



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PRPG)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PPGDH)

LILIENE RABELO DOS SANTOS

**O PROGRAMA UFGINCLUI NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS:**  
a presença de indígenas mulheres na graduação e os desafios do pertencimento acadêmico na  
UFG

**THE UFGINCLUI PROGRAM FROM A HUMAN RIGHTS PERSPECTIVE:** The  
Presence of Indigenous Women in Undergraduate Programs and the Challenges of Academic  
Belonging at UFG

Goiânia - GO  
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

Liliane Rabelo dos Santos

#### 3. Título do trabalho

**O Programa UFG inclui na perspectiva dos Direitos Humanos: a presença de indígenas mulheres na graduação e os desafios do pertencimento acadêmico na UFG**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Margareth Pereira Arbues, Professor do Magistério Superior**, em 15/12/2025, às 16:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Liliane Rabelo Dos Santos, Discente**, em 15/12/2025, às 18:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5860501** e o código CRC **B9BE757F**.

---

Referência: Processo nº 23070.061077/2025-94

SEI nº 5860501

LILIE NE RABELO DOS SANTOS

**O PROGRAMA UFGINCLUI NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS:**  
a presença de indígenas mulheres na graduação e os desafios do pertencimento acadêmico na  
UFG

**THE UFGINCLUI PROGRAM FROM A HUMAN RIGHTS PERSPECTIVE:** The  
Presence of Indigenous Women in Undergraduate Programs and the Challenges of Academic  
Belonging at UFG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH), da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos.

Área de concentração: Direitos Humanos.  
Linha de Pesquisa: Práticas e representações sociais de promoção e defesa de Direitos Humanos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Pereira Arbués.

Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane de Assis Portela.

Goiânia - GO  
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SANTOS, LILIE NE RABELO DOS

O Programa UFGInclui na perspectiva dos Direitos Humanos  
[manuscrito]: a presença de indígenas mulheres na graduação e os desafios do pertencimento acadêmico na UFG = The UFGInclui Program from a Human Rights Perspective: The Presence of Indigenous Women in Undergraduate Programs and the Challenges of Academic Belonging at UFG / LILIE NE RABELO DOS SANTOS. - 2025.

CCXLII, 242 f.: 2025

Orientadora: Prof(a). Dra. Margareth Pereira Arbués; co-orientadora: Dra. Cristiane de Assis Portela

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró-reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Goiânia, 2025.

Apêndice.

Bibliografia.

Inclui: siglas, mapas, tabelas, grafico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Indígenas Mulheres. 2. Ufginclui. 3. Interculturalidade. 4. Decolonialidade. 5. Ações Afirmativas.

I. Arbués, Margareth Pereira, orient. II. Portela, Cristiane de Assis, co-orient. III. Título.

CDU 342.7



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

### NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO EM DIREITOS HUMANOS

#### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 38/2025 da sessão de Defesa de Dissertação de **Liliane Rabelo dos Santos**, que confere o título de **Mestra em Direitos Humanos**, na área de concentração em Direitos Humanos.

Aos quinze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e cinco, a partir das 14h00, por webconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**O Programa UFGInclui na perspectiva dos Direitos Humanos: a presença de indígenas mulheres na graduação e os desafios do pertencimento acadêmico na UFG**”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Margareth Pereira Arbués** (PPGDH/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Cristiane de Assis Portela** (PPGPCTs/MESPT/UNB), coorientadora. Professora Doutora **Luciana de Oliveira Dias** (PPGDH/UFG), membro titular **interna**. Professora Doutora **María Leticia Briseño Maas** (ICE/UABJ/Oaxaca - Mex), membro titular **externa**. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Margareth Pereira Arbués, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

#### TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Margareth Pereira Arbues, Professor do Magistério Superior**, em 15/12/2025, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana De Oliveira Dias, Professor do Magistério Superior**, em 15/12/2025, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA LETICIA BRISEÑO MAAS, Usuário Externo**, em 18/12/2025, às 14:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane de Assis Portela, Usuário Externo**, em 21/12/2025, às 14:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5814384** e o código CRC **E1189073**.



LILIE NE RABELO DOS SANTOS

**O PROGRAMA UFGINCLUI NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS:  
a presença de indígenas mulheres na graduação e os desafios do pertencimento  
acadêmico na UFG**

Texto da dissertação defendido e aprovado em 15 de dezembro de 2025, pela banca  
examinadora constituída por:

Dr<sup>a</sup>. Margareth Pereira Arbués (Presidenta / Orientadora) – PPGDH/UFG

Dr<sup>a</sup>. Cristiane de Assis Portela (Co-orientadora) – (MESPT/UNB)

Dr<sup>a</sup>. Luciana de Oliveira Dias (Titular interna) – (PPGIDH/UFG)

Dr<sup>a</sup>. Maria Letícia Briseño (Titular externa) – (ICE/UABJO)

Suplentes

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosani Moreira Leitão (interna) – (PPGDH/UFG)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandramara Matias Chaves (externa) – (FE/UFG)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa às indígenas mulheres; ao Programa UFGInclui, ao meu pai Obed Rabelo dos Santos (*in memoriam*), e à minha mãe Lélia Cunha Sena Rabelo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me guiar! Somente Ele conhece o início e o fim de todas as coisas e, mesmo sem entender, confio. “Não fui eu que lhe ordenei? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar” (Josué 1:9).

Às estudantes indígenas mulheres presentes na UFG, cuja força, resistência e trajetórias de luta constituem a principal inspiração deste trabalho. Ao Coletivo União Nacional dos Estudantes Indígenas e Quilombolas (UNEIQ), por reafirmar a importância dos saberes tradicionais e originários na comunidade universitária, bem como a relevância das políticas de ações afirmativas nas dimensões de ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

À professora Dra. Margareth Pereira Arbués, por sua orientação, incentivo e paciência ao longo desta caminhada; pela oportunidade de integrar o grupo de estudos “Gênero, Feminismos e Sexualidade”, que coordena, espaço que ampliou minha compreensão crítica sobre os temas que atravessam esta pesquisa e também minha própria trajetória acadêmica. Agradeço, ainda, pela oportunidade de publicarmos, em coautoria, três artigos.<sup>1</sup>

À professora Dra. Cristiane de Assis Portela, docente da UnB por sua contribuição como co-orientadora, seu auxílio foi determinante para a análise metodológica dos dados qualitativos, essenciais para o fortalecimento e o resultado desta pesquisa.

À professora Dra. Luciana de Oliveira Dias, atual secretária da Secretaria de Inclusão (SIN/UFG), pelo compromisso e dedicação à pauta da inclusão. Recordo-me, com gratidão, que, em 2023 recebi de sua parte grande apoio e incentivo para me inscrever no processo seletivo do Programa de Direitos Humanos, o que foi decisivo para o meu percurso acadêmico. Destaco também a relevância da disciplina Epistemologias e Feminismo Negro, Tópicos de Antropologia I, Relações Étnico-Raciais e Princípio da Igualdade, ministrada pela professora durante o mestrado, fundamental para ampliar meus conhecimentos e contribuir para a elaboração deste estudo. Agradeço, ainda, pela oportunidade de integrar o Coletivo Rosa Parks, que coordena, e, a partir dessa experiência, participar do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG como membro titular, com direito a voz e voto nas deliberações.

---

<sup>1</sup> SANTOS, Liliene Rabelo dos; ARBUÉS, Margareth Pereira. Julho das Pretas: Emancipação e Justiça Social pelo Movimento de Mulheres Negras em Goiás. *Diálogos e Perspectivas Interventivas*, Serrinha, v. 5, n. e19637, ed. 1, p. 2-35, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/dialogos/article/view/19637/13209>. Acesso em: 3 nov. 2025; SANTOS, Liliene Rabelo dos; ARBUÉS, Margareth. Políticas de Ações Afirmativas para Mulheres Indígenas na Universidade Federal de Goiás. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 10, ed. 22, p. 12-32, Nov. 2023. Este último a partir de percepções parciais deste estudo.

Aos docentes que atuaram como gestores da Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP) e da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF) em diferentes gestões: Dr. Jean Baptista, Dra. Suzane de Alencar Vieira, Dra. Luciene de Oliveira Dias e Dra. Marlini Dorneles, pelos valiosos aprendizados compartilhados no processo coletivo de planejamento e implementação das ações de inclusão na Universidade Federal de Goiás.

À Diretora de Ações Afirmativas, Ana Paula Purcina Baumann, pela parceria, dedicação e competência na condução das atividades à frente da (DAAF/SIN). Registro, também, minha gratidão aos colegas técnicos Pedro Rodrigues Cruz e Igor da Silva Coelho Oliveira, pela parceria e contribuição nas atividades da Comissão de Heteroidentificação e em outras frentes institucionais de trabalho.

Às Profa. Dra. Rosani Leitão e Profa. Dra. Maurídes Macêdo, pela valiosa oportunidade de participar da disciplina “Teorias, Métodos e Práticas de Pesquisas Interdisciplinares em Direitos Humanos”, que contribuiu significativamente para o fortalecimento dos meus conhecimentos científicos e metodológicos. Ao Prof. Ricardo Barbosa de Lima, responsável pelo Seminário Integrador, cuja atuação contribuiu para o fortalecimento do diálogo entre as pesquisas desenvolvidas no Programa. Ao Prof. Dr. Heitor Pagliaro, pela disciplina “Fundamentação Teórica dos Direitos Humanos I” e pela atuação como coordenador do Programa de Direitos Humanos - PPGDH/UFG.

À professora Dra. Sandramara Matias Chaves, reitora eleita para o exercício de 2026-2030, por sua atuação decisiva na construção das políticas de ações afirmativas na UFG, desde o Programa UFGInclui até a criação da Secretaria de Inclusão (SIN/UFG). Estendo esse reconhecimento aos professores Dr. Edward Madureira e Dr. Orlando do Amaral, ex-reitores da UFG, bem como a todos(as) os(as) demais servidores(as) comprometidos(as) com a promoção da equidade étnico-racial no âmbito da universidade.

À Ma. Marcela Miranda (PPGDH), que foi uma grata surpresa nesta jornada; seu apoio, presença e contribuições foram muito importantes. De forma muito especial, a Thauany Melo, jornalista sensível e competente; a Nayara Ferreira, a Débora Maria e a Jéssica Lima, mulheres que cruzaram meu caminho durante esse processo e se tornaram presenças afetivas e inspiradoras. À Kenny Oliveira, que, além da amizade e apoio, tornou-se minha advogada. À Dra. Scarlet, à Dra. Priscila Sena, à doutoranda no PPGAS/UFG, Yordana Lara, ao Ma. Darlei, à Dra. Débora Sirno e à Ma. Aline Ribeiro.

À minha mãe, Lélia Cunha Sena Rabelo, por sempre me incentivar a manter o foco nos objetivos, mesmo diante das adversidades, e por estar firme diante de todos os desafios. Aos meus irmãos, Lindomar, Leomar, Leôncio e Liliane, e às minhas cunhadas, Roberta Costa e

Mychelle, que sempre torceram por mim com tanto carinho. Aos aos meus sobrinhos e sobrinhas: Victor Bruno, Eduardo, Vinícius, Lara, Sarah e ao caçulinha Felipe Gabriel, que, com apenas dois aninhos, imprime leveza nos meus dias mais difíceis, com sua ternura, abraços e mordidas. Ao meu namorado, Itamar, por ter caminhado ao meu lado com paciência.

No final de 2023, uma certeza me atravessava: seria necessário desacelerar. No entanto, em meio a esse processo, em abril de 2024, meu pai, Obed Rabelo dos Santos, faleceu; senti como se o chão tivesse desaparecido sob meus pés. Houve momentos em que pensei em desistir. Pausei por meses e, depois segui. Busquei forças na razão e na fé, aprendendo a viver um dia de cada vez; meu pai, com sua integridade, alegria e companheirismo, foi meu alicerce de força e coragem. Após isso, muitos outros desafios pessoais poderiam ter interrompido esta escrita: doenças e momentos de grande desgaste emocional. Apesar disso, segui em frente, e ainda estou aqui.

Em meio ao caos, ir à Colômbia foi um respiro. Agradeço a professora Dra. Rosani Leitão, à professora Dra. Margareth Arbués e à professora Dra. Helena Esser dos Reis, bem como ao PPGDH/UFG<sup>2</sup> e à Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG/UFG), por viabilizarem a participação no “VI Congresso Internacional *Interculturalidades y Educaciones en América Latina: diálogos, tensiones y alternativas*”<sup>3</sup>. Essa oportunidade constituiu uma experiência acadêmica e pessoal enriquecedora. Durante a viagem, tive a oportunidade de conviver mais de perto com a professora Dra. Eunice Pirkodi Caetano Moraes Tapuia, única mulher indígena docente da Universidade Federal de Goiás, com a doutoranda do PPGDH, Patrícia Jorge da Silva e com a professora Dra. Cristiane de Assis Portela, companheiras de viagem generosas, cuja presença tornou essa experiência ainda mais significativa.

Por fim, agradeço a Sinval Oliveira Saraiva Wahuka, professor da educação básica, pela colaboração na tradução do resumo para a língua karajá (Iny rybè), contribuindo para a visibilidade linguística do povo Iny.

---

<sup>2</sup> Por meio do Edital PRPG nº 04/2024.

<sup>3</sup> Realizado na cidade de Popayán, Colômbia, entre os dias 14 e 16 de agosto de 2024.

## RESUMO

Neste relatório de pesquisa, investiguei como as políticas de ações afirmativas implementadas na Universidade Federal de Goiás, especialmente por meio do Programa UFGInclui, têm contribuído para o ingresso e a permanência de indígenas mulheres<sup>4</sup> entre 2013 e 2023. O objetivo foi compreender em que medida a práxis institucional tem articulado interculturalidade e equidade de gênero como princípios estruturantes de uma educação superior comprometida com os Direitos Humanos. Criado em 2008, o Programa consolidou-se como uma política que visa democratizar o acesso à universidade para estudantes de escolas públicas, pessoas negras de escolas públicas, indígenas e pessoas negras quilombolas. Sua reformulação em 2012, motivada pela promulgação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), ampliou a visibilidade e o alcance das vagas destinadas a estudantes indígenas e quilombolas, resultando em um aumento significativo do ingresso a partir de 2016. Adota-se uma abordagem quali-quantitativa que articula análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas com coordenações de curso, estudantes e egressas indígenas mulheres, possibilitando interpretar tanto a dinâmica institucional quanto as experiências formativas. Os resultados indicam que, embora o Programa UFGInclui tenha ampliado o acesso de indígenas mulheres, especialmente após 2013, com a criação da Bolsa Permanência do MEC, as políticas de permanência continuam insuficientes. As trajetórias das estudantes indicam que esse processo de inclusão ainda apresenta desafios, especialmente no que se refere ao acompanhamento pedagógico e à incorporação da perspectiva da interseccionalidade de gênero e etnia nas políticas institucionais. Isso limita o pertencimento acadêmico e o enraizamento identitário dessas estudantes, que dependem não apenas do apoio financeiro, mas de um ambiente que reconheça epistemologias indígenas e sustente um diálogo intercultural simétrico. A presença de indígenas mulheres na UFG revela paradoxos da educação em e para os direitos humanos e, ao mesmo tempo, evidencia o potencial transformador das políticas de ações afirmativas, ainda marcadas por uma interculturalidade funcional que não enfrenta plenamente as desigualdades estruturais.

**Palavras-chave:** Indígenas mulheres. UFGInclui. Interculturalidade. Decolonialidade. Ações afirmativas.

---

<sup>4</sup> É importante destacar que, ao longo desta dissertação, quando possível, optei pelo uso do termo “indígena mulher”, e não “mulher indígena” (Lopes Kayapó *et al.*, 2020, p. 99). Essa escolha foi inspirada nas reflexões produzidas pelo movimento Wayrakunas Brasil, que propõe uma inversão linguística e política para reafirmar a centralidade da identidade indígena e das territorialidades de origem antes da categoria de gênero. A expressão não hierarquiza as dimensões étnica e de gênero, mas as compreende de forma articulada, em consonância com uma epistemologia indígena e decolonial.

## ABSTRACT

In this research report, I investigated how affirmative action policies implemented at the Federal University of Goiás, especially through the UFGInclui Program, have contributed to the enrollment and retention of Indigenous women between 2013 and 2023. The objective was to understand to what extent institutional practice has articulated interculturality and gender equity as structuring principles of higher education committed to Human Rights. Created in 2008, the Program has consolidated itself as a policy aimed at democratizing access to the university for students from public schools, Black people from public schools, Indigenous people, and Black quilombola people. Its reformulation in 2012, motivated by the enactment of Law No. 12.711/2012 (Quota Law), broadened the visibility and reach of places reserved for indigenous and quilombola students, resulting in a significant increase in enrollment from 2016 onwards. A qualitative-quantitative approach is adopted, articulating document analysis, literature review, and interviews with program coordinators, students, and Indigenous women graduates, making it possible to interpret both the institutional dynamics and the formative experiences. The results indicate that, although the UFGInclui Program has expanded access for Indigenous women, especially after 2013 with the creation of the MEC Permanence Scholarship, student retention policies remain insufficient. The students' trajectories indicate that this process of inclusion still presents challenges, particularly with regard to pedagogical support and the incorporation of the perspective of gender and ethnic intersectionality into institutional policies. This limits the academic sense of belonging and the identity rootedness of these students, who depend not only on financial support but also on an environment that recognizes Indigenous epistemologies and sustains a symmetrical intercultural dialogue. The presence of Indigenous women at UFG reveals paradoxes in education in and for human rights and, at the same time, highlights the transformative potential of affirmative action policies, which are still marked by a functional interculturality that does not fully confront structural inequalities.

**Keywords:** Indigenous women. UFGInclui. Interculturality. Decoloniality. Affirmative action.

## RESUMEN

En este informe de investigación, investigué cómo las políticas de acción afirmativa implementadas en la Universidad Federal de Goiás, especialmente a través del Programa UFGInclui, han contribuido a la matriculación y retención de mujeres indígenas entre 2013 y 2023. El objetivo fue comprender en qué medida la práctica institucional ha articulado la interculturalidad y la equidad de género como principios estructurantes de la educación superior comprometida con los Derechos Humanos. Creado en 2008, el Programa se ha consolidado como una política destinada a democratizar el acceso a la universidad para estudiantes de escuelas públicas, personas negras de escuelas públicas, personas indígenas y personas negras quilombolas. Su reformulación en 2012, motivada por la promulgación de la Ley N.º 12.711/2012 (Ley de Cupos), amplió la visibilidad y el alcance de las plazas reservadas para estudiantes indígenas y quilombolas, lo que resultó en un aumento significativo de la matrícula a partir de 2016. Se adopta un enfoque cualitativo-cuantitativo que articula análisis documental, revisión bibliográfica y entrevistas con coordinaciones de curso, estudiantes y egresadas indígenas mujeres, lo que permite interpretar tanto la dinámica institucional como las experiencias formativas. Los resultados indican que, aunque el Programa UFGInclui ha ampliado el acceso de mujeres indígenas, especialmente después de 2013 con la creación de la Beca de Permanencia del MEC, las políticas de permanencia siguen siendo insuficientes. Las trayectorias de las estudiantes indican que este proceso de inclusión todavía presenta desafíos, especialmente en lo que se refiere al acompañamiento pedagógico y a la incorporación de la perspectiva de la interseccionalidad de género y etnia en las políticas institucionales. Esto limita el sentido de pertenencia académica y el arraigo identitario de estas estudiantes, que dependen no solo del apoyo financiero, sino también de un entorno que reconozca las epistemologías indígenas y sostenga un diálogo intercultural simétrico. La presencia de mujeres indígenas en la UFG revela paradojas de la educación en y para los derechos humanos y, al mismo tiempo, evidencia el potencial transformador de las políticas de acciones afirmativas, aún marcadas por una interculturalidad funcional que no enfrenta plenamente las desigualdades estructurales.

**Palabras clave:** Mujeres indígenas. UFGInclui. Interculturalidad. Decolonialidad. Acciones afirmativas.

## RYBÈ RITXORÈ<sup>5</sup>

Kaa pesquisaki timybo anoma, políticas de ações afirmativas implementadas diwinymhỹde Universidade Federal de Goiás, kiaki, anoma wèrbi tkityhykre Programa UFGInclui, tki sõemỹ dòwikòhènanymhỹde ixỹju hãwky mahãdu tamy ralokremy tai rỹirakremy anomakuhukỹle 2013 tasỹ 2023. Ikòraru hêka kiamyrèri rakerykremy timybohè anoma institucional nabdèkèrymyhỹde, narybèmyhỹde anoma bdèdkỹnanaki interculturalidade tasỹ equidade de gênero bohoboho kièmy dokurihè irbi tyhydkỹmy rybè rakòrarunymy ramyhỹre tkyrtidkỹdu superior ratohokudkỹmyhỹre widkè wokumy Direitos Humanos kia wna. Anomaku hêka rakòkunyre 2008, Programa hêka anoma nade ibutumy tkyrtidu mahãdu universidade-kò ralòmỹ rỹirakremy escola pública-ki tkyrtidu mahãdu, idèlby mahãdu, ixỹju mahãdu tasỹ Quilombola mahãdu ibutumy. Ikywi dkỹna anomaku delede 2012, anoma iralòinamy nade Lei rki nº 12.711/2012 kia rki inimy (Lei de Cotas), tkihè dinihikỹdkỹnyde timybo idi itxèrè, ihikyxè dèhèmnyde ixỹju tkyrtidu mahãdu-kò tasỹ Quilombola mahãdu-kò, irèrimy kiexe nasõede tamy ròtèdu ixỹju tkyrtidu mahãdu anomaku 2016. Rekuhèrènyre timybo tamy dèhèmnyde quali-quantitativa dikèrymyhỹde timyrebo analise documental, dikèrytyhymhỹde revisão bibliografia tasỹ entrevista tule curso coordenador mahãdu wna, ixỹju tkyrtidu mahãdu tasỹ irbi kòlòkudu mahãdu, tki mahãdu dikòbitinymhỹde ibdèdkỹnana a dinãmica institucional anoma bdèdkỹnana timybo tai bdè rikèryrèri mykiè. Kiatahè resultado delede ditèkòsinyde, anoma awimy rakòkunyrèrihãre Programa UFGInclui nahãkunyre tamy ròtèdu ixỹju hãwky mahãdu, anoma bdekuhè tutyhyre 2013 bdeku anoma rakòkunyreku Bolsa Permanência MEC, ihãre tahè anoma políticas de permanência awimy anokõ roimyhỹre. Anoma mahãdu, tai tkyrtidu mahãdu kiamy tuu rarybèmyhỹre inclusão rki taitxò rirakywiny kòhykymhỹre, anoma rki rasiranymhỹre hèldu pedagógico, acompanhamento pedagógico adequado tasỹ política institucional dikèrykòmyhỹde as interseccionalidades de gênero tasỹ etnia mahãdu rỹira tule rikèrykòmyhỹre. Taihè dikròmnyhỹde tkyrtidu acadêmico ratxikre rararutinykè identitário, kièmy dokuri ano kòwydkỹna sohoji anokõ tkimyhỹde, anoma tulerèri timybo tai knatxikre reconheça epistemologia ixỹju ixỹju rybèna wiwokumy kdèakakre anomamy wahè intercultural simétrico. Anoma hãwky ixỹju mahãdu ratxikre UFG-ki anoni awi rarekre kdi revela nykre paradoxos da educação anomakò rki direitos humanos, ihãre tasỹ tulekre, evidencia o potencial transformador das ações afirmativas, anoma rèrihãrehe interculturalidade funcional rèsukòmyhỹre anoma bdèdkỹnanakò desigualdade funcionais.

**Rybè-wèryna:** Ixỹju hãwky. UFGInclui Interculturalidade. Decolonialidade. Ações afirmativas.

---

<sup>5</sup> Tradução: Sinvaldo Wahuka

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Resultados quantitativos das Bibliografias pesquisadas a partir das buscas nas plataformas Google Scholar e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD .....	33
<b>Quadro 2</b> - Quantidade de respondentes ao questionário.....	37
<b>Quadro 3</b> - Quantidade de entrevistas realizadas .....	38
<b>Quadro 4</b> - Perfil das estudantes indígenas ativas no SIGAA (questionário) .....	38
<b>Quadro 5</b> - Perfil das egressas do Programa UFGInclui (questionário).....	39
<b>Quadro 6</b> - Apresentação das participantes da pesquisa – entrevistadas.....	40
<b>Quadro 7</b> - Identificação dos temas e subtemas; categorização dos relatos das entrevistas ...	42
<b>Quadro 8</b> - Temáticas de análise dos dados qualitativos e quantitativos (entrevistas e questionários) aplicados as coordenações de curso .....	43
<b>Quadro 9</b> - Cursos escolhidos pelas estudantes indígenas que estão ativas no SIGAA, ano de ingresso, percentual de integralização, regional e grau acadêmico .....	97
<b>Quadro 10</b> - Identificação do tempo de formação das indígenas egressas pelo programa UFGInclui.....	102
<b>Quadro 11</b> - Interculturalidade na perspectiva comparada entre o Programa UFGInclui e o Curso de Educação Intercultural na UFG.....	109
<b>Quadro 12</b> - Temáticas de análise dos dados qualitativos e quantitativos (entrevistas e questionários) aplicados coordenações de cursos.....	112
<b>Quadro 13</b> - Levantamento das pesquisas sobre o Programa UFGInclui .....	231

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Retrato étnico-racial da população brasileira (2022).....	53
<b>Tabela 2</b> - População Indígena no Brasil segundo os Censos Demográficos do IBGE Brasil (1991–2022) .....	54
<b>Tabela 3</b> - Distribuição territorial e urbanização – IBGE (2022), Brasil.....	55
<b>Tabela 4</b> - Inscrições de pessoas indígenas no processo seletivo (PS), por ano. Período de 2017 a 2023 .....	92
<b>Tabela 5</b> - Homologação (por ano).....	93
<b>Tabela 6</b> - Motivo de inativação de exclusões no SIGAA – indígenas mulheres ingressantes pelo Programa UFGInclui .....	99

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - População indígena por unidade federativa do Brasil/Pindorama - IBGE (2022) - Brasil.....	55
<b>Figura 2</b> - Seminário de Avaliação do Programa UFGInclui (2015) .....	137
<b>Figura 3</b> - Seminário de Avaliação do Programa UFGInclui em 2016 .....	140
<b>Figura 4</b> - Mesa de abertura no Seminário de Avaliação do Programa UFGInclui em 2016	140
<b>Figura 5</b> - Protagonismo das indígenas mulheres.....	146
<b>Figura 6</b> - Discente palestrando evento realizado na Faculdade de Enfermagem, vinculado ao Projeto Nós por Nós .....	147
<b>Figura 7</b> - Evento realizado no Museu Antropológico: Nós por Nós: Direito Indígena e Territorialidade .....	148
<b>Figura 8</b> - Evento realizado na FE: Ensino e aprendizagem: Um olhar de estudantes indígenas e quilombolas para a Faculdade de Educação .....	148
<b>Figura 9</b> - Discentes indígenas mulheres: percurso na universidade.....	151
<b>Figura 10</b> - Mulheres indígenas pelo cuidado com a vida e pela Cura da Terra .....	151
<b>Figura 11</b> - Trajetórias acadêmicas Indígenas no Ensino Superior .....	151

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Inscrições de pessoas indígenas no processo seletivo (PS), por ano. Período de 2017 a 2023 .....	92
<b>Gráfico 2</b> - Homologações das inscrições de pessoas indígenas por processo seletivo (PS)..	93
<b>Gráfico 3</b> - Matrículas de estudantes indígenas 2013 – 2023 .....	94
<b>Gráfico 4</b> - Indígenas mulheres concluintes do Programa UFGInclui, por ano (2013 – 2023) .....	101
<b>Gráfico 5</b> - Perfil socioeconômico das indígenas mulheres ingressantes pelo Programa UFGInclui - (2009-2025) .....	105
<b>Gráfico 6</b> - Eficácia e efetividade das Políticas de Ações Afirmativas na UFG .....	115
<b>Gráfico 7</b> - Avaliação de iniciativas de práticas inclusivas e socialização das indígenas mulheres na (UA) .....	118
<b>Gráfico 8</b> - Percepção do suporte durante a Pandemia - Covid - 19.....	122
<b>Gráfico 9</b> - Opinião sobre campanhas antidiscriminatórias e de conscientização em relação as questões de gênero, raça e etnia.....	123
<b>Gráfico 10</b> - Desafios enfrentados por indígenas mulheres ao ingressarem na Universidade .....	125
<b>Gráfico 11</b> - Abordagem da Interculturalidade e diversidade no currículo .....	131
<b>Gráfico 12</b> - De que maneira seria possível valorizar as contribuições das indígenas mulheres para a comunidade acadêmica? .....	133
<b>Gráfico 13</b> - Sugestões de melhorias para as políticas de ações afirmativas voltadas para as indígenas mulheres, na UFG?.....	134
<b>Gráfico 14</b> - Experiência de ingressar pelo Programa UFGInclui.....	164
<b>Gráfico 15</b> - Se sentiu acolhida pela comunidade universitária ao ingressar pelo Programa UFGInclui? .....	165
<b>Gráfico 16</b> - Compreendeu a as políticas de ações afirmativas no momento do ingresso?...	166
<b>Gráfico 17</b> - Principais desafios socioeconômicos enfrentados durante o curso.....	176
<b>Gráfico 18</b> - Dificuldades enfrentadas pelas mães em sala de aula.....	188
<b>Gráfico 19</b> - Interculturalidade e diversidade no currículo.....	203

## LISTA DE SIGLAS

AAIUnB – Associação dos/as Acadêmicos/as Indígenas da Universidade de Brasília

ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

AMARN – Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro

AMSIM – Associação de Mulheres Indígenas da Amazônia

ANALISA – Análise de Sistemas de Informação

APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

ATL – Acampamento Terra Livre

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID III – Banco Interamericano de Desenvolvimento (3ª fase de cooperação com o MEC)

CAAF – Coordenação de Ações Afirmativas (UFG)

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (na Plataforma Brasil)

CANBENAS – Centro Acadêmico de Antropologia “Benedito Nascimento” (IESA/UFG)

CASAI – Casa de Saúde Indígena

CF – Constituição Federal

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CIP – Coordenação de Inclusão e Permanência

CNN – Cable News Network

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CONPEEX – Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFG

CONSUNI – Conselho Universitário

DAAF – Diretoria de Ações Afirmativas (UFG)

DAC – Diretoria de Administração Acadêmica (UFG)

DMD – Diretoria de Mulheres e Diversidades (SIN/UFG)

Deep/Inep – Diretoria de Estatísticas Educacionais / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

DEM – Democratas (antigo partido político, atualmente União Brasil)

EAD – Ensino a Distância

ENEI – Encontro Nacional de Estudantes Indígenas

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERR – Ensino Remoto Emergencial

FCS – Faculdade de Ciências Sociais (UFG)  
FEN – Faculdade de Enfermagem (UFG)  
FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro  
FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas (antiga Fundação Nacional do Índio)  
GR – Gabinete da Reitoria (UFG)  
GEMAA/IESP – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa / Instituto de Estudos Sociais e Políticos (UERJ)  
GT – Grupo de Trabalho  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento de Educação Básica  
IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia  
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NEAAD – Núcleo de Estudos e Apoio às Ações Afirmativas e Diversidade (ou Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, conforme unidade)  
NECAHI – Núcleo de Estudos em Epidemiologia e Cuidados em Doenças Transmissíveis e Agravos à Saúde Humana  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONGs – Organizações Não Governamentais  
PAEIQ – Programa de Apoio aos Estudantes Indígenas e Quilombolas (UFG)  
PCD – Pessoa com Deficiência  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PEC-55 – Proposta de Emenda Constitucional nº 55 (teto de gastos públicos)  
PEC-G – Programa Estudantes-Convênio de Graduação  
PFAA – Programa Federal de Ações Afirmativas  
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil  
PPC – Projeto Pedagógico do Curso  
PPGEO/UFG – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás  
PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis  
PROCON/UFG – Programa de Conscientização e Defesa do Consumidor da UFG  
PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação  
Prolind – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
RCLE – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas  
RANI – Registro Administrativo de Nascimento de Indígena  
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RGCG – Regimento Geral dos Cursos de Graduação  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECPLAN – Secretaria de Planejamento, Avaliação e Informações Institucionais  
SECOM/UFG – Secretaria de Comunicação da Universidade Federal de Goiás  
SEI – Sistema Eletrônico de Informações  
SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena  
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas  
SIN/UFG – Secretaria de Inclusão da Universidade Federal de Goiás  
SISU – Sistema de Seleção Unificada  
SPI – Serviço de Proteção ao Índio  
STF – Supremo Tribunal Federal  
UA – Unidade Acadêmica  
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UEG – Universidade Estadual de Goiás  
UFCAT – Universidade Federal de Catalão  
UFJ – Universidade Federal de Jataí  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos  
UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFGID – UFG Inclusiva e Diversa (projeto/campanha institucional)  
UNEIQ – União Nacional dos Estudantes Indígenas e Quilombola  
UNEB – Universidade do Estado da Bahia  
UnB – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1. PERCURSO CONCEITUAL E METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>28</b>
1.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA .....	28
1.2 LEVANTAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA .....	32
1.3 OBJETIVOS, PROBLEMA DE PESQUISA E HIPÓTESES .....	34
1.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS: SECUNDÁRIOS, QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS.....	35
<b>CAPÍTULO 2. DO TERRITÓRIO À UNIVERSIDADE: A PRESENÇA DE INDÍGENAS MULHERES NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>45</b>
2.1. DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL.....	45
2.2. BRASIL OU PINDORAMA: TERRITÓRIOS INDÍGENAS EM DISPUTA .....	49
2.2.1. Perfil censitário da população indígena no Brasil .....	53
2.3. UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO FRONTEIRIÇO: DESOBEDIÊNCIAS EPISTÊMICAS NO ENTRE LUGAR.....	56
2.4. GÊNERO E FEMINISMO INDÍGENA .....	62
2.5. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: INDÍGENAS MULHERES RECONFIGURANDO A UNIVERSIDADE .....	70
<b>CAPÍTULO 3. PROGRAMA UFGINCLUI: INGRESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS MULHERES NA UFG .....</b>	<b>77</b>
3.1. ASPECTOS CONSTITUTIVOS DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFG.....	77
3.2. O PROGRAMA UFGINCLUI: CONCEPÇÕES, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS ..	82
3.2.1 PROCESSO SELETIVO DO PROGRAMA UFGINCLUI: PORTAS ENTREABERTAS .....	88
3.2.1.1. <i>Do discurso a prática: respostas da universidade às barreiras do acesso.....</i>	<i>95</i>
3.2.1.2. <i>Escolha de curso das estudantes indígenas vinculadas ao Programa UFGInclui ....</i>	<i>97</i>
3.2.1.3. <i>Egressas do Programa UFGInclui.....</i>	<i>100</i>
3.2.1.4. <i>Permanência acadêmica: assistência estudantil na UFG.....</i>	<i>103</i>
3.2.2 O Programa UFGInclui e o Curso de Educação Intercultural .....	106
3.3. GESTÃO COMPARTILHADA: RELATOS DAS COORDENAÇÕES DE CURSO .....	112

3.3.1.	Percepção sobre o Programa UFGInclui .....	113
3.3.2	Percepção sobre os desafios enfrentados por indígenas mulheres na UFG.....	122
3.3.3.	Percepção sobre a universidade como espaço de resistência e enraizamento identitário .....	128
3.4.	<b>AÇÕES QUE VÊM DE LONGE: O FAZER DA INCLUSÃO NA UFG.....</b>	<b>135</b>
3.4.1	Nada de nós sem nós: protagonismo de indígenas mulheres na UFG .....	145
	<b>CAPÍTULO 4. INDÍGENAS MULHERES E SEUS PLURISSABERES: A PRESENÇA DO CORPO-TERRITÓRIO NA UFG .....</b>	<b>152</b>
4.1.	<b>SABERES PLURISSITUADOS: CONHECENDO AS TRAJETÓRIAS DAS INDÍGENAS MULHERES NA UFG .....</b>	<b>152</b>
4.1.1	Perfil sociocultural: minibiografia das egressas indígenas.....	154
4.2.1	Perfil sociocultural: minibiografia formativa das discentes indígenas mulheres .....	156
4.2	<b>ENUNCIÇÃO FRATURADA: A PERCEPÇÃO DAS INDÍGENAS MULHERES SOBRE O PROGRAMA UFGINCLUI.....</b>	<b>158</b>
4.2.1.	Percepção do acesso.....	158
4.2.2.	Percepção do acolhimento: .....	167
4.2.3.	Percepção da permanência: .....	172
4.2.4.	Percepção da condição egressa .....	180
4.2.5.	Pandemia Covid-19: suporte recebido .....	182
4.3	<b>TERRITÓRIO E SEUS SIGNIFICADOS: A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E ENRAIZAMENTO IDENTITÁRIO.....</b>	<b>183</b>
4.3.1.	Território/comunidade:.....	183
4.3.2.	Família - parentescos e maternidade:.....	185
4.3.3.	Relações de gênero/pertencimento étnico (patriarcado, machismo, racismo):.....	190
4.4.	<b>INTERCULTURALIDADE E ANCESTRALIDADE: A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA INTELLECTUAL.....</b>	<b>196</b>
4.4.1.	Práticas pedagógicas contracoloniais:.....	196
4.4.2.	Currículo/ homogeneidade ou interculturalidade:.....	197
4.4.3.	Pertencimento como sujeito coletivo: .....	201
4.4.5.	Fortalecimento de autoestima intelectual (ser pesquisadora) .....	204
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>207</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>214</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>230</b>

## INTRODUÇÃO

Por que investigar o ingresso e a permanência de indígenas mulheres no ensino superior público brasileiro? Esse tema emerge de uma contradição estrutural. De um lado, os marcos democráticos, nacionais e internacionais, que defendem a valorização da diversidade cultural e linguística e o direito humano à educação; de outro, existe uma ótica dominante, construída ao longo dos séculos, que perpetua a homogeneização cultural e a hegemonia linguística. No campo educacional, tal trajetória tem sido marcada por processos de invisibilização dos saberes e de imposição de modelos pedagógicos assimilacionistas (Kahn, 1994).

Até os anos de 1970, a educação destinada às populações indígenas esteve submetida a um projeto civilizatório que buscava integração à sociedade nacional por meio da catequese e da escolarização monolíngue, executada pelas instituições religiosas, com a cumplicidade do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A partir de 1980, com o fortalecimento dos movimentos indígenas, emerge a Educação Indígena oficial, centrada em modelos escolares adaptados das escolas rurais e urbanas; e a alternativa, oriunda da mobilização dos próprios povos indígenas, com apoio de Organizações Não Governamentais (ONGs), voltada à construção de projetos educacionais bilíngues e interculturais, valorizando línguas maternas e saberes tradicionais. Esta última encontrou nas universidades um campo fértil para a pesquisa e a elaboração de propostas pedagógicas mais adequadas às demandas indígenas, especialmente a partir da década de 1990 (Kahn, 1994).

A Constituição Federal de 1988 marcou o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, destacando sua diversidade cultural, linguística e territorial (art. 231), e estabelecendo a educação como direito universal e base para as políticas de ações afirmativas (art. 205). O texto constitucional garantiu às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e a adoção de métodos próprios de aprendizagem, permitindo a oferta de educação bilíngue, intercultural e diferenciada (art. 210) (Brasil, 1988). Essa proteção foi reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, cujo artigo n.º 78 refere-se à oferta da educação escolar indígena na educação básica, respeitando usos, costumes e a língua materna; e o artigo n.º 79 prevê a articulação com o ensino superior, respectivamente, garantindo a criação de cursos e programas adaptados às especificidades culturais das comunidades indígenas (Brasil, 1996).

O reconhecimento oficial da existência do racismo no Brasil, em 1995, e os acordos internacionais, como a III Conferência Mundial contra o Racismo (2001), em Durban, criaram um cenário propício para os debates sobre as políticas públicas de combate às discriminações

étnico-raciais. A democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro é resultado de lutas históricas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, e de tensões no interior das instituições, visando à promoção da equidade étnico-racial e social. A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, de 2012, e a Lei nº 12.711/2012 instituíram um marco jurídico e político para a implementação de cotas raciais e sociais, ampliando a presença de estudantes indígenas nas universidades federais. Antes disso, algumas instituições já haviam adotado reservas de vagas; entre as universidades federais, a Universidade de Brasília (UnB) foi pioneira nesse campo. No entanto, ampliar o acesso não tem garantido a permanência; é necessário enfrentar estruturas que reproduzem a colonialidade do saber e do poder dentro das universidades, espaço historicamente moldado por epistemologias eurocentradas e monoculturais (Walsh, 2019).

Entre 2011 e 2021, segundo o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Instituições de Ensino Superior (Semesp), houve um aumento de 374% de pessoas autodeclaradas indígenas ingressando nas universidades, sendo que 55,6% eram mulheres. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2022, indicam que a população autodeclarada indígena aumentou 88% em relação a 2010, aumentando a quantidade de etnias identificadas de 305 para 391 povos, com a existência de 295 línguas faladas. Um dado relevante sobre o último censo é o de que 17,5% da população indígena no Brasil não fala português; no entanto, são pessoas nacionais. Outro dado a ser destacado é o de que Goiás aparece entre os estados com maior taxa de urbanização de comunidades indígenas, alcançando 95,52% entre as capitais (IBGE, 2022). Ainda, segundo o Inep, em 2022, 18.243 indígenas ingressaram no ensino superior, o que corresponde a 0,4% da população ingressante, enquanto 5.794 concluíram seus cursos, o que corresponde a 0,5% dessa população (Inep, 2022).

Considerando o contexto, é pertinente reconhecer que, embora o acesso de estudantes indígenas tenha sido ampliado nas últimas décadas, pouco se sabe sobre como essas políticas incorporam as interseccionalidades de gênero e etnia no processo de formação na graduação, especialmente no caso das indígenas mulheres na UFG. Nota-se a escassez de estudos sobre permanência, pertencimento acadêmico e reconhecimento de saberes desse grupo específico na UFG, configurando-se como uma das lacunas identificadas que este estudo se propôs a investigar.

Na Universidade Federal de Goiás (UFG), as políticas de ações afirmativas para ingresso dos povos indígenas têm se materializado de duas maneiras principais: a primeira, no Curso de Educação Intercultural desde 2006; e a segunda, no Programa UFGInclui, a partir de 2008. Este último visa democratizar o acesso para estudantes de escolas públicas, pessoas

negras provenientes de escolas públicas, indígenas e quilombolas (Resolução Consuni UFG nº 29, 2008). No caso de indígenas e pessoas negras quilombolas, o texto da Resolução garantiu o acréscimo de uma vaga em cada curso da UFG. Posteriormente, em 2012, com a adesão da UFG ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o programa passou por uma reestruturação importante, redefinindo seu público-alvo e ampliando a visibilidade das vagas que já eram destinadas aos povos indígenas e às pessoas negras quilombolas. Em 2021, o programa se consolidou como uma política permanente da UFG.

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo também apoia-se na minha experiência profissional como servidora na UFG. A lotação na Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP), em dezembro de 2015, então vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), constituiu um ponto de inflexão que orientou, de maneira decisiva, a construção desta dissertação. Desde esse período, atuei nas políticas de ações afirmativas na UFG, com ênfase no acompanhamento do Programa UFGInclui e das demandas de estudantes indígenas e quilombolas.

O cotidiano de trabalho, marcado pelo atendimento, acolhimento<sup>6</sup> e mediação de projetos institucionais, possibilitou-me acompanhar de perto os desafios enfrentados por esses grupos, ao mesmo tempo que revelou a potência transformadora das políticas de ações afirmativas na democratização do acesso à universidade. Essas vivências produziram inquietações que extrapolaram o âmbito administrativo, apontando para a necessidade de compreender, de maneira sistematizada, como tais políticas contribuem para a construção de uma universidade plural, intercultural, democrática e comprometida com os direitos humanos.

De maneira específica, a participação nos Seminários de Avaliação do Programa UFGInclui, realizados entre 2015 a 2019, permitiu reconhecer o protagonismo do grupo, especialmente a partir da atuação da União Nacional dos Estudantes Indígenas e Quilombolas (UNEIQ); entendi que o acesso à universidade, embora fundamental, não é suficiente para

---

<sup>6</sup> Embora o conceito de *acolhimento* tenha sua maior consolidação no campo da saúde, especialmente a partir da Política Nacional de Humanização do SUS, onde é compreendido como diretriz ética e relacional que envolve escuta qualificada, responsabilização, criação de vínculos e reconhecimento mútuo, sua transposição para o campo da educação superior tem sido apropriada como uma prática institucional voltada à promoção do cuidado, do pertencimento e da efetivação de direitos. Nesse sentido, o acolhimento também se materializa por meio de intervenções orientadas ao atendimento dos direitos e deveres, em consonância com as políticas de ações afirmativas e com as diretrizes institucionais que visam garantir o acesso, a permanência e a equidade no ensino superior, preservando o caráter integral e processual da expressão (Motta; Perucchi; Filgueiras, 2014; Scorsolini-Comin; Gabriel, 2019). Na UFG, as práticas de inclusão, para serem transversais e equânimes, perpassam diferentes áreas de atendimento, abrangendo desde o ingresso/matriculação até a conclusão do curso. Essas práticas incluem recepção com suporte adequado, escuta ativa, triagem e intervenções articuladas nas diversas áreas em que as indígenas mulheres se inserem no contexto universitário. Nesse sentido, o acolhimento assume caráter ampliado e contínuo, traduzindo-se em reconhecimento étnico e cultural e contribuindo para a garantia da permanência e do sucesso acadêmico.

garantir justiça social. Nos seminários, os relatos, denúncias e propostas apresentadas evidenciaram que a permanência requer políticas comprometidas com a valorização das diferenças e o combate às desigualdades estruturais.

Ademais, a participação como membro da Comissão de Heteroidentificação desde 2017, a participação no Grupo de Trabalho para avaliação dos dez anos do Programa UFGInclui em 2018, a participação na homologação das inscrições do processo seletivo do Programa UFGInclui, além dos diversos projetos de extensão e outras ações articuladas com o propósito de mediar a inclusão material no âmbito deste Programa, fortaleceram a percepção de que as políticas de ações afirmativas necessitam dialogar com a realidade vivenciada pelas pessoas beneficiadas e não ser direcionadas por parâmetros burocráticos ou estatísticos.

A escolha do recorte de gênero também se constituiu a partir da participação em grupos de estudos da universidade, especialmente no Coletivo Rosa Parks e no grupo de estudos Gênero, Feminismos e Sexualidade.

Amparada pelas justificativas ora apresentadas, objetivo analisar as políticas de ações afirmativas que contribuem para o ingresso e a permanência de indígenas mulheres no âmbito do Programa UFGInclui (2013-2023), a fim de compreender como o diálogo institucional tem delineado uma educação superior intercultural e equitativa em termos de gênero, com ênfase na educação em e para os Direitos Humanos.

Para responder em que medida a práxis institucional que orienta as políticas de ações afirmativas na UFG possibilita a associação entre equidade de gênero e interculturalidade, especialmente no que se refere ao ingresso e à permanência de indígenas mulheres via Programa UFGInclui. A esse questionamento, foram apresentadas quatro hipóteses condicionais, que estabelecem uma relação lógica (se... então...), a fim de confirmar ou refutar as proposições, tais como: se as políticas de ações afirmativas têm se concentrado prioritariamente no acesso de estudantes indígenas, então as estratégias para garantir a permanência e a conclusão dos cursos dessas estudantes permanecem incipientes ou insuficientes, comprometendo a efetividade da inclusão no ensino superior. As demais condicionais estão apresentadas no capítulo do percurso conceitual e metodológico.

A abordagem decolonial adotada neste estudo busca tensionar a lógica do pensamento colonial que hierarquiza os saberes e reconhece epistemologias eurocêntricas como referência nas instituições de ensino superior. Ao invisibilizar os modos de vida e os saberes originários, essa racionalidade contribui para a manutenção de assimetrias históricas e estruturais que incidem diretamente sobre o acesso e a permanência dos povos indígenas no ensino superior, conforme discutem Quijano (2005) e Walsh (2009).

A partir da perspectiva interseccional (Crenshaw, 2002), este estudo compreende que as experiências das indígenas mulheres na universidade não podem ser analisadas por um único marcador de desigualdade, uma vez que gênero, pertencimento étnico e classe social se articulam e se sobrepõem na configuração das experiências sociais, produzindo condições específicas de vulnerabilidade no acesso, na permanência e no reconhecimento institucional. Inseridas em uma estrutura universitária marcada por lógicas patriarcais, racistas e eurocentradas, essas estudantes enfrentam barreiras que não atingem de maneira equivalente outros grupos, revelando os limites das políticas de ações afirmativas quando não consideram essas intersecções.

A pesquisa é descritiva e revisional, na qual examino o Programa UFGInclui como um instrumento formal de reparação de direitos e como política que estabelece um compromisso com a democratização do acesso dos povos indígenas ao ensino superior.

O estudo está estruturado em quatro capítulos: no primeiro capítulo, apresento o percurso conceitual e metodológico, com o detalhamento dos procedimentos realizados para o levantamento bibliográfico e documental; a coleta e análise de dados quali-quantitativos e os demais processos de investigação bibliográfica.

No segundo capítulo, apresento o deslocamento território-universidade na perspectiva dos direitos humanos, ancorada nas lutas coletivas e nas experiências concretas dos povos indígenas. Para isso, apoio-me em Flores Borum-Kren (2023); Xukuru Tupinambá (2023); Flores (2009); Douzinas (2021); Pirá Wassu (2024); Nóbrega (2011); Santos (1998); Gallois (2004); Walsh (2012, 2019); Grosfoguel (2016); Bhabha (1998); Luciano (2017); Tubino (2005); Lopes Kayapó *et al.* (2020); Moura (2022); Nascimento (2016); Segato (2003, 2016); Bernardino Costa (2023) etc.

Ainda neste capítulo, apresento as informações do perfil da população indígena no Brasil, a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), que, por si, ajudam a compreender o movimento crescente de luta por direitos à terra enquanto território ocupado, mas também a perceber os processos de retomada e ocupação de novos territórios, tais como a universidade, considerada como um local de fronteiras.

No terceiro capítulo, apresento o Programa UFGInclui, com ênfase nas políticas implementadas e seus impactos no acesso e na permanência de estudantes indígenas na UFG. Para isso, apoio-me em normativas, documentos e dados institucionais e também nas contribuições de estudos prévios de Deus Júnior (2009), Resende *et al.* (2012), Rosa (2013),

Hamú (2014), Herbetta (2018), Santos e Paniago (2018), Quintiliano (2019), Moura Karajá (2019, 2021), Souza *et al.* (2022), Silva e Dias (2023), Silva e Silva (2024) etc.

Além disso, destaco a percepção de 13 (treze) docentes, representantes das coordenações de cursos da UFG, respondentes a um questionário aplicado, bem como de 4 (quatro) docentes que participaram das entrevistas semiestruturadas. Essas entrevistas tiveram como objetivo avaliar o Programa UFGInclui a partir do que estou chamando de *gestão compartilhada*, compreendendo o envolvimento das Unidades Acadêmicas (UA) no planejamento, na execução e na avaliação das políticas de ações afirmativas.

É importante destacar que 76,9% das coordenações respondentes afirmaram não existir ações específicas voltadas às indígenas mulheres em suas respectivas Unidades Acadêmicas (UAs). Os dados indicam que a política de permanência ainda não contempla a dimensão interseccional entre gênero e pertencimento étnico (Crenshaw, 2002). No mesmo percentual (76,9%), as coordenações apontaram que as campanhas antidiscriminatórias, embora existentes, apresentam impacto limitado. E ainda, 76,9% destacaram a importância do auxílio financeiro, reafirmando que a permanência estudantil está diretamente vinculada às condições socioeconômicas. Adicionalmente, entre os desafios apontados, 30,8% das coordenações identificaram a ocorrência de discriminação associada a estereótipos étnicos no ambiente universitário, o que indica que o racismo institucional ainda se manifesta nas dinâmicas acadêmicas. Por fim, 92,3% afirmaram que a interculturalidade não está consolidada no currículo. As iniciativas existentes dependem de ações pontuais de docentes. Esse dado demonstra que a interculturalidade ainda não se configura como diretriz estruturante dos projetos pedagógicos, permanecendo, sobretudo, no campo de iniciativas isoladas (Walsh, 2009).

No quarto capítulo apresento e analiso a trajetória das 10 (dez) indígenas mulheres entrevistadas, estudantes e egressas do Programa, suas percepções e considerações. Com base nos relatos coletados, na revisão de estudos prévios sobre o Programa UFGInclui e nos referenciais conceituais apresentados busquei responder à pergunta-problema da pesquisa.

Segundo as afirmações das estudantes, infere-se que a presença deste grupo na universidade é marcada não pelo reconhecimento étnico e simbólico, mas pela exceção que representam. As entrevistas também mostram que as indígenas mulheres que são mães enfrentam obstáculos adicionais, como a ausência de creche e a inexistência de políticas que reconheçam a maternidade como parte das condições estruturais de permanência, o que reforça as desigualdades de gênero. Os dados quantitativos obtidos por meio de questionários respondidos por indígenas mulheres vinculadas à UFG, confirmam a dissociação entre o acesso

e as práticas de reconhecimento étnico e cultural, pois, embora 68,5% das respondentes avaliem positivamente o ingresso, essa percepção não garante pertencimento, pois mesmo entre as que classificaram a experiência de acesso como “excelente”, houve relatos de falta de reconhecimento cultural. A maioria avaliou as políticas como “moderadamente eficazes”, isso significa que reconhecem os avanços, mas indicam a ausência de uma estrutura consolidada de permanência. Somente 15,8% alegaram ter compreendido as políticas de permanência no momento do ingresso, revelando a ausência de um protocolo institucional de comunicação.

Esses elementos sugerem uma inclusão formal, sinônimo de interculturalidade funcional (Walsh, 2009), que permite a entrada das estudantes no ensino superior, mas não transforma as estruturas que sustentam a monoculturalidade epistemológica e linguística na UFG. Nas considerações finais, são apresentadas proposições que dialogam com as lacunas identificadas ao longo da pesquisa, indicando caminhos possíveis para qualificar a ação institucional no âmbito do Programa UFGInclui.

Considerando as percepções das indígenas mulheres, estudantes e egressas, sobre o Programa UFGInclui, observa-se que, embora o acesso tenha se ampliado, persistem desafios relacionados à permanência, ao reconhecimento de saberes e ao fortalecimento do pertencimento acadêmico. Evidencia-se que, a partir das fronteiras culturais e epistêmicas e do entre-lugar da cultura (Mignolo, 2003), entendidos como espaços de enunciação das demandas de um corpo-território historicamente posicionado na subalternidade, emergem potenciais para reorientar políticas institucionais. Tais experiências revelam aspectos capazes de sustentar a formulação de estratégias voltadas ao enfrentamento do racismo e da colonialidade do poder e do saber, contribuindo para uma política de inclusão que incorpore a interculturalidade crítica (Walsh, 2003), com potencial para transformar a universidade pública em um ambiente efetivamente equitativo.

## **CAPÍTULO 1. PERCURSO CONCEITUAL E METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresento os principais conceitos e o percurso metodológico que orientaram a pesquisa. Delimito o objetivo geral, os objetivos específicos e as hipóteses que estruturam a investigação, situando o estudo no campo das políticas de ações afirmativas. Descrevo os procedimentos adotados para a análise de dados secundários, especialmente de documentos institucionais e normativos, e para a produção de dados de campo, por meio de questionários e entrevistas realizados com indígenas mulheres, discentes e egressas do Programa UFGInclui, e coordenações de curso. Explicito as estratégias de organização e interpretação dos dados, descrevendo os procedimentos que orientaram a análise das narrativas e informações coletadas, com o objetivo de compreender as percepções das participantes sobre as políticas de ações afirmativas, especialmente no que se refere ao ingresso, à permanência e às experiências acadêmicas.

### **1.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA**

Com o propósito de compreender as dinâmicas que estruturam as instituições de ensino superior e considerando que a exclusão educacional dos povos indígenas, especialmente das indígenas mulheres, resulta de processos coloniais, patriarcais e racistas que estruturam a sociedade brasileira, adotei uma abordagem mista, isto é, quali-quantitativa, de natureza aplicada, com objetivos descritivos e analíticos, orientada por referenciais decoloniais, feministas, antirracistas, interculturais e interseccionais, que permitem reconhecer os saberes das indígenas mulheres, identificando as múltiplas dimensões das desigualdades que dificultam a efetivação de direitos constitucionais no âmbito da educação, por meio das políticas de ações afirmativas.

De acordo com Mignolo (2017, p. 1), a colonialidade é “o lado mais escuro da modernidade”, pois organiza relações de poder que hierarquizam os seres humanos e estruturam o conhecimento de forma desigual. Esse processo legitima certos saberes e marginaliza outros, reproduzindo desigualdades históricas (Quijano, 2007). No contexto do ensino superior, tal perspectiva permite compreender os desafios enfrentados por grupos subalternizados, como as indígenas mulheres, e, ao mesmo tempo, reconhecer a relevância de seus saberes. Diante disso, Walsh (2019, p. 15) propõe “a virada epistemológica”, na qual a interculturalidade se materializa como estratégia de descolonização do conhecimento, influenciando tanto as

estruturas dominantes quanto os processos de padronização cultural que consolidam o saber universal ocidental (Walsh, 2019).

Para Julieta Paredes (2017, p. 5), o patriarcado é o “sistema de todas las opresiones, de todas las explotaciones, de todas las violencias y discriminaciones que vive la humanidad (mujeres, hombres y personas intersexuales) y la naturaleza, históricamente construidas sobre los cuerpos sexuados de las mujeres”.

Colonizar, como decíamos antes, proviene del significado de invasión de un territorio, y del ejercicio de poder en territorios ajenos, invasión que se hace por la violencia evidente o por la violencia sutil. El objeto de la colonización, aparte de usufructuar los frutos y productos de los territorios colonizados, también es invadir, someter, imponer, dominar, usufructuar y colonizar los cuerpos de las y los colonizados para tomar sus ajayus, sus energías, sus espíritus, sus fuerzas para enajenarlos y ocuparlos, para domarlos, para disciplinarlos y para que obedezcan mandatos y órdenes hasta lograr la internalización de los invasores en nuestros cuerpos, lograr que los invasores se metan en los territorios del cuerpo, de la subjetividad, de las percepciones y de los sentimientos de identidad, placer y deseo (Paredes, 2017, p. 7).

