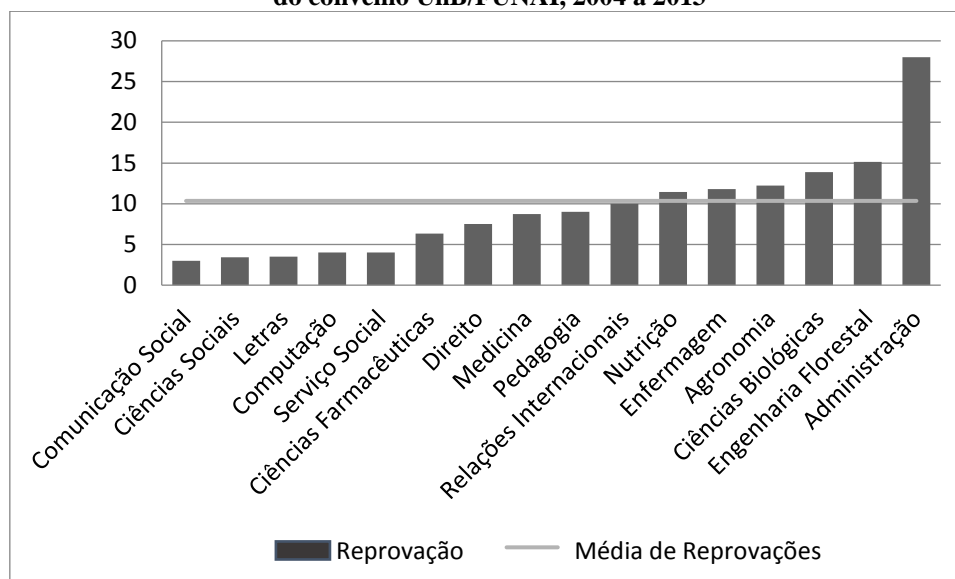
**Gráfico 5 – Índice de rendimento acadêmico médio por curso de alunos indígenas do convênio UnB/FUNAI, 2004 a 2013**



Fonte: SIGRA (2017). Elaboração Própria.

Em relação à quantidade de reprovações, cada aluno indígena reprova, em média, 10,35 vezes durante a graduação (a reta no gráfico 6) – a média entre os alunos ativos da universidade em 2017 é de 2,40. Deve-se ressaltar, no entanto, que alguns cursos têm poucos alunos matriculados, o que pode contribuir para um isolamento e baixo rendimento do aluno indígena.

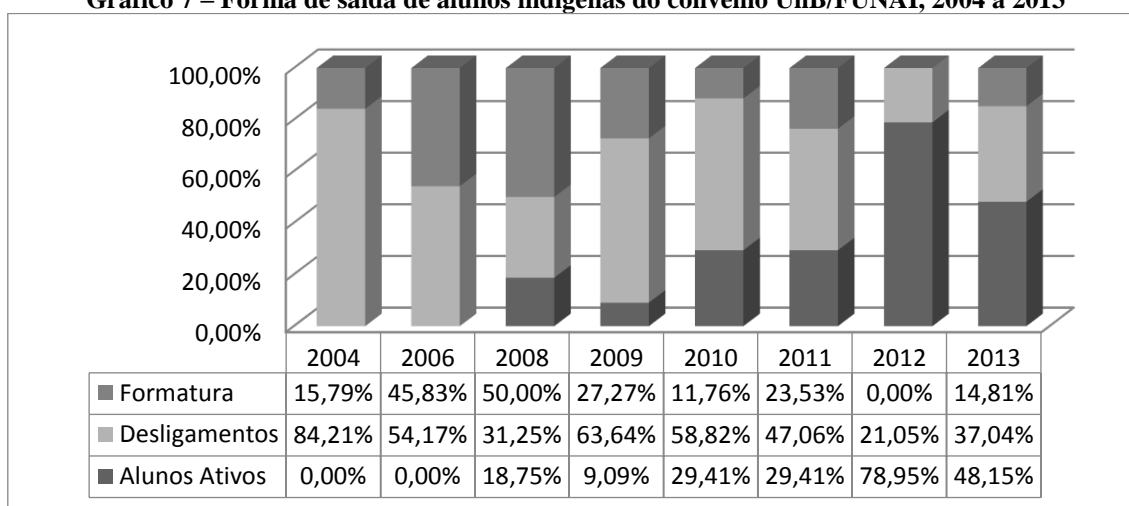
**Gráfico 6 – Quantidade de reprovações média por curso de alunos indígenas do convênio UnB/FUNAI, 2004 a 2013**



Fonte: SIGRA (2017). Elaboração Própria.