Entronque patriarcal é a penetração da lógica do colonizador nos corpos e nas estruturas internas das instituições, que molda as práticas, a mentalidade e as relações de poder. A partir dessa perspectiva, as instituições funcionam como instrumentos que mantêm a colonialidade do poder e do gênero, regulando quem tem voz, visibilidade e autoridade. No entanto, Paredes (2017) argumenta que as formas de dominação já existiam nas sociedades originárias, isto é, antes da chegada dos colonizadores europeus, e que estes vieram para organizar e hierarquizar essas opressões. Nesse contexto, o patriarcado europeu não se sobrepõe simplesmente, mas se articula e qualifica as estruturas, criando maneiras de dominação híbridas.

Diante disso, o feminismo comunitário é uma alternativa de combate ao patriarcado que abarca a filosofia de não excluir nenhum movimento feminista; pelo contrário, defende a criação de um espaço semântico de significados corporalizado que considera as lutas de todas as mulheres: “El feminismo, para el feminismo comunitario, es la lucha de cualquier mujer, en cualquier parte del mundo, en cualquier tiempo de la historia que lucha o se rebela ante un patriarcado que la oprime o la quiere oprimir” (Paredes, 2017, p. 3).

Lugones (2014), complementarmente, afirma que o gênero, tal como entendido na modernidade ocidental, não é neutro nem universal; está atravessado pela colonialidade, sendo hierarquizado por raça e etnia e imposto historicamente às populações colonizadas. A autora diferencia colonização, um processo histórico específico, da colonialidade do gênero, que é um fenômeno contínuo que ainda estrutura as relações de poder.

Já Cabnal (2019) afirma que o racismo se manifesta junto à violência de gênero, afetando o acesso à educação, à saúde, ao trabalho e à segurança, criando uma opressão

interseccional que combina gênero, raça e classe. De acordo com o conceito de interseccionalidade cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002), as formas de opressão variam de acordo com o contexto, e essa intersecção deve ser pensada como um instrumento de análise que considere as especificidades locais e culturais.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177)

Kimberlé Crenshaw (2002) salienta sobre a complexidade das dinâmicas de poder e aponta que o desafio está na operacionalização de políticas públicas que muitas vezes tendem a fragmentar as identidades e as lutas sociais, enfraquecendo a coletividade. Ainda, sobre essa operacionalização, Feres Júnior *et al.* (2018, p. 28) analisa as políticas de ações afirmativas que, segundo os autores, buscam a “reparação, justiça distributiva e diversidade”.<sup>7</sup> Esses fundamentos dialogam diretamente com a criação e o desenvolvimento do Programa UFGInclui, que, desde sua implantação, busca ampliar o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos da educação superior, entre eles os povos indígenas. Nessa perspectiva, o conceito de ação afirmativa é definido como:

Todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico. As medidas concretas tomadas para atingir tais fins podem variar. Em se tratando de acesso a empregos e educação, existem reservas (ou cotas) rígidas, políticas menos rígidas (targets) e bônus (Feres Júnior, 2018, p. 11).

Entre os três eixos estruturantes das políticas de ações afirmativas: reparação, justiça social e diversidade, a reparação está diretamente relacionada à correção de injustiças históricas produzidas pela escravidão e pelo colonialismo. Segundo Feres Júnior *et al.* (2018), essa perspectiva reconhece que a escravidão, a expropriação territorial e a marginalização desses

---

<sup>7</sup> A palavra "diversidade" pertence ao vocabulário da teoria do multiculturalismo, não raro associada à ideia do relativismo cultural, ou seja, de que todas as culturas e formas de vida têm um valor equivalente. Essa concepção se coaduna muito bem com a defesa de direitos humanos, a intervenção de organismos internacionais, a ajuda humanitária etc., mas muito mal com os conceitos de república e nação (Feres Júnior, 2018, p. 40).

grupos produziram desigualdades estruturais que persistem no presente. Entretanto, como apontam os autores, esse argumento enfrenta limites práticos, já que o paradigma jurídico liberal, centrado no indivíduo, dificulta a aplicação de medidas reparatórias coletivas, especialmente quando as vítimas diretas não estão mais vivas.

O argumento da diversidade, por sua vez, deriva do contexto norte-americano, mas, no Brasil, adquire sentidos próprios. Enfatiza o reconhecimento dos diferentes modos de vida, experiências e identidades existentes na sociedade, e valoriza a presença de sujeitos diversos, como pessoas negras, indígenas, quilombolas e ribeirinhas, nos espaços de poder e conhecimento, como a universidade. No entanto, Feres Júnior *et al.* (2018) alertam que uma concepção essencialista de diversidade pode ser problemática, pois o contexto brasileiro é marcado por mestiçagem e identidades híbridas, o que torna complexa a definição de grupos *puros* ou fixos.

Por fim, o argumento da justiça social ou distributiva tem sido o mais consensual no debate brasileiro contemporâneo, pois reconhece que a variável raça/cor está diretamente associada à desigualdade socioeconômica e, portanto, justifica políticas que busquem corrigir desigualdades materiais e de oportunidades. Diferentemente da reparação, esse argumento não se ancora no passado, mas nas condições concretas do presente, propondo a redistribuição de bens e oportunidades de forma equitativa. Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas no Brasil podem ser compreendidas como instrumentos que articulam reparação histórica, reconhecimento da diversidade e promoção da justiça social, constituindo-se como políticas indispensáveis para o fortalecimento da democracia e a efetivação dos direitos humanos (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Para além dos conceitos iniciais que direcionam a pesquisa, outras bibliografias amparam esse processo de revelar lacunas, responder perguntas e fazer novos questionamentos, tais como os estudos de Catherine Walsh (2009), Segato (2016), Quijano (2005), Mignolo (2003, 2007), Tubino (2005), Grosfoguel (2016), Bhabha (1998), Moura (2022), Cabnal (2019), etc. Esses referenciais contribuíram para compreender que o ingresso de indígenas mulheres é um ato político e epistêmico, que desafia as fronteiras do pensamento hegemônico e propõe novas formas de existir e de produzir conhecimento na academia. A universidade é, portanto, entendida como um espaço em disputa, onde diferentes racionalidades e cosmologias convivem e se confrontam, buscando transformar-se mutuamente. O Programa UFGInclui é analisado, nesse contexto, como um dispositivo de democratização do acesso e de reterritorialização dos saberes indígenas, com possibilidades de fortalecimento de identidades e o reconhecimento das diferenças como potencialidades. Dessa maneira, considerarei também o levantamento dos

estudos já realizados sobre o Programa, a fim de reconhecer suas percepções e contribuir com novos achados. Utilizando Rosa (2013), Hamú (2014), Herbetta (2018), Quintiliano (2019), Moura Karajá (2019, 2021), Silva e Dias (2023), etc.

## 1.2. LEVANTAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A priori, o foco era avaliar o Programa UFGInclui, considerado uma política de ações afirmativas substancial na UFG. O recorte temporal e de gênero ocorreu após diálogos com a orientadora e a partir da participação nas primeiras disciplinas do mestrado no Programa de Direitos Humanos da UFG, junto a outras vivências já citadas na introdução. A definição dos objetivos, do problema de pesquisa e das hipóteses envolveu aspectos percebidos durante a trajetória enquanto servidora, atuando na CIP/UFG e SIN/UFG.

Nesse sentido, a pesquisa foi estruturada em três etapas complementares: levantamento documental, revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Inicialmente, foi realizada a busca por informações em fontes institucionais da UFG, tais como: Jornal UFG, site da Secretaria de Inclusão (SIN/UFG), site da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), site da Secretaria de Planejamento, Avaliação e Informações Institucionais (Secplan), livros de gestão, programas e projetos registrados no sistema de extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), Sistema Eletrônico de Informações (SEI), editais, diretrizes normativas, regulamentos, plataforma ANALISA e outros documentos oficiais.

Por meio da revisão bibliográfica, identifiquei as pesquisas sobre a presença de indígenas mulheres no ensino superior público brasileiro e estudos relacionados ao Programa UFGInclui. Optei por restringir as buscas a duas plataformas: Google Scholar e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir da utilização de operadores booleanos combinados. Adotei, ainda, como critérios de inclusão, pesquisas empíricas ou revisões bibliográficas, com recorte temporal a partir de 2012, que tratassem de experiências de indígenas mulheres no ensino superior, considerando as perspectivas interculturais. Como critérios de exclusão, desconsidere fontes sem respaldo científico e aquelas que não abordavam a temática de indígenas mulheres no contexto universitário. No quadro 1, apresento os resultados das buscas conforme os critérios apresentados.

**Quadro 1** - Resultados quantitativos das Bibliografias pesquisadas a partir das buscas nas plataformas Google Scholar e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Base de dados	Descritores utilizados	Resultados totais	Resultados relevantes
Google Scholar	“mulheres indígenas” AND “ensino superior” AND “interculturalidade”	812	19
Google Scholar	“mulheres indígenas” AND “UFG” AND “interculturalidade”	237	12
Google Scholar	“mulheres indígenas” AND “universidades brasileiras” AND “interculturalidade”	207	13
Google Scholar	“mulheres indígenas” AND “acesso à universidade” AND “interculturalidade”	78	13
Google Scholar	“mulheres indígenas” AND “UFGInclui”	76	12
Google Scholar	“mulheres indígenas” AND “UFGInclui” AND “interculturalidade”	10	1
BDTD	“mulheres indígenas” AND “ensino superior”	12	5
BDTD	“mulheres indígenas” AND “UFG”	10	2
BDTD	“mulheres indígenas” AND “universidades brasileiras”	1	1
BDTD	“mulheres indígenas” AND “acesso à universidade”	1	1
BDTD	“mulheres indígenas” AND “acesso à universidade” AND “interculturalidade”	0	0
BDTD	“mulheres indígenas” AND “UFGInclui”	0	0
BDTD	“mulheres indígenas” AND “UFGInclui” AND “interculturalidade”	0	0

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

A triagem das obras foi realizada em três etapas: leitura dos títulos, dos resumos e das considerações finais. Os estudos considerados pertinentes foram catalogados e organizados em ordem alfabética. Posteriormente, as produções selecionadas foram lidas na íntegra, conforme as demandas que surgiam ao longo do processo de escrita. A partir dessas leituras, novos textos foram identificados por meio das referências indicadas nas próprias obras analisadas. Essa sistematização resultou na organização de um conjunto amplo de arquivos. Embora nem todas as obras tenham sido incorporadas diretamente à análise desta pesquisa, constituem um acervo relevante para estudos futuros e para a consolidação do estado da arte que fundamenta esta dissertação.

As pesquisas localizadas foram agrupadas em cinco categorias: (a) presença de mulheres indígenas nas universidades brasileiras; (b) movimento de mulheres indígenas no Brasil; (c) estudos vinculados ao Programa UFGInclui; (d) estudos sobre cultura e interculturalidade; e (e) estudos relacionados às políticas de ações afirmativas. Por opção metodológica, apresento no apêndice o Quadro 13, Levantamento das pesquisas sobre o Programa UFGInclui. Ressalto que não se trata de um mapeamento exaustivo, mas de um recorte que evidencia o campo de produção acadêmica que sustenta os estudos sobre o Programa UFGInclui, criado na UFG em 2008.

### 1.3 OBJETIVOS, PROBLEMA DE PESQUISA E HIPÓTESES

#### (I) - Objetivo geral

Analisar as políticas de ações afirmativas que contribuem para o ingresso e a permanência de indígenas mulheres na UFG, no âmbito do Programa UFGInclui, no período de 2013 a 2023, a fim de compreender como o diálogo institucional tem delineado uma educação superior intercultural e equitativa em termos de gênero, com ênfase na educação em e para os Direitos Humanos.

#### (II) - Objetivos específicos

1. Identificar as políticas de ações afirmativas associadas à inclusão dos povos indígenas no ensino superior público brasileiro, analisando seu desenvolvimento e impactos no âmbito das universidades federais.
2. Identificar e descrever as políticas de ações afirmativas implementadas pela UFG, no âmbito do Programa UFGInclui, que contribuíram para ampliar a presença de indígenas mulheres na UFG entre 2013 e 2023.
3. Analisar as percepções e trajetórias das indígenas mulheres, estudantes e egressas dos cursos de graduação da UFG, no âmbito do Programa UFGInclui; considerando a perspectiva intercultural e a equidade de gênero como instrumentos de defesa de direitos humanos desse segmento estudantil específico, buscando compreender de que maneira a política institucional de inclusão étnico-racial contribui para o fortalecimento do pertencimento acadêmico.

Para alcançar esses objetivos, investigarei o histórico de implementação do Programa UFGInclui com base em estudos anteriores e documentos institucionais, buscando identificar possíveis lacunas em sua estrutura e execução. Também analisarei os programas e projetos desenvolvidos a partir da criação do UFGInclui, com a finalidade de mapear boas práticas, fragilidades e eventuais omissões. Além disso, considerarei a percepção das coordenações de curso, por compartilharem a gestão pedagógica nas Unidades Acadêmicas (UA), e as percepções das indígenas mulheres discentes e egressas, a partir de suas trajetórias acadêmicas, de modo a compreender como avaliam a política institucional em suas experiências de ingresso e permanência.

### (III) - Problema de pesquisa

Em que medida a práxis institucional das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás associa a equidade de gênero à interculturalidade, especialmente no que se refere ao ingresso e à permanência de indígenas mulheres no ensino superior?

### (IV) - Hipóteses

- (a) Se as políticas de ações afirmativas, especialmente no âmbito do Programa UFGInclui, têm se concentrado prioritariamente no acesso de indígenas mulheres, então as estratégias para garantir a permanência e a conclusão dos cursos permanecem incipientes ou insuficientes, comprometendo a efetividade da inclusão no ensino superior;
- (b) se a estrutura curricular, na graduação, segue uma lógica ocidental que não contempla os conhecimentos tradicionais e originários, então isso fragiliza o pertencimento acadêmico;
- (c) se as políticas de ações afirmativas são implementadas a partir de uma abordagem homogênea, tendem a invisibilizar as especificidades culturais e as dimensões interseccionais que marcam a experiência das indígenas mulheres, contribuindo para a reprodução de desigualdades de gênero e etnia no ensino superior;
- (d) se a Universidade Federal de Goiás adota políticas de ações afirmativas, então a Instituição pode ser compreendida como um campo de enraizamento identitário e intercultural (Território Indígena).

## 1.4. PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS: SECUNDÁRIOS, QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

Os dados secundários utilizados nesta pesquisa foram extraídos da Plataforma ANALISA/UFG, solicitados via e-mail à Secretaria de Inclusão (SIN/UFG), à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE/UFG) e ao Instituto Verbena (IV/UFG). Após isso, foram realizadas conferências e adequações pontuais, assegurando a integridade e a fidedignidade das

informações<sup>8</sup>. Todos os procedimentos seguiram as normas institucionais de confidencialidade e privacidade, bem como as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG,<sup>9</sup> garantindo o uso ético dos dados pessoais e acadêmicos das estudantes.

Outras informações acessadas foram: projetos cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), Relatórios de Gestão da Reitoria, documentos presentes em processos físicos, registros vinculados ao Sistema Eletrônico de Informações (SEI), além de conteúdos disponíveis em canais oficiais da universidade, como o site institucional da UFG, o Jornal UFG, os portais da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), da Coordenadoria de Ações Afirmativas, da Secretaria de Inclusão (SIN/UFG), da Secretaria de Planejamento, Avaliação e Informações Institucionais (SECPLAN), da TV UFG, entre outros. O uso dessas fontes teve como finalidade apresentar as práticas das políticas de ações afirmativas no cotidiano universitário, destacando a articulação entre diretrizes normativas e ações concretas de inclusão, diversidade e permanência estudantil.

Para a coleta de dados quali-quantitativos, foram utilizados dois instrumentos: entrevistas semiestruturadas e questionários. As propostas de construção dos instrumentos utilizados foram pensadas a partir de dois encontros de caráter consultivo com duas indígenas mulheres: uma estudante ativa no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e uma egressa do Programa UFGInclui. O diálogo buscou adequar a linguagem e garantir que os instrumentos estivessem alinhados ao objetivo da pesquisa. Os roteiros de entrevistas e questionários foram formulados com base nesse mesmo documento. Os arquivos correspondentes encontram-se disponíveis no APÊNDICE (B), (C), (D), Roteiro das entrevistas (ativas, egressas e coordenações).

Como critério de inclusão das participantes, foi definido um recorte temporal abrangendo estudantes que ingressaram na UFG entre 2013 e 2023. Essas discentes foram convidadas, por meio de *WhatsApp* e *e-mail*, a contribuir com a coleta de informações. A planilha<sup>10</sup> com os contatos foi solicitada e recebida da Diretoria de Ações Afirmativas (DAAF), que faz parte da estrutura da Secretaria de Inclusão (SIN/UFG). Os instrumentos de coleta, entrevistas e formulários foram organizados em quatro blocos: avaliação das políticas de ações afirmativas; perspectivas das discentes indígenas sobre equidade de gênero; abordagem da

---

<sup>8</sup> A ferramenta de inteligência artificial, *ChatGPT*, versão gratuita, foi utilizada como apoio à revisão ortográfica e gramatical do texto. O uso foi instrumental, não sendo empregado para a produção de conteúdo analítico.

<sup>9</sup> Aprovação pelo Comitê de Ética da UFG (Número do Parecer: 6.902.021, CAAE: 79215124.2.0000.5083) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). (Número do Parecer: 7.023.803, CAAE: 79215124.2.0000.5083.)

<sup>10</sup> Solicitada em março e atualizada no dia 30 de junho de 2025.

interculturalidade no currículo e sugestões para aprimoramento a partir da experiência acadêmica.

O questionário foi aplicado por meio da plataforma Google Forms, ferramenta que permite a criação e distribuição de formulários eletrônicos. Foram elaborados três questionários distintos, disponibilizados para consulta nos seguintes links: (i) Questionário — estudantes indígenas ativas: <https://forms.gle/4Qy3WHVLaHDEFr4z6>; (ii) Questionário — egressas indígenas: <https://forms.gle/kYxt7YPEbJ6z3xwS8>; (iii) Questionário — coordenadores/as de curso: <https://forms.gle/fcZKKVXiQiaC9pm48>.

Após essa fase, o link de acesso ao questionário foi compartilhado com as estudantes via e-mail institucional e *WhatsApp*. Essas pessoas puderam acessar o formulário de maneira assíncrona, em ambiente de sua escolha, celular ou computador. O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) foi disponibilizado junto ao questionário e continha apenas uma pergunta obrigatória, referente à concordância ou discordância em participar da pesquisa. A escolha da plataforma digital foi motivada pela facilidade de registro automático das respostas e pela geração de gráficos, o que possibilitou a sistematização e a organização dos dados em planilha, facilitando a etapa de análise. Nos quadros 2 e 3, a seguir, apresento o quantitativo das pessoas participantes da pesquisa

**Quadro 2 - Quantidade de respondentes ao questionário**

<b>Público-alvo</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>Observações</b>
Egressas indígenas convidadas	29 <sup>11</sup>	De um total de 37 <sup>12</sup> egressas, vinculadas a 16 cursos
Discentes indígenas ativas convidadas	30	De um total de 52 ativas no SIGAA, distribuídas em 19 cursos
Estudantes indígenas ativas	19	Vinculadas ao SIGAA
Egressas do Programa UFGInclui	17	—
Coordenações de curso	13	Cursos com discentes indígenas ativas
Pessoas convidadas a responder	78	Total de convites enviados
Total de respondentes	49	

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Apesar de o questionário ter permanecido disponível por quatro meses, a taxa de resposta foi inferior ao quantitativo inicialmente previsto. Além disso, as dificuldades de agendamento das entrevistas inviabilizaram o cumprimento integral do critério de seleção por áreas de conhecimento.

<sup>11</sup> O número de egressas do Programa UFGInclui, considerando o período de 2013 a 2023.

<sup>12</sup> O número total de egressas do Programa UFGInclui, considerando o período de 2009 a 2025.

**Quadro 3 - Quantidade de entrevistas realizadas**

Perfil dos participantes	Quantidade
Mulheres indígenas egressas do Programa UFGInclui	4
Discentes indígenas ativas no SIGAA	6
Coordenações de curso	4
Total de entrevistas realizadas	14

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Esses números equivalem, respectivamente, a aproximadamente 10% do quantitativo total de egressas, ativas e coordenações que atualmente contam com indígenas mulheres ativas. Importa destacar que tinham sido previstas apenas três entrevistas com coordenações de curso; no entanto, em razão de as disponibilidades iniciais terem sido somente de representantes homens, optei por realizar mais uma entrevista com uma coordenadora mulher, a fim de consolidar a percepção de uma docente do gênero feminino. No quadro 4, a seguir, apresento o perfil das discentes ativas no SIGAA que responderam ao questionário:

**Quadro 4 - Perfil das estudantes indígenas ativas no SIGAA (questionário)**

Ingresso	1º ingresso	Curso	Pseudônimo	Idade	Povo/território	Marque sobre você
2020		Design de modas	Apinajé	26	Apinajé	Solteira
2023	Sisu 2016	História	Karajá	29	Aldeia Macaúba ilha do Bananal-TO.	Tem filhos
2023		Psicologia	Guajajara	24	Povo Guajajara/MA	Solteira
2023	2020	Ciências Contábeis	Karajá	26	Karajá Aruanã	Solteira
2020	2019	Engenharia de Alimentos	Areme	31	Boe/Bororo- TI Meruri - MT	Solteira
2023		Medicina	Atikum	23	Atikum, Salgueiro - PE	Solteira
2019		Medicina Veterinária	-	32	-, território Xingu.	Solteira
2022		Direito	Karajá	20	Karajá - Aruanã	Solteira
2018		Agronomia	Kanela		Kanela do Araguaia, Luciara/MT	Solteira
2020		Nutrição	Camila	26	MACUXI comunidade boqueirão no estado de Roraima.	Solteira
2014		Administração	Xavante	36	XAVANTE/ Mato Grosso	Casada
2023		Nutrição	Aimberê	18	KARAJÁ - Mato Grosso	Solteira
2023	2021	Farmácia	Guajajara	24	Guajajara/ aldeia zutiwa-Maranhão	Tem filhos
2018	2018	Nutrição	Jordana	29	Boe Bororo / Mato grosso/território indígena Meruri	Solteira

2023		Fisioterapia	Pankará	24	Serra do arapua carnaubeira da penha PE, povo Pankará	Solteira
2020	2019.	Psicologia	Apoena	24	Etnia tapuia. Localizada na aldeia indígena do povo tapuia, município de Rubiataba (GO).	Solteira
2025	2019 Trancada	Biomedicina	Kamayura	28	Kamayura-Mato Grosso.	Solteira
2023	2016	Direito	Karajá	36	Karajá/ Aldeia Buridina/ Aruanã -Go	Tem filhos
2020		Artes Visuais	Boe Bororo	28	Boe Bororo	Solteira

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Conforme o quadro acima, as dezenove (19) estudantes indígenas mulheres são de diferentes povos e territórios, o que indica o alcance geográfico das políticas de ações afirmativas. Há variação de idades (18 a 36 anos), revelando percursos formativos iniciados em diferentes momentos da vida; a maioria delas são solteiras, com poucas estudantes com descendentes ou casadas. Os anos de ingresso vão de 2014 a 2025 e incluem casos de reingresso, o que sugere trajetórias marcadas por interrupções ou mudanças de curso. A diversidade de áreas nos cursos (saúde, humanas, agrárias, artes etc.) demonstra que essas mulheres ocupam espaços acadêmicos variados. No quadro 5, abaixo, apresento o perfil das egressas que responderam ao questionário.

**Quadro 5** - Perfil das egressas do Programa UFGInclui (questionário)

Ingresso na UFG	Pseudônimo	Idade	Povo/território	Curso	Grau de escolarização	Conclusão do curso
2016	Xerente	26	Povo Xerente, aldeia Ktêpó, Município de Tocantínia/TO	Direito	Especialização	2022
2016	Kanela	27	Kanela, Luciara-Mato Grosso	Engenharia ambiental e sanitária	Especialização	2022
2017	Karajá	51	Karajá	Letras português		2023
2017	Kojkuá	26	Kanela	Enfermagem		2023
2017	Karajá	30	Karajá-ilha do Bananal-TO	Geografia		2020
2017	Beluá	35	Iny Karajá - Aruanã/GO	Direito	Especialização	2023
2017	Tapuia 2	27	Indígena - Tapuia / aldeia carretão	Medicina veterinária	Especialização	2021
2017	Tapuia - Goiás	26	Povo Tapuia- Goiás	Comunicação Social-Publ.Prop.		2021
2017	Iracema	30	Karaja / Ilha do Bananal	Pedagogia	Especialização	2021

2018	Tapuia		Tapuia - Entre Rubiataba e Nova América	Medicina veterinária	Especialização	2023
2018	Makuxi.	28	Makuxi, Terra Indígena Boqueirão, etnorregião do Tabão, município de Alto Alegre- RR	Direito	Mestranda	2022
2018	Xingu	31	Território Indígena do Xingu	Relações Públicas	Especialização	2023
2019	Dikuria	32	Karajá /Aruanã-GO	Medicina Veterinária	Especialização	2023
2019	Tapuia 1	25	Tapuia- nova América	Odontologia		2023
2019	Apoena	23	Atikum	Enfermagem	Especialização	2023
2020	Pankararu	29	Povo Pankararu, Aldeia Taboa em Petrolândia PE	Direito	Especialização	2023
2020	Guajajara	26	Guajajara, Araribóia MA	Ciências Sociais políticas públicas	Mestranda	2023

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

De acordo com as informações apresentadas, as egressas ingressaram na UFG entre 2016 e 2020 e concluíram seus estudos até 2023. A faixa etária varia de 23 a 51 anos, com média de 29 anos, indicando a coexistência tanto de jovens concluintes do ensino médio como de mulheres adultas que retomaram a formação acadêmica em momentos mais tardios da vida. O tempo médio de conclusão dos cursos foi de 4,5 anos, oscilando entre três e seis anos.

No quadro 6, a seguir, apresento as informações de perfil das indígenas mulheres entrevistadas, ressaltando que os nomes utilizados são fictícios, mas as etnias são reais; com isso, pretendo preservar o anonimato, mas contribuir para o reconhecimento de suas identidades coletivas.

**Quadro 6** - Apresentação das participantes da pesquisa – entrevistadas

Pseudônimo	Povo	Idade	Estado Civil	Filhos/as	Território/Aldeia	Curso(s)	Ingresso - ano	Conclusão/Integralização
Imaru Karajá	Karajá	30	Casada	3	Território Karajá - MT	Ciências Biológicas	2015-1	2020-2
Karajá	Karajá	31	Casada	1	Aldeia Fontoura - Ilha do Bananal, TO	Geografia	2017	2022-1
Pankararu	Pankararu	29	Solteira	0	Aldeia Taboa, Brejinho da Serra - Petrolândia/ PE	Direito	2020-1	2023-2

Diku Karajá	Karajá	34	Casada	0	Aldeia Buridina - Aruanã/GO	Medicina Veterinária	2014-1	2023-2
Apinajé	Apinajé	27	Solteira	0	Aldeia Botica - Bico do Papagaio - Tocantinópolis/TO	Design de Moda	2010-1	Integralização 100%
Xavante	Xavante	37	Casada	1	Território São Marcos Barra do Garças/MT	Administração	2014-2	Trancado
Bororo	Boe	28	Solteira	0	Território Meruri, Município General Carneiro - MT	Artes Visuais	2020-1	Integralização 50%
Boe	Boe	30	Solteira	2	Território Meruri, Município General Carneiro - MT	Nutrição	2024-1	Integralização 20%
Alto Xingu	-	33	Solteira	0	Território Wawi, Aldeia Payetán, Leste do Alto Xingu	Medicina Veterinária	2018-1	Integralização 60%
G. Karajá	Karajá	35	Solteira	2	Aldeia Buridina - Aruanã/GO	Direito	2017-1	Integralização 100%

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

O perfil das indígenas mulheres entrevistadas revela uma diversidade etária, de 27 a 37 anos, e étnica, oriundas de diferentes territórios e aldeias em MT, TO, PE e GO. Quanto à situação acadêmica: entre as quatro egressas entrevistadas, três escolheram o bacharelado e uma, a licenciatura. Já entre as ativas: todas escolheram bacharelado. No decorrer da escrita deste texto, identifiquei que uma das estudantes entrevistadas havia trancado sua matrícula em função de uma gravidez de risco.

Outras duas estudantes estavam com a integralização de 100%, e três com integralização abaixo de 60%, indicando trajetórias acadêmicas não lineares. Em relação às coordenações de curso, não apresentarei o perfil, as quais serão identificadas como C1, C2, C3 e C4. Os cursos também não serão identificados na pesquisa.

Com o objetivo de compreender os dados obtidos nas entrevistas, adotei a análise temática, método utilizado para identificar, organizar e interpretar padrões e temas a partir de dados qualitativos. Essa abordagem possibilitou compreender as experiências, significados e

realidades das participantes. Segundo Braun e Clarke (2006), a análise temática se desenvolve em seis fases inter-relacionadas: (1) familiarização com os dados; (2) geração de códigos iniciais; (3) busca por temas; (4) revisão dos temas; (5) definição e nomeação dos temas; e (6) produto final. Essa estrutura não é linear, mas flexível, permitindo idas e vindas entre as etapas conforme a profundidade das análises e a natureza do material empírico.

Inicialmente, realizei a transcrição das entrevistas com ajuda das plataformas *Transkriptor* e *Gládia*.<sup>13</sup> Em seguida, após uma nova escuta e anotações, houve a marcação de trechos considerados significativos. Em seguida, organizei os dados em uma planilha, onde foram agrupados temas e subtemas emergentes, observando a relação de convergência entre os relatos das participantes. Os temas definidos consideraram, de um lado, os instrumentos de coleta e a escuta das trajetórias das estudantes e, de outro, o problema e os objetivos da pesquisa, buscando coerência entre o campo e os conceitos norteadores. Para facilitar a visualização e a comparação, foi criada uma coluna específica para cada entrevistada, na qual os trechos correspondentes às temáticas foram alocados na íntegra, preservando a originalidade do relato. Isto é, os fragmentos foram recortados diretamente das transcrições e inseridos na planilha, conforme apresentado no quadro 7, abaixo.

**Quadro 7** - Identificação dos temas e subtemas; categorização dos relatos das entrevistas

<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>	<b>Karajá</b>	<b>Apinajé</b>
I- Sobre o Programa UFGInclui	1 a - Percepção do acesso a UFG	Muito triste essa falta de oportunidades. Na verdade, tinha que ter duas vagas (...)	Mas essa questão de aldeia ou cidade não é colocada realmente (...)
	1 b - Percepção do acolhimento	Eu não me senti acolhida (...)	Minha experiência não foi tão boa (...)
	1 c - Percepção da permanência	Tive muita dificuldade financeira, né? (...)	
	1 d - Percepção da condição egressa		
	1 e - Pandemia Covid 19 - suporte recebido	Eles me doaram um computador	
II - Sobre as especificidades de ser indígena mulher na universidade	2 a - Território/ Comunidade	Pra nós, indígenas, não é fácil a gente deixar o nosso território (...)	É difícil ter que sair da aldeia (...)
	2 b- Família (parentescos e maternidade)	(...) Eu já vi várias estudantes indígenas com crianças pequenas (...)	Na verdade, tive um convívio que foi uma quebra, porque meu pai veio trabalhar na cidade e minha mãe ficou na aldeia (...)
	2 c- Relações de gênero/	A gente presenciou, presenciou,	(...) E toda vez que eu

<sup>13</sup> Plataformas de transcrição de áudio e vídeo.

	pertencimento étnico (patriarcado, machismo, racismo)	não, a gente viveu o racismo (...)	começava a frisar meu nome, as pessoas perguntavam, (...)
III- Sobre a universidade como espaço de resistência e enraizamento identitário	3 a - Práticas pedagógicas coloniais e contracoloniais		
	3 b - Currículo/homogeneidade/interculturalidade	(...) Sempre tinha eventos de palestra, oficina, essas coisas assim. E aí eu já fui convidada (...)	Culturalmente falando. Muita gente de muito lugar, assim, coisas novas, dividir quarto, dividir banheiro, essas coisas, sabe? (...)
	3 c - Pertencimento como sujeito coletivo	E aí, nós indígenas somos assim, mexeu com um, mexeu com todos.	
	3 c - Fortalecimento de autoestima intelectual (ser pesquisadora)	Então, eu não vou voltar sem isso. E aí, eu acho que era uma das coisas que consegui me fortalecer, sabe? (...)	Estou estudando bastante aqui, porque estou vendo possibilidades (...)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Já os dados quantitativos, resultante das respostas dos formulários, gerados pela plataforma do *Google Forms* foram analisados concomitantemente com os resultados das entrevistas, a partir das temáticas identificadas. Para isso, selecionei os subtemas pertinentes e, em seguida, busquei padrões de convergência e divergência entre as perguntas e respostas. A planilha extraída foi analisada e, após a escolha inicial de um gráfico específico de respostas, apliquei os filtros subsequentes que permitiram analisar as demais respostas da mesma participante. Considera-se, portanto, que os resultados quantitativos forneceram uma visão ampliada das tendências e frequências, enquanto os dados qualitativos proporcionaram uma compreensão dos contextos, percepções e experiências das pessoas participantes. Seguindo o mesmo processo, no Quadro 8, a seguir, apresento a metodologia de análise das entrevistas e questionários, pertinentes às coordenações de curso, por temas e subtemas.

**Quadro 8** - Temáticas de análise dos dados qualitativos e quantitativos (entrevistas e questionários) aplicados as coordenações de curso

Tema	Subtemas
Percepção sobre o Programa UFGInclui	a -) Acesso;
	b -) acolhimento;
	c -) permanência acadêmica;
	d -) suporte recebido durante a pandemia.
Percepção sobre os desafios enfrentados por indígenas mulheres na UFG	e -) Relações de gênero;
	f -) pertencimento étnico (território e comunidade);
	g -) relação com a maternidade e a família.
Percepção sobre a universidade como espaço de resistência e enraizamento identitário	h -) Abordagem do currículo;
	i -) Interculturalidade

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

As coordenações de curso foram contatadas a partir das informações de contato disponíveis nos sites institucionais das Unidades Acadêmicas (UAs) da UFG, por meio da identificação de endereços eletrônicos e, em alguns casos, de contatos via *WhatsApp*, obtidos por indicação (método bola de neve). Após isso, o convite para participação na pesquisa foi formalizado por e-mail e mensagens de texto, contendo os objetivos do estudo e as condições de participação; em seguida, mediante o aceite e o agendamento da entrevista, foi encaminhado o Registro de Concordância Livre e Esclarecido (RCLE). Posteriormente, após a realização de quatro entrevistas, a análise temática foi utilizada como estratégia de tratamento dos dados, conforme proposta por Braun e Clarke (2006) já apresentada anteriormente. Essa etapa teve como propósito compreender as percepções das coordenações sobre a presença e a permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação, identificando os desafios institucionais e as limitações percebidas na implementação das políticas de ações afirmativas no âmbito do Programa UFGInclui, especialmente para às indígenas mulheres.

## **CAPÍTULO 2. DO TERRITÓRIO À UNIVERSIDADE: A PRESENÇA DE INDÍGENAS MULHERES NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS**

Neste capítulo, adoto os direitos humanos como horizonte normativo e analítico para compreender as trajetórias de ingresso das indígenas mulheres nas universidades brasileiras. Também mobilizo a crítica à colonialidade do poder, formulada por Quijano (2005), para problematizar as hierarquias históricas que estruturam as relações sociais e acadêmicas. Ao mesmo tempo, recorro ao enfoque interseccional proposto por Crenshaw (2005), que permite compreender como raça, gênero e classe não atuam de forma isolada, mas se articulam nas experiências vividas pelas indígenas mulheres no ensino superior. Apresento, ainda, dados sobre o perfil da população indígena no Brasil, evidenciando tanto o crescimento da população autodeclarada quanto o aumento do ingresso no ensino superior. Destaco que Goiás figura entre os estados com maior taxa de urbanização da população indígena, alcançando 95,52% entre as capitais. Esse cenário indica que as políticas públicas, especialmente as ações afirmativas, têm influenciado o acesso à universidade. Por fim, discuto aspectos culturais e pedagógicos da educação indígena, os desafios da permanência no ensino superior e as tensões que emergem do encontro entre os saberes acadêmicos e os saberes ancestrais. Mais do que descrever dados, busco compreender como essas dimensões atravessam as trajetórias dessas mulheres e moldam suas experiências na universidade.

### **2.1. DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL**

No contexto brasileiro, o persistente processo de colonização, articulado ao racismo estrutural, promoveu e ainda promove o apagamento sistemático das identidades e saberes dos povos indígenas. Muitos acervos culturais foram perdidos, deslegitimados ou silenciados ao longo dos séculos, o que contribuiu para uma sub-representação significativa desses sujeitos tanto no espaço urbano quanto nos sistemas simbólicos da arte e da literatura. Tal invisibilização reforça rupturas culturais entre os povos originários e a sociedade nacional, que frequentemente percebe os povos indígenas como uma alteridade incompatível com a modernidade. Essa lógica excludente sustenta a perpetuação de estereótipos e legitima formas sutis e explícitas de violência institucional, dando continuidade ao projeto de extermínio iniciado no período colonial (Flores Borum-Kren, 2023). O historiador Casé Angatu Xukuru Tupinambá (2023, p. 1) questiona: “Qual o papel do acesso dos povos indígenas à educação formal nesse esforço de reescrever a história oficial?”. Para o autor:

A educação indígena é anterior à educação escolar indígena. Toda criança, toda pessoa que nasce numa comunidade indígena já tem uma educação indígena. Que é subir no pé de piaçava, um coqueiro, colocar tarrafa para pegar peixe, respeitar a natureza, colocando roça cabruca sem desmatar, fazendo o plantio olhando a Lua. A partir dessa educação indígena é que se baseia a educação escolar indígena, e nós podemos oferecer isso. [É preciso] que as escolas reatualizem seus currículos nesse sentido. É fundamental nós estarmos na escola. Para nós, nos formar, termos títulos de doutor, de mestre, nos graduar e termos esses saberes é como mais são flechas em nossos arcos para lutar por nossos direitos. Não é uma formação só individual. Nós pensamos coletivamente, porque somos sujeitos coletivos (Xukuru Tupinambá, 2023, p. 1).

O relato de Xukuru Tupinambá (2023) mostra que a educação indígena antecede e fundamenta a educação escolar indígena, articulando saberes tradicionais e modos de vida comunitários. Nesse contexto, segundo o relatório intitulado “Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil”, as primeiras escolas nas aldeias foram introduzidas pelos missionários jesuítas no período colonial, com o objetivo de catequizar, civilizar e integrar os povos indígenas à sociedade nacional. Esse modelo, baseado na substituição das línguas, costumes e cosmologias indígenas por padrões ocidentais e cristãos, perdurou por séculos. Na década de 1970, a educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada passou a se constituir como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional (Luciano, 2007).

Herrera Flores (2009) salienta que os direitos humanos são uma construção cultural e política que expressa a tensão entre o reconhecimento jurídico e as práticas sociais que o antecedem. Dessa maneira, constituem-se como resultado das lutas coletivas que ocorrem fora do campo do direito, portanto, “exteriores” a ele, mas que, uma vez positivadas em normas e tratados, tornam-se também “interiores”, ao adquirirem garantias institucionais. Nessa mesma direção, Douzinas (2021, p. 11) afirma que “políticas adequadas surgem quando uma parte excluída demanda ser incluída e devem-se mudar as regras da inclusão para conseguir isto”. Ainda, segundo Douzinhas (2021, p. 12):

As reivindicações e lutas pelos direitos humanos trazem à tona a exclusão, a dominação e a exploração, bem como os conflitos inevitáveis que permeiam a vida social e política. Todavia, ao mesmo tempo, elas escondem as raízes profundas do conflito e dominação ao enquadrar a luta e a resistência em termos de paliativos legais e individuais que, se bem-sucedidos, levam a pequenas melhorias de indivíduos e a um rearranjo insignificante do edifício social. A política dos direitos humanos pode alargar o particular às demandas do universal?

A possibilidade de que demandas específicas produzam mudanças estruturais mais amplas só ocorre quando os direitos humanos são articulados a práticas coletivas que enfrentam essas estruturas. Nesse sentido, a interculturalidade crítica, como propõe Walsh (2009), evidencia que a educação e os espaços institucionais só se tornam inclusivos quando desafiam a colonialidade do conhecimento e reconhecem epistemologias marginalizadas, transformando

a luta por direitos em algo que vá além de rearranjos superficiais. Nesse contexto, a educação se configura como um campo de disputa simbólica e cultural, no qual se definem quem pode falar, o que pode ser dito e quais saberes são legitimados, sendo essa disputa ainda mais evidente na educação indígena (Ribeiro, 2017).

Na legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988 reconheceu, no artigo 231, os direitos originários dos povos indígenas às suas terras, organizações sociais, costumes, línguas e tradições, assegurando-lhes uma educação específica e diferenciada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, reforçou esse princípio ao determinar que a educação escolar indígena deve ser bilíngue e intercultural, enquanto o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas voltadas à ampliação do acesso e à valorização das identidades e saberes indígenas. Esses instrumentos dialogam com acordos internacionais, como a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007) e a Convenção nº 169 da OIT, que reconhecem o direito à autodeterminação e à preservação cultural.

A partir da década de 1990, a educação escolar indígena passou a ocupar lugar central nas discussões sobre direitos e políticas públicas, em meio ao fortalecimento dos movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro Unificado, que impulsionou o debate sobre políticas de ações afirmativas no país. Em 1991, a criação do Programa de Educação Escolar Indígena transferiu a responsabilidade pela oferta educacional da FUNAI para as secretarias estaduais e municipais, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC). Dois anos depois, em 1993, o Comitê de Educação Escolar Indígena estabeleceu princípios como especificidade, interculturalidade e bilinguismo, orientando as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas.

Em 1994, o MEC apoiou a publicação dos primeiros livros com autoria indígena, e, no ano seguinte, criou a Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas, com o objetivo de fortalecer as ações voltadas à formação docente e à produção de materiais didáticos próprios. Esse processo culminou, em 1998, na publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que consolidou as diretrizes para uma educação escolar indígena diferenciada, pautada na diversidade étnica, linguística e cultural. Entretanto, o reconhecimento jurídico não garante a concretização desses direitos.

Conforme Piovesan (2013), o desafio está em transformar os textos normativos em práticas sociais, articulando as dimensões ética, política e pedagógica dos direitos humanos. Nesse ponto, a educação indígena se apresenta como campo estratégico, pois propõe uma redefinição do próprio sentido de educação, ao valorizar as cosmologias, as línguas e as formas

próprias de aprender, rompendo com a lógica assimilacionista e afirmando a autonomia dos povos na construção de seus projetos educativos.

Nos anos 2000, as políticas públicas voltadas à diversidade ganharam novo impulso. Em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) ampliou o diálogo entre o Estado e os movimentos indígenas, promovendo a formação de docentes e a preparação das comunidades para o ingresso no ensino superior. Já no final da década, a Portaria nº 1.062/2008 convocou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em 2009, que avaliou a oferta da educação indígena e formulou diretrizes para garantir sua qualidade, fortalecendo o reconhecimento das especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas.

A presença crescente de estudantes indígenas nas universidades, aliada à criação de programas específicos, como as Licenciaturas Interculturais e o Programa UFGInclui, tem ampliado o alcance das discussões sobre diversidade, equidade e interculturalidade no ensino superior. Esse movimento encontra respaldo jurídico no artigo 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que assegura aos povos indígenas o direito de acesso à educação superior e incentiva o poder público a desenvolver programas e cursos específicos voltados à formação de docentes e profissionais indígenas.

Além disso, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, consolidou nacionalmente o direito ao ingresso diferenciado, garantindo reserva de vagas para estudantes indígenas nas universidades e institutos federais. Mais do que promover o acesso, esses dispositivos e programas tensionam o espaço universitário, convidando-o a rever suas práticas pedagógicas, currículos e epistemologias. A universidade, antes concebida como território homogêneo e monocultural, passa a ser interpelada por outras narrativas, vozes e modos de produzir conhecimento, afirmando a presença indígena como ato político e epistêmico de transformação institucional.

Nesse cenário, a presença das indígenas mulheres nas universidades estimula tensões entre a oralidade e a escrita, entre o corpo e seus saberes. E subverte a lógica colonial do conhecimento, mostrando que a educação é também um ato de cura, resistência e reexistência. Para Herrera Flores (2009, p. 123) “toda instituição é o resultado jurídico/político/econômico e/ou social de uma determinada forma de entender os conflitos sociais”. Isto é, “espaços de mediação nos quais se cristalizam os resultados sempre provisórios das lutas sociais pela dignidade”. Sendo os direitos humanos um processo em construção, uma travessia coletiva pela

dignidade, no qual o direito à educação é inseparável do direito à terra, à língua, à memória, à espiritualidade e à diferença.

## 2.2. BRASIL OU PINDORAMA: TERRITÓRIOS INDÍGENAS EM DISPUTA

Flores Borum-Kren<sup>14</sup> (2023), no volume 1 de 15 da coleção pedagógica *Asé-Toré*,<sup>15</sup> projeto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), conceitua Pindorama como:

Terra das Palmeiras, a terra dos mil povos, é a grande mãe que alimentou e abrigou os milhares de povos indígenas que aqui já habitavam há cerca de 15 mil anos. Milhões de pessoas e nações com seus respectivos fazeres e saberes que formaram a base genética e cultural das sociedades atuais. Por esse motivo, entre os povos indígenas, costumamos dizer: a Mãe do Brasil é indígena! (Flores Borum-Kren, 2023, p. 20).

A autora desconstrói o imaginário estereotipado sobre a ocupação do território em Pindorama e sobre as populações “ameríndias e originárias ou nativas”. E alerta para esquecerem aulas de história que reproduziam o ponto de vista dos colonizadores. “A conquista do Brasil foi contada pelos invasores, que se colocaram como heróis e omitiram as diversas sociedades estruturadas que aqui já se desenvolviam” (Flores Borum-Kren, 2023, p. 20). E explica sobre as línguas indígenas no Brasil. Segundo Flores Borum-Kren (2023, p. 21):

Existem dois troncos: o Macro-Jê, com 9 famílias, e o Tupi, com 10 famílias. Algumas línguas indígenas são mais semelhantes entre si do que outras, mostrando que elas têm origens comuns, apesar de terem sofrido mudanças ao longo do tempo. O tronco linguístico é um conjunto de línguas que têm a mesma origem.

De acordo com a autora, apesar da diversidade de línguas e culturas, os povos indígenas têm em comum a coletividade e as relações de reciprocidade com o território e todos os seres que nele habitam. Conforme Silvia Federici (2017, *apud* Flores Borum-Kren, 2023), os processos coloniais<sup>16</sup> foram sustentados pela violência física e simbólica, articulando a

---

<sup>14</sup> Bárbara Nascimento Flores Borum-Kren, mãe da Rhara, Cainã e Kauai; Pertencente ao povo Borum-Kren (remanescentes botocudos - indígenas do tronco Macro-Jê da região de Ouro Preto/ MG) e descendente Maxacali — é dançarina, professora, pesquisadora e escritora, graduada em Turismo pela PUC Minas; especialista em Educação Ambiental e Sustentabilidade - Faculdade Metropolitana/ BH - MG; Mestre e Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente - UESC/Ilhéus - BA; Membro Fundadora do Wayrakunas - Rede ancestral-filosófica, que se vincula à reflexão da resistência das indígenas mulheres no Brasil.

<sup>15</sup> “Asé-Toré”, junção das palavras “Asé” (na língua iorubá, significa poder, energia ou força presente em cada ser ou em cada coisa, que nas religiões afro-brasileiras representa a energia sagrada dos orixás) e “Toré” (expressão espiritual-religiosa de grande importância para os indígenas), significa para nós o resgate da força coletiva e energia vital da ancestralidade para vencer os desafios contemporâneos do povo negro e indígena (Flores Borum-Kren, 2023, p. 9).

<sup>16</sup> Colonização: “processo de apagamento que objetiva substituir os símbolos, suas significações e os modos de vida de um povo por outra cultura por meio de práticas de violência, invasão, expropriação e etnocídio pautado na cosmofobia” (Santos, 2023 *apud* Santos e Santos, 2025, p. 3).

dominação territorial à destruição das formas coletivas de vida e saber. Nesse contexto, a resistência dos povos indígenas torna-se um ato contínuo de reexistência frente ao etnocídio e à imposição do capital. Na mesma perspectiva, Xukuru Tupinambá (2023, p.1)<sup>17</sup> destaca que “é necessário reescrever a história colocando o protagonismo indígena”, e afirma:

Então, no dia 21 de abril, vamos parar com essa ideia de descobrimento! Foram invasões! O Brasil foi um país invadido, e nós povos indígenas estamos em guerra por Independência. Os invasores não fizeram guerra, fizeram massacres. Quem fez guerra de resistência fomos nós povos indígenas, o povo brasileiro. [...] Nós já sabíamos o que era excludente ilícito no século XVII. O indígena que não aceitasse a catequização poderia ser escravizado, violentado, morto. [...] A história oficial desse país é parte do processo de genocídio e de etnocídio. [...] Trata-se de um processo histórico de roubo das terras originárias, de escravidão de estupro, de violência. E por isso que a história oficial tem que nos apagar (Xukuru Tupinambá, 2023, p. 1).

Pirá Wassu (2024),<sup>18</sup> durante sua participação na mesa “Corpo e Território: nas perspectivas das mulheres indígenas” no âmbito do Projeto Caminhos de Abya Yala – (UERJ), afirmou que o território pode ser entendido de diferentes formas.

Segundo Pirá Wassu (2024), existem teorias europeias e anglo-saxônicas que tratam o Território como um bem jurídico ou político, ligado a leis, propriedade e Estado. Ponto de vista que também é importante para os povos indígenas, especialmente na luta por direitos. No entanto, o território é, antes de tudo, uma questão de sobrevivência; é algo espiritual, físico e concreto, que envolve vida, ancestralidade e pertencimento. Por isso, a maneira como os povos indígenas entendem o território se insere dentro de uma tradição de pensamento decolonial e contracolonial,<sup>19</sup> que busca romper com a visão ocidental dominante. Essa compreensão tem sido fortalecida pelas organizações de indígenas mulheres, que vêm refletindo sobre como a exploração das terras indígenas está diretamente ligada à exploração de seus corpos. Isto é, quando o território é invadido e/ou destruído, os corpos das indígenas mulheres também são atingidos por diferentes formas de violências (Pirá Wassu, 2024). Essa articulação entre corpo e território, central nas narrativas dessas mulheres, evidencia que suas experiências de violência

<sup>17</sup> Indígena da etnia Tupinambá, morador no Território Indígena Tupinambá de Olivença, Ilhéus/Bahia. Pós-doutorado no Programa de Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Assis/SP).

<sup>18</sup> Ellen Pirá Wassu - Indígena, poeta do povo Wassu Cocal, escritora e doutoranda em Modernidades Comparadas: Literaturas, Artes e Culturas, no Centro de Estudos Humanísticos pela Universidade do Minho (CEHUM).

<sup>19</sup> “Contracolonização é a imunização contra essa patologia que, sob o prisma politeísta, potencializa as matrizes tradicionais, os saberes e as práticas ancestrais. Trata-se da oposição empírica à forma euro-cristã monoteísta colonialista de se relacionar com o cosmos. A contracolonização é um sistema cosmológico que nos insere no universo não como habitantes, mas como compartilhantes, ou seja, de forma equipotente a outros organismos, restabelecendo uma relação de pertencimento” (Santos, 2023 *apud* Santos e Santos, 2025, p. 3).

e resistência não podem ser dissociadas das estruturas históricas que moldam as relações de poder no Brasil.

Mignolo (2017) retoma o conceito de colonialidade do poder, originalmente proposto por Aníbal Quijano (2005), para demonstrar que a colonização não é apenas um evento histórico encerrado, mas uma estrutura de poder que continua operando em diversas dimensões: econômica, política, epistemológica, racial e de gênero. A essa estrutura, o autor denomina “matriz colonial de poder” (Mignolo, 2017, p. 5), sustentada por dispositivos de controle interligados do trabalho, da sexualidade, do saber, da natureza e da subjetividade. Esses mecanismos de dominação organizam o mundo com base em hierarquias coloniais persistentes, que colocam, por exemplo, o saber europeu acima dos conhecimentos indígenas, o homem branco acima dos povos indígenas, o cristianismo acima das cosmologias originárias, e as línguas coloniais, português, espanhol e inglês, acima das línguas tradicionais (Gonzalez, 2020; Quijano, 2005).

Diante dessa realidade, Mignolo (2017, p. 10) propõe a “opção decolonial”, sendo um chamado à “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2017, p. 6), que significa o rompimento com o monopólio ocidental de produção do conhecimento. Trata-se de valorizar e reconhecer os saberes produzidos desde outros lugares, especialmente por povos historicamente subordinados e excluídos da lógica moderna-colonial. Isso implica a desvinculação de referências que sustentam o capitalismo, o racismo, o patriarcado e o epistemicídio. Mignolo (2017, p. 7) salienta como as noções de “Pachamama” desafiam a separação ocidental entre natureza e cultura. Enquanto a modernidade transforma a terra em recurso, mercadoria e propriedade (Souza Filho, 2003), os povos indígenas a compreendem como ser vivo, ancestral, relacional e espiritual.

Para Milton Santos (1998), o território não é apenas um espaço físico ou um substrato geográfico delimitado, mas um espaço vivido, funcional e político, estruturado por formas, objetos e ações, e moldado pelas relações humanas, pelas normatizações e pelo uso. Trata-se de uma realidade construída socialmente, que carrega o peso das disputas e das contradições do nosso tempo. O autor, ainda, destaca o papel do território como sede de conflitos, entre viver e produzir, entre mobilidade e enraizamento, entre o controle vertical e os vínculos horizontais.

A partir da base territorial, emerge a possibilidade de uma nova coesão social, ancorada em formas locais de organização, em redes de reciprocidade e em práticas coletivas que se contrapõem à lógica dominante do mercado. Dessa maneira, o território deixa de ser apenas um suporte para as ações do Estado ou do capital e passa a ser compreendido como um lugar de dignidade, de memória e de ação coletiva. É nesse sentido que o autor propõe a metáfora do

retorno, o retorno ao território enquanto espaço de humanidade, de política e de sentido, capaz de resistir à globalização perversa e inaugurar caminhos para outra globalização, mais justa, solidária e enraizada nos valores da convivência (Santos, 1998). Sobre isso, Xukuru Tupinambá (2023, p. 1) enuncia:

Precisamos da demarcação. O povo Tupinambá está com o seu território para ser marcado desde 2009, desde 2009, não, desde 1500! Nós temos que derrubar o Marco Temporal. Que esquece, [...], que muitos indígenas foram expulsos da terra e muitos que ficaram não podiam se assumir como indígenas se não morriam. E muitos que foram embora voltaram, então, por isso que o Marco temporal é um absurdo.

A demarcação de terras indígenas significa “identificar e sinalizar os limites do território tradicionalmente ocupado pelos povos indígenas” (CIMI, 2024). Esse procedimento administrativo foi regulamentado pelo Decreto nº 1.775/1996<sup>20</sup>, conforme o artigo 231 da Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 6.001/1973, o “Estatuto do Índio”. A norma estabelece que o processo será conduzido pelo órgão federal de assistência aos indígenas, com base em estudos antropológicos realizados por profissionais qualificados e complementados por análises etno-históricas, sociológicas, jurídicas, cartográficas e ambientais (Brasil, 1996).

A Constituição de 1988 reconhece as terras indígenas com base no modo tradicional de ocupação e na relação dos povos originários com o território, considerando seus usos, costumes e tradições. O critério adotado não é o tempo de ocupação, mas a forma como esses povos habitam, utilizam e atribuem significado à terra. Conforme o artigo 20, inciso XI, essas terras são bens da União, destinadas à posse permanente das comunidades indígenas, que possuem direito exclusivo ao usufruto das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas situados (Nóbrega, 2011).

A tese do Marco Temporal, institucionalizada pela Lei nº 14.701/2023,<sup>21</sup> e atualmente em julgamento no Supremo Tribunal Federal, representa uma das formas mais evidentes da manutenção da colonialidade do poder e do saber. Segundo essa interpretação jurídica, os povos indígenas somente teriam direito à demarcação das terras que estivessem ocupando em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal. Tal dispositivo desconsidera os inúmeros processos históricos de expulsão, violência e deslocamento forçado a que esses povos

<sup>20</sup> A norma revoga os Decretos nº 22/1991 e nº 608/1992 e entrou em vigor na data de sua publicação, consolidando as diretrizes para a proteção das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas.

<sup>21</sup> Em 2025, o STF manteve a exigência do marco temporal ao revisar a Lei nº 14.701/2023. O processo de conciliação foi rejeitado por lideranças indígenas por ser desigual e excludente. A FUNAI reiterou sua oposição à tese e firmou acordos para monitoramento de terras, como em Roraima. Povos indígenas mobilizaram-se contra a lei e projetos como a PEC 48 e o PL 36, que ampliam pressões sobre seus territórios (FUNAI, 2025). O CIMI alertou à ONU que a aplicação da tese ameaça especialmente povos em isolamento voluntário, violando normas internacionais de direitos humanos (CIMI, 2025).

foram submetidos ao longo dos séculos, além de contrariar o reconhecimento constitucional dos direitos originários às terras tradicionalmente ocupadas (CF, art. 231) (Nóbrega, 2011).

Com isso, a disputa em torno do Marco Temporal evidencia que os territórios indígenas seguem sendo alvos de projetos coloniais de apropriação fundiária e epistemológica, nos quais se sobrepõem os interesses do agronegócio, da mineração e da expansão neoliberal à continuidade dos modos de vida indígenas. Frente a esse processo, as mobilizações dos povos originários e a atuação de suas organizações, como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), assumem um papel fundamental na contracolonialidade do poder, ao denunciar essas violações e afirmar a centralidade dos saberes indígenas na construção de outros futuros possíveis (Funai, 2024).

A antropóloga Dominique Tilkin Gallois (2004, p. 39) explica que “a ‘terra indígena’ diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob égide do Estado, enquanto o ‘território’ remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial”. Gallois (2004) afirma que o espaço físico, geográfico, se torna território a partir das relações sociais e culturais que os grupos humanos estabelecem com o local. No caso dos povos indígenas, essas relações incluem formas próprias de circulação, uso da terra, rituais, organização coletiva e modos de viver que dão sentido ao território.

### 2.2.1. Perfil censitário da população indígena no Brasil

O Brasil ou “Pindorama - terra das palmeiras” (Borum-Kren, 2023, p. 20), possui uma população total de 203.080.756 pessoas (IBGE, 2022). Nesse contexto, apresento a seguir dados étnico-raciais do Brasil, conforme os dois últimos censos (2010 e 2022). Observe a Tabela 1.

**Tabela 1** – Retrato étnico-racial da população brasileira (2022)

<b>Categoria</b>	<b>2010</b>	<b>2022</b>	<b>Comparação</b>
Branca	91.051.646	88.232.121	↓ diminuiu
Preta	14.517.961	20.656.458	↑ aumentou
Amarela	2.084.288	850.130	↓ diminuiu
Parda	82.277.333	92.083.286	↑ aumentou
Indígena	817.963	1.227.642	↑ aumentou

Fonte: censo IBGE (2022)

Estes números oferecem um panorama da diversidade étnico-racial da população brasileira. Em 2022, de acordo com o Censo do IBGE, foram identificadas 1.227.642 pessoas

autodeclaradas indígenas e mais 467.194 pessoas que se consideravam indígenas. Outrossim, pelo critério de gênero, a pesquisa também apontou que, destas, 104.548.325 são indígenas mulheres e 98.532.431 são homens indígenas (IBGE, 2022). A população negra (preta e parda) soma 55,5% da população brasileira, sendo 45,3% declarados pardos e 10,2% declarados pretos (IBGE, 2022).

É importante salientar que o Censo do IBGE realizado em 1991 marcou a inclusão, pela primeira vez, da categoria indígena no quesito cor/raça nos censos brasileiros. Nesse contexto, apresento a seguir a Tabela 2, que trata dos dados gerais e quantitativos sobre a população indígena no Brasil. Ademais, em 2010, foram incluídas perguntas mais específicas, tais como: identificação da etnia, língua falada no domicílio e a localização geográfica das Terras Indígenas (IBGE, 2010 *apud* Pereira, 2016).

**Tabela 2** - População Indígena no Brasil segundo os Censos Demográficos do IBGE Brasil (1991–2022)

Ano do Censo	População Total do Brasil	População Indígena (autodeclarada)	% em relação à População Total	Informações Complementares
1991	146.917.459	294.135	0,20%	Primeira inclusão da categoria <i>indígena</i> no quesito cor/raça. Censo não contemplou perguntas sobre etnia ou língua.
2000	169.799.170	734.127	0,40%	Aumento de 138,5% em relação a 1991. Em São Paulo, o número passou de 13.166 para 62.019 indígenas (crescimento de 371%).
2010	190.755.799	896.917	0,47%	Inclusão de perguntas sobre povo, etnia, língua falada e localização (urbana ou rural). Foram identificadas 305 etnias e 274 línguas.
2022	203.080.756	1.694.836	0,83%	Crescimento de 88,9% em relação a 2010. Ampliação do reconhecimento identitário e fortalecimento da autodeclaração indígena. Foram atualizadas para 391 etnias e 295 línguas faladas.

Fonte: IBGE (1991, 2000, 2010 e 2022)

Outra informação relevante não apresentada na tabela acima e destacada pela FUNAI, é que “cerca de 17,5% da população indígena não fala a língua portuguesa num total de 817.963 pessoas. Destas, 315.180 vivem em cidades e 502.783 em áreas rurais” (FUNAI, 2010, p. 3). Com isso, o Censo de 2010 trouxe um retrato mais detalhado da diversidade indígena no Brasil, mostrando a ampla diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, evidenciando a necessidade de políticas públicas que valorizem a interculturalidade e respeitem essa pluralidade.

Todavia, muitas questões ainda permanecem em aberto, especialmente sobre a mudança de autopercepção étnica em contextos urbanos e o impacto de políticas públicas de reconhecimento e afirmação identitária (IBGE, 2024). Na Tabela 3, apresento o retrato da distribuição populacional na área urbana e rural.

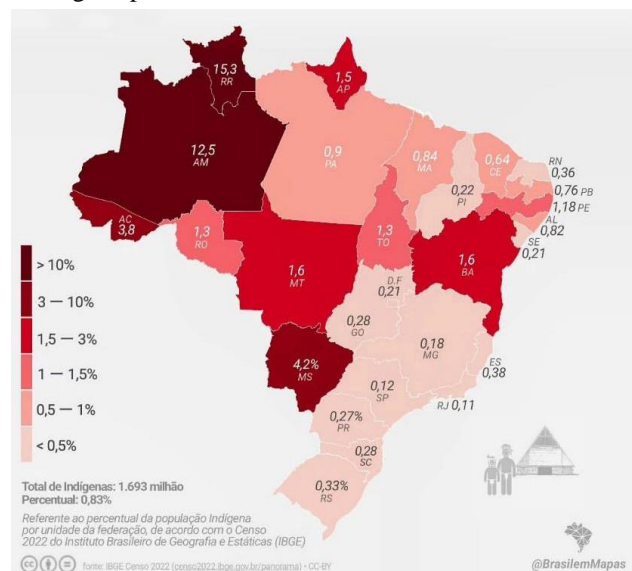
**Tabela 3 - Distribuição territorial e urbanização – IBGE (2022), Brasil**

Área	População em 2010	População em 2022	Crescimento absoluto	Crescimento relativo (%)
Urbana	36,22%	53,97%	589.912	181,60%
Rural	63,78%	46,03%	208.007	36,36%

Fonte: CNN Brasil (IBGE, 2022)

Conforme Thomaz Coelho e Bruno Laforé (2024, p. 1) em reportagem a CNN de São Paulo, sobre o Censo do IBGE (2022), “A maior concentração de indígenas em áreas urbanas está no Sudeste, onde 77,25% vivem fora de zonas rurais. No Centro-Oeste, o percentual urbano é o menor, com 37,95%”. Outrossim, é importante destacar que os Estados com maiores taxas de urbanização indígena são: Goiás 95,52%; Rio de Janeiro 94,59% e Distrito Federal 91,84%. Além disso, os Estados com maior população rural indígena são: Mato Grosso 82,66%, Maranhão 79,54% e Tocantins 79,05%. Na Figura 1, apresento a distribuição da população indígena por unidade federativa. O processo crescente de migração para as cidades implica em novos desafios, como o acesso a direitos básicos saúde, educação e moradia e a preservação das tradições culturais diante da discriminação e da adaptação ao meio urbano.

**Figura 1 - População indígena por unidade federativa do Brasil/Pindorama - IBGE (2022) - Brasil**



Fonte: Instagram @brasilmapas (2025)

Em todos os Estados da Federação, inclusive no Distrito Federal, há populações indígenas. Além disso, a FUNAI registrou 69 referências de indígenas ainda não contatados e outros grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista (Fundo Brasil,<sup>22</sup> 2021, p. 1). No âmbito da educação, especificamente no ensino superior, o levantamento realizado pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (SEMESP, 2023) mostra que a presença indígena nas universidades<sup>23</sup> vem se ampliando de forma gradual, sobretudo em razão das políticas de ações afirmativas. Entre os anos de 2011 e 2021, o Centro de Inteligência Analítica, criado pelo SEMESP,<sup>24</sup> identificou que houve um aumento de 374% de pessoas autodeclaradas indígenas ingressando nas universidades. Além disso, os registros sinalizaram que 55,6% eram mulheres, apesar de a presença masculina ser predominante dentro das Terras Indígenas (51,6%). Outro dado relevante é que 84,4% das pessoas indígenas que concluíram o ensino superior estavam em instituições privadas, sendo 80,2% na modalidade presencial, enquanto na rede pública esse número era de 15,6% no presencial e, no ensino a distância, 19,8%.

Segundo os dados apresentados pelo Deed/Inep, que analisou o Censo da Educação Superior em 2022, o percentual de indígenas ingressantes na graduação foi de 0,4% ou 18.243 pessoas autodeclaradas indígenas pelo critério de cor/raça. Já os dados de povos indígenas que concluíram o ensino superior em 2022 foram de 5.794 pessoas, o que corresponde a 0,5% do total de concluintes. Nesse sentido, os dados apresentados permitem compreender a diversidade étnico-racial do Brasil e, a partir deles, investigar aspectos qualitativos do ingresso e da permanência de estudantes indígenas no ensino superior.

### 2.3. UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO FRONTEIRIÇO: DESOBEDIÊNCIAS EPISTÊMICAS NO ENTRE LUGAR

Neste tópico, abordo como a presença de indígenas mulheres no espaço universitário desafia a lógica colonial persistente na estrutura das instituições. Esse movimento pode ser compreendido na perspectiva do que Walter Mignolo (2007) entende como espaço limítrofe às fronteiras epistêmicas, um lugar de tensão e confronto entre o saber hegemônico ocidental e os

<sup>22</sup>Fundo Brasil. Povos indígenas atualmente: quebre estereótipos. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/blog/povos-indigenas-atualmente-quebre-estereotipos/#>. Acesso em: 12 de out. de 2022.

<sup>23</sup> “Há 317 IES públicas e 2.244 IES privadas no Brasil; em relação às IES públicas: 43,8% são estaduais (139); 38,5% federais (122); e 17,7% municipais (56); 87,6% das instituições de educação superior são privadas” (Inep, 2024, p. 8).

<sup>24</sup> O Instituto Semesp considerou as bases de dados do Censo Demográfico 2010 e do balanço do Censo 2022, do IBGE, e também do Censo da Educação Superior, do Inep.

saberes ancestrais. Para problematizar esses espaços de fronteiras, recorri ao pensamento de Mignolo (2003), Catherine Walsh (2012, 2019), Grosfoguel (2016), Luciano (2017), Tubino (2005) etc. A partir dessas leituras, é possível compreender como a demarcação territorial de indígenas mulheres na universidade se insere num lugar de disputa e tensiona as fronteiras do saber, apontando outras possibilidades de existir, ensinar e aprender.

Para Mignolo (2003), a partir do século XVI, com o início da colonização europeia nas Américas, os povos originários passaram a viver experiências de ruptura cultural, linguística, religiosa, territorial e epistêmica. Nesse contexto, o termo *nepantla* descreve esse espaço intermediário, em que sujeitos colonizados, especialmente indígenas e mestiços, passaram a viver, em liminaridade, nem pertencentes à cultura colonial imposta, nem inteiramente inseridos em sua cultura originária. Do século XVI ao século XX, esse entre-lugar continuou a ser vivido por sujeitos marcados por cruzamentos étnicos, como indígenas mulheres, e outras pessoas que lidam com as ambivalências de pertencimento e com as relações *assimétricas* de poder entre colonizadores e colonizados. Segundo Mignolo (2003, p. 11):

A diferença colonial cria condições para situações dialógicas nas quais se encena, do ponto de vista subalterno, uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica. Assim, o pensamento liminar é mais do que uma enunciação híbrida. É uma enunciação fraturada em situações dialógicas com a cosmologia territorial e hegemônica (isto é, ideologia, perspectiva).

Para o autor a diferença colonial se refere à desigualdade entre os saberes e modos de vida ocidentais e os saberes indígenas e afrodescendentes. Essa diferença foi criada pelo colonialismo e ainda hoje organiza quem tem o direito de expressão e ao reconhecimento de seus saberes e epistemologias. Mignolo (2003, p. 11) argumenta que as “situações dialógicas” são os momentos em que esses saberes subalternizados entram em relação com a cosmologia dominante, como, por exemplo, no espaço universitário.

No entanto, essa relação não é simétrica nem harmoniosa, e sim marcada por conflitos, disputas e tentativas de silenciamento. Nessa perspectiva, a *enunciação fraturada* é a maneira como o sujeito subalterno<sup>25</sup> responde a essa estrutura; isto é, sua fala/voz é *fraturada* porque vem de um lugar de opressão, mas também de resistência. Essa fala não reproduz a lógica dominante, nem retorna puramente ao saber ancestral. Trata-se de uma fala em trânsito, uma experiência de fronteira. Nesse contexto, a construção do pensamento e da ação descolonial

---

<sup>25</sup> O termo subalterno, do latim *subalternus*, significa “aquele” que depende de outrem: pessoa subordinada a outra. A expressão “subalterno começou a ser utilizada nos anos 1970, na Índia, como referência às pessoas colonizadas do subcontinente sul-asiático, e possibilitou um novo enfoque na história dos locais dominados, até então, vistos apenas sob perspectiva dos colonizadores e seu poder hegemônico” (Figueiredo, 2017, p.126).

marca a enunciação, engajando-se na desobediência epistêmica e desvinculando-se da matriz colonial para possibilitar “opções descoloniais” (Mignolo, 2008, p. 323).

Anzaldúa (2000 *apud* Figueiredo, 2017, p. 141) ajuda a compreender esse entre-lugar a partir do conceito de *nepantla*, termo de origem *nahuatl*, que significa “el lugar entre medio,<sup>26</sup> el lugar entre medio de todos los lugares, the space in-between”, ou seja, o espaço entre mundo, culturas, saberes e identidades.

Algumas pessoas que experimentam esses estados de *Nepantla* se tornam o que Anzaldúa chama de “*nepantlera*”, mediadores, “*in-betweeners*”, “aquele que facilitam passagens entre mundo”, “Pontes não naturais”. “*Nepantlera*” é uma palavra cunhada por Anzaldúa para descrever pessoas em limiares, aqueles que vivem dentro e entre vários mundos, e desenvolvem o que Anzaldúa descreve (...) como uma “perspectiva a partir das rachaduras” (2000 *apud* Figueiredo, 2017, p. p. 142)

Estar entre dois mundos, nas rachaduras, em trânsito cultural, possibilita conhecimentos outros, que são singulares. Esse lugar proporciona maneiras diferentes de perceber o espaço, pois questiona narrativas prontas sobre a sociedade, política e inclusão. O termo mediadores aponta para a reflexão sobre aspectos subjetivos na construção das políticas públicas. É possível criar um espaço plural e heterogêneo, que acolha a diferença, sem a diversidade envolvida na formulação dos objetivos de uma política de inclusão? Atualmente, em que lugar se encontram as pessoas mediadoras desses processos?

Segundo Homi Bhabha (1998), o entre-lugar é o espaço onde as identidades se deslocam e se reconfiguram, produzindo algo novo. No entanto, essa hibridez pode ser interpretada tanto como resistência quanto como reprodução de assimetrias coloniais. Para Cusicanqui (2010, p. 62), “El discurso del multiculturalismo y el discurso de la hibridez son lecturas esencialistas e historicistas de la cuestión indígena, que no tocan los temas de fondo de la descolonización; antes bien, encubren y renuevan prácticas efectivas de colonización y subalternización”.

Mignolo (2003), concordando com Cusicanqui (2010), argumenta que o pensamento liminar é mais do que uma enunciação híbrida; demarca que não se trata apenas de uma fusão entre dois mundos, mas de uma forma de pensamento que resiste à colonialidade e afirma outras formas de existência, mesmo a partir da dor, da ruptura e da impossibilidade de pertencimento pleno a qualquer dos lados.

O entre-lugar não deve ser compreendido apenas como um espaço de convergência ou fusão cultural, mas como um território de tensões, disputas e reinvenções identitárias. Enquanto Bhabha (1998) entende o hibridismo como um campo de criação e deslocamento simbólico,

---

<sup>26</sup> “*Nepantla*, entre lugar ou entre meio, in-between space - indicates temporal, spacial, psychic, and/or intellectual point(s) of liminality and potential transformation” (Anzaldúa, 2000 *apud* Figueiredo, 2017, p. 142).

Cusicanqui (2010) problematiza seu potencial político, advertindo que ele pode se converter em mecanismo de manutenção da colonialidade, ao reconhecer a diferença apenas em termos retóricos. Já Mignolo (2003) desloca o debate ao propor o pensamento liminar como prática epistemológica insurgente que emerge das margens coloniais, conferindo à fronteira o estatuto de lugar de resistência e de produção de saber. O desafio não é a coexistência de diferentes identidades nas instituições, mas em reconfigurar seus currículos, epistemologias, práticas e relações de poder para que as diferenças sejam constitutivas e não apenas toleradas.

Em palestra ministrada na Universidade Federal de Goiás, intitulada “A Gramática das Teorias Interculturais e o Império das Epistemologias Coloniais na Formação Superior”, Luciano (2017, p. 1) afirmou: “é preciso superar a epistemologia colonial”; dessa maneira, “não é possível falar em educação intercultural sem antes questionar a base epistemológica que define os processos formativos”.

Na ocasião, o professor apontou possibilidades para construir uma educação intercultural que valorize o diálogo entre saberes, sem hierarquizá-los. Segundo Luciano (2017, *apud* UFG, 2017, p. 1), “para as populações indígenas e ameríndias, muito mais importante que o conteúdo é a forma, como aprender e o que fazer com o conhecimento.” Essa afirmação destaca que, nas pedagogias indígenas, aprender não é decorar informações, mas viver uma experiência relacional com o saber. O conhecimento está ligado ao fazer, ao uso prático, à vivência comunitária e ao cuidado com o coletivo e com o território. Isso contrasta com a escola ocidental, que prioriza conteúdos abstratos, provas e currículos fixos. Outro ponto apontado é o restabelecimento de cosmovisões que não mais separem o humano do natural e nem compreendam o mundo somente a partir do humano. Para os povos indígenas, não existe a separação entre natureza e cultura como no pensamento ocidental moderno. E, por último, durante o processo formativo, deve-se “enxergar os indígenas não como indivíduos, mas sim como povos coletivos”, representantes de um povo, com uma história, uma luta e um território (Luciano, 2017, *apud* UFG, 2017). Para Walsh (2012, p. 65):

El enfoque y la práctica que se desprende la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión “manejable” dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uni-nacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural – las que mantienen la discriminación, inequidad y desigualdad –, la interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros.

Nesse sentido, Catherine Walsh (2012) diferencia três maneiras de compreender a interculturalidade. A primeira, chamada relacional, valoriza o intercâmbio entre culturas, mas negligencia as desigualdades geradas pelas relações de poder e o racismo estrutural. A segunda, perspectiva funcional, centrada na diversidade cultural, busca promover inclusão e a convivência dentro do sistema social atual; incentiva o diálogo e a tolerância, mas não questiona as causas das desigualdades, servindo mais para manter o status quo, especialmente dentro do modelo neoliberal. E a terceira, perspectiva de interculturalidade crítica, questiona as raízes estruturais das desigualdades ligadas ao capitalismo e à colonialidade, buscando transformar as estruturas de poder que mantêm a desigualdade étnico-racial e social, propondo mudanças para construir uma nova ordem social. Ainda, segundo a autora:

Por eso mismo, la interculturalidad entendida críticamente aun no existe; es algo por construir. Allí su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y también epistémico – de saberes y conocimientos –, proyecto que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida (Walsh, 2012, p. 66).

A interculturalidade crítica, não é apenas um discurso ou uma política institucional de inclusão, e sim o confronto direto às desigualdades e às hierarquias estruturais; isto é, preocupa-se com dois aspectos principais: “exclusão, a negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva” (Walsh, 2019, p. 23). A assimetria social e a discriminação cultural dificultam a interculturalidade. Dessa maneira, precipuamente, é necessário interrogar as condições do diálogo, que incluem fatores econômicos, políticos, sociais etc. Essa é uma premissa importante para evitar cair na ideologia de um diálogo descontextualizado que favorece os interesses instalados na civilização dominante. Fidel Tubino (2005, p. 89), aponta que:

As identidades culturais não são “entidades pré-existentes” para as relações interculturais; pelo contrário, são realidades relacionais. A identidade é uma autoimagem que se constroi sempre em relação a um Outro, e não é uma elaboração egocêntrica e independente das alteridades e processos de socialização. A socialização não é uma simples soma de elementos externos a um núcleo psíquico que permaneceria inalterado; seus efeitos estão inextricavelmente entrelaçados na psique, tal como ela existe na realidade efetiva. A interculturalidade é deste ponto de vista uma forma de compreender e reconstruir os processos de socialização que ocorrem em contextos multiculturais assimétricos.

Tubino (2005, p. 89) sugere que o “fortalecimento das identidades étnico-culturais dos povos indígenas, deve ser alcançado não como um passo prévio ao diálogo intercultural, mas simultaneamente com esse diálogo”. Nesse contexto, em 2024, no “XI Encontro Nacional de Estudantes Indígenas” (ENEI) realizado em Brasília, foi celebrado duas décadas da presença de estudantes indígenas nas universidades brasileiras. Na ocasião, Mislene Metchacuna,

indígena do povo Tikuna, representou a FUNAI e destacou que “muitas vezes ainda tentam invisibilizar a presença indígena. Nem todo mundo aceita que os povos indígenas estejam nas universidades. Precisamos quebrar esses rótulos, esses preconceitos e indigenizar cada vez mais os espaços acadêmicos” (Site Funai, 2024, p. 1).

O encontro foi organizado pela Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília (AAIUnB), e reuniu mais de 100 povos diferentes para promover o intercâmbio de experiências sobre suas vivências no ambiente acadêmico. Foi constatado que a Lei 12.711/2012 garantiu o ingresso desses estudantes em instituições federais, estaduais e privadas, mas a permanência continua apresentando desafios que incluem o não reconhecimento dos saberes e culturas diversas. Essa percepção comprova o que o sociólogo Grosfoguel (2016) analisou conceitualmente sobre a universidade ocidentalizada não ser um espaço neutro nem aberto por princípio à diversidade de saberes. A universidade é, antes, uma estrutura epistêmica, secularizada e sexista, fundada historicamente sobre múltiplos epistemicídios contra os povos indígenas nas Américas, populações africanas escravizadas e mulheres europeias perseguidas como bruxas. Esses processos de extermínio físico e simbólico não apenas destruíram vidas, mas eliminaram modos de conhecer, sentir e habitar o mundo.

Nesse cenário, a inserção de indígenas mulheres no ensino superior opera como uma intervenção epistêmica que provoca tensões internas na universidade. Seus corpos, línguas, espiritualidades e formas de aprender e ensinar carregam marcas da colonialidade, mas também anunciam possibilidades de ruptura e reexistência. Essas mulheres não apenas ocupam um lugar historicamente negado, mas reivindicam a universidade como território de disputa e transformação, desafiando as estruturas de poder que sustentam o epistemicídio institucionalizado.

Com isso, considerando as proposições de Walsh (2019), Mignolo (2003), Bhabha (1998) e Grosfoguel (2016), é possível afirmar que a universidade, quando atravessada pelas presenças indígenas, se torna um espaço fronteiriço, tensionado, híbrido, inacabado, onde o pensamento outro se insere como possibilidades. Nessa perspectiva, o *terceiro espaço* ou *entre-lugar* experienciado pelas indígenas mulheres é, ao mesmo tempo, condição de vulnerabilidade e de agência, pois nele se confrontam discursos, se cruzam saberes e se inventam outras maneiras de existência. No entanto, é preciso reconhecer essa presença como produtora de conhecimento e não apenas como beneficiária de inclusão, condição *sine qua non*<sup>27</sup> para romper com a lógica monocultural da universidade. Sendo assim, mais do que acolher a diversidade, é

---

<sup>27</sup> Indispensável.

preciso descolonizar (Walsh, 2012) as estruturas acadêmicas, criando um espaço que vá além da tolerância, abrindo-se ao diálogo e ao aprendizado com os múltiplos mundos que coexistem em seu interior.

#### 2.4. GÊNERO E FEMINISMO INDÍGENA

O sistema moderno/colonial impôs uma ordem de gênero ocidental, binária, heteronormativa e hierárquica que desorganizou e violentou os modos de vida dos povos originários, especialmente das indígenas mulheres e negras. A “chamada *missão civilizatória*”<sup>28</sup> colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático” (Lugones, 2014, p. 938). Utilizavam a dicotomia de gênero como critério de avaliação dos sujeitos colonizados, e “tornar os colonizados em seres humanos não era uma meta colonial” (Lugones, 2014, p. 938). Nesse processo, o cristianismo atuou como ferramenta de controle moral e sexual, especialmente em relação às mulheres. Para a autora:

A transformação civilizatória justificava a colonização da memória e, conseqüentemente, das noções de si das pessoas, da relação intersubjetiva, da sua relação com o mundo espiritual, com a terra, com o próprio tecido de sua concepção de realidade, identidade e organização social, ecológica e cosmológica. A confissão cristã, o pecado e a divisão maniqueísta entre o bem e o mal serviam para marcar a sexualidade feminina como maligna, uma vez que as mulheres colonizadas eram figuradas em relação a Satanás, às vezes como possuídas por Satanás (Lugones, 2014, p. 938).

Dessa maneira, a imposição colonial do gênero está vinculada à lógica capitalista, que instrumentaliza tanto a natureza quanto os corpos, impondo uma racionalidade moderna baseada na dominação (Lugones 2014). Ao articular esses elementos, a autora contribui para o entendimento da colonialidade do gênero como parte da colonialidade do ser, conceito desenvolvido por Nelson Maldonado-Torres (2003), mostrando que a desumanização colonial é constitutiva do sistema moderno. Segundo Quijano (1991 *apud* Lugones, 2014, p. 939), o conceito de colonialidade do poder se traduz em:

Forma específica que a dominação e a exploração adquirem na constituição do sistema de poder mundial capitalista. “Colonialidade” refere-se, à classificação das populações do mundo em termos de raças – a racialização das relações entre colonizadores e colonizados/as; à configuração de um novo sistema de exploração que articula em uma estrutura todas as formas de controle do trabalho em torno da hegemonia do capital, onde o trabalho está racializado (tanto o trabalho assalariado como a escravidão, o sistema de servos, e a pequena produção de bens tornaram-se formas racializadas de produção; todas eram formas novas na medida em que se

<sup>28</sup> “Alimentando cachorros com pessoas vivas e fazendo algibeiras e chapéus das vaginas de mulheres indígenas brutalmente assassinadas” (Lugones, 2014, p. 938).

constituíram a serviço do capitalismo); ao eurocentrismo como o novo modo de produção e controle da subjetividade; a um novo sistema de controle da autoridade coletiva em torno da hegemonia do Estado-nação que exclui as populações racializadas como inferiores do controle da autoridade coletiva.

No entanto, Lugones (2014) argumenta que não basta compreender que a colonização explorou os corpos das mulheres negras e indígenas; é preciso entender que ela instituiu um sistema de gênero como parte da dominação colonial, reclassificando, desumanizando e reordenando todo um modo de existência, que transforma sujeitos em objetos colonizáveis e introduz um sistema de gênero binário e patriarcal. Em diálogo com essa perspectiva, Julieta Paredes (2017) propõe o feminismo comunitário:

Por eso decimos que el feminismo, para el feminismo comunitario, es la lucha de cualquier mujer: nosotras en Bolivia, Latinoamérica y el Caribe, Abya Yala, de las europeas, las africanas, las asiáticas, etc., la lucha de todas. El punto de partida tiene que ver con el cuerpo como experiencia histórica, material y política; el cuerpo mujer es la base histórica material de la que partimos. Se trata del cuerpo vivido, el cuerpo comprendido políticamente desde la filogénesis de la humanidad, que tiene tres cuerpos: mujer, hombre y personas intersexuales. Desde el devenir de nuestro cuerpo mujer como humanidad y también el devenir individual como ser, ontológicamente hablando, desde nuestra historia personal, desde la reflexión sobre el mundo. Mundo al cual llegamos con estos cuerpos de mujer aquí y ahora, en este tiempo y en estos territorios y por supuesto todo lo que nosotras queremos ser y hacer (Julieta Paredes, 2017, p. 3)

Segundo a autora, o feminismo comunitário parte do corpo, do território, da história e da experiência coletiva das indígenas mulheres, rompendo com o tempo e os paradigmas eurocêntricos e valorizando o vínculo com a terra e a comunidade. Além disso, diferencia os corpos reais das mulheres das categorias sociais, como o gênero, que funcionam como cárceres sociais. Isto é, o gênero é uma construção que limita e disciplina, mas o corpo vivido é a base da resistência. Nesse sentido, a cultura, tradição e costumes são produzidos em relação à terra e à comunidade, e o feminismo comunitário busca recuperar esses saberes para criar maneiras próprias de viver, resistir e organizar a vida social, em vez de se submeter apenas aos modelos coloniais. “Outra tendência que pode ser observada, com uma grande particularidade, entre as mulheres indígenas é o ecofeminismo, que destaca o bem-estar do meio ambiente” (Fogaça Kamaiurá, 2021, p. 79). Conforme destaca o movimento Wayrakuna, o ecofeminismo surgiu na década de 1970, cunhado por Françoise D’Eaubonne (1978):

[...] trazendo a perspectiva de que não adianta lutar por igualdade em um ambiente degradado que está matando a todos nós devido aos altos níveis de toxicidade, assim como não adianta lutar pela proteção ambiental e continuar reproduzindo relações desiguais de poder e de acesso aos benefícios. [...] A luta da natureza não está separada da luta das mulheres e dos povos, como o ecofeminismo e o feminismo comunitário busca mostrar (Lopes Kaiapó, 2023, p. 24).

Segundo esse movimento, as reivindicações das indígenas mulheres partem de cosmologias próprias, o que gera diferenças em relação às demandas de mulheres não indígenas, já que, no caso das Wayrakuna, as lutas não se organizam prioritariamente a partir da categoria de gênero, mas de cosmologias indígenas, isto é, concepção prática, teórico-analítica e filosófica (Lopes Kaiapó, 2023). Conforme o estudo intitulado “Uma agenda de ações afirmativas para mulheres indígenas do Brasil”, realizado pela antropóloga e professora Segato (2003, p. 6) o termo gênero:

Classifica de forma binária uma série de ocupações, responsabilidades, qualidades, disposições afetivas, personalidades e orientações sexuais que as culturas representam (simbolizam) mediante o par constituído pela anatomia do homem e da mulher. Algumas delas serão associadas à anatomia masculina e outras à anatomia feminina. Este processo de associação é um processo cultural, uma forma de simbolizar diferenças para, com base nelas, fundamentar e orientar os padrões de interação social. (...) estabelece-se, assim, a diferença conceitual entre sexo (biológico) e gênero (cultural). Prova disto é a grande variação cultural e histórica dos comportamentos atribuídos ao homem e à mulher.

Gênero não é uma consequência direta do sexo biológico, mas sim uma construção histórica e simbólica, moldada por normas sociais que variam entre culturas e épocas. Para Lopes Kayapó *et al.* (2020),<sup>29</sup> as lutas das indígenas mulheres, embora abranjam questões de gênero, se concentram fortemente na proteção de seus territórios e direitos fundamentais, ancoradas na Constituição Brasileira (1988). E afirma: “Ainda estamos lutando para aplicação de direitos e garantias fundamentais como a segurança da nossa casa que é o nosso território que deveria ser “asilo inviolável” como retrata o art. 5º, XI, da Constituição Federal de 1988” (Lopes Kayapó *et al.*, 2020, p. 100).

Em um contexto em que a violência obstétrica e a discriminação racial ainda persistem, as indígenas mulheres reivindicam a dignidade em seus partos e a proteção contra práticas que visam controlar seus corpos. Outrossim, a luta por água potável é uma das manifestações mais urgentes dessa resistência, pois simboliza a luta pela vida e pela saúde em meio a um cenário de exploração e contaminação dos territórios (Lopes Kayapó *et al.*, 2020). Essa articulação entre as questões sociais, ambientais e de gênero ressalta a necessidade de um enfoque mais integrado nas políticas públicas junto aos movimentos sociais, que reconheçam as particularidades e

---

<sup>29</sup> Aline Ngrrenhtabare Lopes Kayapó, pertencente ao povo indígena Mebengokré e descendente do povo Aymara-Peru, mãe do Yupanki Bepriabati, escritora, ilustradora, ceramista, batedora de açaí, artista plástica, pesquisadora indígena, ativista nomovimento indígena nacional e no movimento nacional de indígenas mulheres. Coordenadora conjunta no instituto Cartografando Saberes, ligados ao Núcleo de altos estudos da Amazônia-UFPA, atuando na área de Direitos Humanos, membra fundadora do movimento Wayrakunas, rede ancestral-filosófica que se vincula a reflexão da resistência das indígenas mulheres no Brasil (Lopes Kayapó *et al.*, 2020).

interseccionalidades das experiências das indígenas mulheres. Segundo Lorena Cabnal (2019, p. 115):

El patriarcado colonial, como sistema de opresión inaugurado sobre los cuerpos y la tierra de Abya Yala, fue la cuna perfecta para que nacieran otras formas de violencia opresora. Bajo el mismo esquema, el racismo y el capitalismo se valieron más adelante de la política continental de construcción de Estados-naciones coloniales — españoles, franceses o portugueses. Empujaron así el auge del imperialismo, luego del liberalismo y de la herencia devastadora de ambos que en estos tiempos nos está tocando vivir: el neoliberalismo y la globalización. Estas opresiones son las que pesan en mi relato. En este entorno es que nazco, en medio de manifestaciones de la guerra contrasurgente, del racismo y del empobrecimiento. En un país con los más altos índices de femicidio a nivel mundial y donde el acoso y la violencia sexual son dos armas que atentan cotidianamente contra la vida de las mujeres. Ser mujer indígena en ese contexto es complejo porque tu cuerpo se convierte en el primer territorio de disputa para el poder patriarcal. Así, múltiples formas de violencia arremeten de manera intencional contra nosotras.

Cabnal (2019)<sup>30</sup> em *El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra*, usa o termo “entronque patriarcal” (p. 114), para narrar sua própria experiência de vida, marcada por abusos, violências e processos de cura, resistência e reexistência. Cabnal (2019) relata que foi vítima de violência sexual por parte de seu próprio pai, um homem indígena e dirigente religioso. O termo tronque patriarcal se refere à articulação entre diferentes formas de patriarcado que atuam simultaneamente sobre os corpos e os territórios das indígenas mulheres. De um lado, está o patriarcado ancestral, que já existia em algumas sociedades indígenas, em estruturas de poder masculinas tradicionais.

De outro, o patriarcado colonial-capitalista, imposto com a colonização e sustentado pela lógica da propriedade privada, da exploração econômica, do racismo e da subordinação de gênero. Essa junção entre patriarcados não apenas acumula, mas reconfigura a opressão, criando um regime específico que afeta de maneira sobreposta a vida das indígenas mulheres.

Sob essa ótica, a pesquisadora Moura (2022) aborda o termo “estética do desaparecimento” (Moura, 2022, p. 1) das indígenas mulheres na historiografia colonial, evidenciando a ausência de suas contribuições em registros históricos e documentação oficial, como mapas e relatos de expedições, relegando a essas mulheres papéis secundários ou de submissão. A narrativa colonial tradicional é marcada por uma perspectiva masculina que apaga a importância das indígenas mulheres, que atuavam como intérpretes e mediadoras culturais.

Em contraposição a esse apagamento, Moura (2022) utiliza o conceito de “estética da presença” (Moura, 2022, p. 2) para demarcar como essas mulheres desempenharam papéis centrais como agentes ativas na organização social e na manutenção da vida comunitária, seja

---

<sup>30</sup> Mulher indígena maya-xinca, feminista comunitária e defensora dos direitos territoriais e corporais das indígenas mulheres.

nos aspectos culturais, sociais ou territoriais. Essa nova proposta de abordagem defende a necessidade de revisitar as narrativas históricas para reconhecer suas agências e assim tornar possível visualizar sua relevância nas atividades essenciais à subsistência das comunidades, como o cultivo de alimentos (milho, feijão, mandioca) e a produção de utensílios.

Em entrevista ao CIMI (2019), Telma Taurepang e Braulina Baniwa enfatizaram a necessidade de fortalecer as novas gerações de lideranças femininas e a importância de a marcha representar a resistência e o protagonismo das indígenas mulheres na luta por seus direitos. Segundo Braulina Baniwa, “as pautas são complexas, não existe uma pauta que representa e que dialoga com os desejos de todas, por isso a ideia do Fórum, são mais de 300 povos diferentes” (CIMI, 2019, p. 1). Conforme Braulina, a I Marcha das Mulheres Indígenas realizada em 2019, começou a ser organizada no ATL de 2016.

No ATL (Acampamento Terra Livre) de 2016, aconteceu a primeira plenária de mulheres indígenas. Aquele momento foi um marco histórico para nós mulheres. Esse reconhecimento da luta das mulheres, do nosso protagonismo dentro da Mobilização Nacional Indígena, dentro do país. Em 2017, surge a segunda plenária, em que foi homenageada nossa liderança Rosane Kaingang. Na sequência, em 2018, ocorreram três plenárias das mulheres indígenas. Então, isso impulsionou o coletivo, a voz das mulheres indígenas pra que realmente acontecesse a 1ª Marcha das Mulheres Indígenas. Mas antes disso, lá em 2014, em Campo Grande, surgiu a discussão para que houvesse essa marcha. Esse grupo deu referência à voz das mulheres indígenas em um projeto dentro da ONU (CIMI, 2019, p. 1)

Em 2019, na I Marcha das Mulheres Indígenas<sup>31</sup>, as pautas foram debatidas pela coletividade e, devido a representatividade de diversos povos, ecoaram em uma só voz.<sup>32</sup> O tema foi “Território: Nosso corpo, nosso espírito” e participaram mais de 2.500 mulheres de mais de 130 povos diferentes. O evento foi resultado de anos de mobilização dentro dos movimentos indígenas e visava dar visibilidade às demandas específicas das mulheres, promovendo o reconhecimento de suas lutas. Entre as principais pautas, destacaram-se a defesa dos territórios indígenas, entendidos como uma extensão do corpo e espírito das indígenas, essencial para sua subsistência e saúde física e espiritual.

Outro ponto importante foi a educação escolar diferenciada, com o objetivo de integrar conhecimentos tradicionais aos currículos escolares, respeitando a diversidade étnica e cultural. Além disso, a saúde indígena foi amplamente discutida, com foco na preocupação com a introdução de alimentos industrializados nas comunidades, que têm impactado a saúde, resultando no aumento de doenças como o câncer. Foram abordados também a violência de gênero, os altos índices de suicídio entre jovens indígenas e a invisibilidade das indígenas

<sup>31</sup> Organizada pela Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA)

<sup>32</sup> Realizada entre 9 e 14 de agosto de 2019, em Brasília

mulheres em áreas urbanas (CIMI, 2019). Segundo Telma Taurepang (2019), o objetivo da marcha é visibilizar as ações das indígenas mulheres do Brasil, discutindo questões inerentes às suas realidades, reconhecendo esse protagonismo. “E que a gente possa também dar às novas lideranças, a capacidade, a defesa e a garantia dos seus direitos humanos. A nossa resistência sobrevive porque estamos vivas, nós somos a resistência” (CIMI, 2019, p. 1). Taurepang (2019), afirma:

Nós estamos fincadas na terra, pois é nela que buscamos nossos ancestrais e por ela que alimentamos nossa vida. Por isso, o território para nós não é um bem que pode ser vendido, trocado, explorado. O território é nossa própria vida, nosso corpo, nosso espírito. Lutar pelos direitos de nossos territórios é lutar pelo nosso direito à vida. A vida e o território são a mesma coisa, pois a terra nos dá nosso alimento, nossa medicina tradicional, nossa saúde e nossa dignidade. Perder o território é perder nossa mãe. Quem tem território, tem mãe, tem colo. E quem tem colo tem cura (CIMI, 2019, p.1)

No documento resultante dos debates, o machismo foi considerado uma epidemia trazida pelos europeus. Além disso, as mulheres reivindicam representatividade nos espaços políticos, dentro e fora das aldeias; “não basta reconhecer nossas narrativas é preciso reconhecer nossas narradoras” (CIMI, 2019, p.1).

A II Marcha Nacional das Mulheres Indígenas<sup>33</sup>, reuniu 4 mil mulheres de 150 povos indígenas, sobre o tema “Mulheres originárias: Reflorestando mentes para a cura da Terra”. O foco central do evento foi a luta contra o Marco Temporal, uma tese defendida por ruralistas que restringe os direitos territoriais dos povos indígenas. Ao longo da marcha, foram realizadas diversas atividades, incluindo testagem para a Covid-19 e ações de protesto pacíficas para acompanhar o julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF). Com o apoio de organizações como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), o evento promoveu a defesa dos direitos territoriais e culturais dos povos indígenas, bem como o enfrentamento à agenda anti-indígena do governo Bolsonaro e do Congresso Nacional (Anmiga, 2021).

Além disso, o evento contou com o suporte de equipes jurídicas, de segurança, saúde e comunicação, formadas por indígenas mulheres de todos os biomas do Brasil. Uma das vozes centrais, Célia Xakriabá, ressaltou a estratégia de luta pacífica, afirmando que “Na luta a gente até passa perfume, mas se banha com proteção! Não lutar com a mesma arma do inimigo não significa que estamos desarmadas” (Anmiga, 2021, p. 1).

A III Marcha Nacional das Mulheres Indígenas,<sup>34</sup> “Mulheres Biomas em Defesa da Biodiversidade pelas Raízes Ancestrais”, reuniu cerca de oito mil indígenas de diversas etnias

<sup>33</sup> Organizada pela Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (Anmiga), realizada entre 7 e 11 de setembro de 2021, em Brasília.

<sup>34</sup> Realizada de 11 a 13 de setembro de 2023, em Brasília.

e biomas. O objetivo principal da marcha foi fortalecer as vozes indígenas femininas, discutir a incidência política indígena no Brasil e propor novos diálogos. Nesse contexto, os temas discutidos foram violência contra as indígenas mulheres e a proteção dos territórios. Houve, também, a simulação de um júri popular, onde indígenas mulheres denunciaram crimes contra seus corpos e territórios, culminando em um veredito que responsabilizava o Estado Brasileiro por omissão e perpetuação de estruturas racistas e patriarcais (Ruano, Ferro, Gonçalves, 2023).

A participação das mulheres na marcha fortaleceu a articulação política entre o movimento indígena e o Estado, com apoio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e presença de ministras de diferentes pastas. Como resultado, foi criado um Grupo de Trabalho entre o Ministério das Mulheres e o Ministério dos Povos Indígenas para combater a violência contra indígenas mulheres e revisar políticas públicas. O evento evidenciou o protagonismo crescente das indígenas mulheres e a continuidade das mobilizações iniciadas no Acampamento Terra Livre, realizado desde 2004 (Ruano, Ferro, Gonçalves, 2023).

Ellen Cristina Faria (2022) analisa o processo de emancipação das indígenas mulheres no Brasil, evidenciando a criação de espaços próprios de protagonismo e afirmação política. Destaca a fundação da “Casa das Mulheres”<sup>35</sup> por Ana Terra Yawalapiti e Watatakalu, do povo Yawalapiti, em 2015, no Xingu, como símbolo de liderança feminina, autonomia e resistência ao modelo patriarcal da “Casa dos Homens”. O espaço fortalece a produção de conhecimento, a geração de renda e a preservação cultural. A autora ressalta a criação de organizações como o Departamento de Mulheres Indígenas da COIAB<sup>36</sup> e da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN)<sup>37</sup>, que consolidam uma representação política; a Associação de Mulheres Indígenas da Amazônia (AMSIM)<sup>38</sup> e a Associação de Mulheres Indígenas do

---

<sup>35</sup> Em maio de 2024, durante a reunião do Comitê para a Eliminação da Discriminação contra a Mulher (CEDAW) em Genebra, o governo brasileiro recebeu recomendações sobre a situação das mulheres, especialmente do movimento indígena. A participação da Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão (AMIM) e do Iepé, representadas por Renata Lod e Rita Becker, marcou a entrega do relatório: “A situação das mulheres indígenas do Oiapoque, Amapá e Amazônia”, com quinze recomendações ao governo. O CEDAW reconheceu as barreiras que indígenas mulheres enfrentam no acesso à justiça e recomendou a criação da Casa da Mulher Indígena, a integração de saberes ancestrais no sistema de saúde e a garantia de consultas prévias em projetos que impactem comunidades indígenas. Também criticou o “Marco Temporal”, que ameaça a demarcação de terras indígenas e propôs ações de proteção territorial (Herrera, 2024).

<sup>36</sup> COIAB - Criado para representar as indígenas mulheres em instâncias políticas de nove estados da Amazônia.

<sup>37</sup> FOIRN - Formada no “I Encontro de Mulheres do Rio Negro”, tem como foco a representação de grupos que não dominam a língua portuguesa, reforçando a importância da comunicação intercultural e da preservação das tradições.

<sup>38</sup> A AMSIM, inicialmente focada na produção de guaraná, expandiu suas atividades para o artesanato, gerando subsistência para as mulheres envolvidas.

Alto Rio Negro (AMARN).<sup>39</sup> Para Faria (2022), essas iniciativas representam uma resposta ao modelo patriarcal tradicional, criando novas formas de participação e liderança.

Um marco relevante do movimento *feminista indígena* é a cartilha *Voz das Mulheres Indígenas*,<sup>40</sup> que reúne as principais pautas das indígenas mulheres do Brasil. O documento apresenta demandas que envolvem: violações de seus direitos, incluindo o fim da violência contra as mulheres; empoderamento político; direitos econômicos; comunicação e processos de conhecimento; direito à terra e processos de retomada; direito à saúde, educação e segurança; direito à tradição, cultura e diálogos intergeracionais; sustentabilidade e financiamento; formulação de uma estratégia de incidência política nacional e internacional para os direitos dos povos indígenas liderada pelas indígenas mulheres.

Outrossim, o protagonismo das indígenas mulheres na literatura brasileira tem se consolidado como importante forma de resistência, afirmação identitária e valorização das memórias coletivas. Entre as autoras, destacam-se: Eliane Potiguara, pioneira na literatura indígena feminina, fundadora da Rede Grumin de Mulheres Indígenas e colaboradora na elaboração da “Declaração Universal dos Povos Indígenas” da ONU. Eliane Potiguara é autora de obras como “A Terra é Mãe do Índio” (1989) e “Metade Cara, Metade Máscara” (2004); Graça Graúna, também Potiguara, autora de livros como “Tessituras da Terra” (2001) e “Flor da Mata” (2014), com temas ligados à ancestralidade, à resistência e ao enfrentamento do racismo, ressaltando o papel das indígenas mulheres na preservação cultural; Lia Minapoty, do povo Maraguá, em “A Noite Veio o Sono” (2011), que articula literatura e grafismos indígenas, reafirmando a oralidade e a relação entre corpo e território; Julie Dorrico, escritora e pesquisadora Macuxi, autora de “Eu Sou Macuxi e Outras Histórias” (2019), dedica-se à difusão da literatura indígena contemporânea, contribuindo para a visibilidade de autoras indígenas e para o reconhecimento da diversidade de suas narrativas (Faria, 2022).

Essas obras são fundamentais para compreender a força da literatura indígena feminina como um espaço de resistência, empoderamento e preservação cultural. A arte, seja pela escrita, seja por outras formas de expressão, se apresenta como uma arma silenciosa, porém poderosa, que comunica a resistência dos povos indígenas e a luta das mulheres originárias por seus direitos e identidades (Faria, 2022).

---

<sup>39</sup>A AMARN, criada em 1987, foca na melhoria da qualidade de vida e na formação sociopolítica de mulheres do Alto Rio Negro, por meio da produção de artesanato sustentável.

<sup>40</sup>Cartilha “Voz das Mulheres Indígenas”: Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2018/06/PAUTA-Mulheres-indigenas-1.pdf>. Acesso em: 08 de out. de 2024.

Na política, em 2022, Sônia Guajajara foi eleita deputada e assumiu como Ministra dos Povos Indígenas; Célia Xakriabá lidera a Bancada do Cocar no Congresso Nacional; e Joênia Wapichana tornou-se a primeira indígena a presidir a FUNAI. E disse em entrevista ao site Agência Brasil:

Sou o resultado de sonhos e de investimentos de outras lideranças indígenas que planejaram ver a nós, indígenas, conquistar diversos espaços [...] Nada para nós foi fácil. Nem alcançar o reconhecimento de nossa terra; nem eu me formar na faculdade de Direito; nem fazer uma defesa no STF e, muito menos, assumir este espaço tão importante e necessário no Congresso. Se sou uma pioneira, é graças aos povos indígenas, ao nosso movimento e aos esforços de cada povo e pessoa que acreditou nisso (Agência Brasil, entrevista Joênia Wapichana, 2018, p.1).

Essas mulheres sempre participaram do movimento indígena, mas assumem agora um protagonismo crescente, refletido no aumento de organizações indígenas femininas e na realização de eventos como as Marchas.

## 2.5. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: INDÍGENAS MULHERES RECONFIGURANDO A UNIVERSIDADE

O acesso das indígenas mulheres ao ensino superior no Brasil é resultado de décadas de mobilização social e lutas por inclusão, em um contexto marcado por exclusão social, educacional e cultural. É importante destacar que para sair de seu território/aldeia/comunidade, essas mulheres enfrentam condições específicas de vulnerabilidade que incluem a necessidade de conciliar a vida acadêmica com responsabilidades familiares, como a maternidade e as tarefas desempenhadas em seus territórios, além das dificuldades de deslocamento de suas comunidades de origem para os centros urbanos onde se localizam as instituições de ensino. Esses desafios, somados ao preconceito e à invisibilidade das suas demandas dentro das universidades, exigem políticas públicas que não apenas garantam o ingresso, mas que sustentem a continuidade de sua trajetória acadêmica.

Apesar da abolição da escravidão em 1888, pessoas negras e indígenas continuaram marginalizadas, enfrentando barreiras estruturais ao direito à educação e à participação em espaços de poder. Por exemplo, uma das primeiras políticas de ações afirmativas foi a Lei nº 5.465/1968, a Lei do Boi, batizada com esse nome porque beneficiava agricultores brancos (Brasil, 1968). Somente a partir de avanços legislativos posteriores, com a Lei nº 7.716/1989, que criminalizou o racismo, e com a atualização da Lei Afonso Arinos<sup>41</sup> pela Lei nº 7.437/1985,

---

<sup>41</sup> Primeira legislação brasileira a abordar a discriminação racial, mas restringia as consequências legais a contravenções, sem prever punições mais severas para quem praticasse o racismo (Brasil, 1989).

o país iniciou um enfrentamento mais consistente da discriminação racial. No entanto, como observa Nascimento (2016), o mito da democracia racial manteve práticas discriminatórias, muitas vezes veladas, especialmente contra populações negras e indígenas. Nesse contexto, as políticas de ações afirmativas emergem como instrumentos fundamentais de inclusão, promovendo o acesso e a permanência no ensino superior.

Após a ditadura militar, com a Nova República e a promulgação da Constituição Federal de 1988, inaugurou-se um período liberal-democrático. O racismo foi consagrado um crime imprescritível e inafiançável; também foi reconhecida a igualdade de direitos entre homens e mulheres e o respeito preservacionista à cultura indígena (Brasil, 1988). A Constituição de 1988 reconheceu os direitos originários dos povos indígenas (art. 231) e estabeleceu princípios de diversidade e proteção às especificidades culturais (Brasil, 1988). O percurso das indígenas mulheres, da aldeia à universidade, reflete a articulação entre mobilização social, resistência cultural e políticas públicas de acesso e permanência ao ensino superior. Essa trajetória evidencia a luta por políticas de ações afirmativas que contemplem suas especificidades étnico-raciais, culturais, territoriais e de gênero.

De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial, ações afirmativas podem ser definidas como “programas e medidas especiais adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (Brasil, 2010, p. 1). De igual modo, essa legislação também conceitua as desigualdades de gênero como assimétricas responsáveis por acentuar a distância social entre mulheres e os demais segmentos sociais. Feres Júnior *et al.* (2018) qualificaram o conceito e apontaram as áreas necessárias para a implementação de ações equânimes.

Ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico. As medidas concretas tomadas para atingir tais fins podem variar. Em se tratando de acesso a empregos e educação, existem reservas (ou cotas) rígidas, políticas menos rígidas (targets) e bônus (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 1).

No campo da educação indígena, as políticas de ações afirmativas não se restringem ao ingresso, incluem também o reconhecimento cultural e histórico, e por isso transformam a universidade ao introduzir na comunidade acadêmica perspectivas, saberes e práticas indígenas, questionando hierarquias e epistemologias tradicionais. Entre as primeiras instituições a implementar cotas na graduação estão a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a

Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF),<sup>42</sup> em 2001, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB)<sup>43</sup> em 2002, e entre as federais, a Universidade de Brasília (UnB), em 2003. As políticas de ações afirmativas introduzidas nessas universidades entre 2001 e 2004 representaram um avanço importante na democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. Essas políticas surgiram em um contexto de intensos debates públicos e ativismo sociopolítico, destacando o protagonismo negro e antirracista nas instituições. O movimento na UnB, por exemplo, foi fundamental para a implementação das políticas de ações afirmativas, no contexto brasileiro, pois estimularam um debate nacional sobre inclusão e equidade no ensino superior (Bernardino Costa, 2023).

A proposta da política de cotas na Universidade de Brasília (UnB) foi formalizada no “Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial”,<sup>44</sup> elaborado pelos docentes Rita Laura Segato e José Jorge de Carvalho. O Plano foi motivado pelo reconhecimento da necessidade de corrigir a sub-representação de pessoas negras e indígenas nas universidades públicas, criando mecanismos que garantissem maior equidade. Com a aprovação do plano, a universidade realizou, em 2004, seu primeiro vestibular com vagas exclusivas para esses grupos. Essa iniciativa estabeleceu a reserva de 20% das vagas do vestibular para pessoas negras. Além de disponibilizar vagas específicas para indígenas, conforme a demanda apresentada (Bezerra, 2023).

---

<sup>42</sup> No Rio de Janeiro, em 2001, a Lei Estadual n.º 3.708 reservou 40% de suas vagas para pessoas negras. Antes disso, a Lei n.º 3.524, de 2000, já havia destinado 50% das vagas para discentes de escolas públicas, sem pagamento de taxa de inscrição. No vestibular de 2003, 90% das vagas foram reservadas para cotas, combinando critérios raciais e sociais. Nesse sentido, a introdução das cotas raciais gerou críticas, especialmente pela falta de comprovação de renda, levando ao debate sobre a possibilidade de beneficiar negros de classe média. Para responder a essas críticas, as Leis n.º 4.151, de 2003, e n.º 5.074, de 2007, ajustaram as cotas, destinando 20% das vagas para discentes de escolas públicas, 20% para negros, e 5% para pessoas com deficiência, indígenas, e filhos/as de servidores/as mortos/as ou incapacitados/as em serviço. Além disso, o critério de carência socioeconômica foi inserido para assegurar que os benefícios das cotas atingissem pessoas de baixa renda, buscando maior equidade dentro do sistema (Daflon, *et al.* 2013).

<sup>43</sup> Na UNEB, após um estudo do IPEA identificando que apenas 1% de pessoas negras ocupavam as vagas nas universidades, foi instituído por meio da Portaria n.º 828/2002, uma comissão composta por docentes e um discente para desenvolver critérios de cotas para afrodescendentes na instituição. O parecer gerado pela comissão incorporou um histórico de reivindicações sociais e políticas em favor da democratização e inclusão das populações historicamente marginalizadas. Em decorrência disso, em 18 de julho de 2002, após um debate no Conselho Universitário, a UNEB aprovou a implementação de seu Sistema de Cotas, formalizado pela Resolução n.º 196/2002, regulamentando os processos seletivos da universidade. Iniciou reservando 40% das vagas para pessoas negras. Em 2007, com a Resolução n.º 468/2007, foi introduzida a reserva de 5% das vagas para indígenas, tanto na graduação quanto na pós-graduação, atendendo às demandas dessas populações e às experiências educativas da UNEB. Indígenas era necessária a comprovação de pertencimento étnico e ter cursado todo o ensino médio em escolas públicas (Oliveira, 2020).

<sup>44</sup> Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília. Disponível em: <https://noticias.unb.br/images/Noticias/2018/06-Jun/Plano-de-Metas-Cotas-UnB1.pdf>. Acesso em: 09 de out. 2024.

Em 2009, a política de cotas da Universidade de Brasília (UnB) foi questionada judicialmente pelo partido DEM,<sup>45</sup> o que levou o caso ao Supremo Tribunal Federal (STF). No entanto, em abril de 2012, o STF decidiu que a iniciativa de cotas raciais da UnB era constitucional, consolidando o entendimento de que tais políticas afirmativas estavam de acordo com a Constituição. Poucos meses depois, em agosto de 2012, o governo federal sancionou a Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas para o Ensino Superior, que obriga as instituições federais a reservar vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda, pessoas negras, pardas, indígenas e pessoas com deficiência. Apesar da Lei nacional, a UnB optou por manter seu próprio programa, destinando 5% das vagas de graduação exclusivamente para pessoas negras e 5% para indígenas, além de outras políticas afirmativas. Em 2020, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da UnB aprovou, por unanimidade, a extensão das cotas raciais para os cursos de pós-graduação (Bezerra, 2023; Bernardino-Costa, 2023).

A Lei nº 12.711/2012,<sup>46</sup> conhecida como Lei de Cotas, estabeleceu dois sistemas de ingresso nas universidades e institutos federais, o Sistema Universal, voltado a pessoas que não se enquadram nos critérios de reserva, e o Sistema de Reserva de Vagas, que destina pelo menos 50%<sup>47</sup> das vagas a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2012).

Segundo o professor Bernardino Costa (2023), antes da promulgação da Lei 12.711/2012, algumas universidades já possuíam programas de cotas mais abrangentes do que aqueles propostos pela lei. No entanto, a legislação garantiu uma padronização nas políticas de inclusão, obrigando todas as universidades federais a reservar um percentual de suas vagas para esses grupos. Na época da aprovação da lei, a maioria das 59 universidades federais já havia implementado alguma forma de ação afirmativa, e 23 delas já possuíam sistemas de reserva de vagas raciais, seja por cotas ou subcotas. O aumento de ingresso por ações afirmativas não

---

<sup>45</sup>Argumentos do partido Democrata. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=400108&pgI=71&pgF=75>. Acesso em: 11 de out. de 2024.

<sup>46</sup> A regulamentação da lei foi feita pelo Decreto nº 7.824/2012, e pela Portaria Normativa nº 18/2012 do Ministério da Educação (MEC), que definem as condições para a reserva de vagas e o acompanhamento da implementação da lei. Além disso, foi estabelecido um critério de progressividade, com a exigência de reservar 12,5% das vagas no primeiro ano (2013), até atingir 50% ao longo de quatro anos (Brasil, 2012).

<sup>47</sup> Dentro desse percentual reservado, há ainda subdivisões que consideram dois critérios fundamentais, a renda familiar per capita e a autodeclaração étnico-racial. A metade dessas vagas, ou 25% do total, destina-se a estudantes de escolas públicas com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; a outra metade, a estudantes de escolas públicas com renda superior a esse limite. Em ambas as faixas de renda, aplica-se o critério racial previsto pela Lei nº 12.711/2012, que determina a reserva de vagas na proporção de pretas, pardas e indígenas existente na população do estado onde está localizada a instituição, segundo o último Censo do IBGE (Brasil, 2012).

apenas elevou o número de pessoas negras e indígenas no ensino superior, mas também promoveu uma transformação significativa na composição demográfica das universidades, contribuindo para um ambiente acadêmico mais diversificado e inclusivo.