O rendimento dos alunos também pode ser mensurado por meio de sua taxa de formatura em relação à taxa de desligamento da universidade. O gráfico 7 mostra os percentuais de formatura, desligamentos e alunos ativos em cada ano de ingresso para os alunos indígenas ingressantes pelo convênio.

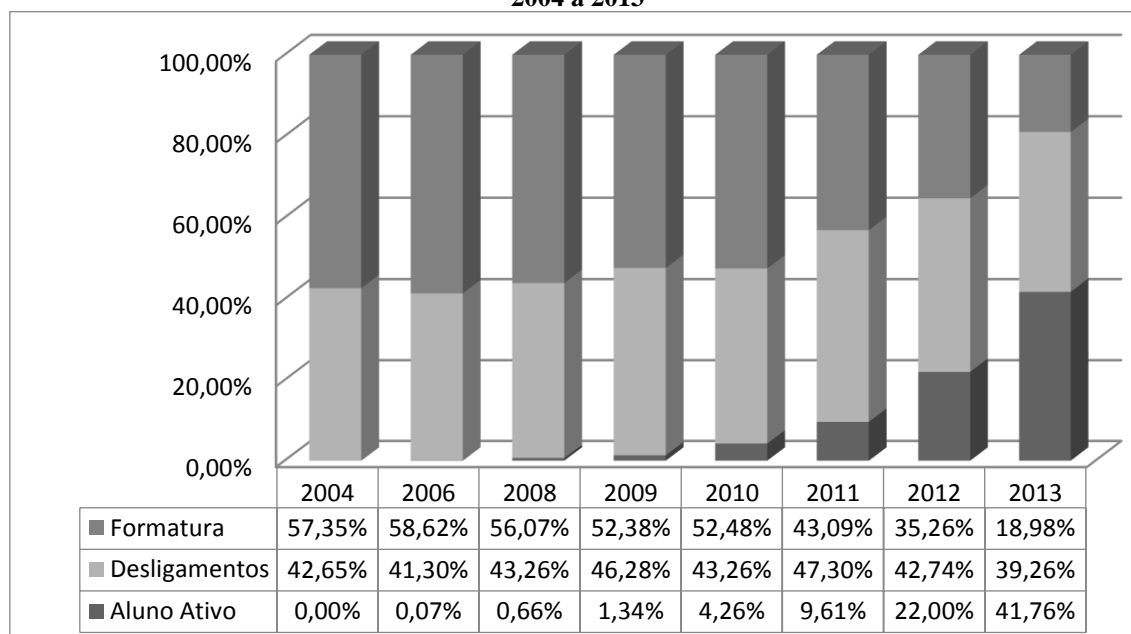
**Gráfico 7 – Forma de saída de alunos indígenas do convênio UnB/FUNAI, 2004 a 2013**



Fonte: SIGRA (2017). Elaboração Própria.

Observa-se grande oscilação na taxa de formatura e um percentual razoável de alunos do convênio ainda ativos na universidade – isso destoa da situação geral dos demais ingressantes da universidade, como pode ser visto no gráfico 8.