Em 2023, o Ministério da Educação (MEC) divulgou a Portaria nº 2.027/2023, que atualizou as regras do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) em consonância com a nova Lei de Cotas, Lei nº 14.723/23. Com essas alterações, incluem-se, primeiro, as pessoas classificadas na ampla concorrência, seguidas por aquelas que se qualificam para as cotas. Além disso, foram introduzidas cotas específicas para quilombolas e reduzida a renda familiar exigida para reservas de vagas, visando aumentar o acesso para estudantes de baixa renda. A portaria também amplia o conceito de pessoa com deficiência. Um aspecto essencial da Lei de Cotas é a preocupação com a permanência de estudantes cotistas nas universidades (Brasil, 2012).

Para isso, o governo federal reforçou a política de assistência estudantil por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), cujo orçamento foi ampliado para garantir esse suporte. Além disso, as instituições de ensino superior podem implementar políticas complementares, como tutoria e programas de nivelamento, para facilitar a adaptação acadêmica dessas pessoas. A implementação da lei é monitorada por um comitê formado por representantes do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e de outras entidades da sociedade civil, com o objetivo de assegurar que as instituições cumpram a legislação e que a inclusão dos grupos beneficiados ocorra de maneira efetiva e equitativa (Brasil, 2012).

Saliento os achados do estudo produzido a partir da série Cotas, do Nexo Políticas Públicas (2022)<sup>48</sup>, intitulado *Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: Resultados e desafios futuros* que considerou aspectos, tais como: eficácia da legislação, permanência, alterações curriculares, combate ao racismo, ativismo de estudantes ingressantes pelas cotas nas universidades a partir de três escolhas metodológicas: coleta de dados secundários em nível nacional; coleta de dados primários através de seis estudos de caso em universidades federais selecionadas; e estudo sobre o papel da avaliação institucional do SINAES<sup>49</sup> na implementação da lei (Afro-CEBRAP, 2022). Os principais resultados foram:

O Brasil é um dos países com menor número de pessoas com ensino superior completo. A população graduada não passa de 20% desde os nascidos em 1955. [...] Diversos estudos apontam que o início do curso de graduação é um dos momentos de maior risco de evasão para os estudantes. [...] As taxas de evasão precoce de cotistas e não cotistas

<sup>48</sup> Coordenada pelo Afro-Cebral e GEMAA/IESP-UERJ - elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

<sup>49</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Ele foi criado pelo Decreto nº 5.77/2004 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

(no primeiro e segundo ano do curso), para o Brasil e regiões, para as cortes (gerações) que ingressaram nas universidades federais entre 2010 e 2013, são muito próximas. [...] as taxas de evasão no primeiro ano do curso, para o Brasil e regiões, e a taxa de evasão precoce acumulada (primeiro e segundo ano do curso), de uma forma geral, aponta que os cotistas evadem menos que os não cotistas. Não é possível argumentar que a entrada de estudantes cotistas provoca ineficiência do sistema, uma vez que eles evadem menos dos cursos de graduação [...]. Os nascidos na década de 1980 tem três vezes mais chances de ter um diploma de educação superior do que os nascidos nos anos 1950. A expansão das oportunidades de acesso tem a ver com uma série de políticas educacionais e sociais levadas a cabo especialmente a partir da década de 1990. [...] Há um crescimento sistemático de matrículas associadas a pelo menos um tipo de reserva de vagas. O maior ganho proporcional é o do grupo que combina as características escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas (Afro-CEBRAP, 2022, p. 8).

Esses resultados indicam que as instituições já identificaram os pontos de entraves enfrentados pelas pessoas cotistas. Esses obstáculos costumam ocorrer no início da trajetória universitária, e conseguem superá-los após enfrentarem dificuldades significativas. O estudo também mostra que essas pessoas não apresentam taxas de evasão superiores nem notas inferiores em comparação aos demais. Os resultados sugerem que as dificuldades pedagógicas relacionadas à permanência estão vinculadas à educação básica desigual e à desigualdade de oportunidades de classe, refletindo a má distribuição de capital social e econômico, a escassez de empregos formais e a informalidade do mercado de trabalho. Diante desse cenário, é possível pensar em um projeto de inclusão que, ao identificar tais lacunas, promova inclusão efetiva?

Em 2023, o governo federal instituiu o Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA)<sup>50</sup>. O PFAA se baseia em princípios como a transversalidade, interseccionalidade e intersetorialidade nas políticas públicas, respeitando a autodeterminação das populações beneficiadas e promovendo a participação e controle social (Brasil, 2023). Para implementação do PFAA, os órgãos federais deverão elaborar planos de ação contemplando a gestão de pessoas, procedimentos de compras, contratações, e mecanismos de participação social. O Comitê Gestor do PFAA foi instituído para monitorar e avaliar as ações do programa, sendo composto por representantes de diferentes ministérios e garantindo a participação de mulheres, pessoas negras, indígenas e pessoas com deficiência (Brasil, 2023).

Nesse contexto, considerando que a UFG possui o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023-2027) oficialmente publicado, observo que este documento prioriza a governança institucional, infraestrutura, ensino, pesquisa e extensão. Isto é, na UFG, até o momento não foi encontrado um plano público declarando adesão formal ao PFAA, nem um documento que apresente metas, indicadores e cronograma próprios com essa vinculação. O

---

<sup>50</sup> Decreto n.º 11.785, publicado em 20 de novembro de 2023. Este definiu ações afirmativas, como medidas que buscam corrigir desigualdades, abrangendo políticas de cotas, bonificações em processos seletivos, metas de inclusão, cursos preparatórios e assistência financeira, além de garantir acessibilidade em diversas dimensões.

(PDI 2023–2027) da UFG define um conjunto amplo de indicadores estratégicos destinados a monitorar ensino, pesquisa, extensão, gestão institucional e políticas de inclusão.

No campo da inclusão, destacam-se especialmente indicadores relacionados ao perfil socioeconômico dos discentes, taxas de evasão e retenção, número de estudantes atendidos pela assistência estudantil, quantidade de auxílios concedidos, ações de apoio psicossocial, acessibilidade, participação de grupos minorizados em atividades acadêmicas e taxas de permanência e conclusão desses grupos. Embora esses indicadores sejam fundamentais para avaliar desigualdades e orientar a permanência de estudantes indígenas, pessoas negras, quilombolas e outros segmentos historicamente marginalizados, o PDI não apresenta indicadores específicos para políticas de ações afirmativas, tratando-as de maneira integrada ao eixo geral das políticas de inclusão.

O Fórum Ampliado de Inclusão, Ações Afirmativas e Acessibilidade, realizado em novembro de 2023, debateu sobre discriminação, inclusão, cotas e acessibilidade, o que indica que a universidade tem uma agenda institucional para discutir ação afirmativa. A realização de fóruns e eventos internos demonstra engajamento institucional, mas não significa necessariamente que há um plano formal de integração das diretrizes do PFAA (transversalidade, interseccionalidade, monitoramento, metas etc.).

Ademais, a universidade dispõe de instrumentos importantes, como a Plataforma Analisa UFG, o SIPEP e os Relatos Integrados de Gestão e os processos de avaliação da CPA, para acompanhar dados de permanência e vulnerabilidade, mas ainda carece de métricas que permitam avaliar, com maior precisão, a efetividade das políticas de ingresso e permanência decorrentes das ações afirmativas. Essa ausência reforça a necessidade de aprimorar o monitoramento institucional, especialmente para compreender o impacto das políticas de ações afirmativas na trajetória de indígenas mulheres na universidade. O próximo capítulo tem como objetivo examinar o caso da Universidade Federal de Goiás, destacando o Programa UFGInclui, que abre um campo de possibilidades para a implementação de políticas transversais.

### **CAPÍTULO 3. PROGRAMA UFGINCLUI: INGRESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS MULHERES NA UFG**

Neste capítulo, são identificadas e descritas as políticas de ações afirmativas implementadas pela UFG, responsáveis por ampliar o ingresso e a permanência de indígenas mulheres nos cursos de graduação da UFG via Programa UFGInclui, entre o período de 2013 a 2023. Partindo das hipóteses de que se a UFG tem se concentrado prioritariamente no acesso de indígenas mulheres, enquanto as estratégias voltadas à permanência ainda enfrentam desafios significativos de consolidação, então evidencia-se uma assimetria entre acesso e permanência. Da mesma maneira, se o diálogo institucional das políticas de inclusão está centrado em uma visão homogênea, então invisibilizam-se as interseccionalidades culturais, étnico-raciais e de gênero. Para desenvolver essa análise, retomo as contribuições de estudos que já avaliaram o Programa UFGInclui, aspectos do processo seletivo e das condições de permanência socioeconômica. Também saliento dados quantitativos que permitem observar avanços e limites. E ainda, comparo o Programa UFGInclui com a perspectiva do Curso de Educação Intercultural, buscando compreender como cada proposta se aproxima ou se distancia das demandas apresentadas pelas indígenas mulheres. Por fim, incluo as percepções das coordenações de curso, que auxiliam a revelar como essas políticas são operacionalizadas no cotidiano institucional.

#### **3.1. ASPECTOS CONSTITUTIVOS DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFG**

Neste tópico, são identificados os aspectos constitutivos das políticas de ações afirmativas na UFG, considerando normativas infralegais e os processos institucionais que deram origem ao Programa UFGInclui, instituído por meio da Resolução CONSUNI nº 29/2008. Para compreender sua implementação, é importante situar brevemente a Instituição (UFG), desde sua fundação até a expansão de seus *campi*.

A UFG foi fundada em 1960<sup>51</sup> na cidade de Goiânia - GO, inicialmente instalada no Câmpus da Praça Universitária, tendo recebido o nome de Câmpus Colemar Natal e Silva em homenagem ao primeiro reitor. Em 4 de maio de 1971, foi lançada a pedra fundamental do Câmpus Samambaia, entregue à comunidade em 1973<sup>52</sup> (Livro de Gestão UFG, 2006-2013).

<sup>51</sup> Decreto-Lei nº 3834-C, assinado pelo Presidente Juscelino Kubitschek em 14 de dezembro de 1960.

<sup>52</sup> Dentre as ações da universidade, neste período, se destacaram a instalação do Câmpus Avançado de Picos/ PI, em 1972, a instalação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária de Firminópolis-Go, em

Em 1980, pelo processo de expansão e interiorização, foi criado o Câmpus da UFG, na cidade de Jataí, em 1983, em Catalão, e em 1990, na Cidade de Goiás (Revista UFG Afirmativa, 2009). Em 2018, houve o desmembramento do Campus Regional Catalão e Jataí, tornando-se a Universidade Federal de Catalão e a Universidade Federal de Jataí<sup>53</sup>, respectivamente. Em 2024, foram inaugurados os Câmpus Aparecida<sup>54</sup> de Goiânia e Cidade Ocidental<sup>55</sup>. Atualmente, “a UFG possui 104 cursos de graduação. Do total, 73 cursos são de bacharelado presencial, 27 de licenciatura presencial, 2 de licenciatura a distância, 1 bacharelado a distância e 1 curso é bacharelado e licenciatura presencial” (PDI 2023-2027, p.96).

Em 1989, a UFG passou por uma das suas maiores expansões físicas, viabilizada por recursos do convênio MEC-BID III, que estruturou ações como a consolidação do Câmpus II, construção de novos prédios no Câmpus I e reformas na unidade de Catalão (UFG Afirmativa, 2009). Outrossim, o período entre 2006 e 2008 foi marcado por uma expansão considerável, impulsionada pela adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>56</sup> (UFG 2006-2013).

Em 2006, foi criado o Curso de graduação em Licenciatura Intercultural<sup>57</sup>, “voltado para a formação específica de professores/as com objetivo de prepará-los/as para lecionar em aldeias” (Santos, Arbués, 2024, p. 18). Sua implementação atende à demanda das lideranças indígenas da região Araguaia-Tocantins, bem como de outros estados, como Goiás, Tocantins, Maranhão, Roraima e Rondônia (Projeto pedagógico, 2019).

Em 2006, foi criado o curso de Direito na Cidade de Goiás destinado a beneficiários da reforma agrária e pequenos agricultores, em parceria com o PRONERA e o INCRA. Além disso, em 2007, também foi criado o Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura para educação do campo, também pelo convênio com o PRONERA e outras instituições (UFG, 2006-2007).

Em 2008, foi aprovada, na UFG, a Resolução n.º 29<sup>58</sup> que criou o Programa UFGInclui, colocando a universidade entre as primeiras instituições federais do Brasil a instituir, na

---

1975, e o desenvolvimento de atividades de extensão-estágio nas cidades de Porto Nacional, Jataí e Catalão (Moraes, 2019, p. 4).

<sup>53</sup> Lei n.º 13.635, de 20 de março de 2018.

<sup>54</sup> Inauguração do Campus Aparecida de Goiânia da UFG. Faculdade de Ciências e Tecnologia, 4 nov. 2024.

<sup>55</sup> Cidade Ocidental celebra a chegada da UFG e inaugura sede provisória. Cidade Ocidental.

<sup>56</sup> Instituído pelo Decreto n.º 6.096, aprovado em 2007. Em 2006, eram oferecidas 3.998 vagas no Processo Seletivo e o total de discentes na UFG era de 13 mil. Posteriormente, em 2013, foram oferecidas 6.355 vagas, aumentando para um pouco mais de 23 mil o número de discentes matriculados/as em todos os Câmpus (UFG, 2006-2013).

<sup>57</sup> Instituído por meio da Resolução Consuni n.º 11 de 28 de julho de 2006, em parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

<sup>58</sup> A Resolução n.º 29/2008 foi posteriormente alterada pelas resoluções n.º 20/2010, 18/2011 e 31/2012

graduação, a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, pessoas negras, indígenas e quilombolas. Em decorrência dessa política, em 2009, do total das vagas oferecidas, foram reservadas 10% de cada curso para estudantes de escolas públicas e 10% para pessoas autodeclaradas negras, também de escolas públicas. E ainda, uma vaga extra por curso, mediante demanda, para indígenas e outra para quilombolas, mediante comprovação de pertencimento étnico. As vagas não preenchidas seriam destinadas à ampla concorrência.

Em 2010, a Resolução nº 20 alterou o anexo da Resolução Consuni nº 29/2008 para incluir a reserva de vagas no Curso de Letras - Libras para pessoas surdas. Do total das 40 vagas ofertadas, 15 foram destinadas a estudantes com surdez que ingressam por meio do UFGInclui. Nesse período, já havia ações inclusivas em prol de políticas de permanência sendo desenvolvidas na UFG. Essas ações eram voltadas para estudantes com baixa renda por meio de “bolsas permanência, alimentação, monitoria, [...] auxílio transporte para participação em eventos científicos no âmbito nacional; [...] serviço odontológico, creche, moradia estudantil e assistência multidisciplinar na área de saúde mental” (Consuni nº. 29, 2008 *apud* Silva, Dias, 2024, p. 36).

Em 2012, com a implementação da Lei de Cotas, o Programa UFGInclui foi reestruturado, deixando de contemplar vagas para estudantes de escolas públicas e autodeclaradas negras, já atendidas pela legislação federal. A partir de então, passou-se a priorizar o ingresso de estudantes indígenas e quilombolas, com a oferta de uma vaga adicional por curso, mediante demanda e da comprovação da condição étnico-racial conforme edital. Manteve-se, ainda, o acesso de pessoas surdas ao curso de Letras: Libras, com a reserva de 15 vagas e a realização de processo seletivo específico.

Em 2015, a Universidade Federal de Goiás implementou mais uma iniciativa relevante no campo das políticas de inclusão e valorização da diversidade, formalizada pela Resolução nº 07, que dispõe sobre a política de ações afirmativas para pessoas negras e indígenas na pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. Conforme o artigo 4º, pelo menos vinte por cento (20%) das vagas oferecidas pelos Programas seriam reservadas para o público-alvo dessa política.

Em 2016, a Lei nº 13.409 alterou a Lei de Cotas para incluir pessoas com deficiência. Isso ampliou a possibilidade de pessoas surdas ingressarem em outros cursos além de Letras - Libras (Brasil, 2016).

Em 2017, foram criadas, na UFG, “as Comissões de Escolaridade, de Verificação da Condição de Deficiência, de Análise da Realidade Socioeconômica e de Heteroidentificação

para atuarem nos processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação”<sup>59</sup> (Consuni nº 32/2017, p. 1).

Posteriormente, no ano seguinte, a Resolução Consuni n.º 12/2018 alterou a orientação normativa da comissão de heteroidentificação,<sup>60</sup> definindo que somente a autodeclaração não seria suficiente para definir quem são os sujeitos de direito das políticas de cotas raciais; a partir disso, as comissões deveriam aferir a condição autodeclarada (Consuni nº 32/2017). No mesmo ano, após nova reedição, por meio da Resolução n.º 16, a Comissão de heteroidentificação passa a “atuar nos Processos Seletivos para a Pós-graduação *Stricto Sensu* e em Concursos públicos de provimento de vagas para Servidores Técnicos/as Administrativos/as e Docentes” (Consuni nº 32/2017, p. 5).

Nos anos de 2020 e 2021, devido à pandemia de COVID-19, grande parte das atividades acadêmicas e de trabalho na UFG passou a ser realizada de maneira remota. Esse cenário desafiador evidenciou a necessidade de inclusão digital, especialmente para estudantes que não tinham acesso adequado a aparelhos tecnológicos ou à internet. Para enfrentar essa questão, a UFG, em articulação com a Associação de pessoas egressas da universidade, lançou a campanha UFGID. Essa iniciativa foi criada com o objetivo de proporcionar ações que garantissem a continuidade do ensino de maneira remota (Livro de gestão - UFG, 2018-2021).

Em 2021, a Resolução Consuni n.º 98, além de tornar o programa UFGInclui fluxo contínuo, também redefiniu o critério de seleção para ingresso de estudantes com surdez e incluiu a alteração de que a nota do ENEM constitui-se a 1ª etapa, e a segunda deverá ser uma produção textual em Libras com caráter classificatório e eliminatório (UFG, 2021 *apud* Souza *et al.*, 2021, p. 15).

Em 2022, por meio da Portaria n.º 435, foi criada a Secretaria de Inclusão SIN/UFG, com o propósito de reunir as instâncias da gestão que já atuavam com a inclusão na UFG. Dessa maneira, o Espaço de Convivência, que abrigava a Coordenação de Inclusão e Permanência - CIP/UFG e o Núcleo de Acessibilidade, bem como suas atribuições funcionais e materiais vinculados à PROGRAD, além da Coordenadoria de Ações Afirmativas - CAAF, vinculada ao Gabinete da Reitoria, passaram a fazer parte da nova estrutura da Secretaria de Inclusão (SIN/UFG).

I - Criar na estrutura organizacional da Universidade Federal de Goiás a Secretaria de Inclusão (SIN), composta pelas seguintes diretorias: Diretoria de Ações Afirmativas (DAAF); Diretoria de Acessibilidade (DAC); e Diretoria de Mulheres e Diversidades (DMD) (Portaria n.º 435/2022, p. 1).

---

<sup>59</sup> Resolução Consuni nº 32R

<sup>60</sup> O procedimento de heteroidentificação foi regulamentado pela Portaria nº 04, de abril de 2018

A SIN/UFG teve sua sede física inaugurada no dia 09 de fevereiro de 2023, no Câmpus Samambaia, sendo a antropóloga prof.<sup>a</sup> Luciana de Oliveira Dias a primeira secretária a administrar a pasta. Adiante, falaremos mais sobre a SIN/UFG, sua estrutura e atuação.

Em 2023, a Resolução Consuni nº 198 aumentou a reserva de vagas na pós-graduação, que passou de 20% para 50%, tanto no acesso à pós-graduação quanto na distribuição de bolsas. Dessa maneira, 50% das bolsas ofertadas para o público ingressante na pós passaram a ser destinadas as pessoas beneficiárias das ações afirmativas, ampliando o impacto dessas políticas (Consuni nº 198, 2023). Além disso, a resolução incluiu novos grupos sociais historicamente marginalizados, como pessoas em situação de migração forçada, pessoas ciganas, mulheres mães e tutores/as, pessoas trans (travestis e transexuais) e pessoas com deficiência (Consuni nº 198, 2023).

Conforme já abordado anteriormente, recentemente, em 2023, a Lei nº 14.723 alterou a Lei 12.711/2012 para incluir no rol de pessoas beneficiárias, além de pessoas pretas, pardas e indígenas (PPI) e pessoas com deficiência, também estudantes quilombolas. Essa alteração influenciou diretamente a composição do cenário de ingressantes na UFG. Em 2024, após pressão e reivindicações por parte do coletivo de Estudantes Trans Travestis da UFG – Xica Manicongo, a Resolução CONSUNI n.º 255 reeditou a Resolução nº 98/2021, para incluir “uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG, para serem pleiteadas por pessoas Trans (transexuais, transgêneras ou travestis) oriundas de escolas públicas [...], em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que se inscreverem para estas vagas especiais, com garantia de assistência estudantil” (Resolução nº. 255, 2024, p. 1).

As políticas de inclusão na UFG estão ancoradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), nas diretrizes da Constituição Federal de 1988, além de outros instrumentos que resguardam direitos de grupos minoritários na educação. São pilares da política de inclusão na UFG o compromisso com a superação das desigualdades, o fomento à cultura inclusiva, o respeito às diferenças, o combate ao racismo e à discriminação, e a construção de um ambiente acadêmico equitativo, igualitário e comprometido com a superação das desigualdades de gênero, entre outros (PDI, 2023-2027).

Dessa maneira, as políticas de ações afirmativas na UFG apresentam avanços significativos diante das desigualdades no acesso ao ensino superior. Contudo, é necessário questionar se tais políticas têm, de fato, reconhecido os aspectos identitários dos grupos étnico-raciais que buscam incluir, considerando-os como protagonistas na construção de seus próprios direitos, concebidos não como categorias jurídicas estáticas, mas como construções históricas, situadas e permanentemente em disputa.

O panorama apresentado anteriormente oferece o contexto cronológico necessário para a análise que se seguirá nos próximos tópicos deste estudo. A partir daqui, será priorizado o estudo do Programa UFGInclui, com foco específico na inclusão de indígenas mulheres e, sobretudo, nos desafios relacionados à sua permanência acadêmica. Serão investigadas as premissas, os objetivos e as propostas que sustentam essa política, buscando compreender em que medida essas ações têm respondido, ou não, às demandas dessas mulheres no âmbito de uma educação superior comprometida com a equidade de gênero, a diversidade étnico-cultural e os direitos humanos.

### 3.2. O PROGRAMA UFGINCLUI: CONCEPÇÕES, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

Neste tópico, analiso estudos identificados sobre a inclusão de estudantes indígenas no âmbito do Programa UFGInclui, na Universidade Federal de Goiás (UFG). Observa-se, ainda, a escassez de pesquisas específicas sobre as trajetórias de indígenas mulheres nessa modalidade de ingresso, com destaque para os trabalhos de Moura Karajá (2020; 2021), que abordou de maneira pioneira sua presença e os desafios vivenciados na graduação por essa modalidade de ingresso. E, os estudos de Marques *et al.* (2023), Hamú (2014), Almeida (2020), Herbetta (2018), Queiroz *et al.* (2014), Rosa (2013) e Souza *et al.* (2021) que apresentaram o Programa UFGInclui a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, no entanto, sem foco no recorte de gênero como público-alvo da pesquisa.

Conforme a Resolução de criação do Programa UFGInclui,<sup>61</sup> o objetivo da política é democratizar o acesso ao ensino superior na Instituição. Democratizar para quem? Para estudantes, pessoas oriundas do ensino médio, negras, quilombolas e indígenas, todas provenientes de escolas públicas. A Resolução de criação é dividida em quatro seções, a saber:

I- Fundamentos e Objetivos; II - Ações a serem realizadas; III- Detalhamento dos indicadores e recursos; IV- Gerenciamento do Programa UFGInclui. Vale ressaltar que o documento cita algumas ações a serem desenvolvidas antes do ingresso, ações a serem realizadas no ingresso e ações posteriores ao ingresso (UFG, 2008). Além do mais, a resolução do Programa UFGInclui aponta também que todas as ações passarão por um processo de avaliação, de caráter experimental e processual, com o objetivo acompanhar e garantir melhor redirecionamento da política para os anos posteriores (Marques *et al.*, 2023, p. 12).

Com base nisso, a proposta de criação do programa UFGInclui compreende que a inclusão não se restringe ao ingresso. Pois há previsão de ações antes, *pré-ingresso*, durante o *acompanhamento* e após o ingresso, *permanência e diplomação*, indicando uma preocupação

---

<sup>61</sup> Resolução CONSUNI n.º 29/2008.

com ações alinhadas às diretrizes dos direitos humanos, “que induz ao repensamento da instituição universitária em sua práxis social na inclusão e na interação de seus atores sociais” (Matos, 2014, p. 124).

Os estudos citados convergem no sentido de reconhecer que a criação do Programa UFGInclui é resultado de forte mobilização dos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro, e sua institucionalização ocorreu de maneira gradativa e, em muitos momentos, marcada por resistências internas e por um discurso de mérito, limitando o alcance da reparação histórica pretendida.

A tese de Hamú (2014) é a mais abrangente no que se refere à gênese do Programa UFGInclui, ao documentar detalhadamente o processo de formulação e aprovação da proposta a partir da análise de atas, resoluções e fóruns institucionais. A autora constatou que o Projeto Passagem do Meio, financiado pela Fundação Ford, constituiu a primeira experiência concreta de ação afirmativa na UFG, voltada à qualificação de estudantes negros para a pesquisa. Além disso, destaca que o Seminário “Universidade e Ação Afirmativa no Coração do Brasil”, realizado em 2003, marcou o início dos debates institucionais sobre ações afirmativas na universidade.

A abordagem histórica e documental realizada por Hamú (2014) permitiu compreender o papel dos movimentos sociais na consolidação das políticas de ações afirmativas na UFG. Destacam-se, nesse processo, os coletivos de Alunos Negros Beatriz Nascimento - CANBENAS (2004) e Núcleo de Estudos Africanos e Afrodescendentes - NEAAD (2005), que, além de apresentarem críticas ao modelo institucional vigente, formularam propostas alternativas voltadas à inclusão de estudantes e docentes negros.

Esses grupos atuaram em um contexto de tensões institucionais, marcado por resistências internas à adoção de cotas étnico-raciais. À época, a Reitoria da UFG, mesmo sob pressão por políticas mais específicas de inclusão, manteve a defesa da meritocracia como princípio central, propondo apenas um bônus de 12,5% para estudantes de escolas públicas, sob o argumento de que tal medida contemplaria indiretamente pessoas negras e indígenas.

Como contraproposta, docentes e militantes dos movimentos sociais elaboraram o Programa de Ações Afirmativas para Estudantes de Escola Pública, Negros, Indígenas e Quilombolas, que previa 20% de vagas reservadas para egressos de escola pública; 20% de cotas raciais; e a criação de vagas suplementares para indígenas e quilombolas. Essa proposta foi decisiva para o desenho inicial do que mais tarde se tornaria o Programa UFGInclui.

No entanto, segundo Hamú (2014), o documento que instituiu o Programa UFGInclui, apesar de reconhecer a importância da inclusão, continuou reafirmando a primazia do mérito

acadêmico, aspecto que, conforme apontam Gomes (2004) e Nunes (2007 *apud* Hamú, 2014), tende a neutralizar as desigualdades estruturais e reforçar a lógica excludente.

De maneira convergente, o estudo de Rosa (2013) comparou as propostas de criação das políticas de inclusão na UFG, aquelas que foram apresentadas pela Reitoria e também pelo movimento negro, tal como descrito por Hamú (2014), e destacou os pontos contrários das duas propostas e toda a sua tramitação nos conselhos deliberativos da universidade. Com isso, os estudos de Rosa (2013) e Hamú (2014) propõem uma investigação importantíssima para analisar os primeiros anos das políticas de ações afirmativas na UFG, período que abrange 2007 a 2012.

Sob uma perspectiva analítica, Daura Hamú (2014) dialoga com Feres Júnior (2007) e compreende que o Programa UFGInclui foi estruturado de forma a subordinar as cotas raciais às cotas sociais, priorizando o critério socioeconômico em detrimento do étnico-racial. Essa escolha reflete uma opção política e institucional que, embora justificada por argumentos de justiça social e democratização do acesso, acaba por enfraquecer o princípio de reparação histórica e o reconhecimento da diversidade étnico-racial como fundamentos das políticas de ações afirmativas. Conforme destacam os/as autores/as, coexistem diferentes perspectivas que legitimam tais políticas, entre elas a justiça distributiva, a representatividade e a valorização da diferença; no entanto, a ênfase prioritária na vulnerabilidade socioeconômica pode invisibilizar as desigualdades estruturais de raça e etnia.

Ao condicionar a autodeclaração racial à exigência de também ser de escola pública, a política fragmenta a identidade racial. Nesse sentido, o ingresso precisa ser validado pela origem de vulnerabilidade social. Somente ser pessoa negra, indígena ou quilombola não é suficiente para justificar o ingresso por reparação histórica. Em outro ponto, e devido ao período analisado, de 2009 a 2012, a pesquisadora previa o fim do programa, considerando o cenário de implementação da Lei de Cotas; apesar disso, este ainda persiste.

Sob outra percepção de análise, o estudo de José Carlos de Almeida (2020) abordou os desafios da permanência e da assistência estudantil. Sobre isso, salientou que todos/as os/as discentes indígenas e quilombolas que ingressaram pelo Programa UFGInclui, no período de 2009 a 2019, recebiam a Bolsa Permanência do MEC,<sup>62</sup> identificando que o prazo de vigência da bolsa seria de um ano além do período predefinido como regular para a integralização de cada curso. Destacou também a criação da Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP).

---

<sup>62</sup> No valor de R\$900,00 (novecentos reais).

Almeida (2020) utiliza-se da apresentação de dados e do estudo feito por Hamú (2014) para pontuar críticas ao Programa UFGInclui.

A partir desses dados é possível concluir que o programa UFGInclui não inclui pessoas indígenas, que a política de assistência e permanência da UFG é ineficaz, pois até mesmo os poucos que conseguiram passar pelos processos excludentes de seleção em 12 anos, muitos deles não conseguiram ir até o fim. A universidade ainda está distante dos povos indígenas, não só por causa dos processos de inclusão que não incluem, mas por causa da sua proposta pedagógica ligada aos interesses do capitalismo. As violências sofridas pelos indígenas ao longo dos séculos se materializam na estrutura da universidade com seu racismo institucional (Almeida, 2020, p. 56).

O pesquisador se refere aos dados sobre evasão/trancamento frente ao ingresso, além de outros gráficos que elaborou, compreendendo o período de 2009 a 2019. Segundo as informações que coletou: “os anos que tiveram a maior porcentagem de estudantes indígenas excluídos foram os anos de 2015, 2009, 2011, 2014 e 2016, com 70,58%, 66,66%, 60%, 50% e 47,05%, respectivamente” (Almeida, 2020, p. 55). Dessa maneira, 2019 e 2018 foram os anos que tiveram menos excluídos: 1,56% e 16,64%, respectivamente. O pesquisador alerta que esses dados não consideraram o reingresso em outro curso. Outros dados apresentados tratam-se dos números de pessoas graduadas que, até 2019, somavam 40 estudantes, sendo 9 indígenas e 31 quilombolas. Informou que as informações coletadas via PROGRAD/UFG apontaram para um total de 513 discentes ativos, sendo 199 indígenas e 314 quilombolas, no total.

Almeida (2020) salienta a criação das duas casas destinadas a estudantes indígenas e quilombolas e sobre questões relacionadas à saúde, ressaltando que a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) não promovia a garantia de atendimento adequado. Constatou que, nesse período inicial, a UFG promoveu uma tímida diversificação no seu corpo discente, e o único grupo que efetivamente conseguiu representatividade foi o da cota de escola pública; propõe, assim, uma reflexão sobre se, ao longo desse período, o programa alcançou seus objetivos.

Almeida (2020) concorda com o professor Herbetta (2017) para destacar aspectos sobre a formação superior ofertada pelo Núcleo Takinahaky, e afirma que “o Projeto Político Pedagógico do curso de educação intercultural da UFG rompeu com o modelo de educação escolar anterior” (Herbetta, 2007 *apud* Almeida, 2020, p. 60), que é baseado na integração gradativa dos indígenas à sociedade não-indígena. Nesse sentido, aponta caminhos, tais como, a escuta sensível para mudar epistemologias, criando “novas práticas pedagógicas e novas metodologias” (Herbetta, 2007 *apud* Almeida, 2020, p. 61).

A partir de um enfoque diferente, Queiroz, Resende e Faria (2014) utilizam a categoria inclusão/exclusão para problematizar os efeitos contraditórios contidos no programa. As autoras demonstram que, embora o UFGInclui tenha ampliado o acesso formal, se manteve com uma estrutura universitária despreparada para garantir a permanência estudantil e a valorização das diferenças culturais. Explicam que a “inclusão pela exclusão” ocorre quando a universidade admite estudantes de grupos subalternizados sem lhes oferecer condições adequadas de permanência, e a “exclusão pela inclusão” quando, mesmo com acesso, persistem desigualdades e marginalização simbólica.

Essa dialética inclusão/exclusão permite colocar em questão a complexidade de relações que se desenvolvem com base na inclusão pela exclusão e na exclusão pela inclusão. Enfim, a inclusão/exclusão, enquanto expressão estrutural da igualdade/desigualdade, refere-se a processos sociais reciprocamente determinados e contraditoriamente relacionados. Originados na realidade material e estabelecidos a partir da contradição fundamental entre trabalho e capital, os processos sociais de exclusão e inclusão se criam e recriam, se produzem e reproduzem, com uma complexidade cada vez maior tanto objetiva quanto subjetivamente (Queiroz *et al.*, 2014, p. 2).

As pesquisadoras também vinculam essa dialética à relação entre igualdade e desigualdade, mostrando que a inclusão/exclusão não pode ser compreendida fora do contexto econômico e político. Os processos sociais são relacionados às contradições entre trabalho e capital, isto é, pela forma como a sociedade capitalista organiza a produção e a distribuição de riqueza. Dessa maneira, não se trata de processos isolados; inclusão e exclusão são interdependentes, pois são recriadas e reproduzidas de maneira objetiva nas estruturas sociais e/ou subjetiva, relacionada ao perceber a si mesmo e ao outro dentro do sistema. Por isso, é necessário avaliar as práticas de inclusão continuamente para não apenas formalizar acessos, mas também garantir equidade. “Está em causa a (im)possibilidade da igualdade, e consequentemente da inclusão, como realização histórica no marco da sociedade capitalista” (Queiroz *et al.*, 2014, p. 2).

Essa leitura dialética aproxima-se das críticas feitas por Herbetta (2018, p. 326) indicando que “da comparação entre o Programa UFGInclui e o NTFSI pode-se aventar uma série de implicações, transformações e limites na estrutura universitária em tela. Pode-se afirmar, especialmente, a necessidade de transformações estruturais na universidade”. Nesse contexto, destaco três pontos observados por Herbetta (2018). O primeiro refere-se à desinformação da população não indígena, o que acaba produzindo preconceito e discriminação. O segundo é a relação entre docentes e discentes indígenas, resultando em retenção. E o terceiro é a rigidez da estrutura universitária e a não aceitação de outros

conhecimentos como fonte de saber, resultando, de certa maneira, em integração forçada quanto à burocracia, práticas pedagógicas e culturais.

Pode-se dizer, portanto, que se o Programa UFGInclui é bastante importante no que se refere à inclusão e permanência, cumprindo papel relevante para o acesso de populações antes excluídas do espaço universitário, e simultaneamente apresenta limites quase intransponíveis, que se referem sobretudo a uma concepção antiga e estática de universidade e a uma perspectiva que ignora efetivamente a diferença (Herbetta, 2018, p. 328).

Como considerações finais, o autor reforçou que o Programa UFGInclui traz um caráter de integração e conclui que, para democratizar a questão universitária, é preciso vontade das pessoas envolvidas na gestão e reestruturar a dinâmica elitista da instituição.

Dessa maneira, enquanto Queiroz *et al.* (2014) enfatizam a dimensão estrutural da desigualdade, Herbetta (2018) propõe uma leitura decolonial e intercultural, denunciando o caráter rígido e monocultural da universidade. Sua crítica amplia o debate, deslocando a análise da mera inserção de estudantes para o campo das epistemologias plurais e das relações de poder no espaço acadêmico. Já Almeida (2020) adota uma perspectiva quantitativa e empírica, examinando dados sobre ingresso, evasão e diplomação de estudantes indígenas e quilombolas entre 2009 e 2019. O autor revela índices preocupantes de evasão superiores a 60% em vários períodos e números reduzidos de concluintes: apenas nove estudantes indígenas em doze anos de vigência do Programa. E associa esses dados à ausência de políticas efetivas de permanência e à ineficácia da assistência estudantil, reforçando que o Programa UFGInclui não garantiu inclusão real nem transformação estrutural. Sua crítica articula-se à de Hamú (2014), ao sustentar que o programa foi criado sem diálogo profundo com os povos indígenas e sem compromisso decolonial.

Tal preocupação é retomada pela egressa quilombola do Programa, Marta Quintiliano (2019), que, a partir de uma autoetnografia, examina as experiências de estudantes cotistas na pós-graduação da UFG. Seu estudo é singular por deslocar o campo de visão para além da graduação, mostrando como o racismo institucional e as dinâmicas de exclusão simbólica persistem mesmo entre os que alcançam níveis mais altos de formação. A autora propõe o conceito de “redes afro-indígenaafetivas” (Quintiliano, 2019, p. 20), compreendendo as relações de solidariedade e resistência entre estudantes como formas de enfrentamento ao isolamento e à desigualdade epistêmica.

Por outro lado, Silva e Dias (2023) analisam o UFGInclui sob a ótica dos direitos humanos e da interseccionalidade, demonstrando que o programa tem um papel relevante na construção de uma universidade mais plural, mas que ainda enfrenta obstáculos estruturais e

epistemológicos. As autoras argumentam que a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo, capaz de promover não apenas o acesso, mas a transformação das práticas pedagógicas e a valorização dos saberes plurais.

Ademais, os estudos da egressa Vanessa Hãtxu Karajá (2020; 2021) representam uma virada epistemológica dentro desse conjunto das pesquisas citadas, pois deslocaram a análise do programa sobre o (a) estudante indígena para o (a) estudante como sujeito do programa. Em *Trajetórias de uma estudante Iny (Karajá): narrativa de acesso e permanência no curso superior* (2020), a autora constrói um relato autobiográfico que insere a maternidade indígena e as práticas de cuidado comunitário como dimensões invisibilizadas nas políticas universitárias. Essa narrativa tensiona a ideia de inclusão como acesso, denunciando a ausência de condições materiais e simbólicas para a permanência de indígenas mulheres. Já em *'Programa de índio' é estudar: a UFG em questão*, Hãtxu Karajá (2021) amplia essa crítica, analisando o racismo institucional e a invisibilização das epistemologias originárias como elementos que impedem a efetiva interculturalidade na universidade. Sua escrita é também uma intervenção teórica, que dialoga com o giro decolonial ao reivindicar o reconhecimento da universidade como espaço de coexistência entre saberes.

Para tanto, os estudos sobre o Programa UFGInclui apontam que, embora a UFG tenha sido pioneira na adoção de políticas de ações afirmativas, a efetividade do Programa UFGInclui é comprometida por limitações estruturais, burocráticas e epistemológicas. Persistem desafios relacionados à permanência, à ausência de políticas específicas e à falta de formação intercultural por parte dos/as docentes. As pesquisas convergem ao indicar que a democratização do acesso só se tornará plena quando acompanhada de mudanças curriculares e pedagógicas que valorizem os saberes dos povos indígenas e quilombolas e demais sujeitos incluídos na política, promovendo uma verdadeira reterritorialização epistemológica na universidade. O UFGInclui, mais do que uma política de ingresso, deve ser compreendido como um campo de disputa e reconstrução de sentidos sobre o que é e para quem deve ser a universidade pública brasileira.

### 3.2.1. Processo seletivo do programa UFGInclui: portas entreabertas

O processo seletivo do Programa UFGInclui é o instrumento administrativo-burocrático que possibilita o acesso à UFG por meio de vagas suplementares; esse processo operacionaliza os critérios que determinam quem pode ou não se beneficiar do programa. A análise desse instrumento permite compreender as tensões entre o discurso de democratização do acesso e as

práticas de inclusão material investigadas. Criado antes da Lei de Cotas, Lei nº 12.711/2012, o Programa simboliza um marco pioneiro, mas também evidencia as limitações de uma inclusão baseada na criação de vagas. A adesão da UFG ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), em 2013, ocorreu em um contexto de reconfiguração nacional das políticas de ações afirmativas. Apesar de a instituição já reservar 20% das suas vagas para ações afirmativas, a coexistência entre diferentes formas de ingresso, vestibular, UFGInclui e Sisu, produziu um cenário ambíguo; de um lado, ampliava-se a diversidade de mecanismos; de outro, fragmentava-se a política de inclusão, criando hierarquias internas entre cotas sociais, raciais e específicas. Essa sobreposição de sistemas reflete, como aponta Gomes (2012), a dificuldade de consolidar uma concepção de inclusão que não se limite à ampliação numérica do acesso, mas que incorpore a diferença como valor pedagógico e epistemológico.

Conforme os editais de 2013 e 2014, o Programa passou a abranger três categorias: negros quilombolas de escola pública, indígenas de escola pública e pessoas surdas para o curso de Letras - Libras, e exigia comprovação étnico-racial, escolar e documental. No caso dos/as candidatos/as indígenas, a comprovação de pertencimento étnico poderia ser feita por meio do Registro Administrativo de Nascimento (RANI) ou por um documento narrativo acompanhado de declaração de lideranças (Edital/UFG, 2014). A exigência desse relato escrito, que vinculava a trajetória pessoal à comunidade de origem, representava uma abertura simbólica para o reconhecimento de identidades plurais e de vínculos comunitários. Consequentemente, a supressão desse documento expressa uma lógica institucional que reduz a diversidade a critérios técnicos, afastando-se de uma perspectiva de interculturalidade crítica.

Candau (2012) destaca que uma educação verdadeiramente intercultural deve valorizar as diferenças como potência formativa e não como problema a ser regulado. No contexto da universidade, a eliminação de espaços discursivos como a redação<sup>63</sup> de pertencimento empobrece o diálogo entre epistemologias e reforça a homogeneização no processo de inclusão da diferença. Sobre isso, Munduruku (2012) afirma que o conhecimento indígena é narrativo, relacional e coletivo e não pode ser reduzido a um documento burocrático. Ao adotar critérios que ignoram essa dimensão, a política tende a reafirmar o que Munanga (2019) define como racismo institucional, isto é, práticas aparentemente neutras que perpetuam desigualdades. Nessa direção, Gomes (2005) defende que a democratização do acesso à universidade exige

---

<sup>63</sup> No processo seletivo pelo Edital nº 51 de 2013-1 e nº. 77/2013 de 2014-1, as formas de comprovação étnicas eram duas: “Cópia autenticada do registro administrativo de nascimento e óbito de índios (RANI) OU um documento redigido pelo candidato descrevendo detalhadamente sua relação com sua comunidade indígena e uma declaração da comunidade sobre a condição étnica do candidato, assinada por, ao menos, cinco lideranças reconhecidas na comunidade a qual o candidato pertence” (Edital/UFG, 2014, p. 5, 6).

repensar as formas de pertencimento e reconhecimento que estruturam o próprio espaço acadêmico.

Em 2016, segundo dados apresentados pelo relatório do Programa UFGInclui, por meio da Coordenação de Inclusão e Permanência, a UFG recebeu 145 inscrições de pessoas quilombolas e 75 de pessoas indígenas, sendo que, dessas, 84 pessoas foram matriculadas, entre indígenas e quilombolas. Considerando os anos anteriores, esse foi o número mais relevante desde a criação do programa, em 2008. Em 2015, foram 35, sendo 19 quilombolas e 16 indígenas. “O aumento foi superior a 240% para o número de vagas oferecidas para quilombolas e de 200% para indígenas” (Rodrigues, 2016, p. 1).

O Edital nº 02/2018 foi o primeiro a contemplar o documento de autodeclaração étnico-racial e a ter a atuação da comissão no processo seletivo. Em 2017, foram realizadas apenas orientações por meio de palestras. No entanto, saliento que a homologação do documento de pertencimento étnico para estudantes indígenas sempre acontece antes do processo de matrículas. Isto é, a passagem pela comissão apenas formaliza o preenchimento da autodeclaração, não tendo o viés de evitar fraudes.

Em 2019, a Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP/UFG), conforme previsto na Resolução de criação do Programa, apresentou um relatório avaliativo dos dez anos do Programa UFGInclui, estruturado em seis eixos analíticos. O primeiro eixo, voltado ao processo seletivo, destacou que o ingresso dos/as discentes ocorre por meio da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conforme os pesos definidos por cada curso. Observou-se, ainda, que não há definição de nota mínima para as áreas de conhecimento, sendo exigido apenas que a redação tenha pontuação superior a zero (Relatório UFGInclui, 2009-2018). Outro ponto identificado refere-se ao tempo de conclusão do curso, geralmente superior ao previsto. Havia um número elevado de estudantes que estavam há muito tempo na instituição e com baixo grau de integralização; alguns estudantes com muitas reprovações.

Ainda em 2019, durante o Seminário de Avaliação do Programa, realizado no Núcleo Takinahaky e inspirado nos eixos de avaliação dos 10 anos do Programa, o eixo processo seletivo foi avaliado por discentes. Nesse contexto, os pontos, especialmente aqueles relacionados ao Eixo 1, concentraram-se em propostas voltadas à ampliação do acesso de estudantes indígenas e quilombolas no Programa UFGInclui. Entre as sugestões, destacaram-se ações de divulgação mais eficazes, como o uso de redes sociais, materiais impressos e mutirões de inscrição com orientação nas comunidades.

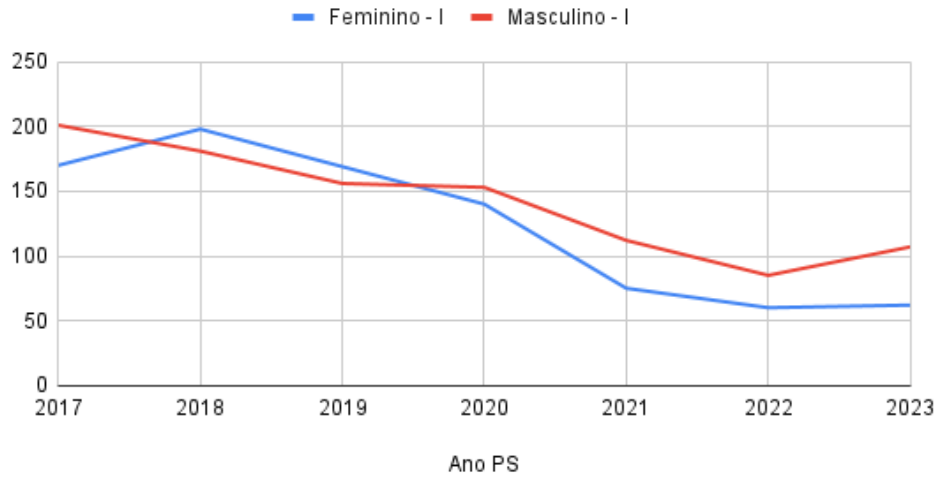
Propôs-se, ainda, a criação de um formulário com cinco assinaturas, bem como a exigência de uma árvore genealógica validada por lideranças, para comprovação de

pertencimento. Também se discutiu a possibilidade de aceitação de justificativas para candidatos/as que cursaram o ensino médio em escolas filantrópicas como única opção na região. A proposta de banca de heteroidentificação foi rejeitada. Além disso, sugeriu-se a permuta de vagas entre indígenas e quilombolas em caso de não preenchimento, bem como a possibilidade de indicação de uma segunda opção de curso, a fim de otimizar o preenchimento das vagas disponíveis. Por fim, foi sugerida a produção de um vídeo institucional sobre o processo seletivo, elaborado com a participação de estudantes veteranos/as (UFG, 2019).

Com o objetivo de analisar o processo seletivo do Programa UFGInclui (inscritos(as), homologados(as) e matriculados(as)), foram solicitados ao Instituto Verbena (IV) dados quantitativos referentes às inscrições e homologações no período de 2013 a 2023. Os primeiros resultados recebidos apresentaram inconsistências em relação ao volume de inscrições versus homologações. Após o questionamento encaminhado à equipe técnica do IV, foi realizada uma nova consolidação desses dados, corrigindo parte das divergências anteriormente apresentadas. No entanto, ainda, permaneceram discrepâncias. Em determinados períodos, a soma de inscritos por gênero não correspondeu ao total geral e/ou não foi devidamente apresentada.

Segundo informado, isso ocorreu porque há períodos que não possuíam o campo gênero registrado no cadastro da época. Ademais, foi explicado que, nos processos seletivos anteriores a 2017, não existem bancos de dados consolidados e devidamente organizados com todas as informações necessárias para esse levantamento histórico. Trata-se de registros oriundos de gestões anteriores, marcados por fragilidades na estruturação e preservação desses dados, o que ocasionou perda parcial de informações ao longo do tempo. Outrossim, à época, as inscrições eram enviadas por correio, e isso pode ter reverberado nos registros. Dessa maneira, opto por apresentar os dados parciais, excluindo os números de 2013 a 2016. Entre os aspectos que motivaram o desenvolvimento desta investigação, destacam-se os elevados números de inscrições equivocadas, já indicados no relatório de avaliação, no eixo acesso. Essa situação aparece quando se compara o volume de inscrições realizadas com as homologadas, conforme se observa no Gráfico 1 e na Tabela 4, que compreendem o período de 2017 a 2023.

**Gráfico 1** - Inscrições de pessoas indígenas no processo seletivo (PS), por ano. Período de 2017 a 2023



Fonte: Instituto Verbena (UFG) 2025

**Tabela 4** - Inscrições de pessoas indígenas no processo seletivo (PS), por ano. Período de 2017 a 2023

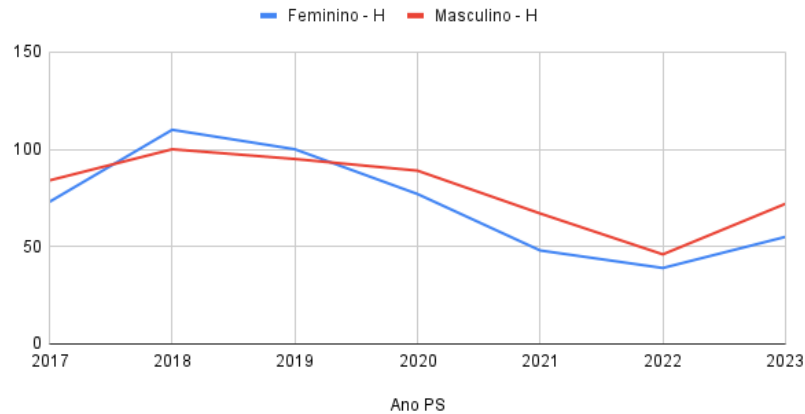
Ano PS	Feminino - I	Masculino - I
2017	170	201
2018	198	181
2019	169	156
2020	140	153
2021	75	112
2022	60	85
2023	62	107
Total geral	874	995

Fonte: Instituto Verbena (UFG) 2025

Conforme demonstram os dados acima, houve uma queda contínua no número de inscrições de pessoas indígenas, tanto de mulheres quanto de homens indígenas, entre 2017 e 2023. Esses números sugerem redução na procura pelo Programa UFGInclui, que pode hipoteticamente estar relacionada a dificuldades de acesso à internet, principalmente durante a pandemia, no período de 2020-2021; a problemas relacionados à capilarização do Edital na comunidade e/ou à restrição por não existir 2ª opção de curso para ingresso.

Nesse contexto, no Gráfico 2 e na Tabela 5, apresentados a seguir, são expostos os dados referentes às homologações das inscrições, com o objetivo de analisar a concretização do processo seletivo do Programa.

**Gráfico 2** - Homologações das inscrições de pessoas indígenas por processo seletivo (PS).  
Período (2017 – 2023)



Fonte: Instituto Verbena (UFG) 2025

**Tabela 5** - Homologação (por ano)

Ano	Feminino - H	Masculino - H
2017	73	84
2018	110	100
2019	100	95
2020	77	89
2021	48	67
2022	39	46
2023	55	72
Total geral	502	553

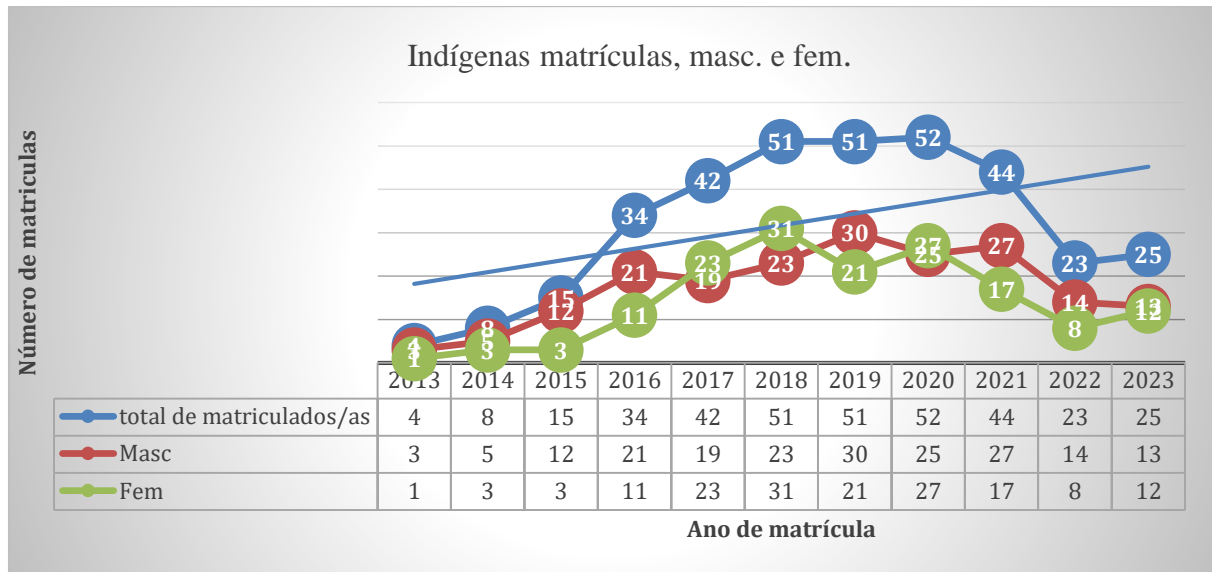
Fonte: Instituto Verbena (UFG) 2025.

No Gráfico 2, a curva de homologações acompanha um comportamento de crescimento inicial, seguido por queda contínua e uma pequena recuperação em 2023. Parte desse declínio pode ser considerada estrutural, enquanto outra parte pode estar associada a dificuldades no cumprimento dos requisitos documentais, erros na inscrição devido a limitações tecnológicas, deslocamento de aldeias ou comunidades para áreas urbanas, entre outros fatores. A queda acentuada na participação feminina reforça a importância de análises interseccionais. A pequena recuperação observada em 2023 ainda não é suficiente para reverter a tendência de declínio, indicando a necessidade de revisão das estratégias institucionais de divulgação do processo seletivo. É fortemente recomendável a realização de estudos complementares para investigar esses pontos.

Na sequência, no Gráfico 3, apresento os dados referentes às matrículas realizadas no período de 2013 a 2023, etapa que representa o desfecho do processo seletivo, após as fases de

inscrição e homologação. Esses dados permitem analisar em que medida as candidaturas inicialmente registradas se convertem em efetivo acesso institucional ao Programa.

**Gráfico 3 - Matrículas de estudantes indígenas 2013 - 2023**



Quando se observam as matrículas de estudantes indígenas, percebe-se um aumento entre 2015 e 2016, de 15 para 34. Essa mudança não parece resultar apenas de aumento espontâneo da procura, mas da consolidação institucional do Programa UFGInclui e da ampliação dos mecanismos de ingresso diferenciado. Ainda não é possível afirmar com precisão quais fatores explicam essa oscilação; também é incerto confirmar se a diminuição acentuada a partir de 2022 está relacionada aos efeitos da pandemia, às condições de permanência, às exigências do processo seletivo ou a aspectos socioeconômicos mais amplos. No entanto, os gráficos indicam a necessidade de aprofundar investigações que articulem o comportamento das inscrições ao desenho do processo seletivo, a fim de compreender por que o interesse cresce em alguns períodos e recua em outros. Essa análise pode contribuir para identificar fragilidades e orientar ajustes nas estratégias de inclusão.

Os dados referentes ao ingresso, à homologação e às matrículas de estudantes indígenas evidenciam um percurso marcado por avanços, limites e tensões. O número de pessoas inscritas costuma ser superior ao de homologadas, o que indica que parte das candidaturas não atende às

<sup>64</sup> Os dados foram solicitados à Secretaria de Inclusão – SIN/UFG. Os filtros realizados pela plataforma ANALISA não permitem identificar os números por ano de ingresso. No entanto, com base na planilha, foi possível realizar os seguintes filtros: por ano de ingresso, por modalidade de ingresso UFGInclui, por processo seletivo e por gênero, masculino e feminino, sem filtrar a situação atual. Isso quer dizer que esses dados incluem a situação no momento da matrícula.

exigências documentais ou encontra barreiras relacionadas à comprovação de pertencimento étnico, o que já aponta para um primeiro filtro institucional. Entre as pessoas homologadas, grande parcela não alcançam a matrícula, revelando um segundo filtro. Isto é, mesmo após ter a inscrição validada, muitas pessoas não conseguem concluir o trajeto até o ingresso formal. Esse cenário sugere relação com o número reduzido de vagas por curso, limitado a apenas uma, o que intensifica a concorrência entre candidatos (as) pelo mesmo curso. Outra possibilidade, refere-se à ausência de aproveitamento de vagas ociosas entre indígenas e quilombolas e a impossibilidade de indicar uma segunda opção de curso, elementos que restringem as chances de ingresso. Esse panorama evidencia a necessidade de estudos que analisem, de forma abrangente, os impactos do processo seletivo no acesso à UFG, em todas as suas fases, bem como os critérios de comprovação de pertencimento étnico, a oferta de suporte institucional e as expectativas dessas pessoas quanto às suas reais condições de permanência na universidade.