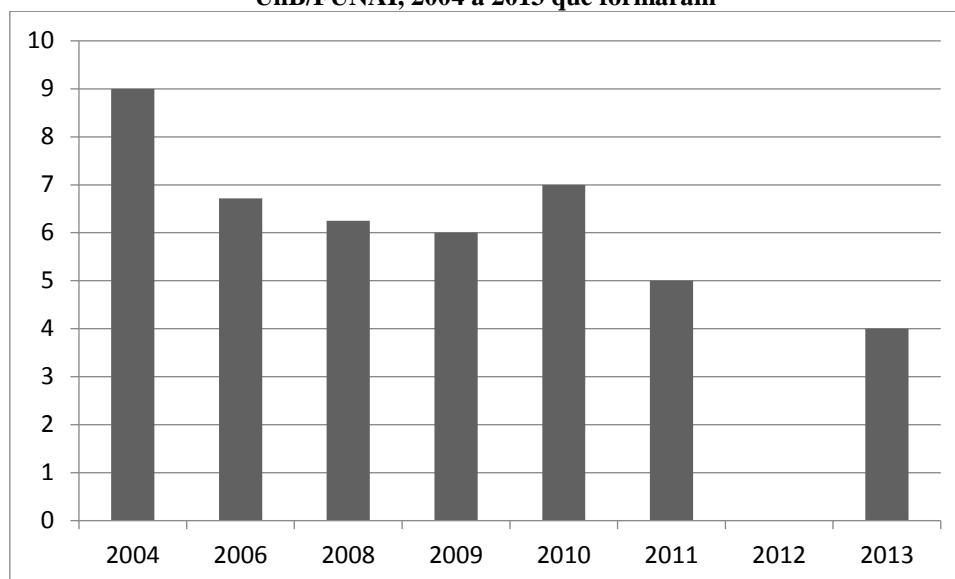
**Gráfico 8 – Forma de saída de alunos ingressantes para anos em que houve seleção no convênio UnB/FUNAI, 2004 a 2013**



**Fonte:** SIGRA (2017). Elaboração Própria.

As taxas de desligamento dos alunos indígenas não chegam a ser mais altas que as médias da universidade – em verdade, para muitos anos, a taxa para indígenas é inferior a geral. Entretanto, para a universidade como um todo, quanto mais distante no tempo o ingresso se deu, menor é o percentual de alunos ativos e maior o de formados, de modo bem mais uniforme na universidade. O percentual de discentes ativos, por exemplo, só se torna superior a 5% para ingressantes em 2011; enquanto para os indígenas parece haver alunos que ingressaram há mais tempo ainda cursando. Dessa forma, o gráfico 9 mostra os tempos médios de formatura calculados para aqueles estudantes que de fato conseguiram formar para cada ano de ingresso.

**Gráfico 9 – Tempo médio para formatura de alunos indígenas do convênio UnB/FUNAI, 2004 a 2013 que formaram<sup>4</sup>**



**Fonte:** SIGRA (2017). Elaboração Própria.

Observa-se uma redução no tempo médio de formatura à medida que o programa amadureceu. Em outras palavras, com o aumento do número de alunos participantes no programa e, possivelmente, a construção de uma rede de apoio entre os próprios estudantes, a experiência desses alunos na universidade se tornou mais bem-sucedida, com os tempos médios de formatura reduzindo-se de forma quase linear ao longo do tempo.

Parte considerável desses alunos se concentra em cursos longos como Medicina, o que deve explicar uma média próxima de seis anos para o término da graduação para aqueles que, de fato, conseguiram concluí-la. Isso sugere que haja dois grupos de alunos: os que desistem do curso e não concluem (e inserem-se nos percentuais de desligamento) e os que são bem-sucedidos e concluem seus cursos, mesmo que períodos um pouco mais longos que o previsto.

Os resultados levantados aqui mostram que, conforme demonstra a literatura, de fato, os alunos indígenas apresentam dificuldades quando inseridos na Universidade. No entanto, quanto mais intensa é essa inserção e mais ativas são as políticas de acolhimento desses acadêmicos, menores são essas dificuldades, evidenciadas por um maior número de estudantes ingressantes que se forma e menor tempo médio de formatura. O retorno para a sociedade desse tipo de política também deve ser levado em consideração, uma vez que se trata de populações que apenas recentemente vem sido consideradas de forma sistemática em políticas de ensino superior.

<sup>4</sup> Não constam os registros de formatura entre os ingressantes de 2012.