### *3.2.1.1. Do discurso a prática: respostas da universidade às barreiras do acesso*

Em 2018, conforme registrado no relatório de avaliação do Programa UFGInclui, foi realizado o Fórum de Avaliação do Processo Seletivo. O evento reuniu mais de 200 estudantes indígenas de diversas etnias, incluindo discentes do Curso de Educação Intercultural. O objetivo da ação foi avaliar os mecanismos de verificação utilizados para ingressar na UFG. Como resultado, o Fórum reafirmou os mecanismos utilizados. No entanto, ficou demonstrada a necessidade de melhorar a divulgação dessas ações. Naquela ocasião, foi sugerido que a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) providenciasse um documento em formato de questionário com perguntas frequentes, nas quais as respostas servissem para reduzir o grande número de inscrições equivocadas, “fora dos padrões estabelecidos em edital” (UFG, 2019, p. 28).

Diante das dificuldades burocráticas que marcam o processo seletivo, algumas ações institucionais foram implementadas como resposta direta às demandas apresentadas. Em 2019, a Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP/UFG), em parceria com a Secretaria de Comunicação (SECOM/UFG), produziu um material informativo sobre o processo seletivo do Programa UFGInclui, ainda disponível na plataforma YouTube.<sup>65</sup> Além disso, foi elaborado um questionário pela CIP/UFG, em conjunto com a PRAE, e divulgado pelo então Centro de

---

<sup>65</sup> Endereço do material disponibilizado: <https://www.youtube.com/watch?v=oncXxM-RnBo>.

Seleção, atual Instituto Verbena. No documento<sup>66</sup> são explicados os auxílios disponíveis, e apresentado um passo a passo para acessar projetos e programas de apoio pedagógico.

Ainda sobre o Processo Seletivo, em dezembro de 2023, foi realizada uma *live*<sup>67</sup>, na qual foram evidenciados quatro erros comuns encontrados na homologação de documentos enviados: (1) utilização de formulário de inscrição de anos anteriores ao edital vigente (este formulário é aquele em que as lideranças atestam a comprovação étnica); (2) o não preenchimento de informações obrigatórias do formulário de inscrição conforme o edital; (3) o *upload* de arquivos aleatórios, isto é, não relacionados ao processo seletivo, dando a entender que a pessoa subiu o arquivo errado; (4) no caso de pessoas quilombolas, o erro recorrente é o envio da declaração da associação quilombola, visto que antes era permitido e, atualmente, precisa ser o documento de registro na Fundação Palmares. Outrossim, dificilmente se identificam fraudes nessa fase, visto que as assinaturas das lideranças são determinantes para comprovar sua validade para fins de matrícula.

Na ocasião da *live*, a discente Evelin Cristina Tupinambá, à época estudante de graduação no curso de Geografia, compartilhou sua vivência na UFG. A estudante, que ingressou pelo SISU, destacou que, apesar dos desafios e das dificuldades de adaptação à estrutura da universidade, a permanência tem sido possível por meio da organização coletiva entre estudantes indígenas e quilombolas. E fez um chamamento: “venham para a UFG, pois através do coletivo estudantil, que promove reuniões frequentes entre os membros do grupo, existe um espaço de construção de redes de apoio para o fortalecimento da presença indígena na universidade” (Youtube da SIN/UFG, 2024).

Durante a *live* citada, Amanda Xavier, diretora administrativa do Instituto Verbena, órgão vinculado à UFG responsável pela execução de processos seletivos, explicou que, até o ano de 2017, o Instituto era denominado Centro de Seleção, mas, apesar da mudança de nome, continua integrando a estrutura da universidade, atuando na operacionalização de editais diversos, como concursos públicos, vestibulares e, de forma específica, o processo seletivo do Programa UFGInclui (Youtube da SIN/UFG, 2024). Durante sua fala, destacou a dificuldade que muitas pessoas enfrentam para compreender a linguagem de editais, especialmente devido

---

<sup>66</sup> O material pode ser consultado em:

[https://centrodeselecao.ufg.br/2019/ps\\_ufginclui/sistema/anexos/DUVIDAS\\_FREQUENTES.pdf](https://centrodeselecao.ufg.br/2019/ps_ufginclui/sistema/anexos/DUVIDAS_FREQUENTES.pdf)

<sup>67</sup> Promovida pela SIN/UFG, proposta pelo Projeto de extensão, “UFG: como Território indígena”, coordenado pela docente do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, Ana Paula Purcina Baumann, uma ação vinculada ao Programa ColaboraSIN da Secretaria de Inclusão, em parceria com o Núcleo Takinahaky. O encontro foi realizado via Youtube e está disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=lghlyUlehRI> (Youtube da SIN/UFG, 2024).

ao uso de termos técnicos e jurídicos. Ressaltou que, no caso do UFGInclui, o Instituto Verbena recebe a demanda da UFG e executa o edital conforme os critérios definidos pela universidade.

Segundo a diretora, a novidade é que antes era obrigação dessas pessoas identificarem o ano da prova do Enem a ser utilizada para análise da seleção, e o não preenchimento poderia resultar na perda da vaga, fato que já ocorreu; a partir de 2023, essa nota passou a ser selecionada pelo sistema do Instituto Verbena, que escolhe a melhor nota de provas anteriores realizadas pela pessoa (Youtube da SIN/UFG, 2024).

Essas dinâmicas revelam a complexidade na formalização dos mecanismos de acesso no âmbito do Programa, ao mesmo tempo em que expõem tensões entre a necessidade de garantir a autenticidade das autodeclarações e o risco de burocratização excessiva, que pode constituir barreira à inclusão efetiva de povos indígenas no ensino superior.

### 3.2.1.2. Escolha de curso das estudantes indígenas vinculadas ao Programa UFGInclui

No quadro 9, a seguir, apresento um panorama sobre as escolhas do curso no ingresso de estudantes indígenas ativas em 2025. Este mostra que 86% preferem o bacharelado e 14% as licenciaturas. Os cursos mais escolhidos são: Farmácia (5), Nutrição (4), Psicologia (4) e Medicina Veterinária (4).

**Quadro 9** – Cursos escolhidos pelas estudantes indígenas que estão ativas no SIGAA, ano de ingresso, percentual de integralização, regional e grau acadêmico

Ano/Período De Ingresso	Curso	Faixa Percentual Integralizado	Turno	Município Do Curso	Grau Acadêmico
2018.1	Medicina Veterinária	60	Integral	Goiânia	Bacharelado
2018.2	Agronomia	80	Integral	Goiânia	Bacharelado
2020.1	Engenharia Civil	40	Integral	Goiânia	Bacharelado
2020.1	Farmácia	40	Integral	Goiânia	Bacharelado
2020.1	Nutrição	60	Integral	Goiânia	Bacharelado
2020.1	Psicologia	80	Integral	Goiânia	Bacharelado
2020.1	Artes Visuais	50	Matutino	Goiânia	Licenciatura
2020.1	Ciências Sociais	70	Matutino	Goiânia	Bacharelado
2021.1	Farmácia	50	Integral	Goiânia	Bacharelado
2021.1	Administração	50	Noturno	Goiânia	Bacharelado
2021.1	Artes Visuais	10	Matutino	Goiânia	Licenciatura
2021.1	Letras: Português	10	Vespertino	Goiânia	Licenciatura
2022.1	Fisioterapia	40	Integral	Goiânia	Bacharelado
2022.1	Odontologia	60	Integral	Goiânia	Bacharelado
2022.1	Psicologia	20	Integral	Goiânia	Bacharelado
2022.1	Artes Visuais	30	Matutino	Goiânia	Licenciatura
2022.1	Ciências Contábeis	70	Noturno	Goiânia	Bacharelado

2022.1	Medicina Veterinária	50	Integral	Goiânia	Bacharelado
2022.1	Direito	60	Noturno	Goiás	Bacharelado
2023.1	Enfermagem	40	Integral	Goiânia	Bacharelado
2023.2	Farmácia	10	Integral	Goiânia	Bacharelado
2023.1	Fisioterapia	30	Integral	Goiânia	Bacharelado
2023.1	Medicina	30	Integral	Goiânia	Bacharelado
2023.1	Nutrição	30	Matutino	Goiânia	Bacharelado
2023.1	Pedagogia	40	Matutino	Goiânia	Licenciatura
2023.1	Psicologia	30	Integral	Goiânia	Bacharelado
2023.1	Ciências Sociais – P. Públicas	40	Noturno	Goiânia	Bacharelado
2023.1	História	90	Noturno	Goiânia	Licenciatura
2023.2	Medicina Veterinária	10	Integral	Goiânia	Bacharelado
2024.1	Direito	10	Noturno	Goiânia	Bacharelado
2024.1	Farmácia	10	Integral	Goiânia	Bacharelado
2024.1	Farmácia	10	Integral	Goiânia	Bacharelado
2024.1	Medicina	20	Integral	Goiânia	Bacharelado
2024.1	Nutrição	20	Matutino	Goiânia	Bacharelado
2024.2	Nutrição	20	Matutino	Goiânia	Bacharelado
2024.1	Odontologia	30	Integral	Goiânia	Bacharelado
2024.1	Pedagogia	20	Matutino	Goiânia	Licenciatura
2024.1	Psicologia	10	Integral	Goiânia	Bacharelado
2024.2	Administração	10	Noturno	Goiânia	Bacharelado
2024.1	Engenharia De Alimentos	10	Integral	Goiânia	Bacharelado
2024.1	História	10	Noturno	Goiânia	Licenciatura
2025.1	Biotecnologia	10	Integral	Goiânia	Bacharelado
2025.1	Direito	10	Noturno	Goiânia	Bacharelado
2025.1	Medicina	10	Integral	Goiânia	Bacharelado
2025.1	Odontologia	10	Integral	Goiânia	Bacharelado
2025.1	Administração	40	Integral	Goiânia	Bacharelado
2025.1	Ciências Biológicas	10	Integral	Goiânia	Bacharelado
2025.1	Educação Física	10	Integral	Goiânia	Grau Não Definido
2025.1	Biomedicina	50	Integral	Goiânia	Bacharelado
2025.1	Medicina Veterinária	10	Integral	Goiânia	Bacharelado
2025.1	Zootecnia	10	Integral	Goiânia	Bacharelado

Fonte: plataforma ANALISA/UFG

Do ponto de vista institucional, esses dados significam que o Programa UFGInclui mantém sua efetividade na etapa do ingresso, demonstrando capacidade de atrair novas estudantes indígenas. No entanto, também indicam a necessidade de fortalecer estratégias de permanência, a fim de evitar a retenção e a consequente evasão, garantindo a integralização dos cursos por essas novas ingressantes, um desafio já apontado por Santos e Paniago (2021) em estudo sobre o desempenho e a permanência de estudantes indígenas e quilombolas em Jataí.

Considerando a fórmula (retenção = baixa integralização (%) em relação ao tempo desde o ingresso) e as informações apresentadas no Quadro 9, identificam-se indícios de retenção. As

discentes que ingressaram em 2018-1, com 60% de integralização, e em 2018-2, com 80%, já poderiam estar se formando; no entanto, o primeiro caso indica retenção leve, enquanto o segundo aponta atraso significativo. De maneira geral, para quem ingressou em 2020, percentuais abaixo de 70% indicam possível retenção. Entre os casos apresentados, destacam-se como retenção acentuada: Artes Visuais (2021 – 10%); Letras Português (2021 – 10%); Psicologia (2022 – 20%); Medicina Veterinária (2018 – 60%). Retenção moderada: Engenharia Civil (2020 – 40%); Farmácia (2020 – 40%); Artes Visuais (2020 – 50%); Agronomia (2018 – 80%, atraso leve). Essa percepção considera o tempo de curso, mas não aspectos determinantes como a interculturalidade e a equidade de gênero. A percepção de que a maioria das discentes ativas possui ingresso recente em cursos que exigem disponibilidade integral e de que há 37 indígenas mulheres egressas pelo Programa UFGInclui abre um campo para novas investigações: o que ocorreu com aquelas que ficaram pelo caminho? Quais fatores estruturais, institucionais, econômicos, culturais ou subjetivos interferiram na permanência dessas mulheres na universidade? Na Tabela 6, a seguir, apresenta-se um levantamento quantitativo das motivações de inativação, identificadas no SIGAA, entre indígenas mulheres ao longo da trajetória do Programa. Esses números foram filtrados em planilha recebida da Secretaria de Inclusão (SIN/UFG), extraída da Plataforma ANALISA (UFG).

**Tabela 6 - Motivo de inativação de exclusões no SIGAA – indígenas mulheres ingressantes pelo Programa UFGInclui**

Motivação de inativação (agrupada)	Frequência (n)	Percentual (%) <sup>68</sup>
Excluído por não renovação de vínculo	37	35,24
Desistência de curso	28	26,67
Estudante transferido para UFJ (desmembramento da UFG)	15	14,29
Excluído (RF em todas as disciplinas por 2 semestres consecutivos)	9	8,57
Excluído por reprovação (falta e/ou média) no semestre de ingresso	7	6,67
Estudante transferido para UFCAT (desmembramento da UFG)	4	3,81
Excluído por reprovação 3 vezes na mesma disciplina	2	1,90
Excluído por decisão do CONSUNI	1	0,95
Desistência de vaga	1	0,95
Desistência por mudança de curso	1	0,95

Fonte: plataforma ANALISA/UFG

<sup>68</sup> O cálculo do percentual (%) foi feito pela fórmula: número de casos de cada motivo, dividido pelo total de registros (105) e multiplicado por 100.

Observa-se que a maior parte das inativações, 35,24%, decorre da não renovação de vínculo, o que pode indicar um padrão de evasão administrativa, possivelmente associado à desinformação sobre prazos ou códigos institucionais. Em seguida, a desistência de curso representa 26,67% dos casos, sugerindo desistências formais possivelmente motivadas por questões pessoais, de adaptação ou dificuldades diversas não identificadas. Somadas, essas duas categorias representam mais de 61,91% de todas as inativações, revelando um cenário em que a evasão não está necessariamente relacionada ao rendimento acadêmico, mas à manutenção do vínculo e à permanência institucional. Já os casos de exclusão por rendimento, como reprovação por falta ou média e reprovações consecutivas, somam cerca de 16% do total.

No entanto, apesar de a maioria das inativações estar relacionada a fatores institucionais e subjetivos, e não diretamente ao rendimento acadêmico, esse cenário não permite conclusões definitivas. É possível que muitas estudantes tenham desistido do curso justamente por não disporem de condições pedagógicas adequadas para acompanhar as exigências e códigos acadêmicos. Dessa maneira, as causas reais da inativação demandam análises mais aprofundadas sobre a dinâmica entre desempenho, permanência e apoio institucional. As transferências decorrentes do desmembramento da UFG (para UFJ e UFCAT) totalizam 18,1%, não configurando evasão.

No total, foram registradas 105 exclusões. Dessas, 62 (sessenta e duas) estudantes desistiram do curso e não reingressaram na UFG; 2 (duas) encontram-se com matrícula trancada; e 3 (três) reingressaram no curso de Educação Intercultural, sendo uma graduada e duas ainda ativas.

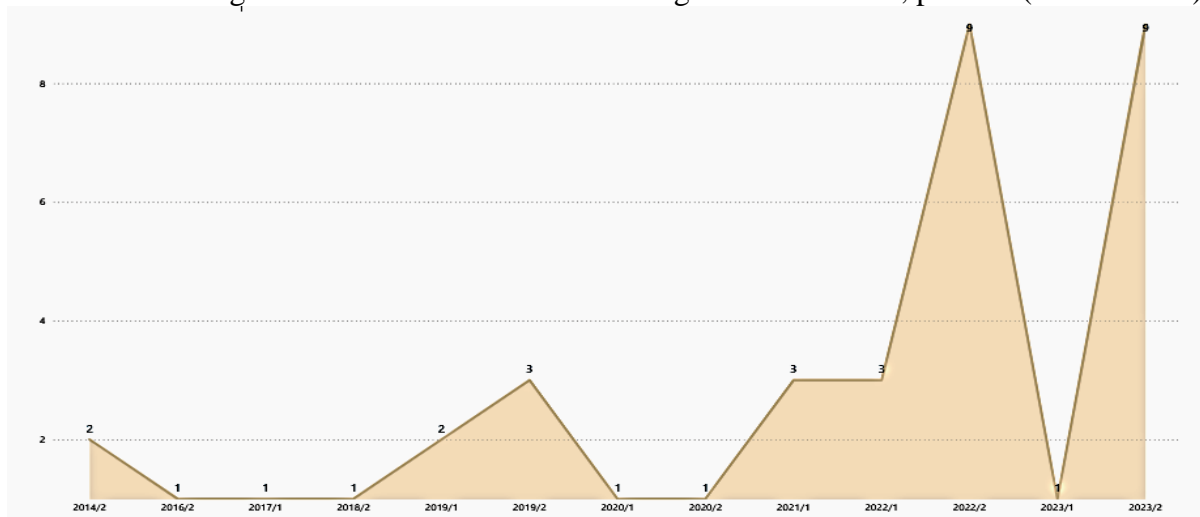
### *3.2.1.3. Egressas do Programa UFGInclui*

No gráfico abaixo, apresento o quantitativo de indígenas mulheres egressas pelo Programa UFGInclui, desde a publicação de sua resolução de criação. O gráfico foi extraído da Plataforma ANALISA/UFG, considerando os seguintes filtros: ano de ingresso maior ou igual a 2013 e até 2023, cor/raça indígena, modalidade presencial, sexo feminino e nível de graduação; exclusão dos cursos de Educação Intercultural e Educação no Campo.

A partir desse recorte foi identificado que 37 (trinta e sete) indígenas mulheres estão graduadas pelo Programa UFGInclui. Esse total considera as estudantes que ingressaram desde 2009, ainda que tenham concluído após 2013. Das que ingressaram entre 2013 e 2023, o número de concluintes corresponde a 29 (vinte e nove).

O Gráfico 4 demonstra o quantitativo de egressas por ano e semestre de conclusão, sendo: 2 em 2014/2; 1 em 2016/2; 1 em 2017/1; 1 em 2018/2; 2 em 2019/1; 2 em 2019/2; 1 em 2020/1; 1 em 2020/2; 3 em 2021/1; 3 em 2022/1; 9 em 2022/2; 1 em 2023/1; e 9 em 2023/2.

**Gráfico 4** - Indígenas mulheres concluintes do Programa UFGInclui, por ano (2013 – 2023)



Fonte: extraída da Plataforma Analisa (2025)

Destaco que, conforme as informações filtradas na plataforma ANALISA, foram percebidas divergências, pois, pelo filtro, foi identificado um número maior que 37 egressas. No entanto, conforme a planilha gerada pelo sistema e após averiguação, foi percebido que alguns dados de 2009 e 2013 estão relacionados à escola pública e/ou não vinculados ao Programa. No quadro 10, a seguir, apresento a relação de cursos e tempo médio de formação, visando mapear um perfil de conclusão das egressas.

**Quadro 10** – Identificação do tempo de formação das indígenas egressas pelo programa UFGInclui

Ano de Ingresso	Ano de Conclusão	Tempo de Formação (anos)	Curso	Município	Grau Acadêmico
2009.1	2012.2	3,5	Artes Visuais	Goiânia	Licenciatura
2010.1	2022.2	12,0	Direito	Goiânia	Bacharelado
2010.1	2016.2	6,0	Medicina	Goiânia	Bacharelado
2011.1	2017.1	6,0	Farmácia	Goiânia	Bacharelado
2011.1	2014.2	3,5	Letras	Goiânia	Licenciatura
2012.1	2022.1	10,0	Direito	Goiânia	Bacharelado
2012.1	2019.1	7,0	Direito	Goiânia	Bacharelado
2012.1	2019.2	7,0	Odontologia	Goiânia	Bacharelado
2013.1	2019.2	6,0	Direito	Goiânia	Bacharelado
2015.1	2020.1	5,0	Medicina	Goiânia	Bacharelado
2016.1	2022.2	6,0	Direito	Goiânia	Bacharelado
2016.1	2022.2	6,0	Eng. Ambiental e Sanitária	Goiânia	Bacharelado
2017.1	2022.2	5,0	Enfermagem	Goiânia	Bacharelado
2017.1	2022.2	5,0	Medicina	Goiânia	Bacharelado
2017.1	2023.2	6,0	Nutrição	Goiânia	Bacharelado
2017.1	2021.1	4,0	Pedagogia	Goiânia	Licenciatura
2017.1	2020.2	3,5	Pedagogia	Goiânia	Licenciatura
2017.1	2021.1	4,0	Comunicação Social	Goiânia	Bacharelado
2017.1	2022.1	5,0	Geografia	Goiânia	Licenciatura
2017.1	2023.1	6,0	Letras: Português	Goiânia	Licenciatura
2017.1	2021.1	4,0	Medicina Veterinária	Goiânia	Bacharelado
2018.1	2022.2	4,5	Direito	Goiânia	Bacharelado
2018.1	2023.2	5,5	Medicina	Goiânia	Bacharelado
2018.1	2024.1	6,0	Ciências Sociais	Goiânia	Bacharelado
2018.1	2023.2	5,5	Eng. de Alimentos	Goiânia	Bacharelado
2018.2	2023.2	5,0	Medicina Veterinária	Goiânia	Bacharelado
2018.1	2022.2	4,5	Relações Públicas	Goiânia	Bacharelado
2018.1	2022.2	4,5	Direito	Goiás	Bacharelado
2019.1	2023.2	4,5	Enfermagem	Goiânia	Bacharelado
2019.2	2024.2	5,0	Farmácia	Goiânia	Bacharelado
2019.1	2023.2	4,5	Odontologia	Goiânia	Bacharelado
2019.1	2023.2	4,5	Medicina Veterinária	Goiânia	Bacharelado
2019.1	2022.2	3,5	Serviço Social	Goiás	Bacharelado
2020.1	2024.2	4,5	Direito	Goiânia	Bacharelado
2020.1	2023.2	3,5	Direito	Goiânia	Bacharelado
2020.1	2024.1	4,0	Ciências Sociais–P. Públicas	Goiânia	Bacharelado
2020.1	2024.2	4,5	Design de Moda	Goiânia	Bacharelado

Fonte: plataforma ANALISA

O perfil acadêmico das 37 indígenas concluintes revela variação considerável do tempo médio de conclusão da formação, que oscila entre 4,5 e 6 anos, com casos excepcionais de até 12 anos, como no curso de Direito. Nos primeiros anos (2009-2012), o tempo de conclusão era mais elevado; isso pode estar relacionado aos desafios da permanência nos primeiros anos do Programa UFGInclui, ao contexto socioeconômico, considerando que a bolsa MEC só foi criada em 2013, e às barreiras institucionais enfrentadas pelas estudantes indígenas. A partir de 2017, nota-se uma redução desse tempo para cerca de cinco anos, o que sugere algum avanço nas

políticas de inclusão e apoio estudantil. Verifica-se que 81,08% das egressas concluíram cursos de bacharelado, enquanto 18,92% finalizaram licenciaturas. Nota-se, ainda, um crescimento expressivo no número de conclusões nos semestres finais de 2022 e ao longo de 2023.

Sob uma perspectiva decolonial, esses números devem ser interpretados com cautela. Conforme Walsh (2009), a análise decolonial busca romper com a lógica eurocentrada que privilegia apenas indicadores quantitativos e ignora as dimensões subjetivas e políticas das experiências de grupos historicamente subalternizados. Dessa maneira, no Capítulo 4, a análise dos relatos das estudantes poderá ampliar essa compreensão, evidenciando as múltiplas dimensões que atravessam suas formações entre avanços institucionais, tensões interculturais e práticas de resistência cotidiana.

Para fins de informação sobre a efetividade de concluintes do Programa UFGInclui, apresento dados quantitativos do perfil masculino dos egressos indígenas na UFG, que também se concentra, parte significativa, em cursos de bacharelado. Dos 13 estudantes egressos até 2023, 2 (15,38%) concluíram licenciaturas em Letras/Português e Geografia, enquanto 11 (84,62%) se formaram em cursos de bacharelado, distribuídos em Agronomia (1), Arquitetura e Urbanismo (1), Geologia (1), Engenharia de Produção (1), Medicina (2), Serviço Social (1) e Direito (4). Acrescenta-se que, em 2025, há 4 estudantes indígenas masculinos formando ativos, isto é, próximos de integralizar, o que torna possível que o total de egressos ao final do ano seja de 17. Esses dados permitem contextualizar o panorama geral de concluintes indígenas possibilitando análises comparativas em estudos futuros, sem desviar o foco principal da pesquisa, que é sobre indígenas mulheres.

#### *3.2.1.4. Permanência acadêmica: assistência estudantil na UFG*

A permanência acadêmica inclui uma diversidade de fatores: econômicos, pedagógicos, culturais, de saúde física e mental. Em 2007, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES),<sup>69</sup> que estabeleceu diretrizes para a atuação das instituições federais de ensino superior. O PNAES abrange ações, como moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, sendo um marco importante na política de permanência (Andrade e Teixeira, 2017, p. 513).

Na UFG, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) é a instância responsável por implementar políticas de assistência estudantil, a fim de promover condições para que essas

---

<sup>69</sup> Decreto nº 7.234/2010. O Programa “objetiva promover a inclusão social, democratizar as condições de permanência dos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e reduzir as taxas de retenção e evasão” (Andrade e Teixeira, 2017, p. 513).

peças ingressem, permaneçam e concluam seus cursos com êxito. Entre suas principais ações estão a concessão de auxílios financeiros, alimentação, moradia e transporte, além de atendimento psicológico e social, que inclui a oferta de bolsas de apoio à formação, entre outras. O atendimento psicológico oferecido é um serviço de saúde mental que objetiva reduzir a evasão e a retenção, contribuindo para o bem-estar das pessoas que buscam auxílio. A escuta ativa não precisa ser agendada; é feita uma triagem conforme a gravidade e, se necessário, o encaminhamento externo.

Em 2018, como resposta às demandas do coletivo União dos Estudantes Indígenas e Quilombolas (UNEIQ), foi criada a Bolsa Acolhe UFG, que oferece auxílio financeiro temporário a estudantes ingressantes, no valor de R\$ 500,00, por um período máximo de cinco meses; e, em 2021, foi criada a Bolsa PAEIQ<sup>70</sup> para beneficiar indígenas e quilombolas que ingressarem pelo curso de Educação Intercultural e pelo Programa UFGInclui. Importa destacar que o processo de solicitação da Bolsa PAEIQ segue critérios específicos de elegibilidade atualizados pela Portaria SEI nº 8, de 2022<sup>71</sup>. Além disso, as discentes que são mães têm direito a receber a Bolsa Canguru<sup>72</sup>, porém só atende se a criança tiver até cinco anos de idade.

Nesse contexto, a estudante indígena Jarliane Guajajara Santos, do sexto período de jornalismo (UFG), em reportagem ao Jornal UFG relatou sobre a importância do apoio estudantil para a permanência acadêmica. E disse sobre as bolsas: “se não fosse por elas eu não estaria na faculdade. Acredito que isso resume tudo” (Jornal UFG, 2022, p. 1).

Além de a UFG dar a oportunidade de ingressarmos, é importante que ela viabilize a permanência dos estudantes mais vulneráveis dentro do câmpus, e é isso que as bolsas proporcionam. Sem elas, jamais teríamos um câmpus diverso, composto por várias raças e nacionalidades. Só se faz igualdade em lugares onde todas as pessoas possam ser incluídas, e aí está para mim a importância desse incentivo aos estudos de pessoas de maior vulnerabilidade social, afirma Jarli (Jornal UFG, 2022, p. 1).

Atualmente não é possível acumular bolsas na UFG, pois desde 2021 foi publicada a Portaria nº. 2 (PRAE), que definiu no seu art. 6º que “cada estudante só pode receber atendimento direto em uma única modalidade, sem cumulatividade” (UFG, 2021, p. 1). E ainda que, “não é permitida a cumulatividade de atendimento direto com a Bolsa Permanência MEC,

<sup>70</sup> Portaria PRAE Nº 02, de 08 de fevereiro de 2021.

<sup>71</sup> Conforme o Art. 5º, para ser considerado elegível o (a) estudante precisa estar ativo; atualizar o Cadastro Único no SIGAA; comprovar renda familiar bruta mensal per capita de até meio salário mínimo vigente; não ser beneficiário (a) da Bolsa Permanência MEC; e estar cursando a primeira graduação. Adicionalmente, o §3º do mesmo artigo prevê que estudantes desligados/as da Bolsa Permanência MEC, por terem ultrapassado o tempo máximo de permanência permitido, poderão solicitar a Bolsa PAEIQ desde que comprovem, por meio do histórico acadêmico, a integralização de no mínimo 60% do curso. Nesses casos, o processo deverá passar pela coordenação de curso, que ficará responsável pela elaboração de um plano de trabalho com prazo máximo de dois anos.

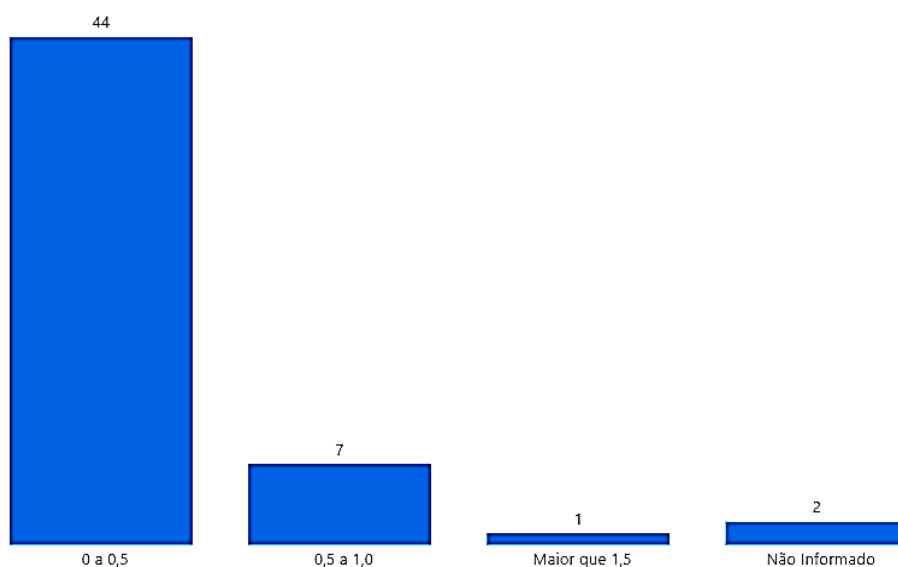
<sup>72</sup> O valor do benefício varia conforme o número de crianças: R\$300,00 para uma criança, R\$400,00 para duas e R\$500,00 para três ou mais.

regulamentada pela Portaria n. 389/MEC, de 9 de maio de 2013” (UFG, 2021, p. 1). Este documento explica as modalidades de atendimento direto e indireto, isto é, “os atendimentos diretos são aqueles nos quais há o repasse de recursos financeiros diretamente às contas bancárias dos estudantes, e os indiretos são os demais atendimentos” (UFG, 2021, p. 1).

Em 2023, a Portaria nº. 1999 do (MEC) alterou a Portaria nº 389/2013 também do (MEC) e entre as principais mudanças estão a atualização do valor<sup>73</sup> recebido e a flexibilização no tempo máximo do benefício para atender a uma demanda de estudantes indígenas e quilombolas que precisavam de mais tempo para integralizar. De acordo com as atualizações, o prazo, que antes era de dois semestres após o tempo regular de integralização, poderá ser de até quatro semestres, mediante justificativa da Pró-Reitoria que faz a gestão do recurso nas universidades. As IFES podem manter vagas abertas continuamente durante o semestre, ranqueando estudantes para preencher as bolsas e podendo encerrar ou atualizar cadastros de bolsistas que não cumpram as regras. Dessa maneira, a Pró-Reitoria deve avaliar a viabilidade de diplomação no prazo, retirando estudantes sem condições de concluir (Brasil, 2023).

De acordo com a perspectiva interseccional, que atravessa o corpo-território das indígenas mulheres, tensionando questões que envolvem o gênero, a etnia e questões de classe. No Gráfico 5, a seguir, apresento o perfil socioeconômico dessas estudantes, na UFG.

**Gráfico 5** - Perfil socioeconômico das indígenas mulheres ingressantes pelo Programa UFGInclui – (2009-2025)



Fonte: extraído da Plataforma ANALISA/UFG

<sup>73</sup> De R\$900,00 para R\$1.400,00 para indígenas e quilombolas e de R\$400,00 para R\$700,00 para estudantes de outros grupos vulneráveis.

O Programa UFGInclui atende majoritariamente estudantes indígenas de baixa renda, sendo que 44 discentes apresentam renda *per capita* entre zero (0) e meio (0,5) salário mínimo. Essa demanda sugere desafios complementares, como moradia, alimentação e acompanhamento integral de saúde, para assegurar que essas estudantes tenham condições de se manter em sala de aula.

Por demanda do Coletivo (UNEIQ), em 2017, foram criadas duas casas<sup>74</sup> específicas para estudantes indígenas e quilombolas, mas posteriormente foram desativadas; não foi localizado o motivo formal. Atualmente, na Regional Goiânia, estão em funcionamento quatro Casas de Estudantes Universitários (CEUs),<sup>75</sup> nomeadas como CEU I, CEU III, CEU IV e CEU V, que oferecem, ao todo, 307 vagas.

Em 2021, conforme a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), a proposta orçamentária das universidades previu um corte de 18,2% nas despesas de custeio, e o PNAES também foi afetado pela redução. Os valores aplicados aos auxílios e bolsas são provenientes dos recursos do PNAES, que, por sua vez, são alterados pela situação política estabelecida pelo governo federal, que ora amplia o repasse de recursos, ora o reduz. Isso afeta diretamente as possibilidades de atendimento oferecidas pela gestão da PRAE (Amaral, 2020).

### 3.2.2 O Programa UFGInclui e o Curso de Educação Intercultural

Em termos comparativos, o UFGInclui se constitui como uma política institucional voltada à ampliação do ingresso de estudantes historicamente excluídos(as), como indígenas, quilombolas, pessoas surdas e pessoas trans. Já o Curso de Educação Intercultural, direcionado à formação de estudantes indígenas, articula de maneira mais integrada acesso, permanência e reconhecimento epistêmico. Essa distinção evidencia que, enquanto o UFGInclui se concentra no acesso à universidade, o curso tensiona a própria lógica institucional ao incorporar outros modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento, ancorados na territorialidade, na coletividade e nos saberes tradicionais, aproximando-se de uma perspectiva decolonial.

---

<sup>74</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=mngq538JFg0>

<sup>75</sup> Os(As) moradores(as) podem receber a Bolsa CEU no valor de R\$ 500,00. Mas, caso o(a) estudante receba Bolsa Permanência/MEC ou Bolsa PROMISAES/Bolsa Mérito, destinada ao/às estudantes PEC-G, estes/as não poderão receber a Bolsa CEU, pois essas bolsas não são acumuláveis. Todos/as os/as moradores/as têm direito à isenção no RU nas refeições de café da manhã, almoço e jantar, conforme o funcionamento do restaurante. Além disso, o Programa de Moradia Estudantil (PME) atende estudantes de cursos presenciais oriundos de fora da Região Metropolitana de Goiânia ou de outros estados (Jornal UFG, 2022).

Conforme a plataforma ANALISA/UFG, atualmente tem-se 386 estudantes indígenas ativos na UFG, excluindo os números da Educação no Campo. Destes, 263 são ingressantes pela Educação Intercultural e 123 pelo UFGInclui. Entre os/as ingressantes pela Educação Intercultural, 186 (cento e oitenta e seis) são homens e 77 (setenta e sete) são mulheres; e, pelo Programa UFGInclui, 52 são mulheres e 71 são homens. Os (As) estudantes que estão com matrículas trancadas somam 17 ao todo.

Como já dito lá no início; em 2006, a UFG criou o Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural<sup>76</sup>. A primeira turma, em 2007, contou com 59 estudantes de sete povos diferentes. A partir de 2008, o curso passou a ser financiado pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), o que aumentou sua autonomia. Inicialmente, o curso funcionava na Faculdade de Letras e, em 2014, um novo prédio foi inaugurado, passando a funcionar no Núcleo Intercultural de Educação Indígena Takinahakỹ. Em 2023, o curso possuía 286 estudantes de 27 povos e já havia formado 239 docentes indígenas, refletindo sua importância e impacto na formação de educadores (as) para as comunidades indígenas (Site da UFG, 2023).

O programa de formação destinado a docentes indígenas tem uma carga horária total de 3.368 horas e duração de cinco a sete anos e se divide em quatro etapas anuais, duas no Campus Samambaia, em Goiânia, e duas nas comunidades indígenas. O currículo é composto por uma matriz básica de formação geral, de dois anos, e três matrizes específicas nas áreas de Ciências da Linguagem, Ciências da Cultura e Ciências da Natureza, escolhidas após o segundo ano de curso. A formação inclui temas contextuais, estudos complementares, informática e tecnologias diversas. A prática pedagógica e o estágio supervisionado totalizam 400 horas cada. Além disso, os (as) discentes participam de atividades complementares, como seminários e congressos (Site da UFG, 2021).

O curso visa capacitar docentes indígenas para promover uma educação que dialogue com saberes indígenas e não indígenas. Adotam-se princípios de transdisciplinaridade e interculturalidade, integrando diversas áreas do conhecimento e respeitando a autonomia cultural das comunidades. O currículo é baseado em uma abordagem interdisciplinar, valorizando a pesquisa e o desenvolvimento de projetos que melhorem as condições de vida

---

<sup>76</sup> Subsidiado pela Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999, que estabelece as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; o programa surgiu em resposta à demanda dos povos indígenas da região Araguaia-Tocantins e está alinhado com a Constituição Federal de 1988 e a legislação sobre Educação Escolar Indígena (Brasil, 1999). O curso foi oficialmente aprovado pela Resolução n.º 11/2006 do Conselho Universitário (CONSUNI) da UFG, em colaboração com a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

das comunidades. São realizadas pesquisas que conectam conhecimentos indígenas e científicos e são apresentados projetos de extensão para a melhoria das condições de vida em suas comunidades. A avaliação é abrangente e contínua, envolvendo estudantes, docentes, comitês de orientação e comunidades indígenas, e foca na integração entre teoria e prática, colaboração e adequação às necessidades locais (UFG, 2021).

A experiência de Eunice Pirkodi Caetano Moraes Tapuia (2024), egressa do curso, integrante da primeira turma de graduação e também da especialização, empossada como a primeira docente indígena da UFG, revela dimensões fundamentais para compreender desafios e potencialidades.

Em sua tese de doutorado, concluída em 2024, intitulada *Direito à memória: construção de novas narrativas sobre a experiência Tapuia do Carretão (GO)*<sup>77</sup>, Moraes Tapuia (2024) abordou a escola como espaço de resistência, de fortalecimento identitário e de valorização dos saberes indígenas, reafirmando o papel da educação como instrumento de transformação e preservação cultural. Destaco dois pontos apresentados na tese, que evidenciam as tensões entre as cosmologias indígenas e as propostas educacionais eurocêntricas, marcadas por rigidez estrutural, tanto no interior quanto no exterior da UFG. O primeiro refere-se ao sentimento de inadequação vivenciado pela docente ao participar de outro programa de pós-graduação; o segundo diz respeito à aplicação prática dos resultados de sua pesquisa na comunidade.

A pesquisadora relata dificuldades de adaptação nas aulas de pós-graduação no Programa de Direitos Humanos da UFG, em razão da exigência de conhecimentos prévios específicos, predominantemente baseados em referenciais ocidentais. E relembra que sua graduação teve outro viés, pois foi direcionada para o conhecimento intercultural que prioriza a educação escolar indígena voltada “para a necessidade de documentar os nossos conhecimentos e nossas ciências e transformá-los em conteúdo, transformando as escolas e as práticas escolares em nossas comunidades” (Tapuia, 2024, p. 98).

Por essa perspectiva, observa-se que o Curso de Educação Intercultural, embora concebido com base no respeito à diversidade e no diálogo entre saberes, ainda permanece isolado dentro da estrutura universitária. Sua organização curricular e administrativa, com

---

<sup>77</sup> O povo Tapuia do Carretão vive na aldeia Carretão, situada no município de Rubiataba. “Este povo é descendente dos indígenas que habitavam várias regiões do Brasil durante a invasão, reunidos por missionários no aldeamento do Carretão ou que para ali migraram fugindo da violência dos colonizadores” (Tapuia, 2024, p. 23).

turmas específicas, calendário diferenciado e oferta restrita, acaba por limitar o intercâmbio efetivo entre estudantes indígenas e não indígenas no contexto da comunidade acadêmica.

Nessa perspectiva, o curso não garante uma formação integral que articule os conhecimentos indígenas com o conjunto das áreas acadêmicas presentes na UFG. Tal fragmentação pode impactar a continuidade da formação *stricto sensu* e influenciar o trânsito de egressos entre diferentes espaços de produção de conhecimento e de atuação profissional. Eunice Tapuia (2024) sugere a revisão crítica das epistemologias dominantes e a abertura da universidade para as cosmologias e os modos de pensar originários.

Outro ponto apresentando por Tapuia (2024), evidencia os desafios de implementar o Projeto Político Pedagógico na Escola da Aldeia, pois a educação escolar indígena enfrenta tensões decorrentes da imposição de um programa de ensino mediado por tecnologias, implementado pela Secretaria Estadual de Educação, que desconsidera as especificidades culturais e territoriais das comunidades. Os resultados apontam para a perda de autonomia docente, a centralidade de conteúdos externos e o reforço de uma lógica estatal orientada por indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), contribuindo para a desconfiança das famílias em relação à escola.

Em contraponto, destaca-se a resistência das comunidades indígenas e o papel da formação docente, especialmente por meio da Educação Intercultural da UFG, no fortalecimento de práticas baseadas na autonomia, nos saberes tradicionais e no protagonismo indígena. Abaixo, no quadro 11, apresento a sistematização dos modelos de ensino ofertados, na UFG.

**Quadro 11** - Interculturalidade na perspectiva comparada entre o Programa UFGInclui e o Curso de Educação Intercultural na UFG

<b>Eixo</b>	<b>Programa UFGInclui</b>	<b>Curso de Educação Intercultural</b>
Finalidade	Garantir o acesso de grupos sub-representados	Formar professores indígenas em perspectiva intercultural
Base legal	Resolução CONSUNI nº 29/2008 (cria a Programa); Resolução nº. 20/2010 inclui reserva de vagas do curso de Letras - Libras para candidatos surdos/as; Resolução nº 31/2012 (reformula após a lei de cotas) e nº 98/2021 (fluxo contínuo/permanente), editada pela Resolução CONSUNI nº 255/2024 para incluir estudantes trans.	Resolução CONSUNI nº 11/2006 (Cria o Programa); Resolução nº 09/2014 (Altera a denominação para “Educação Intercultural”, grau acadêmico Licenciatura.
Público-alvo	Indígenas e quilombolas, 15 vagas para estudantes surdos/as no curso de Letras Libras e a partir de 2025 também para pessoas trans.	Povos indígenas de diferentes etnias e territórios
Forma de ingresso	Processo seletivo (UFGInclui) uso de nota do ENEM de prova realizada nos	Processo seletivo (3 etapas) 1º - Análise de currículo ou Análise da carta de

	últimos 10 anos (utilizada a melhor nota), (Reserva de vaga extra em cada curso de graduação, não pode zerar a redação); No caso de estudantes surdos/as comprovação da deficiência auditiva (laudo médico)	intenção (para indígenas que concluíram o Ensino médio e pretendem atuar na Educação Escolar indígena); 2º- Entrevista, de caráter classificatório, realizada de forma remota; 3º- Prova de redação, também online, escrita à mão e enviada por upload.
Critérios de inscrição	Ensino médio completo em escola pública; autodeclaração e comprovação de pertencimento comunitário assinada por 3 lideranças; para estudantes surdos/as, comprovação de proficiência em Libras.	Ensino médio completo e experiência na Educação escolar indígena Declaração de pertencimento assinada por 3 lideranças
Verificação de Pertencimento	Comissão da Secretaria de Inclusão (Heteroidentificação e de acessibilidade)	Comissão formada por docentes e lideranças indígenas
Abrangência institucional	Todos os cursos de graduação presenciais da UFG; para surdos/as, curso ofertado no Campus Goiânia, com turmas específicas pra surdos e ouvintes.	Curso único, ofertado pelo Campus Samambaia/UFG, com atividades em Terras Indígenas.
Critérios de classificação final	Maior média ponderada do ENEM	Para ser aprovado (a) precisa atingir 60 pontos na redação, além de pontuar nas etapas anteriores
Periodicidade do Edital e tipo de vaga	Anual (vagas suplementares em todos os cursos)	Anual (40 por turma)
Metodologia	Integração à estrutura universitária comum	Alternância entre universidade e comunidade
Desafios	Permanência, apoio pedagógico e adaptação curricular	Continuidade da formação, reconhecimento institucional
Impacto	Ampliação do acesso equitativo e reparador à educação superior	Fortalecer a autonomia, identidade e saberes indígenas na formação docente.
Dimensão intercultural/decolonial	Reconhece a desigualdade e buscar garantir inclusão, mas seu foco está no ingresso/acesso, menos explicitamente no currículo. Para surdos/as garantir a educação bilíngue (Libras/português) e formação docente inclusiva.	Princípios de interculturalidade e transdisciplinaridade, dialoga com os saberes indígenas e propõe uma educação diferenciada.

Fonte: Instituto Verbena

O quadro tem como objetivo identificar as potencialidades e comparar aspectos que estruturam o ingresso dos povos indígenas na UFG. Para Walsh (2012), a interculturalidade crítica é um projeto em construção que busca transformar estruturas de poder que mantêm desigualdades e inferiorização. Essa abordagem visa intervir na matriz colonial, vendo essas intervenções como passos determinantes para a construção efetiva da interculturalidade.

Nesse sentido, é preciso problematizar a interculturalidade funcional, que, segundo Fidel Tubino (2005), busca promover o diálogo sem abordar as causas da atual assimetria social e cultural. Dessa maneira, precipuamente, é necessário interrogar as condições do diálogo, que incluem fatores econômicos, políticos, sociais etc. Essa é uma premissa importante para evitar cair na ideologia de um diálogo descontextualizado que favorece os interesses instalados na civilização dominante. Tubino (2005) aponta para o “fortalecimento das identidades étnico-

culturais dos povos indígenas”, que segundo ele, “deve ser alcançado não como um passo prévio ao diálogo intercultural, mas simultaneamente com esse diálogo” (Tubino, 2005, p.89).

Nesse sentido, o relato da egressa do Programa UFGInclui, Diku Karajá (2025), que também vivenciou a experiência como discente do Curso de Educação Intercultural, revela os limites institucionais da interculturalidade, especialmente no que se refere à forma como o currículo universitário ainda se mostra pouco aberto às epistemologias indígenas. A egressa compara sua experiência na Educação Intercultural e no UFGInclui e disse:

Acho que cada curso deveria ter alguma disciplina específica, nem que seja núcleo livre ou optativa, que trabalhasse questões relacionadas às mulheres indígenas, [...] Mas nosso curso é muito fechado. A área da veterinária é muito fechada para essa questão. A gente tem um projeto lá do Curraleiro Pé Duro. Ah, esqueci o nome da raça, mas esse é um projeto que a (*docente*)<sup>78</sup> tem com os quilombolas. Ela mostra a resistência do gado dentro daquela comunidade [...] (Diku Karajá, estudante ativa, 2025).

#### No Curso de Educação Intercultural:

Nossa, lá era muito melhor, porque era assim. [...] Foi onde eu aprendi que existiam outras etnias, que cada um tinha a sua maneira, porque lá era um curso de várias etnias. Então, não tinha só Karajás. Então, eu tive contato com xerente, tive contato com tapuia, tive contato com Javaé, tive contato com Tapirapé. Eram etnias assim que eu conhecia totalmente. [...] A didática. Lá, a didática é mais praticista, ou seja, trabalha mais com o manual, com a prática, sabe? E usando, por exemplo, a vivência. [...] A gente trabalhava muito manualmente, como eu fazia o calendário lunar, entendia, sabia a hora em que o sol indicava o momento certo para mim. Era algo mais prático mesmo. No nosso curso, a gente não tem isso, pelo menos na veterinária. Lá, tem muitas etnias diferentes, sei que tem Xerente, algumas de Minas Gerais, e acho que seria muito interessante levar essa diversidade para o curso. Sobre as provas, oralidade seria uma boa alternativa, né? Tem gente que tem mais facilidade para falar do que para escrever. Nosso curso é muito voltado para a escrita, mas a oralidade seria o ideal, porque muitos falam melhor do que escrevem. Isso acontece porque a língua materna deles não é o português, a gente acaba escrevendo como pensam, não é o certo. Na oralidade, a comunicação fica melhor, é mais fácil estabelecer o diálogo (Diku Karajá, egressa, 2025).

Diku Karajá (2025) aponta para a estrutura eurocentrada do ensino universitário, ao contrastar a metodologia da Educação Intercultural com o modelo tradicional dos cursos convencionais, como o de Medicina Veterinária. A egressa reconheceu, na formação intercultural, uma pedagogia baseada na experiência, na oralidade e nas práticas comunitárias, em oposição ao academicismo teórico e escrito predominante nas ciências exatas e biomédicas. A egressa também propõe alternativas pedagógicas, como o uso da oralidade nas avaliações, reconhecendo que muitos (as) indígenas têm o português como segunda língua e expressam melhor o conhecimento por meio da fala. Essa observação questiona a hegemonia da escrita como único critério de validação do saber acadêmico (Mignolo, 2003). Ao reivindicar práticas

---

<sup>78</sup> Grifo nosso

mais dialógicas e inclusivas, o relato aponta para a necessidade de tornar intercultural o currículo universitário, incorporando múltiplas epistemologias e metodologias que reconheçam a diversidade cognitiva e cultural dos povos indígenas. O Curso de Educação Intercultural da UFG pode ser compreendido como um espaço onde a universidade experimenta práticas de ensino construídas em diálogo direto com os povos indígenas. O Programa UFGInclui, por sua vez, avança no ingresso, mas ainda não incorpora esses princípios. Nesse sentido, o curso torna-se um parâmetro importante para repensar os limites e possibilidades do programa.

### 3.3. GESTÃO COMPARTILHADA: RELATOS DAS COORDENAÇÕES DE CURSO

Neste tópico, apresento as percepções e experiências das coordenações de curso, por constituírem uma perspectiva relevante para a compreensão do funcionamento institucional da UFG e, conseqüentemente, para a reflexão sobre o Programa UFGInclui. As entrevistas e os questionários aplicados às coordenações revelam tanto contribuições significativas quanto lacunas na política de inclusão, subsidiando a análise de possíveis caminhos. Esses (as) docentes exercem um papel central na gestão da atividade-fim da UFG, isto é, na formação de pessoas, o que torna sua escuta estratégica para aprimorar as políticas de ações afirmativas de maneira horizontal. Tal abordagem rompe com a lógica hierárquica e eurocentrada das instituições modernas-coloniais (Grosfoguel, 2016) e se aproxima da concepção de interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009; 2012), que defende a transformação das estruturas institucionais.

No Quadro 12, apresento os temas e subtemas escolhidos para orientar a investigação das práticas institucionais, considerando aspectos relacionados à equidade de gênero e à perspectiva intercultural, com foco nos processos de ingresso e permanência de indígenas mulheres.

**Quadro 12** - Temáticas de análise dos dados qualitativos e quantitativos (entrevistas e questionários) aplicados coordenações de cursos

Tema	Subtema
Percepção sobre o Programa UFGInclui	a -) Acesso; b -) acolhimento; c -) permanência acadêmica; d -) suporte recebido durante a pandemia.
Percepção sobre os desafios enfrentados por indígenas mulheres na UFG	e -) Relações de gênero; f -) pertencimento étnico (território e comunidade); g -) relação com a maternidade e a família.
Percepção sobre a universidade como espaço de resistência e enraizamento identitário	h -) Abordagem do currículo; i -) Interculturalidade

Fonte: criado pela pesquisadora

Os (As) docentes coordenadores (as) de curso foram nomeados (as) como C1, C2, C3 e C4, mantendo suas identidades preservadas.

### 3.3.1. Percepção sobre o Programa UFGInclui

#### a) - Acesso:

Segundo as percepções de C1 (2025), no que se refere ao acesso, o Programa UFGInclui “funciona bem”, ou seja, os povos indígenas estão ingressando. No entanto, observou que facilitaria se neste momento, isto é, do ingresso, houvesse identificação no SIGAA. E ressalta: “eh, eu acho que é um programa de inclusão muito interessante, mas que tem sérios... como é que eu posso falar? alguns entraves”. Já o docente C2 (2025), considerou o programa necessário e relevante e afirmou que “isso não é o ponto”. Igualmente, C3 (2025) considerou o Programa UFGInclui efetivo quanto ao acesso. E salientou que a política é de extrema relevância sem a qual não haveria minimamente a presença de discentes indígenas nesses espaços:

Os coordenadores não tem acesso pelo sistema a quem são os alunos indígenas. A gente não consegue saber, somente quando eles se identificam. Então, até para a gente ajudar e fazer alguma coisa, depende deles se identificarem, né? Eu não sei se isso é uma política nacional ou se é uma política da UFG. Entendo que, às vezes, por medo de discriminação ou por alguma forma de segregação... mas, às vezes, a gente quer ajudar e nem sabe, né (C1, 2025).

C3 (2025) reforçou sobre a importância de a (UA) ter acesso à identificação de informações étnicas previamente, para fins de reconhecimento. Pontua que atualmente no SIGAA aparece a informação sobre pessoas com limitações motoras e/ou intelectuais que precisam de adaptação, conforme informações da Diretoria de Acessibilidade (SIN/UFG), e reafirma, “será que não poderia constar lá no SIGAA uma informação sobre indígenas? Se tem dificuldades linguísticas, se tem alguma dificuldade operacional, mesmo em relação a conteúdos como matemática?” (C3, 2025). Enquanto isso, C4 (2025) assume que sua visão é limitada, mas acredita que os povos indígenas estão ingressando e reconhece que, na sua UA, há poucas estudantes e indaga se a oferta de vagas não teria que seguir a proporção da política nacional ou se cada universidade define a quantidade de vagas que deseja ofertar. Após isso, reflete:

Então, um de 30, né? Vamos pensar, um de 30, um de 26. Quanto que dá isso em porcentagem? Deixa eu ver aqui: 1 dividido por 26... 3%. Qual é a população indígena no Brasil, comparado com a população não indígena? Se eu não me engano, 0,83%. 8%, né? Então tinha que ser 8%. Se for ver assim, quantos indígenas e não indígenas... É 8% de indígenas? E a gente tem 3% na universidade. Mas tudo bem, tudo bem. Talvez esteja coerente, porque a gente ainda precisa fazer toda uma mudança na universidade. Só que, por outro lado, também: essa mudança não acontece se não tiver presença indígena. Né? A coisa não existe...A coisa no Brasil é meio no tranco, né?

As coisas vão acontecendo, [...] a gente não tem estrutura física, não tem estrutura tecnológica (C4, 2025).

Os relatos indicam que, embora o ideal seja ampliar o número de ingressantes indígenas, é igualmente importante considerar as implicações dessa expansão e avaliar cuidadosamente os impactos que isso pode gerar.

Têm populações que estão mais isoladas, têm outras que estão mais próximas dos núcleos urbanos. Então, assim, é uma diversidade enorme. Esses estudantes ingressam na universidade com todas essas diferenças, e a gente não consegue, talvez, homogeneizar condições de permanência para que esses estudantes possam ter uma jornada proveitosa e exitosa na instituição (C3, 2025).

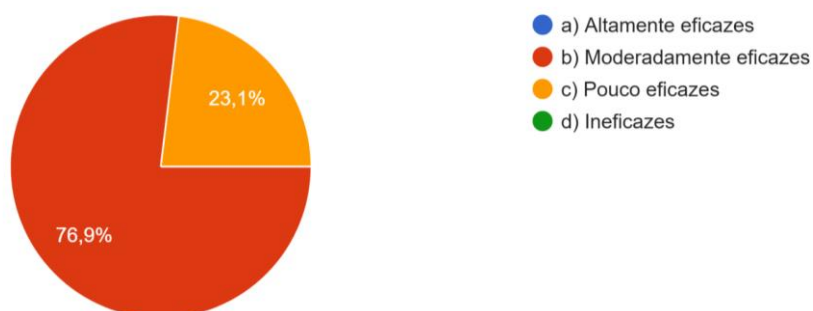
Considerando as reflexões anteriores, surge o questionamento sobre o objetivo efetivo do Programa UFGInclui. Não seria pertinente considerar a garantia de uma vaga para indígenas aldeados e outra para indígenas urbanos? C3 (2025) acredita que a Universidade, como um todo, precisa se preparar e definir papéis a partir da política que criou; nesse sentido, organizar quem vai fazer o que para melhorar a permanência. Sobre isso, C3 (2025) dispara algumas perguntas que essas pessoas deveriam ajudar a responder.

Quais são os principais problemas que elas enfrentam quando estão chegando? Então, eu acho que esse suporte, nesse deslocamento... a pessoa vai morar onde? Como ela vai ser introduzida na sala de aula, no curso que escolheu? Como é que ela é inserida em grupos, de indígenas e não indígenas daquele curso? [...] um roteiro a ser seguido para que essas mulheres e homens indígenas possam ser recebidos de maneira adequada, quais pessoas vão ser acionadas para receber aquele estudante na Secretaria de Inclusão? Quem vai dar as boas-vindas para ele lá no curso? Que tipo de informações ele deve receber logo de início? E, eventualmente, quais dificuldades esse estudante vai enfrentar? (C3, 2025).

Nota-se que há concordância entre as coordenações quanto à relevância da Política. No entanto, como ficará evidenciado nos subtemas seguintes, persistem lacunas que demandam atenção. A Universidade inclui povos indígenas aldeados e urbanos em uma sala de aula heterogênea, muitas vezes composta por pessoas preconceituosas que discriminam as diferenças culturais, de raça e etnia. Sobre isso, com o objetivo de ampliar o debate, foi pedido às coordenações que respondessem a um questionário, objetivando avaliar o Programa UFGInclui. No gráfico 6, a seguir, apresento as respostas de (13) docentes participantes.

### Gráfico 6 - Eficácia e efetividade das Políticas de Ações Afirmativas na UFG

13 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

O gráfico demonstrou que 76,9% das coordenações participantes, ou seja, (10) dez das treze que responderam ao questionário, avaliaram as políticas de ações afirmativas da UFG como “moderadamente eficazes”, isto é, alcançam seus objetivos parcialmente. Entre as coordenações que optaram por essa resposta, quatro (4) afirmaram que já tiveram contato com estudantes indígenas e consideraram essa experiência enriquecedora; seis (6) declararam que tiveram contato e puderam auxiliar nas demandas apresentadas. E quatro (4) docentes relataram não ter participado de nenhuma palestra sobre ações afirmativas na UFG, enquanto seis (6) já haviam participado.

No que se refere à avaliação da eficácia das normas e práticas institucionais relacionadas à implementação e ao apoio destinado ao Programa UFGInclui, entre as que classificaram as políticas como “moderadamente eficazes”, cinco (5) responderam que consideram o nível “bom”, entendendo que as normas e práticas institucionais têm sido eficazes na maioria das áreas do programa, embora ainda haja espaço para melhorias. Já outras cinco (5) avaliaram como regular, reconhecendo a existência de esforços para a implementação do Programa UFGInclui, mas destacando que necessitam de aprimoramentos para garantir maior eficácia.

Os resultados revelaram uma percepção ambivalente entre docentes: por um lado, nota-se que há reconhecimento da importância das políticas de ações afirmativas, especificamente do Programa UFGInclui como instrumento de inclusão; por outro, evidencia-se a compreensão de que a universidade ainda mantém práticas institucionais insuficientes para assegurar a plena efetividade da política. As respostas subsequentes justificaram o percentual apresentado no gráfico anterior e qualificam, de forma convergente, os dados qualitativos apresentados nas entrevistas.

Entre as coordenações participantes, 23,1%, isto é, (3), consideraram as atuais políticas de ações afirmativas na UFG pouco eficazes; duas pessoas relataram já ter participado de

palestras sobre o tema, enquanto uma pessoa afirmou nunca ter participado. Todas as coordenações indicaram já ter tido contato com estudantes indígenas e conseguiram auxiliar nas dificuldades acadêmicas. No que se refere à avaliação das normas e práticas institucionais da UFG em relação à implementação e ao apoio ao Programa UFGInclui, uma pessoa considerou a eficácia como boa, e as outras duas como regular.

Esses resultados sugerem que, embora haja esforços institucionais e contato direto com estudantes indígenas por parte dos (as) docentes, ainda persistem limitações na efetividade das políticas. A percepção de eficácia reduzida possivelmente aponta para a necessidade de reforçar medidas de acompanhamento, capacitação docente e estratégias de apoio que considerem as especificidades desses grupos.

#### b -) Acolhimento

Nas quatro entrevistas realizadas, ficou evidente uma disposição para agir de maneira inclusiva, que, contudo, não se efetiva devido à escassez de formação docente e, sobretudo, à inexistência de diretrizes curriculares correspondentes.

A docente C1 (2025) acredita que, para direcionar o processo de adaptação, é necessário: 1 - o acompanhamento psicológico; 2 - a identificação de discente no sistema (SIGAA); 3 - a elaboração de estratégias no início do curso, promovendo o nivelamento das dificuldades pedagógicas oriundas do ensino médio; e 4 - a assistência estudantil, isto é, a garantia da bolsa permanência. E frisou: [...] “Eh, então eu acho que essa bolsa permanência é fundamental para essas estudantes” (C1, 2025). C2 (2025) por sua vez, afirma que as coordenações de curso têm dificuldades de saber como ajudar.

E, muitas vezes também, a gente sente que essa demanda acaba ficando muito nas costas da coordenação. Então, o que a coordenação pode fazer para ajudar? Poxa, a gente não sabe. Pode fazer os mecanismos institucionais que a UFG tem. Tem programa de monitoria, entre outras questões [...] Então, assim, a gente também não sabe como ajudar, porque, no fundo, a gente não sabe muito bem qual o problema. A grande dificuldade, então, ah, porque não tem monitoria. Mas tinha monitoria, inclusive no site lá, mostrava os dias e os horários de monitoria (C2, 2025).

Os relatos de C1 e C2 (2025) demonstraram que as coordenações de curso têm enfrentado dificuldades para traçar um acompanhamento pedagógico específico. Esse cenário indica a necessidade de que tais procedimentos fossem elaborados em articulação com a Resolução do Programa UFGInclui e outras normativas internas, compondo orientações institucionais aplicáveis, de maneira equânime, a todas as unidades acadêmicas.

C3 (2025), sugere que seja feita uma escuta inicial sobre as especificidades étnicas das indígenas mulheres ao ingressar, para formular como a UFG vai tratá-las; “quais são os medos

que elas têm e o que precisa ser dado a elas, de informação e suporte para que fiquem menos temerosas desse processo de mudança, que deve ser traumático?” (C3, 2025). Além disso, também questionou sobre aspectos que envolvem o momento inicial do curso, e salienta que deveria ser: “como se tivesse um sinal de alerta, já estamos sabendo que vai chegar um estudante indígena no próximo semestre. A gente já tem um protocolo [...] específico?” (C3 2025). Além disso, (C3, 2025) afirma:

A universidade ainda é uma instituição elitista. Não dá para esperar que todas as pessoas aqui tenham sensibilidade ou capacidade de lidar com esse público de forma tranquila. [...] Por isso, precisamos de um processo educativo. Acho que tem que haver formação, de parte a parte. Ter eventos relativos às comunidades indígenas representadas aqui na universidade, um evento tão potente quanto o Espaço das Profissões [...] E nós também precisamos ser educados sobre o que é ser indígena. [...] Eu acho que falta preparo para nós, docentes, para lidar com esse público, e um pouco de compreensão, talvez, da cultura dos estudantes indígenas. Nós tendemos a flexibilizar pouco o que nós oferecemos enquanto serviço educacional para esse público. Talvez partamos do princípio de que, se eles entraram, eles têm que se adaptar, e não nós nos adaptarmos a eles, o que eu acho que é temerário ter essa concepção.

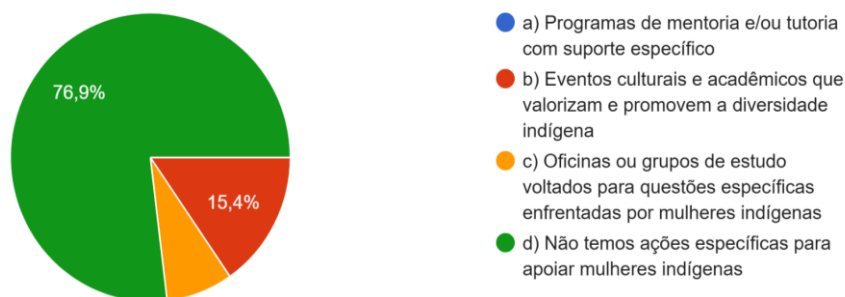
Nesse trecho, o docente sugeriu a ocupação de espaços e a visibilidade cultural, o que também implica transformar a universidade em um espaço de enraizamento identitário. Em seu relato, evidenciou um racismo estrutural e institucional *operandi*. Outrossim, o aumento do número de vagas por ano, conforme C4 (2025), poderia solucionar uma das questões percebidas em sala de aula, e que também impacta a permanência, reduzindo o sentimento de solidão étnica, que muitas vezes reflete na aprendizagem e na adaptação inicial. Isso fica evidente na frase: “pronto. Matamos a charada, porque ela precisa estar com os parentes dela. Não adianta. Ela vai ficar lá sozinha, entendeu? É capaz de ela reprovar numa disciplina pra juntar com outra parente do outro semestre. Juro pra você”. “Ela sozinha ali é complicado” (C4, 2025). A expressão, “matamos a charada” (C4, 2025), remete ao fato de que os povos indígenas são sujeitos coletivos.

Poxa, é só você ver a tese da Mirna. O primeiro capítulo dela inteiro é ela procurando parente no UFG. E. Entendeu? É. E a Mirna é guerreira, né? Já vem de uma luta, já tem um empoderamento. A família dela toda estava na universidade. [...] a mãe, as irmãs, o irmão... Tem essa coisa ainda, dessa presença ainda da família ali. Mas é isso (C4, 2025).

Isso só reforça o pensamento em evidência. No Gráfico 7, a seguir, foi perguntado sobre as práticas inclusivas implementadas no âmbito do curso que coordenam e se incluíam integração ou interação de indígenas mulheres.

**Gráfico 7 - Avaliação de iniciativas de práticas inclusivas e socialização das indígenas mulheres na (UA)**

13 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Das coordenações que responderam ao questionário, 76,9% (dez, 10) afirmaram que não existem ações específicas para apoiar indígenas mulheres, enquanto 15,4% (duas, 2) indicaram que a UA realiza eventos culturais voltados à promoção da diversidade. Entre as dez que declararam não haver ações específicas, sete (7) mencionaram a existência de palestras, seminários e eventos culturais voltados à conscientização sobre a importância da diversidade cultural em diferentes contextos; cinco (5) identificaram projetos de extensão envolvendo comunidades locais e/ou comunidades indígenas. Por outro lado, dois (2) docentes informaram não haver iniciativas de atividade relacionadas. Os dados mostraram que, embora haja iniciativas gerais de valorização da diversidade cultural, existe uma lacuna no apoio a indígenas mulheres, em termos de políticas institucionais ou ações contínuas.

#### c -) Permanência acadêmica:

A docente C1 (2025) pontuou que o período inicial é decisivo para a permanência acadêmica e, por sua vez, influencia na retenção/evasão curricular. Salientou que discentes indígenas são muito inteligentes, porém passam por um período de adaptação diferenciado em relação aos (às) demais ingressantes, considerando as especificidades culturais e linguísticas. Conforme a docente C1 (2025):

Porque, o que a gente percebe é que esses alunos, já no início do curso, têm muita dificuldade de adaptação à cultura, ao curso, e que eles têm uma deficiência enorme de formação básica. E aí são alunos que ficam muito tempo nas disciplinas iniciais, eles não conseguem avançar e demoram para pedir ajuda ou auxílio. Então, até que a gente consiga identificar e tente fazer alguma coisa, isso leva tempo. Dos alunos que eu já acompanhei, o que percebo é que é um processo meio adoecedor para eles. É um processo que traz dor, porque os alunos ficam assim, reprovam, né, muitas vezes sabem que vão reprovar, desistem da disciplina. Eles começam bem, mas, ao longo do semestre, vão vendo que a [...] é um curso muito difícil, que precisa estudar muito

e ter os conhecimentos básicos. Aí eles vão desanimando e, dos que já conversei, eles ficam com depressão, ansiedade, problemas emocionais mesmo. Então, eu acho que é um programa extremamente necessário e que essas pessoas precisam entrar na universidade, mas ainda precisam de mais apoio para permanecer e conseguir se formar (C1, 2025).

No relato de C1, destaco a seguinte expressão: “o que percebo é que é um processo meio adoecedor para eles”, essa percepção sugere o repensamento institucional. Atualmente, o atendimento no Saudavelmente é ofertado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e recebe demandas de estudantes a partir de uma triagem que posteriormente encaminha de acordo com o caso clínico da pessoa; no entanto, não há oferta de atendimento psicológico que atenda às especificidades culturais de estudantes indígenas. No entanto, aprofundaremos sobre essa questão mais adiante, a partir da percepção das estudantes. No relato do docente C2 (2025), também foi verificada essa preocupação:

Então, ninguém é psicólogo, eu sei disso, mas, sei lá, a gente tem uma... posso sugerir isso em diversos espaços da UFG, mas uma formação em terapia comunitária, onde o coordenador de curso pudesse, de fato, estar em um cenário em que ele ouvisse esses alunos de forma empática, né? E, por mais que não resolva o problema, ele está ouvindo, ele está presente. Forma-se uma teia ali, além dos preparos regimentais de “olha como fazer, procura isso, procura aquilo”, “isso eu tô aqui”. Vamos nos preparar melhor também dentro desse cargo de coordenação, no intuito de ouvir melhor as pessoas, de formar pessoas que realmente consigam ter uma técnica de escuta capaz de realmente pensar em mecanismos que a gente consiga escutar melhor os alunos, não só indígenas e mulheres, mas em suas diversas... cada dia mais a gente tem um cenário cada vez mais plural (C2, 2025).

Os novos elementos que emergem desse relato destacam a importância da formação docente para lidar com as diferenças de maneira qualificada. Contudo, o apontamento vai além: trata-se da necessidade de consolidar uma mentalidade que transforme a UFG em um espaço de enraizamento identitário. Para isso, não basta vislumbrar a dimensão pedagógica de maneira atitudinal e/ou pontual; é fundamental que a norma que fundamenta o Programa, a Resolução CONSUNI/UGF nº 98/2021,<sup>79</sup> de acordo com suas atualizações, esteja devidamente articulada ao Regimento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da instituição e às demais normativas vigentes, tais como as de assistência estudantil.

Nesse sentido, dois documentos recentemente alterados em instituições do Centro-Oeste, a Universidade Estadual de Goiás (UEG)<sup>80</sup> e a Universidade Federal de Jataí (UFJ)<sup>81</sup>, podem servir de inspiração para futuras mudanças institucionais. Ambas<sup>82</sup> inseriram, em suas

<sup>79</sup> Reeditada com as alterações inseridas pela Resolução CONSUNI/UGF Nº 255, de 22 de março de 2024.

<sup>80</sup> Resolução CsU N.º 1164 de 24 de abril de 2024 – Regulamento Geral da Graduação da Universidade Estadual de Goiás.

<sup>81</sup> Resolução CEPEPE/UFJ N.º 012/2025 Regimento Geral da Graduação da Universidade Federal de Jataí.

<sup>82</sup> Em 2025, a UFJ destinou o Capítulo VII intitulado Da acessibilidade, Inclusão e Permanência, Das Questões de Equidade de Gênero, Das Questões Étnico-Raciais, Dos Regimes Acadêmicos Diferenciados (p. 41) no novo

normas gerais de graduação, dispositivos que reconhecem e incorporam a diversidade étnico-racial presente nos seus espaços universitários, refletindo o novo cenário que se consolida nos corredores da instituição. Essa alteração normativa não garante mudanças efetivas; no entanto, como já dito por Flores (2009), os direitos humanos expressam a tensão entre o reconhecimento jurídico e as práticas sociais que o antecedem e tornam-se também interiores ao adquirirem garantias institucionais.

O docente C3 (2025) identificou como necessário conversar com indígenas ingressantes para mapear as necessidades específicas; pontuou que o tempo de conclusão/integralização dessas pessoas geralmente é maior e que isso pode estar diretamente associado às dificuldades de adaptação no início do curso, as quais resultam em uma sequência de problemas durante toda a sua permanência.

Porque a gente tem estudantes indígenas que não estão conseguindo avançar no curso com o ritmo esperado para um estudante. E aí, quando eu falo assim, parece que eu quero igualar o estudante indígena ao estudante que não é indígena, mas a gente tem legislação específica para isso. Então, eu não acho confortável a universidade não encontrar respostas, por exemplo, para estudantes que estão aqui na universidade há mais de 10 anos estudando e não concluem o curso. Como é que a gente justifica isso perante a sociedade? A gente culpa o estudante pela não conclusão do curso ou a gente assume a nossa responsabilidade, que nós não fomos capazes de prover as condições para que esse estudante pudesse concluir o seu curso no tempo regulamentar? Não precisa nem dizer que seria nos quatro ou cinco anos, dependendo do curso, mas dentro dos prazos que cada projeto pedagógico permite. Então, isso me deixa bastante desconfortável. Eu acho que a universidade *afugenta* também muitos indígenas que estejam interessados em vir para cá. Porque, a depender do curso, eu acho que eles certamente vão ter mais dificuldade do que em outros (C3, 2025).

E, no caso das mulheres indígenas, em particular, há outras questões. Por exemplo, se uma mulher indígena engravidar durante o curso, como é que a gente faz? E se essa mulher já tiver filhos, como lidamos com essa situação? A gente não tem que compreender como essa mulher deve ser tratada? Imagine uma mulher indígena que entra na universidade: será que ela tem que deixar os filhos na aldeia para vir estudar? Ou deveríamos ter uma política específica para essas mulheres indígenas com filhos, para que possam estar acompanhadas por eles, morando aqui em Goiânia, por exemplo, com seus esposos? Não sei... Talvez seja sonhar demais, imaginar que vamos ter políticas para suportar tudo isso (C3, 2025).

Indígenas mães acabam sendo atraídas por uma promessa de formação profissional inclusiva, visto que, à luz dos Direitos Humanos, a educação é um instrumento de acesso à dignidade ou, no mínimo, à busca por uma vida melhor para si e seus descendentes. No entanto, conforme a percepção das coordenações, ainda há muito o que ser feito para que essa promessa se concretize. Surge, então, a indagação: haveria possibilidade de a política considerar

---

documento, e a UEG incluiu o Capítulo X, intitulado: Dos Direitos Humanos e da Inclusão com seções abordando gênero, ações afirmativas, educação especializada e atendimento excepcional e domiciliar.

especificidades de gênero, tais como a gestação, já que esse fato é inerente à condição de ser mulher?

É fundamental que as políticas de inclusão étnica sejam elaboradas com ampla divulgação e organização junto ao movimento indígena, de modo a evitar que, em momento posterior, seja alegada a ausência de discussão prévia e/ou de uma efetiva construção sociopolítica. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2022) enfatiza que a consolidação das políticas de ações afirmativas depende da participação ativa dos sujeitos historicamente excluídos, garantindo que a formulação e a execução dessas políticas não sejam impostas verticalmente, mas resultem de processos dialógicos e coletivos.

#### d -) Suporte recebido durante a pandemia

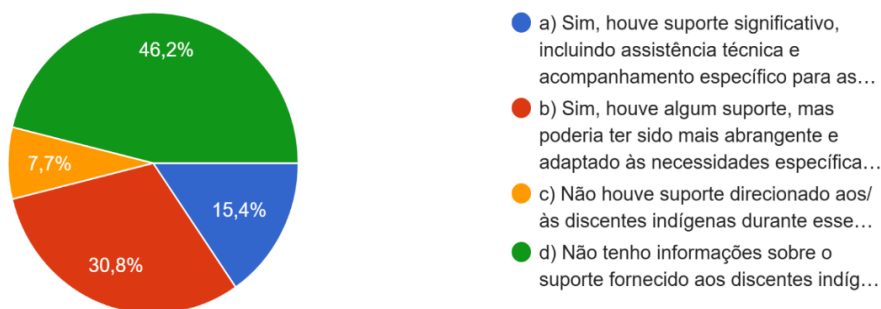
Em todos os relatos, houve a percepção de um esforço significativo por parte da UFG pela inclusão digital. C1 (2025) lembrou haver, na UA, muitos empréstimos de computadores e vaquinhas para pagamento de internet. C2 (2025) afirma que houve, sim, o apoio da UA e da UFG, por meio da campanha de inclusão digital – UFGID; no entanto, salienta que, mesmo tendo acesso a esse programa, indígenas e quilombolas ainda tiveram dificuldades de acesso à internet na aldeia ou comunidade.

Então, era um dificultador, sim, na época. [...] pela localização onde ele estava, realmente ter uma dificuldade de acesso, que era no interior de Minas Gerais, no caso dele. Não sei a cidade, mas eu sei que era no interior de Minas Gerais (C2, 2025).

C3 e C4 disseram que acompanharam o movimento de inclusão digital proposto pela Universidade, mas não reconhecem ter havido acompanhamento pedagógico realizado nesse período. As percepções foram direcionadas para a inclusão digital e para as dificuldades de acesso pela falta de internet, em razão da localidade da residência. O Gráfico 8, a seguir, propõe um levantamento do suporte recebido por discentes do Programa, durante o período de Pandemia, na perspectiva das coordenações.

### Gráfico 8 - Percepção do suporte durante a Pandemia - Covid - 19

13 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

A análise das respostas das 13 (treze) coordenações de cursos sobre o suporte oferecido a discentes indígenas durante a pandemia de Covid-19 revelou lacunas significativas na comunicação e implementação das políticas de inclusão. Observa-se que 46,2% (6 docentes) declararam não ter informações sobre o acompanhamento disponibilizado, indicando que, para quase metade dessas coordenações, os esforços institucionais não eram visíveis ou suficientemente divulgados. Outros 30,8% (4 docentes) reconheceram a existência de algum suporte, mas destacaram que este poderia ter sido mais abrangente e adaptado às necessidades específicas.

Apenas 15,4% (2 docentes) assinalaram que houve suporte significativo, incluindo assistência técnica e acompanhamento direcionado, enquanto 7,7% (1 docente) apontou a ausência de medidas específicas durante o período. A predominância da resposta “não tenho informações” revela uma lacuna na comunicação institucional e no acompanhamento dos processos de suporte. Isso pode indicar que, mesmo quando há políticas de ações afirmativas, sua implementação prática durante crises, como a pandemia de Covid-19, não foi suficientemente visível ou estruturada. Apenas uma pequena parcela percebeu que o suporte foi significativo, sugerindo que as ações não ocorreram de maneira uniforme entre as UAs).

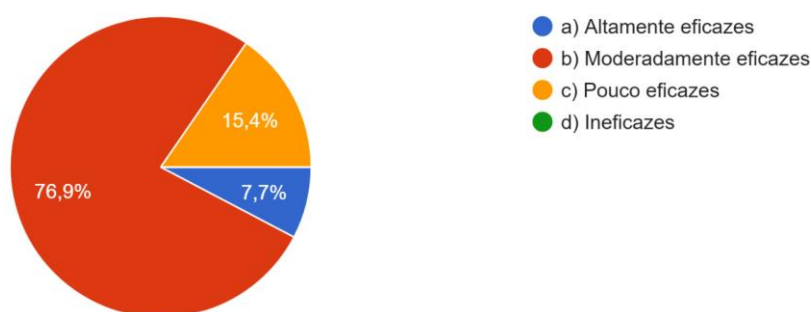
#### 3.3.2 Percepção sobre os desafios enfrentados por indígenas mulheres na UFG.

##### a) - Relações de gênero

O Gráfico 9, a seguir, apresenta a percepção das coordenações de cursos sobre a eficácia das campanhas antidiscriminatórias e de conscientização em relação a gênero, raça e etnia.

**Gráfico 9** - Opinião sobre campanhas antidiscriminatórias e de conscientização em relação as questões de gênero, raça e etnia

13 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

A maioria (76,9%) considerou as campanhas “moderadamente eficazes”, sendo que seis docentes apontaram impacto positivo na comunidade acadêmica e quatro perceberam impacto limitado. Entre os que avaliaram a eficácia como baixa (15,4%), um indicou impacto positivo e um impacto limitado. A única coordenação que marcou alta eficácia (7,7%) também percebeu impacto limitado. Nenhuma classificou as campanhas como ineficazes.

Esses resultados sugerem que, embora as campanhas possuam visibilidade e gerem algum nível de conscientização, seu efeito sobre a cultura e as práticas institucionais ainda é limitado. Há lacunas na profundidade, alcance e comunicação das ações, evidenciando a necessidade de estratégias complementares, como integração das campanhas às políticas institucionais, formação continuada e maior engajamento da comunidade acadêmica.

A docente C1 (2025), durante a entrevista, destacou a importância de campanhas antidiscriminatórias, a fim de que se crie um canal aberto para denúncias e possam alimentar uma cultura antiassédio. Assumiu-se como mulher feminista e alegou que desempenha um papel de protagonista nas divulgações desse tipo de intervenção. Salientou: [...] “minha área, que é uma área agrária. O agro é um ambiente muito machista. [...] Então, ainda têm pessoas mais antiquadas, não estou nem falando só de idade, mas que ainda têm comportamentos inadequados, falas inadequadas, e as alunas reportam isso para nós”.

A gente sempre tenta conscientizar na semana de planejamento, divulgar as campanhas da UFG. Eu acho que isso não pode parar de jeito nenhum. Essas campanhas precisam continuar e intensificar cada vez mais. E, assim, a gente não tem em todas as unidades, mas seria importante ter alguma ação mais específica em cada unidade para tratar sobre isso. Eu acho que essas campanhas também passam pelo lado de se falar sobre assédio, de as alunas terem um meio de comunicação mais

rápido, mais eficiente e confiável para que isso seja reportado. Porque, a partir do momento que existe esse canal e ele realmente funciona, isso coíbe o comportamento inadequado. Mas, infelizmente, a gente ainda ouve das discentes: “Ah, que que adianta denunciar? Não vão fazer nada”. E a gente vai tentando desmistificar isso. [...] No curso de [...] nós temos muito mais mulheres do que homens, então a questão de gênero já é algo que enfrentamos há muito tempo (C1, 2025).

C2 (2025) não acredita que haja efetividade das campanhas; comentou que sempre há um cartaz aqui e outro ali, mas pouco distante da convivência comunitária, e não percebe as questões indígenas sendo pautadas no cotidiano da UA. Reconheceu que não tem conhecimento sobre como as indígenas mulheres são vistas e qual é o grau de autonomia feminina em cada etnia indígena, já que isso varia bastante de povo para povo.

Apesar disso, acredita que o ponto de dificuldade em comum para mulheres e homens indígenas seriam os desafios enfrentados pela distância da família e da comunidade, da linguagem, da sua respectiva cultura de origem, dos hábitos, como a alimentação, apoio coletivo e espiritualidade. No entanto, afirmou que a condição de ser mulher, por si, já tem suas especificidades e que, com certeza, ser indígena mulher no mundo ocidental agrava alguns desafios.

Neste aspecto, C3 (2025) relatou uma experiência de atendimento, na qual foi procurado por outro professor sobre uma decisão pedagógica em relação a uma discente indígena; tratava-se de um caso de reprovação de uma discente gestante que estava em afastamento excepcional. Segundo C3 (2025), na função de coordenador do curso, buscou refletir sobre a especificidade da situação. A discente não tinha nota para passar e estava em sua comunidade. Seguem alguns trechos do relato do docente

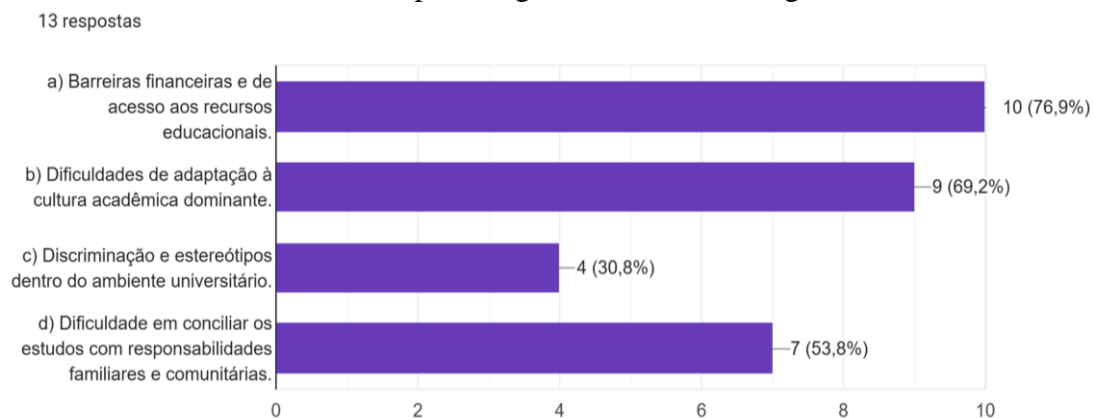
- Ela vai ser reprovada, mas eu queria te ouvir. Falei: - cara, eu não quero interferir na tua prática pedagógica, mas vamos pensar o contexto da estudante. Não sabemos como é que ela está lá, se ela tem as condições para estudar, na aldeia dela, como ela teria para estudar aqui, ela faz parte de um grupo étnico que tem conhecimentos até mais sofisticados que o nosso. Se você julgá-la a partir do que ela escreve, que entrega para você, você está cumprindo o seu papel, você está sendo um docente, está usando os seus critérios. Ao reprová-la nessa disciplina, será que nas condições que ela está neste momento, a gente está ajudando ou está piorando a situação? Porque uma aluna gestante, e aí eu não quis dar detalhes do caso dela, mas me parece que o pai da criança não vai assumir o acompanhamento da gestação, parece que a mãe que vai cuidar, depois, ela vai deixar a criança lá e vai ter que voltar para a Goiânia, vai ser uma situação muito complicada. Então, você vai atrasar essa pessoa, ainda mais na formação dela aqui, eu penso que, por mais que você use o critério que você quiser, a pessoa não fez bonitinho, o que tinha que fazer. Do que ela fez aqui, dá para aproveitar 50%? E aí ele embarcou nesse meu argumento, e disse: também eu não vou reprová-la (C3, 2025).

A partir dessa experiência o docente refletiu que não deveria ser assim, e questionou a permanência de estudantes integrados:

A gente ser paternalista, a gente... cara, como é que a gente faz uma integração entre um povo que não compreende muito bem a nossa cultura, tem a cultura deles, nós temos a nossa, então vai ser sempre reprovação? Se eles não conseguem escrever e a gente não consegue entender, reprova. Se eles não conseguem entregar no mesmo prazo que os outros, reprova. Para que receber estudantes? [...] O que vai acontecer com essa estudante? Vai ter outros professores que não vão ter essa mesma sensibilidade. Vão reprovar usando um critério único. Ou seja, atingiu nota? Beleza, aprovou. Se não atingiu, fora preconceito, porque... O professor pode ver o nome do aluno, esse aluno aqui eu já sei quem é, deixa eu ver aqui o que ele escreveu. Pode usar já o seu preconceito de que aquela pessoa não dá conta e fazer. Já o corte raso ali por baixo, dando notas que nem consideram o esforço do estudante (C3, 2025).

Segundo C3 (2025), a Universidade está perpetuando modelos coloniais de educação. De acordo com a situação apresentada, verifica-se a presença de paternalismo institucional? Embora a ação do docente possa ser interpretada como sensível às necessidades da estudante, constitui-se uma forma de tutela, na qual a autonomia da aluna não foi plenamente reconhecida, e sua agência é parcialmente anulada. Tal decisão não resolve a causa estrutural do problema; são necessários mecanismos institucionais adaptados para o acompanhamento de estudantes indígenas e gestantes, que enfrentam barreiras adicionais. No Gráfico 10, abaixo, amplia-se esse debate.

**Gráfico 10 - Desafios enfrentados por indígenas mulheres ao ingressarem na Universidade**



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Apenas duas coordenações assinalaram exclusivamente a dificuldade de adaptação à cultura dominante, e uma docente marcou apenas a dificuldade em conciliar os estudos com as responsabilidades familiares e comunitárias. As demais participantes selecionaram mais de uma alternativa, sendo que uma assinalou todas as opções. Destaca-se que 76,9% (10 docentes) apontaram a importância dos recursos financeiros como fator central; 69,9% (9 docentes) assinalaram a dificuldade de adaptação à cultura dominante; 53,8% (7 docentes) indicaram a dificuldade de conciliar os estudos com as responsabilidades familiares e comunitárias; e apenas

30,8% (4 docentes) mencionaram dificuldades relacionadas à discriminação e aos estereótipos no ambiente universitário. Esse último dado pode sugerir tanto a subnotificação desses casos quanto a naturalização de práticas discriminatórias no cotidiano acadêmico, relacionadas à existência do mito da democracia racial e à negação da existência do racismo na sociedade brasileira (Gonzalez, 1988; Munanga, 2008).

Krenak (2019) questiona a tentativa de homogeneizar modos de vida e de pensamento, pois isso compromete a diversidade de mundos possíveis. A exigência de adaptação das estudantes indígenas à cultura acadêmica dominante deve, portanto, ser compreendida como reflexo de uma lógica de assimilação que ameaça a pluralidade epistemológica e cultural.

Dessa maneira, interpretar os dados a partir desses referenciais permite compreender que os obstáculos enfrentados não decorrem apenas de dificuldades individuais de adaptação, mas revelam a urgência de desestabilizar o paradigma universalista da universidade e abrir espaço para outros modos de existir e conhecer.

b) - Pertencimento étnico (território e comunidade)

A docente C1 (2025) relatou que percebe que as estudantes indígenas enfrentam dificuldades para se sentirem pertencentes à universidade.

Elas têm essa dificuldade de se sentir pertencentes e o que eu acho é que, para elas, isso é muito difícil, porque têm essa identidade cultural muito forte e que tem que permanecer mesmo. É como se elas não pudessem se sentir pertencentes à universidade. É como se estivessem negando a cultura. Eu não sei... mas [...] demoram bastante a se sentir pertencentes, sabe? (C1, 2025).

C1 (2025) sugere que o pertencimento é um processo lento e tensionado e acredita que integrar-se à universidade pode ser interpretado como uma negação de sua própria cultura. A dificuldade observada pela docente em relação ao pertencimento à universidade pode ser compreendida não apenas como um efeito de adaptação cultural, mas também como uma forma de resistência à cultura dominante.

Pela perspectiva decolonial, por meio dos conceitos de *nepantla* (Anzaldúa, 2000 *apud* Figueiredo, 2017) e entre-lugar (Mignolo, 2000), essas estudantes também exercem resistência epistêmica, desafiando os saberes hegemônicos e preservando suas próprias epistemologias. Esses conceitos apontam que, ao se inserirem em contextos acadêmicos dominados por normas culturais hegemônicas, as estudantes indígenas não apenas transitam entre dois mundos, o da comunidade de origem e o universitário, mas também precisam criar espaços nos quais sua identidade cultural possa ser preservada sem abrir mão da participação acadêmica.

Essa resistência não se restringe à universidade, mas se manifesta de forma concreta em movimentos como a *Marcha das Mulheres Indígenas*, que reúne mulheres de diferentes povos para afirmar suas identidades culturais, reivindicar direitos e denunciar a marginalização imposta por estruturas dominantes. O movimento evidencia a luta ativa das indígenas mulheres contra a homogeneização cultural, reforçando que a dificuldade de pertencimento observada não é apenas um obstáculo individual, mas um reflexo de processos estruturais e históricos de exclusão e colonialidade que permeiam tanto a academia quanto a sociedade.

#### c -) Relação com a maternidade e a família

O docente C3 (2025) relatou um caso ocorrido na UA, no qual precisaram atender à demanda de uma gestante indígena. Essa ação precisou envolver vários setores da Universidade. O docente criticou a norma que homogeneizou o tratamento excepcional entre indígenas mulheres e mulheres não indígenas, bem como o regulamento universalizante. E especificou que, nos casos em que a indígena mora na casa dos estudantes, longe da família, a gravidez não foi planejada. “E que, portanto, ela precisará retornar para sua aldeia para ter a finalização da sua gravidez com o mínimo de dignidade que ela precisa. O que se tem enquanto regulamento é o suficiente para acolhê-la neste momento?” C3, 2025).

Não é somente por causa da gravidez. Existem afetos, existem até rituais que a gente nem sabe rituais culturais. E, portanto, a gente tenta tratar uma pessoa que tem toda essa identidade específica de uma maneira homogeneizada, como se a gente tivesse que igualá-la a uma mulher que vive na cidade, que conta com uma infraestrutura de apoio que não é a que está lá disponível na aldeia onde ela mora (C3, 2025).

Vejamos um trecho do artigo “Desigualdad y mujeres indígenas en los espacios educativos: pedagogías en investigación social en Oaxaca, México escrito por Briseño Maas e Bernabé Morales” (2022, p. 15). Neste estudo, discutiu-se a visão comunitária tradicional que questiona a *utilidade* de enviar mulheres para estudar, reforçando o destino social da maternidade e do cuidado doméstico.

Para la construcción social de las comunidades existe, un cuestionamiento sobre la “utilidad” de enviar a una mujer a estudiar, pues se piensa que el “destino” de las mujeres es el de ejercer la maternidad y cuidar del hogar. Ancladas en estos mandatos, las jóvenes universitarias, que deciden no sólo estudiar sino hacer compatibles sus estudios con el ejercicio de estos roles, representa un desgaste extraordinario y una organización de tiempo para poder cumplir con los diversos aspectos de su formación; el cual es exclusivo de las estudiantes madres y no de los padres que también son estudiantes, “aun cuando logren culminar exitosamente éstos [estudios universitarios] el trabajo y el esfuerzo que habrán tenido que realizar ellas [estudiantes indígenas] y sus familias habrán sido muy superiores a los de cualquier otra estudiante que no se encuentra en esa misma situación” (Koenigsberger, 2017, p.186 *apud* Briseño Maas *et al.*, 2022).

A autora evidencia que a trajetória das indígenas mulheres no ensino superior é atravessada por questões de gênero que limitam suas possibilidades de estudo e autonomia. Ao desafiarem a ideia de que seu destino é apenas o cuidado da família, essas estudantes rompem com estruturas patriarcais e coloniais, enfrentando jornadas exaustivas e desiguais. Conforme Lugones (2014), o patriarcado moderno e colonial impõe papéis de submissão às indígenas mulheres. Nesse sentido, essas presenças nas universidades configuram-se como um ato de desobediência epistêmica (Mignolo, 2017), construído sob muitas fraturas. Nesse sentido, uma educação em e para os direitos humanos precisa ir além da retórica universalista e se comprometer com a interculturalidade crítica (Walsh, 2009), reconhecendo as especificidades das indígenas mulheres e oferecendo suporte efetivo em sua formação.

### 3.3.3. Percepção sobre a universidade como espaço de resistência e enraizamento identitário

#### a -) Relação com a abordagem no currículo

Diante da escuta do docente C4 (2025), identifica-se que há um processo individual sendo trilhado, qual seja, a busca pelo aprendizado de como realizar, de fato, a inclusão dos povos indígenas no espaço acadêmico. Esse processo educativo tem se constituído, em grande medida, a partir do diálogo com discentes. Em seu relato, o docente destacou a seguinte frase: “então, o que a Mirna fala, toda disciplina tinha que ter autores e autoras indígenas. Toda. Independente do conteúdo” (C4, 2025). Mirna Anaquiri é egressa do curso de Artes Visuais da UFG, tendo ingressado em 2009 pelo Programa UFGInclui, é doutora e, atualmente, docente na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Durante seu relato, o docente citou também outros nomes de estudantes indígenas em diversos cursos com os quais vem aproximando o contato, evidenciando sua busca por construir uma rede de saberes que contemple diferentes etnias e áreas de conhecimento. Algo importante a ser mencionado é que o docente C4 (2025) chegou à UFG há quatro anos e está há um ano como coordenador.

Então, a gente tem que fazer esse tipo de mudança no currículo. No nosso curso, a gente tem uma única disciplina que vai tratar mais diretamente disso, que é História... não, chama “Arte afrodiaspórica e ameríndia”. É uma disciplina nova, que entrou no currículo no ano passado, no nosso PPC novo. É a única disciplina que vai falar mais diretamente dos povos indígenas. Então, a gente tem só uma disciplina que trata disso de forma mais direta. Eu acho que tinha que ter mudanças nos espaços ali da nossa faculdade. Então, a gente tinha que ter aulas externas, aulas debaixo da árvore, aulas na rede, deitado na rede. É, ué! Você quer incluir, mas não quer mudar nenhuma vírgula, cara! Que loucura. Que hospitalidade é essa, né? Isso não é hospitalidade (C4, 2025)

O docente C4 (2025) relatou que tentou levar sua turma para conhecer o povo Boe, no Mato Grosso, mas não deu certo.

Só que, o que aconteceu? Não pode, né? Porque você tem que ter autorização da FUNAI. E eu tinha até... eu consegui até a carta do cacique nos convidando. Então, o cacique fez uma carta nos convidando, já estava tudo acordado, já tinha visto o ônibus, só que eu tinha acabado de entrar na UFG, né? E aí eu trouxe essa informação na reunião de coordenação, falando que eu ia levar a turma, já estava com data marcada. Aí uma colega falou: “Olha, você não pode fazer isso, você tem que ter autorização da FUNAI.” Aí as outras colegas falaram: “Não, realmente, você não pode” (C4, 2025).

Depois disso, explicou que, após contato com a FUNAI, não foi permitido, pois ainda era um contexto de cuidados específicos em razão da pandemia de Covid-19, no ano de 2021. No entanto, sua percepção dos quatro anos de UFG é de que os discursos e as atitudes são muito diferentes. Segundo o professor, a universidade não muda em nada para receber esses estudantes, “continua tudo igual, com a mesma luz, a mesma sala de aula, a mesma grade horária, os mesmos tempos, a mesma cobrança. E aí eu falei: “Gente, a gente tem que ir lá também, pra gente sofrer um pouco essa diferença cultural e aprender com eles” (C4, 2025). O docente (C4, 2025) também trouxe uma informação importante no início de seu relato e que possivelmente justifica os caminhos que este tem percorrido.

O meu envolvimento com essa questão veio desde 2001, 2000, quando eu ainda era estudante de graduação da UnB, Universidade de Brasília. Eu estava na disciplina com o professor antropólogo José Jorge de Carvalho. Aí, a disciplina era duas horas da tarde. Ele chegou atrasado ele nunca chegava atrasado, e falou: “Gente, me desculpa que eu cheguei atrasado, mas a gente estava numa reunião com a reitoria, o movimento negro, e hoje a gente conseguiu incluir na pauta da reunião, não estava na pauta, a gente conseguiu incluir na pauta e foi aprovado o sistema de cotas para a Universidade de Brasília.” Hoje... Eu estava nesse dia. Ele veio assim, nem tinha almoçado, porque a reunião foi uma briga. [...] Então, desde aí, isso já bateu em mim. Eu falei... Eu não conhecia, porque eu vinha de escola particular, então eu tinha um preconceito contra isso. Eu via as discussões na UnB e não conseguia entender. Mas, à medida que fui tendo aula com o José Jorge e que fui conversando com as pessoas, eu mudei completamente a minha visão sobre isso. Desde aí. Então, tem 25 anos que eu acredito nesse tipo de evento [...], Palestras... Acho que elas são muito importantes (C4, 2025).

O letramento étnico-racial possibilita compreender o processo histórico brasileiro e entender como as políticas de ações afirmativas podem mudar a vida de pessoas violentadas pelo sistema patriarcal.

Nós agora estamos terminando uma revisão do nosso PPC, para que ele seja, a partir de 2027, ele seja atualizado. Mas, sinceramente, falando para você, eu participei de algumas reuniões na época, como professor, não teve grandes reflexões sobre a questão da diversidade cultural [...]. A discussão é muito mais em torno das disciplinas que fazem parte do Núcleo central do curso, né? São as chamadas disciplinas profissionalizantes (C4, 2025).

C3 (2025) informou que, na sua UA, não há nenhuma disciplina que ofereça esse suporte de conhecimento, mas destaca que, na Faculdade de Ciências Sociais, há a disciplina de Educação para Relações Étnicas, Raciais e para os Direitos Humanos. A partir disso, o docente reflete sobre duas perspectivas, a de um mundo ideal e a de um mundo prático, sendo que o ideal seria haver uma grande reflexão sobre as tendências do mundo do trabalho e sociopolíticas no mundo e adequar as regras estipuladas pelo Conselho profissional, “a gente, idealmente, teria que ouvir não só professores, mas também estudantes, e tentar condensar, numa proposta de componentes curriculares, todos os temas e eixos centrais para o curso, se estruturar e se atualizar diante das mudanças. Então, seria o ideal, né?” (C3, 2025). Porém destaca que no mundo prático a preocupação é:

Quantos professores nós temos? Quais as disciplinas que eles dão? Qual é a carga horária mínima e máxima que a gente está disposto a lecionar. O mínimo é sempre o mínimo estabelecido pela UA. Então, quanto menos a gente depender de unidades externas, melhor. Esse é o raciocínio que a gente faz. Porque tem unidades que ou não terão professores para nos atender, ou elas já estão muito sobrecarregadas com outras demandas e, portanto, não estão dispostas a acolher novas propostas de conteúdo, como esse aqui, étnicos, raciais (C3, 2025).

Após expor qual de fato acaba sendo a preocupação na prática, ressalta sobre a morosidade de processos de alteração: “é muito demorado a gente atualizar um currículo, atualizar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), porque a gente ainda tem a questão do status quo. Nós não queremos mudar as coisas muito facilmente, porque os docentes acabam sendo quase que donos das suas disciplinas” (C3, 2025). Enfatiza que a inclusão de nova disciplina fora de sua área do conhecimento, teria-se um conflito armado, e afirma que “as universidades, na prática, são muito conservadoras” (C3, 2025).

Não tem mudanças muito drásticas dentro do projeto pedagógico de curso e muito menos das práticas docentes no dia a dia, práticas didáticas, práticas de acolhimento, nada disso, nada disso. Então, resumo da ópera, é preciso ter, talvez, lideranças dentro da universidade, que possam trazer incentivos também para que a gente possa mudar o estado das coisas. Eu penso... Que esse movimento deveria surgir de baixo para cima, não de cima para baixo, como é hoje. Porque quando os alunos começarem a se organizar e cobrar, aí a gente vai ter que responder (C3, 2025).

Esse trecho, relatado pelo docente C3 (2025), evidencia que a Universidade tem atuado sob demanda. Dessa maneira, quando os movimentos sociais não se manifestam, há uma tendência à estagnação de pautas relevantes para a inclusão. Com isso, a instituição acaba, ainda que indiretamente, transferindo aos movimentos a responsabilidade de responder aos efeitos das políticas incompletas. C2 (2025), por sua vez, relatou que, na sua UA, está tudo “engatinhando muito, bastante mesmo”. No entanto, lembrou que participou de alguns cursos

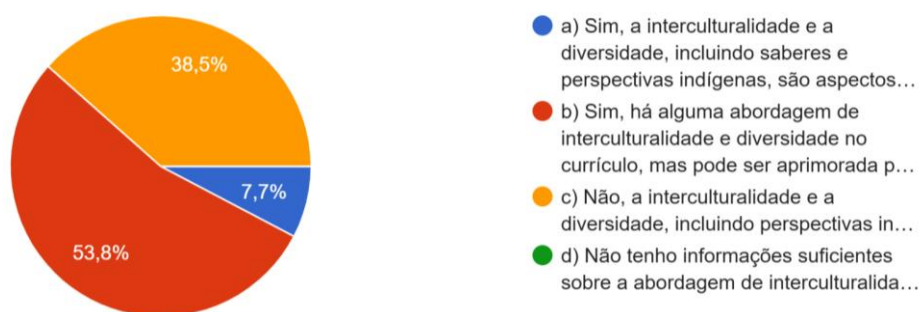
propostos em momentos destinados à própria questão pedagógica. Oportunidade, na qual teve uma fala da (SIN/UFG), mas a temática de inclusão envolvia cotistas de uma maneira geral, não somente a questão indígena. Sobre o currículo propriamente dito C2 (2025) disse: “é um curso muito cientificista e muito duro. [...] Talvez, mas o fato também é que a gente sempre se vê entre a cruz e a espada nesse ponto, inclusive sobre a questão do núcleo livre, que é uma outra questão que vem muito à tona nesses últimos meses”.

Até que ponto a gente tem alguns professores mais provocativos no início do curso, às vezes logram êxito, e às vezes logram até uma certa diversidade dos alunos, sabe? [...] Até que ponto essa dureza do curso trouxe esse segundo ou terceiro lugar para esse tipo de discussão, sabe? A gente está tentando potencializar algumas disciplinas das humanidades nesse novo formato de PPC, que estamos pensando para 2026, como Núcleo Livre. E a gente vai esperar para ver como vai ser, porque ainda ficará um restinho de núcleo livre no curso (C2, 2025).

Os processos de mudanças estruturais no ensino superior são historicamente morosos, enquanto a inclusão é uma demanda urgente. Nesse percurso, conforme percepções deste estudo, muitos (as) estudantes adoecem ou desistem. O esforço pela inclusão é contínuo, mas precisa ganhar novos protagonistas: mais docentes comprometidos e comprometidas; uma gestão disposta a enfrentar o engessamento estrutural do sistema de ensino; e políticas institucionais que priorizem, na prática, a permanência acadêmica desde o ingresso. No Gráfico 11, a seguir, serão apresentados aspectos sobre a interculturalidade presente no currículo.

**Gráfico 11 - Abordagem da Interculturalidade e diversidade no currículo**

13 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Identifiquei que 53,8% (7, sete) das coordenações de curso alegaram que há alguma abordagem de interculturalidade e diversidade no currículo, mas que pode ser aprimorada para incluir mais perspectivas indígenas; 38,5% (5, cinco) disseram não ter informações suficientes; e apenas 7,7% (1, uma) respondeu que a interculturalidade e a diversidade, incluindo saberes e

perspectivas indígenas, são aspectos integrados de forma significativa ao currículo do curso que coordena.

Os dados revelam que, na maioria dos cursos, a interculturalidade não está presente em seu currículo. O que existe depende de iniciativas pontuais de cursos ou docentes, sem sistematização institucional ampla. Isso reforça a crítica das autoras Walsh (2009) e Gomes (2012), que apontam a tendência das universidades a manter currículos eurocentrados, nos quais a interculturalidade aparece apenas como complemento e não como eixo formativo. Gomes (2012, p.106) alerta: “trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política” no currículo, pois a simples inserção de disciplinas relacionadas à história e cultura afro-brasileira não é suficiente; é necessário um movimento mais abrangente que envolva confrontos e negociações, visando à legitimação de saberes historicamente marginalizados.

#### b) - Ações que promovam a interculturalidade

C1 (2025) sugere que a Reitoria da Universidade crie um programa direcionado às especificidades indígenas, no qual considere as dificuldades financeiras; seria a criação de bolsas de estágio específicas para esse público. Essas bolsas poderiam ser vinculadas a atividades desenvolvidas nas pró-reitorias, reitoria, centros de eventos, formaturas, colações de grau e outros setores da universidade, sempre com carga horária reduzida e flexível, inclusive em turnos noturnos e finais de semana, de modo a não comprometer o desempenho acadêmico. Essa medida reduziria a necessidade de trabalhos externos precarizados, como atividades em bares ou restaurantes durante a madrugada, que frequentemente inviabilizam a dedicação aos estudos.

A gente tem tentado isso na unidade, criando oportunidades para os alunos participarem com algum tipo de bolsa, para ajudar a se manter. E a gente percebe que eles não têm ajuda de casa. Eles estão ali, precisam de alguma forma de sobreviver. Eu acho que essa questão financeira é muito importante (C1, 2025).

Salienta-se que existe esse modelo de estágio na UFG; no entanto, quantos estagiários indígenas há atualmente? Conforme dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFG), o edital de estágio não obrigatório de 2025 contabilizou 487 inscrições homologadas, das quais (5) cinco correspondem a estudantes indígenas atualmente em atuação, sendo (2) duas mulheres. Além disso, (6) seis estudantes indígenas já concluíram seus estágios, enquanto (8) oito encontram-se com status pendente de finalização. Esses números evidenciam

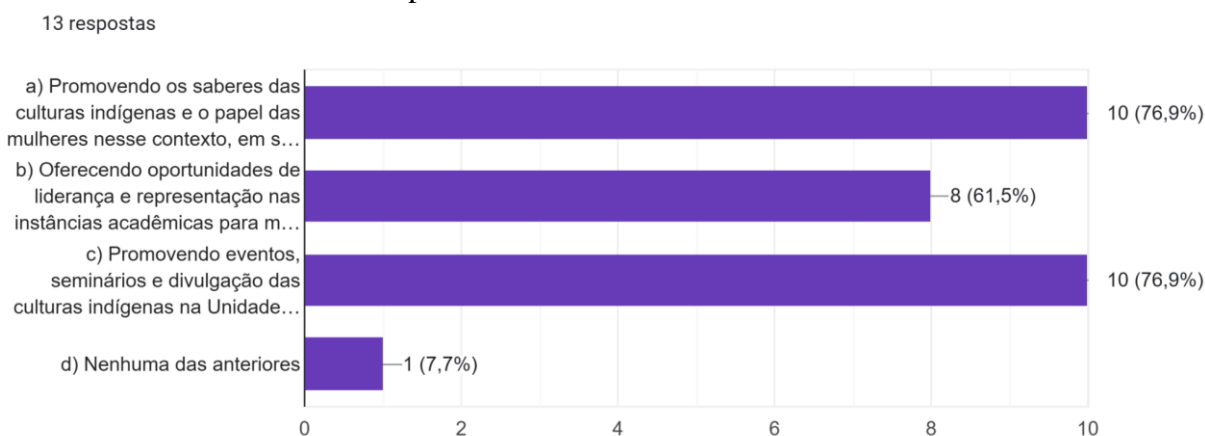
a presença reduzida de pessoas indígenas nos programas institucionais de estágio, o que reforça a importância de ações afirmativas voltadas também à inserção dessas pessoas em experiências formativas complementares.

Neste contexto, C4 (2025) relatou que está mobilizando a escrita de um projeto de ensino em sua UA, no qual indígenas e quilombolas atuarão. O projeto estaria sendo escrito a muitas mãos. “Porque eu acho que é uma coisa que a gente tem que pensar junto, não adianta eu querer escrever um projeto que não vai dar certo” (C4, 2025).

Eu acho que a minha função nisso tudo é justamente escutar todas essas pessoas que a gente foi conversando e conseguir colocar isso no papel. Junto com elas. E botar em prática. Porque eu acho que, por meio da escuta, a gente consegue inventar possibilidades, descobrir possibilidades onde a gente achava que não tinha (C2, 2025).

O docente explicou que, recentemente, foi estabelecido que as coordenações de curso receberão o montante de R\$ 12.000,00 (doze mil reais) por ano, equivalente a R\$ 1.000,00 (mil reais) mensais, a ser aplicado em projetos da coordenação, ainda em caráter experimental. Por isso, apresentou ao colegiado a proposta de contratação de duas pessoas como bolsistas para atuar na coordenação, sendo uma para acompanhamento de demandas relacionadas a pessoas com deficiência e outra para o atendimento de estudantes indígenas e quilombolas, com bolsas no valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais) cada. No Gráfico 12, a seguir, apresento sobre a valorização de conhecimento das indígenas mulheres na Instituição. As coordenações participantes poderiam marcar mais de uma opção.

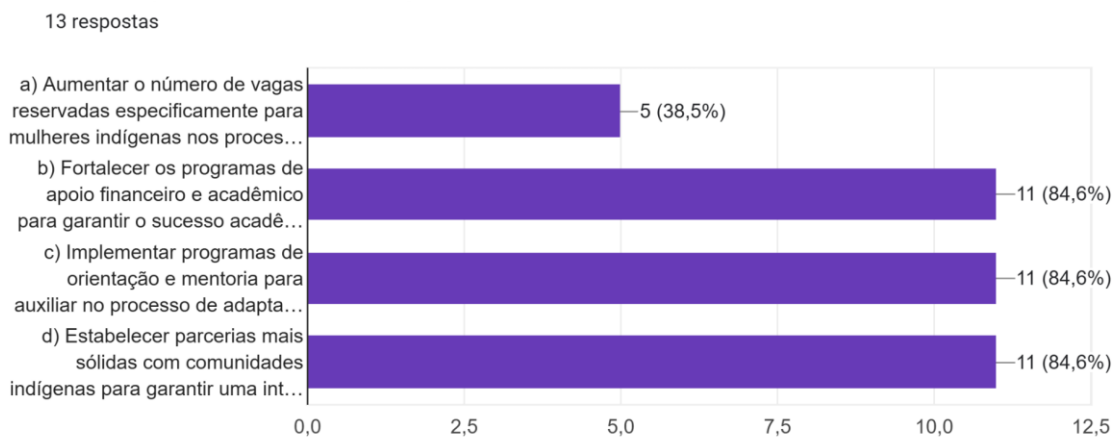
**Gráfico 12** - De que maneira seria possível valorizar as contribuições das indígenas mulheres para a comunidade acadêmica?



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Foi percebido que a maior parte das coordenações reconhece a importância de valorizar as contribuições das indígenas mulheres na universidade, especialmente por meio da inserção dos saberes e das culturas indígenas em sala de aula, opção escolhida por 10 participantes (76,9%), e da promoção de eventos, seminários e ações de divulgação nas unidades acadêmicas, também indicada por 10 participantes (76,9%). Além disso, 8 participantes (61,5%) destacaram a necessidade de oferecer oportunidades de liderar e atuar nas instâncias acadêmicas, reforçando a importância de ampliar sua presença nos espaços de decisão. Apenas 1 participante (7,7%) não se identificou com as alternativas apresentadas. De modo geral, os resultados revelam uma percepção coletiva sobre a relevância de integrar os conhecimentos, as vozes e o protagonismo das indígenas mulheres aos espaços de ensino, pesquisa e extensão universitária, contribuindo para uma formação plural e intercultural. Outros dados que podem contribuir para ampliar essa percepção referem-se às sugestões para melhorar as políticas para o público deste estudo, conforme destaca o Gráfico 13, a seguir.

**Gráfico 13** - Sugestões de melhorias para as políticas de ações afirmativas voltadas para as indígenas mulheres, na UFG?



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

As respostas das treze (13) coordenações convergem em torno de três estratégias principais: fortalecer os programas de apoio financeiro e acadêmico; implementar programas de orientação e mentoria para auxiliar na adaptação universitária; e estabelecer parcerias mais sólidas com comunidades indígenas, todas com 11 respostas (84,6%). Essas três opções refletem uma compreensão ampla de que o êxito das estudantes indígenas depende tanto do suporte institucional contínuo quanto da manutenção de vínculos com suas comunidades de origem. Já a alternativa a) aumentar o número de vagas reservadas especificamente para indígenas mulheres nos processos seletivos foi escolhida por 5 participantes (38,5%),

reconhecida como uma medida relevante de inclusão. De modo geral, os dados sugerem a necessidade de políticas que ultrapassem o acesso e garantam a permanência, com o pertencimento acadêmico garantido.

### 3.4. AÇÕES QUE VÊM DE LONGE: O FAZER DA INCLUSÃO NA UFG

Neste tópico, apresento as ações voltadas ao fortalecimento das políticas de ações afirmativas na UFG, com ênfase no Programa UFGInclui. Desde sua consolidação, o Programa passou a receber discentes provenientes de diversos estados brasileiros, como Bahia, Pernambuco, Minas Gerais e Maranhão, o que demonstra um processo de nacionalização e ampliação de seu alcance social. Observa-se, entretanto, que os desafios relacionados à permanência estudantil ultrapassam as questões meramente sociais, exigindo, portanto, estratégias pedagógicas e acadêmicas mais consistentes.

Entre os anos de 2011 e 2019, foram realizadas avaliações periódicas do Programa por meio de seminários institucionais, em conformidade com o previsto na resolução que instituiu sua criação. Além disso, a UFG tem buscado mitigar as dificuldades enfrentadas pelos (as) ingressantes por meio de programas e projetos especiais, voltados ao fortalecimento da permanência e ao acompanhamento acadêmico.

Inicialmente, existia a figura do (a) coordenador (a) do Programa UFGInclui, não nomeado (a) formalmente, mas representativa, que, na prática, correspondia à coordenação da CIP/UFG. Com a criação da Secretaria de Inclusão (SIN/UFG) em 2022, essa coordenação foi absorvida pela Diretoria de Ações Afirmativas (DAAF/SIN). A partir desse momento, o atendimento deixou de ter um viés predominantemente pedagógico, passando a ser operacionalizado por meio de ações mais estratégicas. Atualmente, a SIN/UFG criou as Comissões de Inclusão nas Unidades Acadêmicas (CINPEs), voltadas a identificar e reduzir dificuldades específicas enfrentadas pelos (as) discentes ingressantes pelas ações afirmativas.