## Considerações finais

O objetivo do trabalho foi analisar o desempenho de alunos participantes do convênio FUB/FUNAI entre 2004 e 2013. A contribuição do trabalho é importante devido à expansão recente de políticas de ações afirmativas para grupos indígenas em escala maior e à ausência de avaliações de outras experiências ocorridas em IES públicas, anteriores a essa expansão.

Nossa análise sugere um desempenho melhor dos alunos em cursos que tradicionalmente recebem estudantes indígenas, indicando que ou esses cursos e departamentos já tem uma estrutura para acolher esses alunos e/ou o fato de um grande grupo de alunos indígenas conviverem traz benefícios positivos academicamente. Esse é o caso, por exemplo, do curso de Medicina.

Também observamos uma concentração de alunos em cursos da área da saúde e ligados a questões agrárias e ambientais, indicando que a escolha de cursos depende de uma demanda dessas comunidades. Enfatizamos a importância, no entanto, de se discutir sua inserção em uma estrutura curricular homogênea que ignora o fato de que a educação tem uma concepção culturalmente dada.

Salientamos a importância de se realizar um acompanhamento com egressos, dado que a inserção desses alunos nesse contexto educacional é mais complexa que a de outros alunos membros de grupos em vulnerabilidade socioeconômica, cujo propósito claro da educação seria apenas a mobilidade social. No caso do indígena, a interação com sua comunidade após a formação introduz questões interessantes de como o ensino superior atual é capaz de suprir essas demandas técnicas de sua comunidade de fato.

Uma limitação do trabalho ocorreu pela escala reduzida do próprio programa, que impediu o uso de métodos estatísticos mais sofisticados. No entanto, exatamente por se tratar de um grupo pequeno, que exige um acolhimento específico, alguns resultados devem ser enfatizados para pesquisa futura e desenho de políticas. Como agenda de pesquisa futura, sugerimos uma análise criteriosa, assim que possível dos novos mecanismos de ingresso de indígenas que estão sendo empregados em maior escala atualmente em instituições públicas de ensino superior.

## Referências

BANIWA, G. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: **Coleção Educação para Todos**, novembro, 2006. Série Via dos Saberes nº 1. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565>>. Acesso em: 3 set. 2020.

BANIWA, G. Indígenas no ensino superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil. *In*: SMILJANIC, M. PIMENTA, J. BAINES, S. (Orgs). Faces da Indianidade. Curitiba: Nexo Design, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília: Editora do MEC, 2007.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça.** Rio de Janeiro, 2012. Artigo disponível em: <[https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena\\_censo2010.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2020.

FERNANDES, M. Educação superior indígena no Brasil: releituras e perspectivas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 31, 2015, p. 85-98.

LIMA, A. Trilhas de Conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de Fomento a ações afirmativas no Ensino Superior. **In: MATO, Daniel (Coord.) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina y el Caribe (IESALC). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2008, p. 167-176.**

MARTINS, M. **Cartilha as ações afirmativas e a educação superior indígena.** São Paulo, 2010.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MENESES, P. **O Contexto Acadêmico dos Estudantes Indígenas da Universidade de Brasília do Convênio FUB/FUNAI em Disciplinas da Área de Química.** Monografia de Graduação. (Graduação em Química). Universidade de Brasília, 2013.

REIS, J. P. EUZEBIO, U. **Inclusão social e educação no ensino superior indígena.** *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, artigo 1008, 2014.

OLIVEIRA FILHO, J. Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. **Relatórios de Mesas e Grupos**, Brasília, 2004.

SILVA, W. EUZEBIO, U. Políticas inclusivas para ingresso e permanência de indígenas na universidade pública. **Anais do 2º Congresso Internacional de Educação do Noroeste Paulista**, Votuporanga: IFSP Votuporanga, v. único, 2013, p. 122-128.

SOUSA, J. **Os Desafios dos estudantes e das instituições no convênio FUNAI–UnB.** Monografia de Especialização. Curso de Especialização em Indigenismo e Desenvolvimento Sustentável, do Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SOUZA LIMA, A. A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, 2012, p. 169-193.

*Artigo recebido em 25/04/2020*

*Artigo aceito em 04/07/2020*