No seminário realizado em 2011, com o tema “Ações afirmativas - avanços e desafios”, foram apresentadas estatísticas comparativas das médias de estudantes que ingressaram pelo sistema universal e pelo UFGInclui; o encontro teria sido pautado em estatísticas, e não nos problemas de permanência estudantil (Oliveira *et al.*, 2018). A proposta de organização do evento para avaliar o Programa foi uma mesa-redonda, direcionada para discutir as demandas, análises e resultados por meio de grupos de trabalho (GT) por área e apresentação dos relatórios dos grupos de trabalho em plenária. Não foram encontrados registros de realização do seminário em 2012.

Em 2013, o seminário de avaliação<sup>83</sup> também abordou dados de desempenho, salientando a pouca diferença entre os (as) ingressantes de escola pública e os (as) não cotistas. No entanto, dois pontos foram levantados: primeiro, as dificuldades pedagógicas de ingressantes pelo Programa UFGInclui despontavam em relação às outras categorias; segundo, a evasão é menor entre os (as) ingressantes pelo Programa. Reagindo a essas análises, houve o indicativo de que era necessária uma política de acompanhamento acadêmico para mitigar as dificuldades pedagógicas identificadas (Oliveira *et al.*, 2018).

Em 2014, não foi localizado o registro da realização de seminário de avaliação do Programa. No entanto, diante da necessidade de assegurar acesso e permanência de estudantes provenientes de grupos vulneráveis na UFG, em 23 de maio de 2014, foi criada a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF), vinculada ao Gabinete da Reitoria (GR), por meio da Resolução Consuni nº 15. Atualmente, suas atribuições e finalidades institucionais foram incorporadas à Secretaria de Inclusão (SIN/UFG), órgão responsável por consolidar e ampliar as políticas de ações afirmativas na universidade.

As atribuições da CAAF/GR<sup>84</sup> visavam promover a pluralidade de ideias para a ampliação da inclusão e o fortalecimento de uma política universitária comprometida com a superação das desigualdades. Além disso, visavam acompanhar e estimular a permanência de integrantes de grupos socialmente discriminados, buscando fomentar a interlocução com os movimentos sociais organizados. Entre as estratégias previstas na resolução de criação da CAAF/GR, estão a realização de campanhas sobre a diversidade como prevenção a quaisquer tipos de discriminação e preconceito e a articulação de parcerias ampliadas para garantir a efetividade das políticas de ações afirmativas na UFG (Consuni nº 15/2014).

Em entrevista ao Jornal UFG, em dezembro de 2014, a professora Luciene de Oliveira Dias, primeira a assumir a pasta, relembra a importância do Projeto Passagem do Meio, iniciado na Faculdade de Ciências Sociais (FCS), e salienta que somente após esse movimento a gestão da universidade despertou para a necessidade de estabelecer políticas específicas de inclusão racial.

Durante a entrevista à Michele Martins, a professora Luciene Dias destacou que a ideia de criação da CAAF surgiu a partir de um coletivo do qual participaram diversos núcleos de pesquisa e de estudo, além de outras pessoas interessadas na temática. Salienta que, à época, ainda não existiam cotistas na Universidade. E que esse grupo de pessoas apresentou a demanda ao professor Orlando Amaral, então candidato à Reitoria da UFG, que incorporou a proposta

---

<sup>83</sup> Realizado nos dias 25 e 26 de setembro.

<sup>84</sup> Um espaço para as Ações Afirmativas. [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/243/o/69\\_p3.pdf?1416910482](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/243/o/69_p3.pdf?1416910482)

ao seu plano de gestão. E foi nesse cenário que a CAAF/GR teve sua origem, sendo posteriormente formalizada por meio da resolução já citada (Jornal UFG, 2014, p. 3).

A Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP),<sup>85</sup> vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), funcionava no Espaço de Convivência, Centro de Convivência, Câmpus Samambaia. Além disso havia a “Comissão Consultiva do UFGInclui/Prograd, coordenada por Renata Dias e Alex Ratts e o Núcleo de Acessibilidade/Prograd, coordenado por Régis Silva” (Jornal UFG, 2014, p. 01). Destaco que não foi encontrado documento de formalização, resolução ou portaria sobre sua institucionalização. A criação do Espaço de Convivência, no Câmpus Samambaia, surgiu da necessidade de um local de apoio e estudos, subsidiado pelo Programa de Acompanhamento Acadêmico da UFG. No local, eram oferecidos apoio psicossocial, tutoria e monitoria em matemática e português, além da oferta de Núcleos Livres sobre diversos temas (Livro de Gestão, 2014 a 2017, p. 16).

Pelo contexto das ações desenvolvidas em 2014, nota-se que havia iniciativas convergindo para ações de inclusão efetivas na gestão. A exemplo disso, houve o 11º Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONPEEX),<sup>86</sup> realizado entre os dias 3 e 5 de novembro de 2014, com o tema *Conhecimento, Inclusão Social e Desenvolvimento*.

Em 2015, a proposta do Seminário de avaliação envolveu uma dinâmica diferente, na qual o coletivo *União Nacional dos Estudantes Indígenas e Quilombolas (UNEIQ)* expôs suas demandas focando nas prioridades estruturais. Abaixo, a Figura 2 demonstra o clima de unidade.

**Figura 2** - Seminário de Avaliação do Programa UFGInclui (2015)



Fonte: site da UFG - fotografia de Carlos Siqueira

<sup>85</sup> O primeiro coordenador da CIP/UFG pasta foi o professor Jean Baptista, que integrava a equipe da Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD, na gestão do então, pró-reitor professor Luiz Mello e reitor professor Orlando Amaral.

<sup>86</sup> 11º CONPEEX foi Conhecimento, Inclusão Social e Desenvolvimento. Disponível em: <https://eventos.ufg.br/SIEC/portalproec/sites/site5801/site/index.html>. Acesso em 08 de junho de 2025.

Em 2016,<sup>87</sup> o seminário foi realizado em 9 de dezembro e a pauta da permanência foi a principal; nessa ocasião, foi anunciado que haveria duas casas de estudantes específicas para ingressantes do Programa. Sobre as ações de permanência, o professor Jean Baptista, à época coordenador da (CIP/UFG), enumerou algumas práticas implementadas na UFG, tais como o acompanhamento acadêmico, que resultava em núcleos livres específicos, eventos interculturais, seminários, acompanhamento de monitores (as) e tutores (as); acompanhamento burocrático da gestão administrativa em prol desses (as) ingressantes, com o objetivo de assegurar que essas pessoas tivessem entendimento das normas e regras do RGCG, por exemplo. Além da política de assistência estudantil, que, nesse caso, ficava a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PROCON/UFG), atual (PRAE/UFG) (Conexões/TVUFG, 2016).

Em 2017, o Seminário de Avaliação ocorreu no dia 15 de dezembro; neste encontro, uma nova pauta foi promovida: o ingresso na pós-graduação e o acesso a línguas estrangeiras como dificultador da seleção nos programas de pós-graduação (Oliveira *et al.*, 2018).

Os recursos utilizados para subsidiar as ações da CAAF/UFG e CIP/UFG eram viabilizados pelo Programa de Ações Afirmativas e Acompanhamento Acadêmico, com vigência de 5 de julho de 2014 a 5 de julho de 2017, processo físico nº 23070.014515/2014-72, tendo como objetivo promover ações articuladas e fundamentadas em práticas culturais, educação popular e processos educativos para garantir que jovens contemplados por políticas afirmativas, especialmente pela Lei nº 12.711/2012 e pelo Programa UFGInclui, tivessem acesso a informações e apoio nos processos seletivos da UFG (como o SiSU e seleções específicas). A equipe envolvia diversos integrantes.<sup>88</sup> Nesse período, a seleção de bolsistas não acontecia por meio de editais, e sim por análise de perfil: líderes indígenas e quilombolas, ou não, que poderiam auxiliar as demais pessoas do grupo; posteriormente, isso mudou e todas as contratações de bolsistas passaram a ser realizadas por meio de editais.

---

<sup>87</sup> Em 2016, no programa Conexões da TV/UFG, em entrevista à Kamilya Maia, sobre Ações Afirmativas, o professor Jean Baptista, à época coordenador da CIP/UFG, vinculada à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), afirma que “inclusão e permanência é a execução das ações afirmativas”, ou seja, primeiro o acesso à informação para viabilizar a entrada e depois buscar condições para garantir a permanência. Na mesma entrevista participa também a professora Luciene Dias e concorda, explicando que ações afirmativas são amplas e estão ligadas às políticas estratégicas.

<sup>88</sup> Equipe prevista no projeto: 10 estudantes de graduação, selecionados/as para atuação em atividades de monitoria, apoio pedagógico e acompanhamento dos colegas beneficiários; 1 psicólogo (a), responsável pelo acolhimento e acompanhamento psicossocial dos/as estudantes participantes; 3 bolsistas de Língua Portuguesa, com a função de reforço nas competências de leitura, escrita e interpretação textual; 1 tutor (a) de Língua Portuguesa, atuando na supervisão e orientação dos bolsistas da área; 1 tutor/a de Química, encarregado (a) do suporte pedagógico aos/às estudantes com dificuldades na disciplina; 1 tutor/a de Matemática, com função similar na área de exatas; Coordenação da CAAF e Coordenação da CIP, colaborando na interface com as demais políticas institucionais de permanência estudantil e responsáveis pela articulação pedagógica e administrativa do programa.

Como resultado alcançado desse projeto, foram ofertados Núcleos Livres de Matemática e Física, Núcleo Livre Nossa UFG, atendimento individual por docentes e tutores (as) e monitores (as) afirmativos. Divulgação nas comunidades por meio de oficinas de multiplicadores de informação do UFGInclui. Em 2014, o projeto visitou a comunidade Quilombo Vó Rita (Trindade), Quilombo Cascata (Aparecida de Goiânia), Quilombo do Engenho II e Polo de Educação a Distância de Cavalcante (parceria com o Programa Kalunga Cidadão). Conforme matéria divulgada no Jornal UFG (2014), a principal estratégia de conexão com os grupos eram as Rodas de Conversa.

Em continuidade, ressalto a criação de outro Programa de Acompanhamento Acadêmico da UFG na EaD<sup>89</sup>; o programa foi idealizado pela parceria entre a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR), o Instituto de Matemática e Estatística (IME) e a Faculdade de Letras (FL). O objetivo principal era promover um serviço de oferta de disciplinas, nas modalidades presencial e Educação a Distância, direcionado a discentes da UFG que apresentassem defasagem de conhecimento relacionado à Matemática e ao Português. Na sequência, essa ação teve continuidade no processo SEI nº 23070.104457/2017-11.

No plano de trabalho, que previa início e fim para o ano de 2018, foram estabelecidos cinco (5) eixos, que abrangiam: ações no âmbito da pesquisa, com o acompanhamento por meio de observatório; ensino, por meio do projeto EaD, formação de servidores e servidoras, campanhas educativas e apoio pedagógico presencial; extensão, por meio da troca de saberes com as comunidades; permanência, por meio do acolhimento de ingressantes e atendimentos interdisciplinares com terapias psicoterápicas individuais e de grupo; e avaliação das políticas.

Nesse sentido, ao avaliar os relatórios e seminários realizados entre 2015 e 2019, observo que as principais demandas estavam relacionadas à assistência estudantil e pedagógica.

---

<sup>89</sup> Coordenado pelo professor Jean Baptista e pelo professor Luiz Mello de Almeida Neto, com período de vigência de 18 de abril de 2017 a 31 de dezembro de 2017, cadastrado sob o processo nº 23070.005365/2017-76 (processo físico), com certidão de aprovação pelo Conselho Universitário da UFG em 27 de outubro de 2017.

**Figura 3 - Seminário de Avaliação do Programa UFGInclui em 2016**



Fonte: Site da UFG. Foto: Adriana e Carlos Siqueira.

**Figura 4 - Mesa de abertura no Seminário de Avaliação do Programa UFGInclui em 2016**



Fonte: Site da UFG - Foto: Adriana e Carlos Siqueira<sup>90</sup>

Neste evento, demonstrado nas fotografias das figuras 3 e 4, realizado em 2016, no Salão Nobre da Faculdade de Direito, no Câmpus Colemar Natal, o reitor, professor Orlando Amaral,

<sup>90</sup> Nessa ocasião foi elaborado pelos/ (as) discentes o regulamento das duas casas de estudantes indígenas e quilombolas.

expôs sua preocupação com a PEC 55, que limitaria os gastos públicos. No entanto, anunciou o suporte de bolsas para 2017, considerando a demora na liberação da Bolsa MEC.

O Pró-Reitor de Assuntos da Comunidade Universitária (PROCON), atual (PRAE), à época Elson Moraes, afirmou que a inclusão e a expansão nas universidades incomodaram, e ainda incomodam, muita gente. O ponto alto do seminário foi a atividade dos Grupos de Trabalho para pensar as normas e encaminhamentos a serem adotados nas duas (2) casas destinadas a indígenas e quilombolas, as quais foram anunciadas naquela ocasião como ação para fortalecer a permanência desses grupos na universidade. Ao final de 2018, conforme noticiado pelo Jornal UFG em matéria intitulada *Avanços e desafios marcam os dez anos do UFGInclui*, alguns números importantes, compreendendo o período de 2009 até 2018, foram divulgados.

Em 2018, foram identificados 391 ingressantes pelo Programa UFGInclui com matrículas ativas, distribuídos entre as Regionais Goiânia (322), Jataí (44), Catalão (13), Goiás (10) e Aparecida de Goiânia (2). Desse total, 250 eram quilombolas e 141 indígenas. Os (as) concluintes entre 2009 e 2018 somavam 17; destes (as), 5 eram indígenas e 12 quilombolas. Conforme relatório do Programa, observei que as demandas se repetem ao longo dos anos. Nesse sentido, destaco as principais questões apresentadas nos seminários realizados em 2015 e 2016, especialmente no que se refere à Assistência Estudantil.

No Seminário avaliativo de 2015, um dos principais problemas destacados foi a assistência estudantil, em especial, a questão da oferta de vagas nas casas de estudantes da UFG e a adaptação inicial dos (as) discentes durante os primeiros três meses após a matrícula. Essa demanda estava, entre outras, relacionada ao atraso no recebimento da bolsa do MEC, paga pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que na época era no valor de R\$900,00. No entanto, considerava-se um prazo de até 120 dias a partir da data do ingresso para que a bolsa fosse recebida. Esse atraso resultava em dificuldades de permanência acadêmica, uma vez que os (as) discentes precisavam prover alimentação e moradia, levando ao endividamento e, em alguns casos, à evasão escolar. Outro ponto relevante abordado no relatório desse seminário foi a necessidade de vagas em creches para estudantes que são pais ou mães (Santos, Arbués, 2024, p. 21).

Os desafios estruturais continuam sendo centrais no debate sobre permanência estudantil. A demora no repasse das bolsas do MEC e a limitação de vagas nas casas estudantis demonstram que o acesso à universidade, embora ampliado, ainda não garante condições reais de continuidade nos estudos. Além disso, a menção à necessidade de creches revela uma dimensão muitas vezes invisibilizada: a conciliação entre maternidade, paternidade e vida acadêmica. Esses aspectos mostram que a permanência não depende apenas de auxílio financeiro, mas também de uma rede institucional de acolhimento que reconheça as diferentes

realidades dos (as) discentes e assegure condições dignas para que possam concluir sua formação. Quanto às demandas de apoio pedagógico:

Nos debates desse seminário propuseram potencializar o acompanhamento pedagógico, como tutorias, monitorias, atendimento psicopedagógico e disciplinas específicas, demonstrando um esforço para mitigar problemas como evasão e retenção, oferecendo suporte adicional aos (as) estudantes que enfrentam maiores desafios acadêmicos. Além disso, foi proposto a recomendação de expandir as vagas extras do UFGInclui para projetos de ensino, pesquisa e extensão apontando para a necessidade de integrar os (as) estudantes em atividades acadêmicas mais amplas, promovendo uma formação mais completa e conectada com a universidade como um todo (Baptista, 2015, p. 1).

O Seminário de Avaliação de 2015 destacou a importância de ações pedagógicas e contínuas para garantir a permanência estudantil. Propôs-se o fortalecimento de ações de acompanhamento, como tutorias, monitorias, atendimento psicopedagógico e disciplinas específicas. A proposta de expandir as vagas extras do UFGInclui para projetos de ensino, pesquisa e extensão reforça a compreensão de que a inclusão deve proporcionar experiências formativas na universidade. Como destaca Baptista (2015), esse tipo de iniciativa aponta para uma concepção mais ampla de formação, baseada na participação, no pertencimento e no fortalecimento do vínculo entre discentes e a instituição.

Em 2018, o Programa UFGInclui completou 10 anos. Conforme previsto em sua resolução de criação, além das avaliações anuais, seria necessária uma avaliação decenal com vistas a verificar a continuidade da política. Dessa maneira, foi instituída pela Reitoria uma comissão<sup>91</sup> com o objetivo de levantar, analisar os dados e apontar perspectivas para seu aprimoramento. Conforme o relatório (2009 a 2018), para esse trabalho foram realizados cinco encontros, organizados em seis eixos: Eixo 1 - Acesso: processo seletivo/ingresso; Eixo 2 - Estrutura Institucional, ações e projetos de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico voltados para estudantes indígenas e quilombolas e para estudantes surdos/as; Eixo 3 - Permanência/desempenho acadêmico; Eixo 4 - Permanência/assistência estudantil; Eixo 5 - Comunicação: visibilidade do programa e expectativas de egressos (as); Eixo 6 - Participação dos estudantes em programas de ensino, pesquisa e extensão.

O eixo do acesso evidenciou desafios ainda persistentes. Apesar da existência de vagas específicas, os dados indicam que o ingresso não se reverte automaticamente em permanência bem-sucedida. Os gráficos de status de matrícula e acompanhamento da integralização dos

---

<sup>91</sup> Integraram a comissão de avaliação membros da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), da Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP), da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF) e do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade (SINACE) (Relatório final 2009/2018, p. 7, 8).

curso revelaram que 63% dos (as) estudantes indígenas estão fora do prazo estendido de conclusão e 66% levam mais de 10 anos para concluir a graduação (p. 55). Esse dado alerta para a fragilidade das políticas de acompanhamento e a urgência de um suporte mais efetivo, o que é corroborado pelo próprio relatório quando reconhece a necessidade de equipes multiprofissionais para apoio pedagógico e psicossocial (p. 57).

No que diz respeito à estrutura institucional (Eixo 2), destaca-se o papel da Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP) e da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF). Todavia, o número limitado de profissionais (duas professoras, três técnicos, alguns bolsistas e estagiários) e a infraestrutura modesta, composta por um laboratório com sete computadores, mostram-se insuficientes diante da complexidade e do volume das demandas dos (as) estudantes atendidos (as) (p. 36-38).

No Eixo 3, o relatório destaca que, embora alguns estudantes atinjam médias acadêmicas elevadas, o índice de retenção é alto. Com 138 estudantes apresentando média igual ou superior a 6,0, e ainda assim, 39 desistiram do curso, 26 não renovaram vínculo e 23 foram excluídos por reprovações (p. 56). Tal cenário evidencia a tensão entre ingresso e permanência, sinalizando que o apoio acadêmico precisa ser ampliado de forma contínua e culturalmente sensível. O projeto EaD, que previa 160 vagas, teve um total de 534 inscritos (as) na disciplina de Matemática, e o da disciplina de Português, que previa 180 vagas, teve um total de 602 inscritos (as). No entanto, após análise do rendimento acadêmico de estudantes indígenas nessa modalidade EaD, verificou-se que esta não atendia à especificidade desses (as) estudantes, devido às dificuldades relacionadas à informática.

A análise do Eixo 4, sobre assistência estudantil, revelou a dependência excessiva de bolsas e auxílios, que, quando interrompidos, comprometem diretamente a permanência. Isso denuncia uma fragilidade estrutural, uma vez que a permanência está atrelada à continuidade de programas sujeitos a cortes e instabilidades políticas.

Outro ponto importante refere-se ao eixo da visibilidade e participação de estudantes (Eixos 5 e 6). Apesar de diversas ações, como os seminários “Nós por Nós” (p. 48), o relatório evidencia que ainda há pouca sistematização sobre o impacto dessas ações na formação cidadã e política dos discentes. A produção acadêmica e a articulação com movimentos sociais aparecem pontualmente, carecendo de um plano mais estruturado de acompanhamento de egressos (as) e de avaliação dos impactos do programa.

Como considerações finais, destacou-se que a permanência não pode ser pensada apenas a partir do desempenho acadêmico; o pertencimento cultural, o acolhimento institucional e a valorização das identidades étnico-raciais devem ser pilares estruturantes do programa. Nesse

sentido, a continuidade e o aprimoramento do UFGInclui exigem uma política universitária antirracista, plural e enraizada nos princípios da interculturalidade e da equidade.

No Seminário de 2018, as discussões foram organizadas em mesas temáticas que abordaram temas como permanência estudantil, maternidade, planejamento curricular e os desafios enfrentados por pessoas com deficiência no contexto universitário. A partir dos relatos de discentes, mães indígenas e quilombolas, ficaram demonstrados os múltiplos desafios enfrentados por mulheres de diferentes etnias para conciliar suas rotinas como mães estudantes. Entre estes, a necessidade da bolsa Canguru, destinada às mães que têm crianças que moram juntas, e a instalação de fraldários nos banheiros da universidade, como medida básica de apoio à permanência dessas discentes. Outro ponto de destaque neste seminário foram as ações referentes ao planejamento curricular, apresentadas pela professora Suzane de Alencar, a segunda docente a ocupar a coordenação da CIP/UFG.

Conforme o relatório disponível no processo SEI nº 23070.025519/2024-58, o planejamento curricular foi proposto em caráter experimental, em 2017, e tinha como objetivo organizar a grade curricular conforme a necessidade e visando à adaptação no primeiro semestre do curso. Este envolvia as coordenações de curso no processo de acolhimento e acompanhamento acadêmico para desenvolver habilidades como rotina de estudos, domínio dos recursos digitais e informacionais, compreensão e produção textual, além do reforço de conhecimentos fundamentais em Matemática e Língua Portuguesa; isto é, promover o ensino e a aprendizagem de forma colaborativa, efetiva e participativa. Além disso, o planejamento curricular contemplava também as especificidades de veteranos (as), oferecendo orientação acadêmica àqueles (as) que demonstravam dificuldades de adaptação ou não se identificavam com o curso escolhido. Nesses casos, buscava-se igualmente o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e a reestruturação da trajetória formativa, respeitando as singularidades e promovendo a permanência.

Em 2019, uma das metas estabelecidas foi fortalecer o programa de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico, por meio da oferta de disciplinas voltadas especialmente aos (às) estudantes do UFGInclui. Essas disciplinas buscavam fundamentar políticas públicas de inclusão com base em práticas efetivas de ensino. Entre as disciplinas ofertadas, destacam-se: Letramento Digital; Matemática; Português Afirmativo; Português: Leitura e Produção de Texto; Matemática/Cálculo com foco em estudantes das Engenharias; Química; Física; Biologia.

O Seminário de Avaliação de 2019 foi realizado em 7 de dezembro; este foi dividido em três momentos: a acolhida inicial e apresentação das Pró-Reitorias; a distribuição dos (as)

estudantes nos grupos para diálogo sobre o *estar sendo* na UFG; e o terceiro, com a sistematização das atividades. O resultado foi devolvido para cada GT para adequações e inserido no relatório da gestão.

Em 2021 houve a alteração na resolução do Programa, tornando o UFGInclui um Programa permanente, independentemente de avaliação decenal ou periódica. Entre 2020 e 2023, não foram realizados seminários de avaliação do Programa, considerando vários aspectos que envolvem o contexto da pandemia de Covid-19, que redirecionou as prioridades institucionais, com foco principal na preservação da saúde e na adaptação emergencial das atividades acadêmicas. Nesse período, a principal preocupação pedagógica vinculada ao programa estava voltada para a inclusão digital, com o objetivo de garantir que estudantes indígenas e quilombolas da UFG tivessem condições de acompanhar as aulas no formato remoto. A Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP/UFG) atuou de forma ativa, em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), no mapeamento das necessidades dos (as) estudantes, a fim de viabilizar a efetividade do Ensino Remoto Emergencial (ERE), garantindo o acesso, a permanência e a continuidade do processo formativo desses grupos historicamente excluídos.

Em novembro de 2023, a (SIN/UFG) realizou o I Fórum de Inclusão, Ações Afirmativas e Acessibilidade,<sup>92</sup> este evento envolveu ativamente a participação de indígenas mulheres. As demandas e proposições foram organizadas em temáticas pelos Grupos de trabalho: GT 01, Políticas de Acessibilidade: da Educação Básica a Educação Superior; GT 02, Políticas de Ações Afirmativas: 20 anos depois; e GT 03, Políticas de Inclusão, Permanência e Pertencimento para Mulheres e Pessoas Diversas; e plenária geral final para sistematizar as propostas dos GTs (SIN, UFG).

#### 3.4.1 Nada de nós sem nós: protagonismo de indígenas mulheres na UFG

Em 2018, o projeto de extensão intitulado *Seminários Nós por Nós:*<sup>93</sup> *participação, inclusão e ações afirmativas*, teve como foco propiciar espaços de autonomia aos (às)

<sup>92</sup> <https://sin.ufg.br/n/httpsufgbrn-forum-de-inclusao-e-acoes-afirmativas-e-lancado-pela-ufg>

<sup>93</sup> Projeto vinculado ao Programa de Ações Afirmativas e acompanhamento acadêmico da UFG gerido pela Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF) em parceria com a Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP), pastas à época coordenadas pelas prof<sup>as</sup> Marlini Dorneles e prof<sup>a</sup> Suzane de Alencar, respectivamente. O Seminário “Nós por Nós” visa propiciar a integração e a ambientação dos estudantes cotistas e de programas como UFGInclui e PEC-G, acolhimento, diálogo intercultural, troca de saberes e a partilha de experiências, combater formas de preconceito, fortalecer e valorizar conhecimentos tradicionais, a produção artística e cultural dos grupos de referência dos cotistas, divulgar a produção acadêmica dos estudantes cotistas em diferentes níveis de formação (graduação, mestrado e doutorado), além de estimular a participação dos estudantes em projetos de pesquisa e

estudantes cotistas. A proposta envolvia seminários com periodicidade mensal e quinzenal e um calendário dinâmico de eventos, rodas de conversa e palestras, a fim de proporcionar diálogo intercultural, troca de saberes, combater o preconceito, fortalecer e valorizar conhecimentos tradicionais e originários, divulgar a produção acadêmica de estudantes cotistas, além de estimular a participação desses (as) estudantes em projetos de pesquisa e extensão, estágios não obrigatórios e monitorias.

Os grupos atendidos eram indígenas e quilombolas, em parceria com o coletivo União Nacional de Estudantes Indígenas e Quilombolas (UNEIQ); ingressantes pelo Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e demais cotistas, tais como discentes ingressantes pelas cotas PCD e escola pública. O principal objetivo da iniciativa foi criar um ambiente acadêmico acolhedor para que esses (as) estudantes compartilhassem suas histórias de vida e trajetórias acadêmicas, promovendo reflexões sobre o impacto das ações afirmativas no contexto universitário (UFG, 2018).

**Figura 5 -** Protagonismo das indígenas mulheres



Fonte: Jornal da UFG - Fotos de Izabela Tamasso.

“Para transformar a universidade, que ainda tem uma estrutura racista, é essencial um esforço coletivo” (Fernandes, 2018, p. 1). Essa frase foi dita, em entrevista, pela egressa do curso de Pedagogia – UFG, Vanessa Hãtxu Karajá. Os seminários do projeto “Nós por nós” abordaram temas essenciais à permanência e à vivência universitária, como Políticas de

---

extensão, estágios não obrigatórios e monitorias, de modo a melhorar as condições de inserção no mercado de trabalho e/ou na carreira acadêmica (UFG, 2018, p. 12).

Assistência Estudantil e Saúde Mental, Acessibilidade e Diversidade, Assédio Moral e Sexual, Racismo e Preconceito, entre outros assuntos relevantes à experiência acadêmica e social dos (as) estudantes (Santos; Arbués, 2024 *apud* UFG, 2018). Conforme relatório de avaliação institucional disponível no processo SEI nº 23070.025519/2024-58, outros momentos de emancipação e visibilidade étnica ocorreram a partir da proposta do projeto de extensão “Nós por Nós”.

Em abril de 2019, no auditório da Faculdade de Enfermagem (FEN), foi realizada uma das propostas, com o objetivo de visibilizar a cultura indígena e combater o preconceito. O evento foi organizado por estudantes da etnia Boe, da aldeia Meruri, localizada no município de General Carneiro, no Mato Grosso.

Segundo a antropóloga prof<sup>a</sup> Suzane de Alencar Vieira, coordenadora da (CIP/UFG) à época, foi “uma troca de conhecimentos, justamente para ativar o protagonismo dessas etnias e dessas comunidades tradicionais aqui na nossa Universidade” (Jornal, UFG, 2019, p. 1).

**Figura 6** - Discente palestrando evento realizado na Faculdade de Enfermagem, vinculado ao Projeto Nós por Nós



Fonte: Jornal da UFG

As fotos acima ilustram um evento realizado a partir de demandas apresentadas pelas estudantes indígenas, em resposta a situações de preconceito vivenciadas em sala de aula. O objetivo da atividade foi promover um ambiente intercultural, valorizando a preservação das expressões culturais e a transmissão do conhecimento ancestral como dimensões fundamentais da formação acadêmica das (os) estudantes indígenas. Além disso, o evento evidenciou a necessidade de ampliar o diálogo entre os povos indígenas e a universidade, favorecendo práticas pedagógicas pautadas na interculturalidade e no respeito à diversidade epistemológica.

O estudante Aílton José, que cursa Biologia, apresentou a organização espacial tradicional das aldeias (em formato circular), com a disposição dos diferentes clãs nelas. Ele explicou também a organização social e o parentesco; como a herança é matrilinear, as crianças recebem o nome e os enfeites referentes ao clã da mãe.

Paulinho Ecerae Kadojeba, estudante de zootecnia, falou sobre os cantos (Roia) e as danças (Reruia) tradicionais. Daniela Kietaga, estudante de ciências econômicas, falou sobre os laços criados pelos nomes: “É muito importante você ter o nome para dar continuidade a sua família”, disse. “Quando você carrega um nome você carrega também as suas lendas, a história do seu povo. E é daí que vem o conhecimento do Bororo, de dar continuidade e transmitir para os seus filhos o que você sabe, de geração para geração”, complementou sua irmã, Jordana Rodrigues Ce Bororo, estudante de enfermagem (Jornal UFG, 2019, p. 1).

Outras ações foram realizadas com esse mesmo objetivo. As fotos da Figura 7 e 8, abaixo, são de dois eventos realizados em locais distintos; tratam-se de seminários ocorridos no Museu Antropológico e na Faculdade de Educação, respectivamente.

**Figura 7** - Evento realizado no Museu Antropológico: Nós por Nós: Direito Indígena e Territorialidade



Fonte: planejamento - Ações Afirmativas - publicado pelo Cercomp.

**Figura 8** - Evento realizado na FE: Ensino e aprendizagem: Um olhar de estudantes indígenas e quilombolas para a Faculdade de Educação



Fonte: site da UFG.

Em abril de 2023, foi realizado o primeiro seminário do projeto *UFG: Território Indígena*,<sup>94</sup> vinculado ao *Programa ColaboraSIN*,<sup>95</sup> no qual Rafaella Sandoval Coxini Karajá<sup>96</sup> enfatizou a importância de políticas públicas formuladas com a participação de indígenas com vistas a descolonizar práticas pedagógicas e promover uma educação mais inclusiva, que respeite as particularidades culturais desses (as) estudantes.

1 - *Painel desempenho acadêmico*: Subtemas: Iniciação científica; monitoria; Edital de exclusão. 2- *Painel Assistência Estudantil*, subtemas: Saúde clínica - os discentes de outros Estados estão conseguindo atendimento na rede municipal? Saúde Mental - saudavelmente e rede municipal; *acolhida*: moradia e auxílio moradia, alimentação. 3 - *Reconhecimento de Saberes*, subtemas: currículo (inclusão e discussão de temas relacionados aos povos indígenas em todas as unidades); Invisibilidade (Dificuldades de interagir), Universalidade (Todos são iguais?) 4- *Processo seletivo*: subtemas: Edital simplificado; divulgação do processo seletivo nas Aldeias/ comunidades; aproveitamento de vagas remanescentes (UFG, 2023 *apud* Santos, Arbués, 2024, p. 25, 26).

O projeto buscou discutir os processos de ingresso e permanência de estudantes indígenas na universidade, destacando programas como o UFGInclui e o Curso de Educação Intercultural. Essas discussões ocorreram em encontros abertos à comunidade, criando um espaço de participação democrático e inclusivo. Além disso, foram realizadas transmissões virtuais e lives para divulgar os editais de seleção, ampliando o acesso às informações e incentivando a participação de mais estudantes indígenas.

Em 2017, Mirna Anaquiri, defendeu o mestrado com a pesquisa intitulada *Que memórias me atravessam? Meu Percurso de Estudante Indígena*; sua escrita é autobiográfica. A autora é a primeira estudante indígena ingressante pelo Programa UFGInclui a defender o mestrado na UFG. Pertencente ao povo Kambeba Omágua - yetê, de Coari, interior do Amazonas, Mirna ingressou na primeira turma em 2009, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, sendo uma das poucas indígenas mulheres a terminar a graduação naquele período. Em seu estudo, narra sobre o esvaziamento da cultura indígena no espaço escolar e a perspectiva da desconstrução dos estereótipos da imagem dos povos originários, especialmente da indígena mulher, no ensino fundamental (UFG, 2017).

<sup>94</sup> Projeto de extensão UFG: território indígena coordenado pela profª Ana Paula Baumann, atualmente Diretora de Ações Afirmativas e Secretária Adjunta da SIN/UFG. Essa ação de extensão está cadastrada até 2027 e “visa valorizar a presença dos povos indígenas na UFG. (UFG, 2023 *apud* Santos, Arbués, 2024, p. 25).

<sup>95</sup> O Programa ColaboraSIN, é uma ação de extensão guarda-chuva, que visa a vinculação de projetos diversos (SIN/UFG, 2022, p.1).

<sup>96</sup> Rafaella Karajá, pertence ao povo Karajá, aldeia Fontoura, na Ilha do Bananal, atualmente é mestranda em Direito Agrário pela UFG, e também pesquisadora sobre violência de gênero e violência contra a indígena-mulher. Foi nomeada para a CTL de São Félix do Araguaia. Disponível em: <https://afnoticias.com.br/estado/pela-1a-vez-mulher-indigena-tocantinense-assume-coordenacao-da-funai-militar-estava-no-cargo>. Acesso em 27 de out. de 2024.

Mirna Anaquiri (2017) conta que passou quatro anos tentando entrar na universidade, até que o Programa UFGInclui abriu essa oportunidade. Conta que enfrentou dificuldades para comprovar sua ascendência indígena, porque não tinha o Registro de Nascimento Indígena (RANI) após sua mãe se mudar para a cidade. Ao buscar ajuda na Casa do Índio, sofreu assédio e precisou recorrer à Defensoria Pública para garantir sua vaga. Mesmo com medo, frequentou as aulas e, após um mês, a UFG confirmou sua matrícula. Anaquiri (2017) explica que só conseguiu o documento RANI três meses após sua colação de grau e afirma que sua trajetória na universidade foi permeada por medo e incertezas: medo de perder a vaga por não ter o documento provando sua origem e incertezas quanto à sua história invisibilizada por diversas razões culturais (Anaquiri, 2017).

“Estar nesse espaço é uma forma de questionar a cultura que me cerca, tentando provocar fissuras, transformando-as em frestas para abrir espaços e construir lugares que outros estudantes indígenas também possam ocupar” (Anaquiri, 2017, p. 44). Em 2022, Mirna Anaquiri concluiu seu doutorado na UFG com a tese intitulada *Venho do Povo das Águas: uma travessia autobiográfica nas culturas indígenas e formação docente*, “Nesse trabalho, ela defende a implantação de cotas para indígenas na pós-graduação e destaca a importância da Resolução nº 07/2015, que regulamenta a política de ações afirmativas para negros (as), pardos (as) e indígenas na pós-graduação stricto sensu, na UFG” (Santos e Arbués, 2024, p. 22).

Embora o recorte temporal deste estudo se limite ao período de 2013 a 2023, é importante mencionar que ações vêm sendo propostas pelas próprias estudantes indígenas. Um exemplo emblemático ocorreu em 2025, quando a discente indígena Evelin Tupinambá, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO/UFG), propôs à Diretoria de Ações Afirmativas da Secretaria de Inclusão (DAAF/SIN/UFG) o evento *Por uma Geografia Indígena: ancestralidade, presença e resistência*. A iniciativa, posteriormente incorporada ao projeto de extensão *UFG: Território Indígena* e à programação do *Abril Indígena 2025*,<sup>97</sup> evidenciou o fortalecimento do protagonismo indígena, especialmente das mulheres, na vida universitária. O evento contou com mesas de debate organizadas e mediadas por estudantes indígenas, que discutiram suas trajetórias acadêmicas, desafios da permanência e práticas de cuidado e resistência, reafirmando a potência das presenças originárias na produção de conhecimento e na luta por uma universidade plural e intercultural (SIN/UFG, 2025). As Figuras 9, 10 e 11, a seguir, parte do arquivo pessoal da pesquisadora, estão publicadas no site da SIN/UFG e são da Mesa: *Trajетórias Acadêmicas Indígenas no Ensino Superior*.

---

<sup>97</sup> Vinculado ao Programa ColaboraSIN (código PJ142-2023), com vigência de 27 de abril de 2023 a 31 de dezembro de 2027.

**Figura 9** - Discentes indígenas mulheres: percurso na universidade



Fonte: site da (SIN/UFG): Local: Auditório Lauro Vasconcelos (Faculdade de História – FH/UFG)

**Figura 10** - Mulheres indígenas pelo cuidado com a vida e pela Cura da Terra



Fonte: site da (SIN/UFG): Local: Auditório Lauro Vasconcelos (Faculdade de História – FH/UFG)

**Figura 11** - Trajetórias acadêmicas Indígenas no Ensino Superior



Fonte: site da (SIN/UFG): Local: Auditório Lauro Vasconcelos (Faculdade de História – FH/UFG)

## **CAPÍTULO 4. INDÍGENAS MULHERES E SEUS PLURISSABERES: A PRESENÇA DO CORPO-TERRITÓRIO NA UFG**

Neste capítulo, busco compreender as trajetórias e os plurissaberes das indígenas mulheres a partir da concepção de corpo-território, reconhecendo a presença étnica e a cultura como desafios decoloniais frente à crítica ao eurocentrismo (Munduruku, 2024), mas também buscar outros diálogos, tais como o contracolonial que, para além de contrapor a perspectiva eurocêntrica, valoriza as experiências práticas dos povos indígenas e quilombolas, reivindicando uma perspectiva afro-pindorâmica (Bispo dos Santos, 2015), ou ainda a perspectiva anticolonial, que problematiza o fato de que o colonialismo pode se manifestar mesmo sem o protagonismo europeu, evidenciando, assim, as contradições presentes no processo de desenvolvimento social (Munduruku, 2024). Nesse sentido, a presença das indígenas mulheres nos espaços universitários, não pode ser reduzida a uma dimensão imagética. Seus corpos, enquanto representantes de territórios e coletividades, reivindicam não apenas o direito à educação superior, mas também a afirmação de identidades, saberes e modos próprios de existência. Esse movimento tensiona as fronteiras coloniais que historicamente estruturaram a universidade, desestabilizando a lógica hegemônica. O objetivo é qualificar o debate acadêmico acerca da efetividade das políticas de ações afirmativas na UFG, refletindo sobre as conquistas, mas também evidenciando suas limitações.

### **4.1. SABERES PLURISSITUADOS: CONHECENDO AS TRAJETÓRIAS DAS INDÍGENAS MULHERES NA UFG**

Aqui, apresento os corpos-territórios das protagonistas deste estudo, isto é, o perfil das indígenas mulheres que aceitaram participar da pesquisa. A expressão corpo-território busca deslocar o entendimento do corpo como um objeto biológico neutro para compreendê-lo como espaço de disputa, resistência, construção identitária e pertencimento, conforme afirma Segato (2016).

*El cuerpo y muy especialmente el cuerpo de las mujeres, por su afinidad arcaica con la dimensión territorial, es, aquí, el bastidor o tableta sobre el cual los signos de adhesión son inscritos. Codificados atributos de pertenencia son burilados o anexados al mismo (Segato, 2016, p. 69).*

Segundo Segato (2016), os corpos das mulheres estão historicamente e culturalmente concebidos como espaço a ser ocupado, controlado, dominado, tal como os territórios em disputas geopolíticas. Essa associação é ancestral e carrega uma carga simbólica que naturaliza, nesse corpo feminino, marcas, códigos e atributos que identificam a qual grupo, identidade ou

comunidade aquele corpo pertence. Julieta Paredes (2018) complementa essa concepção e afirma que é preciso diferenciar corpo e gênero, pois confundi-los leva a equívocos teóricos e políticos dentro do feminismo. Segundo a autora, o gênero é uma construção social elaborada sobre a materialidade do corpo, o qual possui existência concreta e simbólica. Nesse sentido, o gênero não substitui o corpo nem o apaga, já que o corpo é o território onde se expressam as relações sociais, culturais e espirituais. Para Paredes (2018), a ideia de que o gênero feminino ou masculino constitui um destino natural do corpo é uma imposição colonial e patriarcal, e não uma verdade biológica.

Es fundamental el concepto de cuerpo para el feminismo, pues es en esta base material, social, política, biológica-espiritual, en la que va a proyectarse la arbitrariedad del poder patriarcal, que construye una inferiorización y degradación de los cuerpos y la corporalidad de las mujeres. La llamada identidad femenina es esa degradación de la mitad de la humanidad, coloca a las mujeres a expensas del usufructo, dominio y explotación de hombres, que asumen la cárcel del género, para sus cuerpos. Hombres que, asumiéndose desde la identidad masculina o machista tendrán como comportamiento; controlar, violentar, oprimir y explotar a las mujeres en las comunidades, casas y familias (Paredes, 2018, p. 18)

Nesse sentido, Paredes (2018) defende que o corpo é território político e espiritual, onde se manifestam as relações de poder. O patriarcado atua sobre esse território, impondo uma identidade feminina degradada e naturalizando a exploração das mulheres. E o gênero, em vez de libertar, torna-se uma prisão simbólica que organiza a dominação e a violência.

Complementarmente, Krenak (2019) sustenta a perspectiva de que não há separação entre corpo, território e espírito. O corpo faz parte do território no sentido mais amplo: é extensão da terra, da natureza, dos rios e das ancestralidades. Krenak (2019) critica a lógica patriarcal que se sobrepôs ao “corpo da mãe Terra” (Krenak, 2019, p. 60). “Uma deusa perfeita e infundável, fluxo de graça, beleza e fartura” [...] “todas as vezes que a imagem do pai rompe nessa paisagem é sempre para depredar, detonar e dominar” (Krenak, 2019, p. 61).

Para Flores Borum-Kren (2023), a figura do “índio genérico”, amplamente difundida nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas convencionais, desconsidera a pluralidade dos povos indígenas, suas línguas, culturas, territórios e modos próprios de produzir conhecimento.

Os saberes e fazeres estão entrelaçados às expressões artísticas, que não são isoladas como “disciplinas” a serem aprendidas, mas representam e estão presentes em toda a dinâmica do dia a dia, onde os cantos, as danças, as pinturas, os grafismos, representações teatrais, os adornos com as peças artesanais e os elementos estéticos são vistos como parte da vida, sendo o motor propulsor do repasse dos conhecimentos e da formação dos indivíduos, culminando com a cultura de todo o povo. Os rituais estão presentes nas dinâmicas cotidianas de muitos povos para marcar abertura e fechamento de ciclos, para curas de doenças físicas, mentais e espirituais, para boa sorte nos plantios e nas colheitas, sejam elas de alimentos ou de projetos e ações, nas caçadas e, também, no agradecimento. A floresta, o território e os elementos que o

compõem são reverenciados e honrados em forma de arte pela sabedoria e por sustentarem os modos de vida, pelas plantas medicinais utilizadas e cultuadas nos rituais e atividades cotidianas. Todas essas expressões em conjunto são a identidade de cada povo, formando a imensa diversidade cultural do Brasil (Borum-Kren, 2023, p. 29).

Quando a representação é estereotipada e reforçada por uma lógica eurocêntrica, constrói-se uma imagem que foi criada no passado e que desumaniza os povos indígenas no presente, apagando suas contribuições. Em oposição a essa visão reducionista, é necessário afirmar os plurissaberes dos povos indígenas. O reconhecimento dos plurissaberes implica respeitar a oralidade, a ancestralidade, a espiritualidade, os rituais, a relação com a natureza e as cosmologias próprias de cada povo. Trata-se de romper com a ideia de um saber único e universal. Nesse sentido, a efetivação da Lei 11.645/08 deve ir além da inclusão pontual de conteúdos nos currículos e busca transformar os espaços escolares e acadêmicos em ambientes interculturais, que acolham a diversidade epistêmica e valorizem a presença indígena como produtora de conhecimento e de vida (Flores Borum-Kren, 2023).

A partir desse contexto, a escuta das trajetórias acadêmicas dessas estudantes reforça a importância de fortalecer o pertencimento acadêmico. Essas vivências podem ser interpretadas à luz do pensamento de fronteira (Mignolo, 2003), no qual essas mulheres enunciam a partir das margens, posicionadas na fronteira entre a universidade, onde ainda predominam os saberes hegemônicos, e os territórios, espaços de saberes ancestrais, comunitários e pluriepistêmicos. Nesse sentido, essa escuta não apenas reconhece esses lugares de fala, mas também valoriza a potência de enunciar a partir de um lócus outro, insurgente, onde a colonialidade do saber é questionada e desafiada (Mignolo, 2003).

#### 4.1.1 Perfil sociocultural: minibiografia das egressas indígenas

Nesta seção, descrevo minibiografias das indígenas mulheres entrevistadas; trata-se de uma breve apresentação das participantes, estudantes e egressas vinculadas ao programa UFGInclui pela opção de ingresso. O objetivo é mostrar aspectos de suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, destacando como cada uma construiu seu percurso formativo dentro e fora da universidade.

*a-) Imaru Karajá*, pertencente ao povo Karajá, cisgênero e heterossexual, tem 30 anos, é casada com um indígena e mãe de três filhos; é evangélica e natural do território Karajá, localizado no estado do Mato Grosso. Ingressou na UFG em 2015/1, no curso de Ciências Biológicas, e, em 2017/1, em Pedagogia, concluindo a graduação no segundo semestre de 2020. Desde então, Imaru se especializou em duas áreas da educação: Orientação Educacional

(Uninter) e Educação das Relações Étnico-Raciais (Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP). Iniciou o mestrado no Programa de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), mas não concluiu, e afirma que faltou apoio e orientação. Atualmente, atua como coordenadora pedagógica na escola de sua comunidade e aguarda nomeação para assumir a direção dessa instituição.

Durante sua permanência na UFG, recebeu auxílios como Bolsa Moradia Estudantil, auxílio Covid-19, bolsa Alimentação, Bolsa Canguru e Bolsa CEU (dados PRAE/2025), além da Bolsa MEC, confirmada pela própria estudante. A trajetória de Imaru reflete, em muitos aspectos, o modo como o povo Iny Karajá valoriza a educação como um caminho de fortalecimento comunitário e de preservação cultural. O pertencimento a esse povo é central para compreender sua relação com o território e sua atuação profissional voltada à comunidade.

*b-) Karajá*, do povo Karajá, tem 31 anos, é cisgênero, heterossexual, casada e mãe de um filho adotivo. Sua primeira língua é o Iny Rybe, idioma do seu povo, e professa a fé cristã. É natural da Aldeia Fontoura, localizada na margem direita do Rio Araguaia, dentro do município de Lagoa da Confusão (TO), na Ilha do Bananal. Ingressou na UFG em 2017 e concluiu a graduação em Geografia no primeiro semestre de 2022. Atualmente, atua como professora na Escola Indígena Maluá, situada em sua aldeia, próxima ao perímetro urbano, onde leciona nos ensinos fundamental e médio.

Durante sua permanência na UFG, a discente recebeu os auxílios do Programa de Bolsa CEU, do Programa de Atendimento Especial a Estudantes Indígenas e Quilombolas (PAEIQ), auxílio Covid-19 e bolsa Alimentação (dados PRAE/2025), além da Bolsa MEC e do PET, confirmadas pela estudante. A trajetória de Karajá reflete o compromisso com a educação como instrumento de fortalecimento cultural e autonomia comunitária. Sua atuação como professora na escola indígena Maluá representa a continuidade dos saberes tradicionais em diálogo com o conhecimento acadêmico, evidenciando o papel das mulheres Iny na mediação entre os dois mundos.

*c-) Diku Karajá*, do povo Karajá, tem 34 anos, é casada com indígena da etnia Javaé, cisgênero e heterossexual, sem filhos, sem religião; sua primeira língua é o português, e a língua falada pelo seu povo é o Iny Rybe; as terras do seu território ficam localizadas em Aruanã, Aldeia Buridina. Ingressou na UFG no primeiro semestre de 2019 e concluiu o curso de Medicina Veterinária no segundo semestre de 2023. Já havia ingressado na Licenciatura Intercultural em 2008, mas não teve afinidade com a licenciatura. Tentou o curso de Medicina Veterinária pela primeira vez em 2014-1, interrompendo a formação em 2015-1 e retornando em 2019, quando deu continuidade até a conclusão.

Atualmente, atua como subcoordenadora de Atenção à Saúde da População Indígena na Gerência de Populações Específicas da Secretaria Estadual de Saúde de Goiás (SES-GO), em Goiânia. Durante sua permanência na UFG, Diku foi beneficiária do Programa de Atendimento Especial a Estudantes Indígenas e Quilombolas (PAEIQ), do Programa de Bolsa CEU, do auxílio Covid-19 e Alimentação, do Programa de Bolsa Permanência (PNAES/UFG) e da Bolsa Auxílio-Moradia Estudantil (dados PRAE/2025). A estudante também recebeu a Bolsa MEC e, durante a pandemia, foi contemplada com um notebook para acompanhamento das aulas remotas.

*d-) Pankararu*, do povo Pankararu, tem 29 anos, é cisgênero, heterossexual, solteira e evangélica. Sua primeira língua é o português. É natural da Aldeia Taboa, Brejinho da Serra, localizada no município de Petrolândia, Pernambuco, dentro do território Pankararu. Ingressou na (UFG) em 2020, no curso de Direito, concluído no segundo semestre de 2023. Antes disso, formou-se em Administração (2016), pelo SiSU, e chegou a cursar Pedagogia em 2018, por meio do UFGInclui, mas não deu continuidade a essa graduação. Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFG, atua como servidora do Ministério Público de Goiás, na Coordenadoria de Atuação Extrajudicial, e aguarda nomeação no Concurso Público Nacional Unificado (CNU) para exercer cargo na Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI).

Durante sua permanência na UFG, recebeu auxílios do Programa de Atendimento Especial a Estudantes Indígenas e Quilombolas (PAEIQ) e da Bolsa Emergencial (dados PRAE/2025). Além disso, obteve a Bolsa MEC e participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), demonstrando engajamento acadêmico e dedicação à pesquisa.

#### 4.2.1 Perfil sociocultural: minibiografia formativa das discentes indígenas mulheres

*a-) Apinajé*, do povo Apinajé, tem 27 anos, é indígena mulher, cisgênero, heterossexual, solteira, sem filhos e evangélica. Sua primeira língua é o português. No momento da entrevista, estava com o status de ativa/formanda no SIGAA. Ingressou no curso de Design de Moda no primeiro semestre de 2020 e concluiu-o no segundo semestre de 2024, com 100% de integralização. Durante sua permanência na universidade, recebeu a Bolsa Acolhe, o auxílio Covid-19 Alimentação e a Bolsa MEC (dados fornecidos pela PRAE, 2025). Seu território localiza-se na Aldeia Botica, ao norte do Tocantins, no chamado Bico do Papagaio, entre os municípios de Maurilândia e Tocantinópolis.

*b-)* **Xavante**, pertencente ao povo Xavante, tem 37 anos, cisgênero, heterossexual, casada com um não indígena e mãe de uma filha (idade não informada). No momento da entrevista, estava grávida de sete semanas e relatou ter perdido uma gestação recentemente, fato que marcou sua trajetória na UFG, atravessada por elementos da fé cristã protestante. Reside no estado de Mato Grosso, em uma comunidade próxima à cidade de Barra do Garças. Ingressou na UFG no segundo semestre de 2014, no curso de Administração. Em julho de 2025, trancou o curso, com 40% de integralização; no entanto, seus relatos foram mantidos.

Durante sua permanência na universidade, recebeu os seguintes auxílios: auxílio emergencial, Programa de Apoio Pedagógico, Programa Bolsa Permanência (PNAES/UFG), Programa Bolsa Canguru, auxílio Covid-19 e Alimentação e Programa de Bolsa Auxílio-Moradia Estudantil (dados fornecidos pela PRAE, 2025). Sua trajetória reflete muitos desafios enfrentados pelas indígenas mulheres Xavantes que conciliam os papéis de mãe, esposa e estudante, enquanto buscam permanecer ligadas às suas comunidades de origem.

*c-)* **Bororo**, do povo Boe, tem 28 anos, é solteira, cisgênero, heterossexual, católica e não possui filhos. Seu território de origem está localizado no estado de Mato Grosso. Ingressou na UFG no primeiro semestre de 2020, no curso de Artes Visuais; atualmente, com percentual de integralização de 50%. Durante sua permanência, recebeu os seguintes auxílios: Programa Bolsa Acolhe; auxílio Covid-19 e Alimentação; Programa Bolsa Permanência (PNAES/UFG); Programa de Bolsa CEU e Covid-19 Conectividade (dados fornecidos pela PRAE, 2025).

*d-)* **Boe**, pertencente ao povo Boe, tem 30 anos, é natural de Mato Grosso, residente na Terra Indígena Meruri, localizada entre Rondonópolis e Cuiabá. O português é sua primeira língua. Ingressou em 2018/1 no curso de Enfermagem, mas foi excluída do sistema por desistência em 2024/1, reingressando no curso de Nutrição no segundo semestre do mesmo ano, com percentual de integralização de 20%. Durante sua permanência, recebeu os seguintes auxílios: auxílio emergencial; Programa de Bolsa Auxílio-Moradia Estudantil; Programa Bolsa Permanência (PNAES/UFG); Covid-19 Conectividade; Programa Bolsa Canguru e auxílio Covid-19 e Alimentação (dados fornecidos pela PRAE, 2025).

*e-)* **Alto Xingu**, do povo Trumai, 33 anos, solteira, sem filhos, cisgênero e heterossexual; não declarou religião definida. O português é sua primeira língua. Ingressou no primeiro semestre de 2018 no curso de Medicina Veterinária; sua faixa percentual de integralização é de 60%. Os auxílios recebidos durante sua permanência foram: Programa de Bolsa Auxílio-Moradia Estudantil; auxílio Covid-19 e Alimentação; Covid-19 Conectividade; auxílio emergencial; e Programa de Bolsa CEU (dados fornecidos pela PRAE/2025).

f-) **G. Karajá**, pertencente ao povo Iny Karajá, tem 35 anos, é espírita não praticante, mãe, sendo um filho de 18 e uma de 10 anos. Seu território está localizado em Aruanã, na Aldeia Buridina. Ingressou na UFG no primeiro semestre de 2017, no curso de Direito, e, no momento da entrevista, encontrava-se ativa como formanda do semestre 2025/2, com 100% de integralização. Atualmente, trabalha no Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, lotada na Coordenadoria de Igualdade Racial, onde atua na promoção de ações voltadas à equidade e busca levar essas iniciativas para sua comunidade, articulando saberes jurídicos e experiências vividas como indígena mulher. Durante sua permanência na universidade, recebeu auxílios como o Programa de Bolsa Auxílio-Moradia Estudantil, Interior, auxílio Covid-19 e Alimentação, Programa de Apoio Pedagógico, Programa Bolsa Canguru, Programa de Bolsa Auxílio-Alimentação e Covid-19 Conectividade (dados fornecidos pela PRAE/2025).

#### 4.2 ENUNCIÇÃO FRATURADA: A PERCEPÇÃO DAS INDÍGENAS MULHERES SOBRE O PROGRAMA UFGINCLUI

Conforme já apresentado no segundo capítulo, a “enunção fraturada” (Mignolo, 2003, p. 11) é a maneira como se expressa o pensamento liminar, ou seja, o saber que emerge das fronteiras, entre mundos, como no conceito indígena de *nepantla*,<sup>98</sup> que significa “ficar entre”. No lócus subalterno, quem enuncia está em uma posição inferiorizada, colonizada. Essa pessoa vive possibilidades de um duplo pertencimento, que geralmente se evidencia em expressões tais como pensamentos, falas e ações. No entanto, observa-se um descompasso, pois a fala subalterna transita em um *entre-lugar*, com potencial de diálogo entre sua cosmologia e a cultura hegemônica. Porém, para que esse diálogo seja efetivo, é necessário promover um intercâmbio genuíno de experiências, garantindo que as vozes subalternas tenham igual direito de expressão no espaço acadêmico e social.

A seguir, apresento os tópicos de análise das entrevistas, conforme a metodologia definida no capítulo metodológico.

##### 4.2.1. Percepção do acesso

As narrativas das indígenas mulheres revelam que o ingresso na UFG, especialmente por meio do Programa UFGInclui, ainda é marcado por diversos obstáculos. Entre eles,

---

<sup>98</sup> *Nepantla* é uma palavra Nahuatl que descreve a “situação do entre-lugar” na qual os astecas viram-se no século XVI, quando eles estavam entre a sabedoria antiga Aztec e a contínua colonização espanhola” da vertente nahuatl pré-colombiana revitalizada por Walter Mignolo (Figueiredo, 2017, p. 28).

destacam-se o número limitado de vagas, as dificuldades de deslocamento da Aldeia ao Campus e as exigências documentais, que muitas vezes tornam o processo mais complexo. A seguir, destacam-se os trechos dos relatos:

a-) Necessidade de ampliar a quantidade de vagas ofertadas por ano;

Um aluno por ano! [...] têm alunos que estão há quatro, cinco anos tentando Medicina. [...] Muito triste essa falta de oportunidades. Na verdade, tinha que ter duas vagas, pelo menos (G. Karajá, estudante ativa, 2025).

[...] Eu acho que, primeiro, ampliar a vaga, se for uma possibilidade. Talvez o percentual, em vez de uma ou duas, três vagas por turma, seria interessante. Isso traria mais diversidade, mais inclusão dentro das turmas, né? E acredito que, também, o único indígena que entrasse nessa turma não iria sofrer tanto, né? Porque teria ali o apoio de outros (Pankararu, entrevista egressa, 2025).

[...] Então, assim, são questões que eu observo que são pessoas que não é aldeado que tá pegando essas vagas. São pessoas que são indígenas urbanas, sabe? E eu percebo que [...] a gente não tem esse retorno, mas tipo lá, do nosso povo a gente sabe quem que é de lá. Então assim, se uma pessoa vem com documentação de lá, nós sabemos que não é de lá (Boe, estudante ativa, 2025).

[...] precisaria ter uma fiscalização mais rigorosa dentro da universidade. [...]. E eu acho que tinha que ligar naquele telefone mesmo, se é daquele líder dentro da comunidade, se é de uma daquelas lideranças. Porque é o que eu vejo essa falha mesmo da instituição (Diku Karajá, egressa, 2025).

A inclusão de povos indígenas no ensino superior, com frequência, acontece de maneira homogênea ou experimental, abrangendo diferentes segmentos sociais sem considerar a diversidade sociocultural dos povos existentes no Brasil (Luciano, 2006). Essa abordagem homogeneizante compromete não apenas o acesso e a permanência de povos aldeados, mas também o retorno de profissionais qualificados às comunidades de origem. As percepções relatadas pelas estudantes indígenas G. Karajá (2025) e Boe (2025) evidenciam tais lacunas no Programa UFGInclui, ao apontarem que as oportunidades ofertadas ainda são restritas e, além disso, raramente são ocupadas por essas pessoas que estão nas comunidades, especialmente nas áreas da saúde, como Medicina. Já a egressa Pankararu (2025) ressalta que o aumento do número de vagas específicas poderia ampliar a diversidade nas salas de aula e favorecer a adaptação e a interação intercultural entre ingressantes indígenas e não indígenas.

Na minha opinião deveria colocar lá igual os quilombolas, que colocou preto e quilombola, eu preferia que colocasse indígenas aldeados [...] Aí teria que provar que mora na aldeia. Porque na banca o pessoal fala assim, se a pessoa se autodeclarou, então é (Boe, estudante ativa, 2025).

A estudante Boe (2025) observa que a passagem pela “banca” de heteroidentificação carece de sentido prático. A egressa Diku Karajá (2025) propõe uma medida simples: averiguar

por ligações, pois, atualmente, não existem protocolos de validação da homologação de inscrições junto às comunidades de origem. A pessoa é entrevistada e apresenta sua autodeclaração, já que a homologação documental ocorre previamente e sem qualquer diálogo com a comunidade para validação do pertencimento.

Essa situação revela mais do que uma contradição administrativa; trata-se de resquícios da lógica colonial que orienta as ações institucionais. Ao aplicar às candidaturas indígenas o mesmo protocolo de verificação voltado à população negra, centrado na análise fenotípica e na contenção de fraudes das cotas raciais, a universidade reproduz uma racionalidade universalista e homogeneizadora (Feres Júnior, 2018). Esse protocolo ignora as formas próprias de pertencimento indígena, que se constituem por vínculos comunitários, territoriais, de ancestralidade e reconhecimento coletivo (Luciano, 2006). Com esse viés, o processo de heteroidentificação, ao invés de afirmar a diversidade, corre o risco de reduzir-se a um procedimento padronizado, esvaziando o potencial de um verdadeiro reconhecimento intercultural. Nesse contexto, a egressa Pankararu (2025) relata a facilidade de conseguir um documento válido, isto é, que comprova o pertencimento, porém fraudulento.

Até nos concursos mesmo, que ultimamente têm tido cota, é um questionamento que muitos indígenas trazem. E a gente não consegue saber se aquela pessoa realmente é ligada àquele povo, porque é muito fácil, assim, é uma declaração. [...] A gente sabe que isso acontece. Principalmente em vestibular, vende muita declaração. A declaração é muito vendida por caciques, em troca de dinheiro, em troca até de alimentação. No meu povo, acontece bastante. Eles trocam declaração por peixe, assim, sabe? Então é muito fácil, assim a pessoa não tem nenhuma vivência, não é ligada a nenhum pertencimento, enfim, mas para tentar adentrar no sistema de cotas, compra a declaração, compra a assinatura. [...] Às vezes, até em relação a trocar por alimentos, por exemplo, que a gente acompanhou recentemente é justamente alimento para a comunidade. Tem toda uma questão social também ali, sabe? Perda de território, aí não tem mais a questão do plantio. [...] Então, assim, até sei que existe uma fiscalização muito branda em relação a essas declarações. Até ligar na aldeia, saber se realmente aquela pessoa tem aquele pertencimento, mas isso também não resolve. O que resolve mesmo é também essa fiscalização dos alunos. A gente sabe se aquela pessoa realmente é pertencente àquele povo, se é pertencente a essa etnia. E, de fato, falta essa questão mesmo (Pankararu, egressa, 2025).

O relato da egressa Pankararu (2025) revela a mercantilização do pertencimento quando declarações são vendidas, evidenciando o impacto da desigualdade social e da perda de territórios. Esses relatos expõem a ausência de critérios mais rigorosos por parte das instituições, o que favorece a ocorrência de fraudes nas declarações de pertencimento, comprometendo a legitimidade das políticas de ações afirmativas. No relato, a seguir, a egressa Karajá (2025) alerta sobre a falta de informações na comunidade:

Mas, assim, se antes tivesse ido mais, né, mais pessoas capacitadas dentro da universidade para esses territórios, eu acho que ajudaria bastante, porque muitos jovens dentro das comunidades têm vontade de sair da aldeia, mas são poucos os que buscam mesmo, por falta de informação, mesmo dos pais. Hoje melhorou bastante, porque, assim, como a maioria das aldeias já tem escola dentro dos territórios, acaba que dentro dessas escolas todos os professores já são indígenas. Então, por eles serem professores indígenas, acaba levando mais informação. Mas, antes, se fosse mais capacitada essa pessoa da universidade e até nos territórios, teria ajudado a entrar mais fácil dentro da universidade (Karajá, egressa, 2025).

Essa percepção sugere que, embora a UFG tenha ampliado o acesso por meio do Programa UFGInclui e de cursos como a Educação Intercultural, a universidade ainda carece de ações estruturadas de aproximação com os territórios. A ausência de representantes da universidade junto aos territórios resulta em limitações na disseminação de informações sobre o processo seletivo. O relato da egressa também revela uma dimensão pedagógica e política da interculturalidade, quando menciona o papel de docentes indígenas nas escolas das aldeias. Nesse ponto, observa-se um movimento de reexistência e autonomia, pois os próprios povos indígenas passam a produzir e circular o conhecimento a partir de seus contextos, contracolonizando o espaço escolar.

#### b) Desafios tecnológicos e edital, ampliar a possibilidade de documentos aceitos.

Eu tava sem celular, então mais um momento de dificuldade. Então, quando eu coloquei na cabeça que eu iria fazer, eu tava pronta pra encarar todos os desafios de internet, dificuldade de acessar, então eu tive ajuda de pessoas que me orientaram, [...] de pessoas que trabalhavam na FUNAI para me orientar, me ajudar com algumas documentações. [...] E mesmo assim, insegura, tinha essa insegurança de que faltasse alguma coisa pra enviar, não é pra enviar, dou ok, não dou ok, tem que anexar também, como que eu ia ter o retorno deles se estava faltando alguma coisa, se deu certo, essa angústia pra saber se deu certo, se foi homologado, se não foi homologado. [...] Então, assim, foi muito difícil a pré-inscrição até a realização da inscrição, as dificuldades que tive que encarar, até mesmo as dificuldades tecnológicas (Alto Xingu, estudante ativa, 2025).

O relato da estudante Alto Xingu (2025) mostra que a ausência de acesso regular à internet e a carência de equipamentos tecnológicos tornam o ato de se inscrever no Programa UFGInclui uma experiência de tensão e incertezas, marcada pelo medo de não conseguir concluir corretamente as etapas exigidas. A estudante relata que precisou buscar auxílio junto à FUNAI, o que demonstra que, em muitos casos, o acesso à universidade só é possível mediante o apoio de instituições externas ou redes solidárias.

Essa narrativa revela como o modelo digitalizado e tecnocrático de seleção não considera as condições reais de conectividade e letramento digital das populações indígenas, sobretudo das pessoas aldeadas. De acordo com Luciano (2006), a exclusão digital constitui

uma das novas faces da desigualdade educacional, e sua naturalização reforça as distâncias entre os modos de vida indígena e o padrão urbano de funcionamento institucional. Em sintonia, Nilma Lino Gomes (2012) aponta que a igualdade formal de acesso não se traduz em equidade, uma vez que as condições de partida são desiguais. A experiência da estudante Alto Xingu (2025) reforça que as políticas de ingresso precisam incorporar mecanismos interculturais de mediação, com suporte técnico e comunicação acessível, de modo a garantir que a inclusão não se restrinja a um ideal simbólico, mas se efetive como direito concretamente exercido. Ainda relacionado ao acesso, a egressa Pankararu (2025), afirma:

Outra questão também, eu acredito que é ampliar um pouco mais em relação à questão das declarações. Porque o edital tem a declaração de pertencimento étnico lá da UFG, que é com as três assinaturas, mas é uma declaração anual. Alguns povos, principalmente os que estão em retomada, não conseguem ter tanto acesso. Até os que estão, por exemplo, como eu, em situação de urbano, né? Não conseguem ter tanto acesso assim à facilidade de conseguir assinatura. Até porque alguns povos, quando a gente vai na etnia, é um pouco mais afastado, o pessoal não consegue usar a tecnologia de assinar digitalmente ou algo do tipo, ou escanear e mandar. Então, a gente precisa ir até a aldeia, né? E, por exemplo, a aldeia lá no Norte, a nossa aldeia lá no Nordeste, não tem como pegar a assinatura. Então, o que acontece? Acho que é ampliar mais essa questão das declarações mesmo, ampliar para que não seja só uma declaração de pertencimento, mas talvez uma declaração de saúde indígena, como é em alguns concursos (Pankararu, egressa, 2025)

Sobre os documentos de pertencimento étnico, a egressa Pankararu (2025) criticou a limitação do modelo aceito pela UFG, e destacou o decreto nº 11.839/2023<sup>99</sup> referente aos concursos públicos para provimento de cargos efetivos da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), no qual se observam dois critérios: a autoidentificação, que é a manifestação de consciência de sua identidade indígena, indicando a etnia, povo ou grupo indígena ao fazer sua autodeclaração; e a verificação documental complementar, com ampliadas maneiras de comprovação étnica.

---

<sup>99</sup> Decreto nº 11.839, de 21 de dezembro de 2023, que regulamenta o art. 29 e o parágrafo único do art. 31 da Lei nº 14.724, de 14 de novembro de 2023, para dispor sobre a reserva de vagas para indígenas e a comprovação de experiência em atividades com populações indígenas, nos concursos para provimento de cargos efetivos do quadro de pessoal da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). Conforme o art. 6º do decreto citado, no procedimento de verificação documental serão aceitos: “I - documento de identificação civil do candidato; II - documento de comunidade indígena ou de instituição ou organização representativa do povo ou grupo indígena que reconheça o pertencimento étnico do candidato, assinado por, no mínimo, três integrantes indígenas da respectiva etnia; ou III - outros documentos que, na forma estabelecida no edital, estejam aptos a confirmar o pertencimento étnico do candidato, tais como: a) comprovantes de habitação em comunidades indígenas; b) documentos expedidos por escolas indígenas; c) documentos expedidos por órgãos de saúde indígena; d) documentos expedidos pela Funai ou pelo Ministério dos Povos Indígenas; e) documentos expedidos por órgão de assistência social; f) documentos constantes do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal; e g) documentos de natureza previdenciária” (Brasil, 2023, p. 1).

c) Dificuldades de deslocamento;

A egressa Imaru Karajá (2025) evidencia que o desafio do ingresso e da permanência de estudantes indígenas não se limita às questões formais de seleção, mas envolve barreiras econômicas, geográficas e emocionais, e afirma:

Porque muitos indígenas têm medo de sair da aldeia, por medo, medo de passar fome mesmo, porque muitos passam por isso. Já vi situações aqui no Tocantins, em que estudantes retornaram para casa porque não conseguiam bolsa, não conseguiam nada. Aqui é mais burocrático ainda do que na UFG. Além disso, a distância, né? A distância do Tocantins para a UFG é muito longe. E é para pessoas que têm essa coragem, né, de sair de perto da sua família para poder estudar aí (Imaru Karajá, egressa, 2025).

O medo de deixar a aldeia, a insegurança em relação à alimentação e à moradia, bem como a distância geográfica em relação à universidade, constituem fatores determinantes para a permanência estudantil.

d) Dificuldade para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);

Querendo, mas só que é difícil para escrever para a universidade, não sabe escrever. [...] Alguma pessoa tem muita dificuldade para fazer ENEM. [...] Tá bom, tem tudo as coisas, né, para mulheres indígenas. A UFG está aberta pra nós, mas precisa preparar (Karajá 1, 2025).

Na percepção da estudante indígena Karajá (2025), que, por sua vez, é aldeada, embora o acesso à UFG, pelo Programa UFGInclui, ofereça oportunidades singulares, é importante disponibilizar suporte pedagógico e programas de preparação antes do processo seletivo, para que essas pessoas possam enfrentar com mais igualdade de oportunidades as barreiras, como os modelos tradicionais de seleção e de avaliação pelo (ENEM).

g) Matrículas do Programa UFGInclui em dias distintos das matrículas do Sistema de Seleção Unificada (SISU);

Eu acho que seria tão interessante essa matrícula ser separada, como era antes, dos indígenas e quilombolas. O UFGInclui, né, geral. Por que também não fazer no Espaço, que é um espaço único, que as pessoas sabem, as pessoas defendem essa causa, entendem, tem a receptividade [...] Por que não fazer aí, no espaço? [...] Vai ser uma coisa tranquila, leve, já leva os documentos, disponibiliza computadores, se precisar achar alguma coisa, tirar uma xerox, qualquer coisa, entendeu? [...] (Xavante, ativa, 2025).

Anteriormente, a matrícula do Programa UFGInclui era realizada em dias diferentes do SISU. Isto é, considerando o relato da discente, o suporte era mais humanizado e apropriado. As mudanças institucionais se justificam em razão de demandas estruturais: recursos

financeiros e humanos; porém, essas alterações, por mais simples que possam parecer, refletem nas estratégias e objetivos das políticas.

e) Identificação do respectivo povo na publicação do resultado final, garantindo transparência na validação étnica.

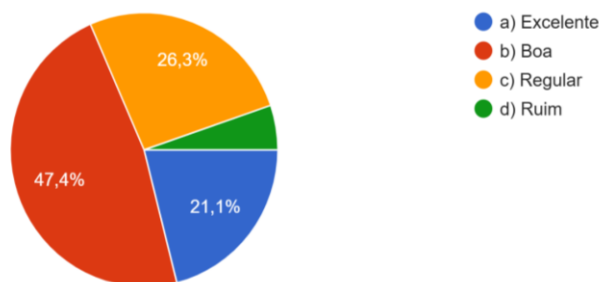
Não conheço os novos ingressantes, não conheço os indígenas, porque eu não sei diferenciar quem é indígena, quem é quilombola, porque eu não vejo o nome, o nome e a origem da comunidade, [...] de qual comunidade vêm, de qual povo pertencem, porque não tem o nome registrado lá, como eu sou registrado. [...] Inclusive, teve uma pessoa que já formou [...] ela sempre teve medo de conversar comigo. Porque, eu questionava, eu perguntava, mas de qual povo você pertence? Quem é a sua família? De onde você vem? E essa pessoa já não está mais na UFG, mas nunca falou, nunca teve essa pressão que eu passo. Por exemplo, o meu nome tá lá, o meu rosto tá aqui e mostra o que eu realmente sou. Existe essa diferença. Essa pessoa concluiu a graduação [...]. Mas eu queria, eu acho que não só eu, mas outras pessoas gostariam de saber qual a origem dessa pessoa. No resultado final, sair o nome do povo no processo seletivo. É algo que eu venho observando, e eu vejo que pessoas se escondem, e ingressantes no UFGInclui se escondem. E isso é uma problemática, porque ingressou através do processo seletivo diferenciado, é algo que beneficia, porque isso nos dá uma chance de ingressar e estar ali como todo mundo (Alto Xingu, estudante ativa, 2025).

A partir desse relato, realizei um levantamento para identificar se, em outras instituições, há processos seletivos que divulguem o nome do povo no resultado final, e não foi encontrado. Ainda, saliento que, conforme a percepção da discente, um ponto importante precisa ser considerado, pois, de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018-LGPD), os dados sobre origem racial ou étnica são classificados como sensíveis e precisariam de consentimento, finalidade legítima e explícita e garantia de não estigmatização. Dessa maneira, existem questões jurídicas que necessitam ser consideradas.

Em conjunto com as percepções das entrevistas, a seguir, é possível verificar dados quantitativos extraídos dos questionários aplicados. No Gráfico 14, abaixo, foi perguntado sobre a experiência de ingresso a outras participantes ativas no SIGAA.

**Gráfico 14** - Experiência de ingressar pelo Programa UFGInclui

19 respostas

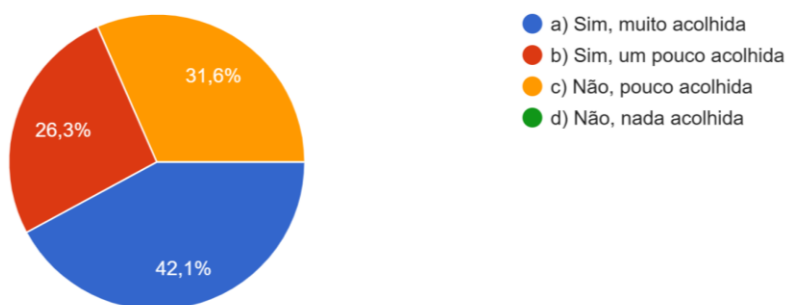


Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Essas informações demonstram que 68,5% (treze das dezenove) discentes respondentes avaliaram seu ingresso na UFG, via Programa UFGInclui, de maneira positiva; dessas, 47,4% (nove) consideraram a experiência “boa” e 21,1% (quatro) avaliaram como “excelente”. Por outro lado, 26,3% (cinco) classificaram como “regular” e 5,3% (uma) como “ruim”. Em relação ao acolhimento pela comunidade acadêmica, verifiquei que, entre as quatro estudantes que avaliaram a política como excelente, três relataram ter se sentido acolhidas e uma afirmou não ter sido. Entre aquelas que a classificaram como boa, nove das que responderam, sete declararam ter sido acolhidas e duas, não terem sido. Já entre as cinco que consideraram a política regular, três relataram acolhimento e duas disseram não ter se sentido acolhidas. Por fim, a estudante que avaliou a política como ruim também declarou não ter se sentido acolhida, conforme demonstra o Gráfico 15, a seguir.

**Gráfico 15** - Se sentiu acolhida pela comunidade universitária ao ingressar pelo Programa UFGInclui?

19 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Os resultados quantitativos apontam que, embora a maioria das estudantes tenha avaliado de forma positiva a política de ingresso pelo UFGInclui, o acolhimento pela comunidade acadêmica não foi uniforme. Mesmo entre aquelas que consideraram a experiência excelente, houve relato de falta de acolhimento. Nesse sentido, Scorsolini-Comin e Gabriel (2019, p. 4) afirmam:

Quando a experiência universitária é costurada por diferentes interlocutores imbuídos e alinhados às estratégias de acolhimento, o que envolve atores como docentes, funcionários e os próprios alunos, o acolhimento estudantil deixa de ser um local a ser atingido ou ocupado, ou mesmo uma meta definida institucionalmente ou por meio de uma política educacional, e passa a ser uma atitude que pode e deve ser fomentada perenemente nos mais diversos cenários da Universidade. A instituição, nesse sentido,

torna-se acolhedora, o que se reflete no modo como esse compromisso é assumido enquanto um componente curricular a ser corporificado.

Considerando essa referência conceitual, entre as indígenas mulheres que avaliaram o ingresso como bom, a maioria se sentiu acolhida, mas ainda houve casos em contrário. Já nas avaliações regular e ruim, prevaleceram percepções de pouco ou nenhum acolhimento. Esses dados sugerem que a política tem cumprido seu papel em viabilizar o acesso, mas revela fragilidades no suporte inicial, evidenciando que o ingresso não garante, por si só, a inclusão das indígenas mulheres na universidade. No Gráfico 16, a seguir, foi perguntado sobre a compreensão das práticas que envolvem as condições de permanência oferecidas pela UFG.

### Gráfico 16 - Compreendeu a as políticas de ações afirmativas no momento do ingresso?

19 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

No momento da seleção, apenas 15,8% (três discentes) afirmaram ter compreendido as políticas de ações afirmativas, enquanto 47,4% (nove) disseram ter compreendido parcialmente, 26,3% (cinco) não tiveram conhecimento sobre as políticas e 10,5% (duas) declararam não tê-las compreendido. Ao relacionar esses dados com a avaliação da experiência de ingresso, observa-se que, entre as estudantes que classificaram o processo como “bom”, seis compreenderam as políticas, duas tiveram algum conhecimento e uma não compreendeu; todas, porém, relataram ter recebido apoio institucional, sendo quatro em sua totalidade e cinco de forma parcial. Já entre as que avaliaram o ingresso como “regular” ou “ruim” (31,6% do total), verificou-se maior percepção de fragilidade da política; das cinco que classificaram como regular, duas compreenderam parcialmente as políticas de ações afirmativas, duas não tiveram conhecimento e uma não as compreendeu; a estudante que avaliou como ruim declarou ter compreendido apenas parcialmente.

#### 4.2.2. Percepção do acolhimento:<sup>100</sup>

Nesse ponto, após análise dos relatos das respondentes destaquei os seguintes trechos:

a-) pertencimento acadêmico;

Eu não me senti acolhida, talvez não por conta das pessoas, sabe? Mas eu nunca me senti assim: “Nossa, você tá dentro de uma turma de 60 alunos, você é respeitada por todos, você conversa com todos.” Não. Eu sempre fui aquela no meu cantinho, sem muitas amizades, com duas ou outras colegas. Eu sempre me senti ali diferente dos outros. Eu não sei se é essa questão de ser indígena, talvez, e me sentir inferior, se isso contribuiu de verdade (G Karajá, estudante ativa, 2025).

O relato por si, já evidencia o sentimento de não pertencimento da estudante, mostrando como a experiência acadêmica pode ser marcada por isolamento e percepção da diferença.

Eu entrei na casa do estudante porque eu não tinha lugar nenhum pra ficar, e aí a faculdade foi lá e me recebeu assim. Claro que teve muitas coisas, né. Eu vim assim, de mala e cuia mesmo (Apinajé, estudante ativa, 2025).

A frase “vim assim, de mala e cuia mesmo” traz um sentido simbólico de deslocamento entre territórios. Essa transição carrega a ideia de reinscrição identitária no novo espaço. Esse momento pode ser entendido como uma espécie de rito de passagem entre o mundo de origem e o “mundo acadêmico”. A expressão “a faculdade foi lá e me recebeu” simboliza um gesto concreto de acolhimento institucional, um reconhecimento de pertencimento e de direito ao espaço universitário. Em seu relato, a discente reconhece a importância dos espaços institucionais. Em seguida, no trecho abaixo, a discente demonstra que a possibilidade de falar de si, de sua cultura e de suas motivações rompe o silêncio histórico imposto aos povos indígenas nos espaços formais de ensino.

Ela trouxe pessoas indígenas que pesquisavam sobre e aí pediu para falar. E aí chamou pessoas, abriu para os alunos e lá eu pude falar um pouquinho de mim. De o que eu vim fazer aqui, quais eram os meus objetivos e por que a cultura envolve tanto algumas coisas que me fizeram chegar até aqui, sabe? (...) e realmente me senti bastante acolhida nessa parte, sabe? (Apinajé, estudante ativa, 2025).

Nesse aspecto, o relato da estudante Apinajé (2025) apontou para a complexa teia entre vulnerabilidade social, deslocamento cultural, afirmação identitária e acolhimento institucional. A presença da estudante indígena no espaço universitário não é apenas resultado de uma política

---

<sup>100</sup> A atitude de acolhimento deve estar no docente, que pode criar estratégias mais apoiadoras para alunos com alguma dificuldade; pode estar no olhar mais atento dos colegas de curso para expressões comportamentais de alguns alunos; pode estar no modo como os funcionários demonstram estar preocupados com o bem-estar de todos. Quando o acolhimento se torna uma atitude para com o outro, podemos falar, de fato, em cuidado. Assim, promover o acolhimento passa a ser, de fato, a promoção de um cuidado. Quando as instituições de ensino superior corporificam esses pressupostos, opera-se, de fato, a inovação (Scorsolini-Comin e Gabriel, 2019, p. 4).

pública, mas também de um movimento subjetivo de resistência, reconstrução e pertencimento. A narrativa sugere que as ações afirmativas e os espaços de fala têm potencial para transformar o ingresso em uma experiência efetivamente inclusiva e intercultural.

b) desafios enfrentados por indígenas mulheres mães, incluindo falta de apoio e creche:

Pela perspectiva de gênero, os estudos de Brito (2016), Kanhgág (2023), Faustino *et al.* (2020) e Neves e Silva (2024) convergem ao evidenciar que as dificuldades vivenciadas por indígenas mulheres são atravessadas por múltiplas violências no ambiente institucional, que podem ser epistêmicas, econômicas e simbólicas. A maternidade, longe de ser obstáculo, é reelaborada como potência, mas a falta de políticas de permanência adequadas, como moradias que acolham mães e filhos, bolsas específicas e flexibilidade pedagógica, escancara o racismo estrutural que persiste no ensino superior.

A discente Boe (2025) reflete sobre a situação das indígenas mulheres, que são mães, e sobre as dificuldades para continuar estudando: “querendo ou não, um tempo da nossa vida, nós vai ter filho”, e afirma que é difícil se programar. “Então, eu acredito que se tivesse creche, se tivesse apoio [...] próprio para as mulheres” (Boe, estudante ativa, 2025). E, enfatiza:

Minha experiência não foi tão boa, apesar que eu acredito que teve muita gente que abraçou a minha causa [...]. Eu acredito que aqui mesmo na UFG, eu acho que não está preparada para acolher essas mulheres. Inclusive, assim, mulheres indígenas, mãe. Eu acredito que eu sou uma experiência viva disso, porque quando eu vim, eu tinha minhas filhas que estavam com 2 anos de idade. [...]. Então, assim, eu não me senti acolhida porque automaticamente o pessoal que vinha eram pessoas solteiras, em específico homens, porque não ia trazer a família. Então, assim, não tive esse meio que apoio. Então, acredito que porque não tinha essas políticas, não tinha essas questões voltadas para mulheres (Boe, entrevista estudante ativa, 2025).

A discente reconhece ações isoladas de auxílio, mas identifica que a política institucional ainda não contempla as necessidades específicas das indígenas mulheres. Em seu relato, há a constatação de que o modelo de acolhimento institucional é pensado a partir de um sujeito masculino, solteiro e deslocado individualmente, e não de mulheres que vivenciam múltiplas responsabilidades (mãe, estudante, provedora). O fato de a estudante afirmar ser uma “experiência viva” dessa lacuna revela que o corpo feminino indígena materno é um território de resistência e denúncia, mostrando como a maternidade, que deveria ser acompanhada por políticas de suporte, torna-se um marcador de exclusão. Sobre isso, a discente Xavante (2025) observa:

Quando uma mulher engravidar, ter esse acompanhamento, ter esse respaldo, esse apoio, sabe, quando ela engravidar, saber para onde ela pode ir, os recursos quando ela está na cidade, tomar questão de vacinas, isso e aquilo. Porque na aldeia é muito precário. [...] Por isso que precisa, assim, de um departamento que tenha esse olhar, esse cuidado para as mulheres. Porque não adianta a gente achar que não existe, mas existe, sim, preconceito, existe discriminação. Existe ainda aquilo que não é igual. Se não é para as mulheres que estão na cidade, imagina para a indígena, entendeu? (Xavante, estudante ativa, 2025).

O relato da estudante Xavante (2025) inclui interseccionalidades de gênero e etnia, além de destacar as desigualdades sociais que envolvem o deslocamento do território, o acesso à saúde e a permanência no cotidiano universitário. Ao falar de “apoio”, “acompanhamento” e “um departamento com esse olhar”, a discente reivindica o reconhecimento do seu corpo como território político, o que se conecta diretamente ao conceito de corpo-território. Na percepção da estudante, o corpo grávido, o corpo que adocece, o corpo que busca cuidado e é discriminado simboliza a continuidade da colonialidade que continua operando dentro e fora da universidade.

Eu já vi várias estudantes indígenas com crianças pequenas. [...] Uma colega minha, não vou longe, não, ela é do povo Xacriabá teve que deixar as duas crianças, uma de 8 anos e uma de 4, no território, e vir para a cidade estudar, porque ela não podia trazer essas crianças. Ela teve que ficar longe dos filhos por esse tempo. Claro que é por um bom motivo, ela está buscando conhecimento, o estudo, está fazendo mestrado também. E aí aconteceu um episódio lá, o pai das crianças faleceu. E ela, por não poder deixar as crianças lá, porque eles não estavam bem. O de 8 anos, principalmente, era muito grudado com o pai, ela teve que trazê-los para Goiânia. Fazendo mestrado. Agora está em Goiânia com duas crianças, sem bolsa. [...] Tendo que se virar com a ajuda da família lá, que manda dinheiro pra ela. Então, assim, eu acredito que dentro da universidade poderia ter um suporte, em relação a uma creche. Você vai estudar, vai deixar onde? Vai levar duas crianças para a sala de aula, pra não conseguir se concentrar? Porque você não vai conseguir se concentrar. Vai ficar ali, o tempo todo, ligada nas crianças, ainda mais sendo crianças, né? Vai deixar onde? Você não tem um parente aqui em Goiânia (G. Karajá, estudante ativa, 2025).

O relato da estudante G. Karajá (2025) reforça a necessidade de políticas de apoio específicas para mães indígenas, como creche e auxílio à permanência para além da Bolsa Canguru, que já existe. Mostra também como a ausência de suporte pode afetar diretamente o desempenho acadêmico e a continuidade dos estudos. “Por ello, el debate en la concurrencia de desigualdades o interseccionalidades en espacios y tiempos es importante como punto de partida” (Briseño Maas, 2007, p. 8).

c) Experiências de exclusão, isolamento, discriminação e preconceito étnico;

A estudante Diku Karajá (2025) em seu relato de experiência, disse: “fui bem acolhida, acho que a maioria nem sabia que eu era indígena [...]”. Isso remete ao acolhimento que gera o sentimento de pertencimento; contudo, este se encontra condicionado à invisibilidade étnica. A

universidade acolhe, desde que a estudante se encaixe nos padrões normativos brancos, urbanos e ocidentais.

E tem pessoas que têm essa resistência com a cultura. [...] esse UFGInclui, que a gente está roubando cotas, já aconteceu isso em sala de aula. Você sente isso, se sente desmotivada, às vezes sofre discriminação, se sente humilhado ao fazer trabalho. Você é considerado como se o raciocínio fosse mais lento, como se não aprendesse muito. Em outras palavras, assim, né, é burra, e tem essa resistência. Nem todos os grupos se abrem para fazer um trabalho, um seminário. Você sempre, às vezes, será o último a ser escolhida. E, dependendo da sua característica de personalidade, se você for uma pessoa introvertida, tímida, você realmente não é escolhida. Entendeu? (Xavante, estudante ativa, 2025).

O relato da discente Xavante (2025) revela a presença de estigmas raciais e cognitivos, em que o preconceito, que é um julgamento prévio sobre o pertencimento étnico-racial a determinados grupos (Gomes, 2005), se expressa de maneira velada e simbólica. A referência à ideia de “roubar cotas” reflete o discurso meritocrático ainda presente nas universidades, que, por sua vez, deslegitima as políticas de ações afirmativas e questiona a capacidade das estudantes indígenas. O nome disso é racismo, que opera também quando nega a capacidade intelectual e o conhecimento produzido, sendo condensado no conceito de epistemicídio (Carneiro, 2023).

O relato também expõe os efeitos psicossociais dessas experiências, como a desmotivação, o sentimento de humilhação e o isolamento nas atividades coletivas, fatores que comprometem a permanência e o desempenho acadêmico. A estudante percebe que associam a identidade indígena a uma suposta lentidão cognitiva, reafirmando estereótipos coloniais sobre a inferioridade intelectual dos povos originários. Tal dinâmica reflete o que Catherine Walsh (2009) denomina “colonialidade do saber”, na qual o conhecimento indígena e as formas próprias de aprendizagem são desconsiderados pelo modelo acadêmico ocidental.

Eu não sentia acolhida, não. Eles não falavam com a gente. Trabalho em grupo, a gente ia lá. Eles não queriam fazer grupo com nós. Quando eu entrei, só eu tinha feito para a faculdade de artes, o resto tinha feito para outros cursos e aí eu fui sozinha para lá. Aí sempre tinha mais uma menina que era quilombola, que eles também não escolhiam ela. Aí a gente, não, - vamos fazer grupo? Então, eu e você? - Não, então vamos. A gente ficou, assim, me senti acolhida por ela, né. Mas, assim, outras pessoas não (Bororo, estudante ativa, 2025).

A estudante Bororo (2025) relatou a experiência de isolamento e acolhimento seletivo. Isso sugere os limites da inclusão formal e a necessidade de práticas pedagógicas interculturais efetivas. Nesse cenário, a solidariedade entre estudantes indígenas e quilombolas se manifesta como estratégia de resistência, alinhada ao que Gomes (2022, p. 55) chama de “afeto emancipatório”, que promove cuidado, apoio e fortalecimento coletivo em contextos de exclusão. De maneira complementar, Quintiliano (2022, p. 22) nomeia como relações “afro-

indigenoafetivas”, entendidas como aquilombamento do território educacional, capazes de sustentar a permanência e a reexistência de grupos subalternizados dentro da universidade.

Eu não me sentia acolhida, né, o tratamento era diferente, né. [...] Começou a partir dali no pós-matrícula, depois de efetuar a matrícula, conhecer os grupos. Então, o primeiro contato que eu tive com meus colegas foi ali mesmo, dentro do Centro de Eventos. Eu senti uma, não sei se é preconceito, confesso até hoje, fico me perguntando se eles não souberam lidar comigo, se não souberam me recepcionar, ou se de fato era preconceito ali, sabe. [...] Era um olhar de um pro outro e me observar e não conseguir conversar comigo. Por isso tenho essa dúvida, eu nunca vou conseguir descobrir o que foi esse olhar. Olha que sou uma pessoa que observa, mas eu não sei se em razão da minha mente, em querer bloquear ou não querer entender, mas permanecer com essa dúvida, eu vou morrer com ela, porque nunca vou saber exatamente o que foi essa recepção. Mas eu senti essa diferença a partir dali [...] (Alto Xingu, discentes ativas, 2025).

A narrativa aponta para uma exclusão sutil, mas percebida pela estudante, gerando dúvidas sobre a natureza da discriminação. Sobre isso, a professora Luciana de Oliveira Dias (2012) afirma que o pressuposto inicial é o de que existe racismo no Brasil e, ainda que não declarado, “naturaliza a superioridade dos/nos brancos” (Dias, 2012, p. 14), o que a autora chama de “racismo à brasileira” (Dias, 2012, p. 14). O racismo é crime definido pela Lei nº 7.716/89. No entanto, nem sempre há uma pessoa criminosa responsável, porque o racismo se manifesta de forma estrutural e sistêmica, nas leis, nas instituições, na cultura e nos processos históricos, isto é, não apenas nas ações de pessoas isoladas. Diante disso, “uma demanda a ser equacionada é: como garantir equidade de participação social entre discriminados e discriminadores?” (Dias, 2012, p. 15).

Nesse contexto, o relato da discente Bororo (2025), abaixo, salienta a convivência na Casa de Estudante – CEU, destacando as tensões culturais do compartilhamento do espaço com não indígenas, reforçando a necessidade de políticas de permanência formuladas por uma perspectiva intercultural (Walsh, 2009).

Eu acho ruim, é que no quarto de estudante, ali na faculdade, que a gente divide com outras pessoas brancas, né? A gente não divide com indígenas. Eu acho que seria legal só para indígenas. Se eu dividisse o quarto só com pessoas que fossem da minha comunidade, acho que seria legal (Bororo, estudante ativa, 2025).

O relato da estudante Bororo (2025) confirma os impactos diretos na socialização, diante da perspectiva intercultural funcional. A convivência obrigatória com colegas de outros grupos, sem mediações interculturais, reforça a sensação de isolamento, dificulta a construção de redes de solidariedade e limita a transmissão de saberes e práticas culturais próprias, comprometendo o pertencimento e o desempenho acadêmico.

#### d) Visibilidade e inclusão no ambiente universitário.

A estudante Bororo (2025) relatou ter tido acolhimento institucional quando chegou à UFG.

Quando a gente veio, né, aí ela (*técnica da unidade*)<sup>101</sup> buscou a gente lá na rodoviária e trouxe pra cá. Eu não me lembro muito bem, mas pra mim ela mandou mensagem. Aí eu falei que com ela se tinha como buscar nós na rodoviária, que nós chegamos lá, não sabe nem pra onde que íamos. Ficamos perdidos lá. [...] Bororo, estudante ativa 2025).

O relato demonstra que, na ausência de protocolos institucionais planejados de acolhimento, isto é, de suporte, a responsabilidade de orientar e conduzir as estudantes indígenas recaiu sobre uma técnica da unidade, que se dirigiu à rodoviária para recebê-las. Embora este gesto evidencie cuidado, também expõe a dependência de iniciativas pontuais e não estruturadas, reforçando a necessidade de políticas formais que assegurem protocolos institucionais e contínuos para esses grupos, minimizando a sensação de desorientação e exclusão. A discente reconhece um outro mundo ao entrar na universidade e diz:

Ah, eu falei que é bom, você faz várias amizades, assim, você tem amigos que são amigos de verdade, eu acho que assim, pra mim, né, que eu fiz, que antes, quando eu tava lá na aldeia, eu ficava mais ali em casa, então, minha família era meus amigos, então, minha irmã era minha amiga e era só isso (Bororo, estudante ativa, 2025).

O relato visibiliza o impacto positivo da socialização no ambiente universitário para esta estudante indígena. Ao comparar sua experiência na aldeia, marcada por vínculos familiares restritos, com a experiência na universidade, percebe-se que o convívio acadêmico favoreceu a ampliação de redes de amizade, contribuindo para maior interação social, elementos essenciais para a permanência e para o sucesso acadêmico. Apesar das dificuldades do deslocamento, a estudante busca se adaptar. É válido destacar que esse movimento de interação não beneficia apenas as estudantes indígenas, mas também as demais pessoas envolvidas, ao promover um ambiente mais inclusivo, diversificado e colaborativo, que enriquece as trocas culturais e contribui para um ambiente plural.

#### 4.2.3. Percepção da permanência:

Após análise das narrativas das respondentes, destaco os relatos:

a-) Bolsa como condição de acesso: o valor é considerado insuficiente para suprir necessidades básicas:

---

<sup>101</sup> Grifo nosso.

Os relatos destacam a importância dos auxílios para a sobrevivência e permanência na universidade, embora muitas vezes não sejam suficientes para cobrir todas as necessidades básicas. Há registros de dificuldades para comprar alimentos, produtos de higiene e materiais acadêmicos, indicando que a renda disponível frequentemente não atende à complexidade das despesas cotidianas, especialmente quando há crianças ou outras responsabilidades familiares. Além disso, emergem estratégias de improviso e solidariedade, como a ajuda de familiares ou colegas, para lidar com períodos de escassez. Os relatos mostram que a permanência no ensino superior depende não apenas de políticas formais de assistência estudantil, mas também de uma rede de apoio informal, revelando a vulnerabilidade socioeconômica e a necessidade de mecanismos mais abrangentes de suporte. Seguem os relatos:

Só que, em relação a esse amparo em relação à bolsa, ao restaurante universitário, né, vamos dizer, é algo que ajuda. O estudante não passa fome na UFG. Não passa. E tem onde dormir, o que comer, é essencial (Imaru Karajá, egressa, 2025).

[...] a gente passava, assim, fome, né? E não tinha dinheiro pra comprar comida, nem absorvente. Aí, nós íamos juntar nossas moedinhas, sei lá. E tinha vezes que, não, a gente vai aguentar esperar até amanhã, até segunda-feira. Aí a gente ficava tentando esperar até segunda-feira mesmo [...] eu passei a maior parte do tempo com aquela bolsa que eu falei para você que era de R\$500, só que ele não tinha como durar o mês inteiro, porque eu também tinha que comprar meus produtos de higiene e pedir pra tirar a apostila [...] (Bororo, estudante indígena, 2025).

Tive muita dificuldade financeira, né? Porque, mesmo a gente tendo bolsa, [...] a gente já conseguiu uma bolsa do MEC, era a maior bolsa que tinha, aquela bolsa permanência. À época, eu acho que era 900 reais. E aí, quando eu cheguei, de cara eu não comecei a trabalhar. Então, eu tinha que me sustentar com 900 reais. Não só eu, né? Eu e mais duas crianças. E aí a gente tinha aluguel, tem água, tem energia, tem as despesas, tem comida. Então, enfim, eu tive um pouco de apoio da minha mãe, que, mesmo não trabalhando, ela fazia artesanatos, vendia, e aí ela sempre conseguia estar ajudando, estar dando esse suporte para a gente ir. Mas, claro, a bolsa foi muito importante. Talvez, sem ela, eu nem conseguiria ter iniciado (G. Karajá, estudante ativa, 2025).

A assistência que eu tive, o direcionamento que eu tive, [...] não se concretizou tão de imediato, porque assim, houve uma demora muito grande, [...] foi apresentada a bolsa moradia, o auxílio moradia, a alimentação, a permanência da UFG, e tudo isso era muito fascinante pra gente, e obviamente o MEC, como teria que procurar, como teria que fazer para solicitar ela. E até aí tava tudo maravilhoso, até a gente fazer as inscrições, até a gente teoricamente deixar tudo certo, fazer do jeito certo (Alto Xingu, discente ativa, 2025).

A discente Alto Xingu (2025) detalhou os desafios pelos quais passou para chegar à UFG, desde a inscrição até o processo de matrícula, e explica que inicialmente recebeu diversas orientações que não se concretizaram. Destacou a lentidão das políticas de assistência estudantil, em especial no ano de 2018, quando houve atrasos no pagamento da Bolsa MEC. O relato demonstra que a demora no repasse dos recursos impactou a permanência pedagógica e exigiu mobilização política das próprias estudantes, que tiveram de reivindicar, em Brasília, seus direitos. Essa narrativa reforça a ideia de que a permanência indígena, além de ser marcada

por lutas individuais, é também um processo coletivo de resistência. Como lembra Braulina Baniwa (2019), o ingresso de indígenas no ensino superior não significa apenas inclusão, mas também a abertura de novos espaços de luta.

Porém, no ano que eu ingressei foi um dos anos mais difíceis que a gente teve, porque a permanência da UFG demorou muitos meses e, naquela época, no ano de 2018, não existia uma flexibilidade de atender todos os alunos que estavam ingressando naquele ano. Então, assim, eu me lembro que a gente foi receber quase que no final do ano. Para o tempo que a gente ingressou até a véspera de quase terminar o ano, foram muitos meses de muitos desafios, onde a gente teve que se mobilizar pra gente ir até Brasília, pra falar sobre isso, pra discutir sobre isso, pra reivindicar mais bolsas, né. Então, assim, foi um ano muito complicado, onde poucas pessoas se comprometeram a abraçarem essa causa, pra ir até lá, pra deixar de ir pras aulas. E hoje não me sinto arrependida, mas eu sinto que eu fiz algo muito bom pra outras pessoas que inclusive conseguiram já sair da universidade. Mas eu tava lá, nessa primeira briga no ano de 2018, com o Ministério da Educação e aquelas pessoas, e eu fico pensando: se não fosse por aquela iniciativa, as pessoas que ainda estão ingressando a todo ano não teriam essa chance de continuar, de ter bolsas pra todos (Alto Xingu, discente ativa, 2025).

Emocionada, a discente salientou o impacto que sua atuação política teve sobre sua trajetória acadêmica nos semestres iniciais, período marcado por intensos desafios de adaptação à lógica e à estrutura universitária. Sua participação lhe custou o avanço regular nos estudos. A estudante diz não se arrepender e reconhece a importância de ter se colocado na linha de frente de uma luta coletiva. Sua fala reflete a percepção de que nem todas as pessoas abraçaram a causa, mas que, ainda assim, era necessário posicionar-se.

Segundo Bicalho (2010), a partir da década de 1970, os povos indígenas começaram a se organizar em um movimento de luta que incorpora uma identidade coletiva; esse movimento deixa em segundo plano as rivalidades e as diferenças étnicas e culturais em prol de algo maior: defender-se dos ataques sistemáticos aos seus direitos, suas terras e sua cultura ancestral. Outrossim, é importante situar que esse episódio citado pela estudante Alto Xingu (2025) está relacionado ao corte de verba por parte do Governo Temer, que, à época, suspendeu o pagamento da Bolsa Permanência destinada a estudantes indígenas e quilombolas. Conforme noticiado, em 2018, o “MEC oferece apenas 800 bolsas e ameaça a permanência de 4 mil indígenas e quilombolas na universidade” (Site Cimi, 2018, p. 1). Esse é o título da notícia que comunica a proposta do MEC, que seria a criação de um Grupo de Trabalho composto por indígenas e quilombolas, com o objetivo de definir critérios de seleção excludentes do destino das bolsas. A proposição foi repudiada sob a argumentação de que não iriam legitimar a retirada de direitos e a exclusão de seus pares (Site Cimi, 2018).

b-) dificuldades acentuadas no início do curso: adaptação à universidade, distância da comunidade:

[...] Muitas vezes eu voltava chorando, não queria voltar pra faculdade. Me dava pavor, me dava a mão suando, me dava dor de cabeça. Então, as pessoas me olhando, nunca imaginavam que eu estava passando por isso. Então, por isso, assim, que eu trago, problema de vida, aquilo que fizeram comigo, eu não quero pro outro. Se eu puder facilitar, amenizar, deixar mais leve, eu vou fazer isso. Então, assim, eu passei muito isso. Às vezes, buscar recursos, morrendo de vergonha. A forma da pessoa falar, assim, não acolhedora. Eu saía arrasada, sentindo ninguém, a pior pessoa, como ser humano. Então, assim, pra mim, eu terminar esse curso não é pros outros, é pra mim. Eu me superando, eu superando as minhas dores, a minha história, as minhas dificuldades, as fraquezas (Xavante, estudante ativa, 2025).

A partir desse relato, é possível refletir sobre o estudo realizado por Loureiro et al, (2024)<sup>102</sup> por meio da experiência de uma universidade da Bahia, no qual se apontou que as políticas de ações afirmativas brasileiras garantem o ingresso de grupos historicamente sub-representados, mas têm caráter predominantemente restaurativo e, por isso, conseqüentemente, não asseguram condições efetivas de permanência ou pertencimento acadêmico, reforçando a necessidade de estratégias que integrem suporte contínuo, pedagogia inclusiva e valorização cultural.

As políticas de ações afirmativas, como as implementadas na UFG e evidenciadas em experiências de outras universidades brasileiras, promovem multiculturalismo demográfico e programático-político, garantindo acesso a estudantes historicamente sub-representados. No entanto, esse multiculturalismo foca no ingresso sem assegurar plenamente a permanência, a adaptação institucional e a valorização cultural (Loureiro *et al.* 2024). Também, em razão dessas observações, relatos como os da discente Xavante (2025) acabam sendo comuns entre as IES brasileiras, como demonstram outros estudos consultados.

c-) falhas na assistência estudantil: ausência de suporte adequado em moradia, alimentação e orientações institucionais:

Outra questão também que eu via muito é o pessoal em relação à questão financeira. [...] Tem todo um processo, né? Que é o edital, enfim. Então, eu vejo que o pessoal tem um pouco de dificuldade. Às vezes, consegue ir para a Casa Estudantil, lá no Samambaia, e ainda não tem acesso à carteirinha de ônibus. Aí tem aquela dificuldade, porque não é de Goiânia. Então, assim, acaba também reprovando por falta, nesse sentido. Eu acompanhei muitos casos assim. Teve casos que a gente se organizava e auxiliava para pagar passagem, até a pessoa conseguir trazer essa carteirinha de

---

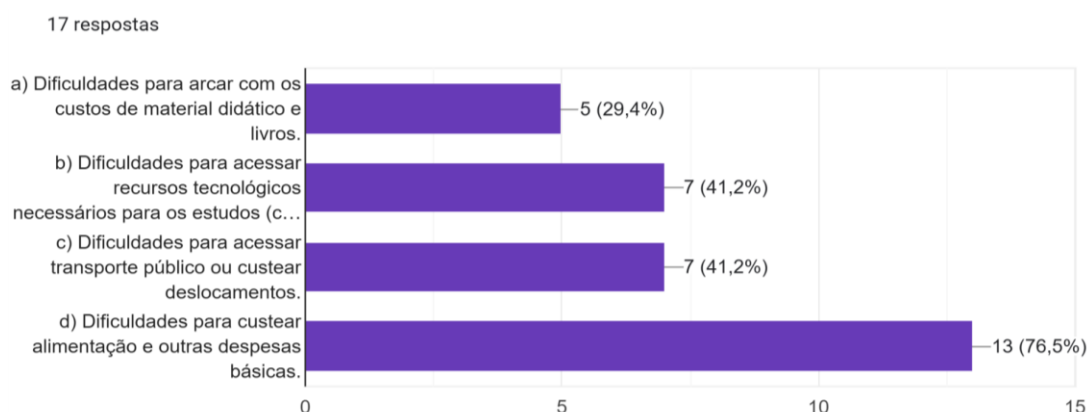
<sup>102</sup> “[...] e, por meio dessas políticas, tem garantido a existência de um multiculturalismo demográfico, isto é, a existência simultânea e interativa de diversas culturas em um determinado espaço e tempo, bem como de um multiculturalismo programático-político, no sentido da implementação de políticas afirmativas que visam promover a diversidade cultural. No entanto, esse multiculturalismo parece ser predominantemente de caráter reparador, uma vez que as ações afirmativas têm se concentrado, essencialmente, na promoção do acesso desses estudantes à universidade. Todavia, a igualdade de oportunidades não se encerra nesse ponto” (Loureiro *et al.*, 2024, p. 14, 15)

estudante, porque ainda não tinha, né. Não tinha um auxílio financeiro. Aí acaba também faltando muito por conta dessa questão (Pankararu, egressa, 2025). [...] E agora, eu passando pela experiência, porque anos atrás eu participei de uma reunião na PRAE, ajudando meus colegas que são casais, [...] porque eles não queriam morar separados, mesmo sendo casados. Ela tinha uma filha que ia ter, ela engravidou na graduação, e conseguiram uma assistência para isso. Então, foi uma novidade. [...] Nós nos articulamos, brigando para ter esse olhar, porque não tinha isso. Não tinha esse cuidado com o estudante indígena. Ele chegava aqui e, às vezes, ficava na rua, porque não tinha dinheiro, só vinha com o dinheiro da passagem. Achava que tinha um alojamento, e não era bem assim. [...] E aí eu vi a necessidade, eu pensei: “Nossa, realmente não tem esse olhar.” E hoje, passando por essa trajetória da minha maternidade, vejo que precisa mesmo desse olhar mais cuidadoso para a mulher, mulher e mãe indígena. Um espaço melhor, um acolhimento melhor (Xavante, estudante ativa, 2025).

Essas percepções evidenciam que a questão financeira é uma barreira significativa para a permanência de estudantes indígenas na universidade, especialmente nos primeiros semestres. A ausência de bolsas ou auxílios imediatos faz com que o deslocamento, a alimentação adequada e as dificuldades com transporte se tornem obstáculos concretos ao aprendizado, impactando, inclusive, a frequência às aulas e o desempenho acadêmico. Além disso, isso mostra a importância de um suporte institucional ágil e acessível, capaz de atender a essas demandas e reduzir o risco de evasão por fatores socioeconômicos. Destaca-se o protagonismo das estudantes indígenas, que não apenas vivenciam as lacunas institucionais, mas atuam de forma ativa para buscar soluções coletivas para suprir a falta de suporte, especialmente para mulheres e mães. Este engajamento reforça a agência do grupo no espaço acadêmico, demonstrando que a inclusão não é passiva, mas envolve participação crítica e ação transformadora dentro da universidade.

No Gráfico 17, a seguir, foi perguntado sobre os principais desafios enfrentados durante a permanência na UFG, as respondentes poderiam assinalar mais de uma dificuldade vivenciada.

**Gráfico 17** - Principais desafios socioeconômicos enfrentados durante o curso



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

As estudantes indígenas apontaram as dificuldades relacionadas ao material didático (29,4%), aos recursos tecnológicos (41,2%) e ao transporte (41,2%). No entanto, chama a atenção que, das dezessete que responderam, treze (76,5%) destacaram dificuldades para custear a alimentação e outras despesas básicas. Esse dado dialoga diretamente com o relato da estudante Bororo (2025), que descreveu as dificuldades enfrentadas enquanto moradora da Casa de Estudante, que incluem situações de insegurança alimentar e a ausência de itens essenciais, como absorventes, evidenciando a pobreza menstrual, que já é reconhecida como barreira educacional pelas Nações Unidas (ONU Mulheres, 2019).

Em vista disso, os dados quali-quantitativos revelam que o acesso garantido pelas políticas de cotas e programas como o UFGInclui não assegura, por si só, a permanência adequada. É preciso que as instituições implementem medidas mais abrangentes, voltadas à segurança alimentar, ao acesso a recursos tecnológicos, ao transporte, ao custeio de materiais pedagógicos e à garantia de condições de saúde integral, sob uma perspectiva intercultural e interseccional. Conforme Piovesan (2017), a efetividade equânime em relação aos direitos sociais só se concretiza quando são criadas condições reais para o exercício da dignidade humana, o que, no caso das indígenas mulheres na universidade, significa reconhecer e enfrentar as barreiras materiais, culturais e de gênero que permeiam sua trajetória acadêmica.

d-) dificuldades pedagógicas: barreiras no aprendizado, metodologias pouco inclusivas;

A egressa Karajá (2025) destacou: “eu não entendia, né. [...] Depois, às vezes, perguntava pra minha colega”. Esse relato sugere barreiras pedagógicas que podem estar relacionadas à língua e/ou à precariedade do ensino médio, ou ainda, a outros fatores resultantes do contato cultural com esse ambiente.

Como eu tenho muita dificuldade em apresentar seminários, eu venho fazendo terapia para conseguir desenvolver, tirar esse bloqueio. Então, na minha primeira apresentação desse semestre, porque tem vários seminários, uma das causas que fizeram atrasar também foi por conta dos seminários que eu nunca tive coragem de apresentar, foi de levar minha psicóloga pra assistir minha apresentação. Então, assim, eu cheguei na coordenação, falei com eles e disse, eu preciso de ajuda, mas essa ajuda vai ter que vir de fora, ela tem que atuar juntamente com a coordenação. Então, é isso, eu preciso que minha psicóloga esteja presente no dia da minha apresentação. Em algumas situações eu gostaria que ela estivesse, eu gostaria de conversar com os professores, ver se eles concordam com isso ou não. Então, assim, eu tive o retorno deles, eles aceitaram, para eles foi ok. Fiquei muito surpresa com a recepção que eu tive deles também. É uma coisa que notei era que, por muito tempo, eu não entendia muito bem como acontecia o diálogo de várias áreas. Assim, só para finalizar, foi aceita a minha proposta, eles se colocaram à disposição para me escutar das próximas vezes, caso eu tivesse outras propostas, outras questões que pudessem ser trabalhadas. Então, as coordenadoras foram essenciais para mim, são mulheres, então assim é mais um ponto positivo (Alto Xingu, estudante ativa, 2025).

O relato de Alto Xingu (2025) aponta duas questões centrais: primeiro, o protagonismo da estudante na construção de possibilidades para sua aprendizagem, ao identificar suas dificuldades e propor soluções específicas, como a presença da psicóloga durante seminários; segundo, a importância da escuta institucional e da flexibilidade da coordenação, que a acolheu. O episódio demonstra que a inclusão envolve abertura ao diálogo, reconhecimento das singularidades e colaboração entre diferentes atores. O fato de a coordenadora ser mulher sugere que a estudante possa ter se sentido mais à vontade para expor suas dificuldades e propor soluções; houve empatia e sensibilidade no tratamento das demandas. Isso também sugere que a diversidade de gênero, raça e etnia na gestão acadêmica pode influenciar as práticas de inclusão.

Foi muito difícil. Tanto que, quando eu entrei a primeira vez, eu desisti. E foi muito difícil, porque, quando você entra, ainda mais que a grande maioria não vou falar todos, mas a grande maioria parou o ensino médio e ficou. Depois, entrou para a universidade. Então, a gente perde muita coisa. Às vezes, a educação não é a mesma, e aí você entra num espaço muito grande, enorme, imenso, e tem que correr atrás (Xavante, estudante ativa, 2025).

Esse relato evidencia como o ingresso é atravessado por desigualdades anteriores — desigualdades no ponto de partida. A estudante Xavante (2025) mostra que interrupções escolares, diferenças na qualidade da educação básica e o choque com um ambiente institucional pouco sensível às diversidades tornam o início da trajetória acadêmica mais difícil. A sensação de não pertencimento e a necessidade de “correr atrás” revelam que o acesso não garante permanência; são as condições estruturais, e não a capacidade individual, que criam barreiras. Por isso, a fala reforça a importância de políticas de apoio pedagógico e práticas interculturais que reconheçam essas trajetórias individuais e garantam equidade.

#### e-) Saúde mental prejudicada:

Eu tive acesso a psicólogo, mas eu notei que eu estava nadando contra a corrente, porque não tem psicólogos preparados para atender a esses grupos, porque não entendem a realidade, né, do indígena e do quilombola. E eu falo de quilombolas porque eu já conversei com alguns quilombolas também e me relataram que existem essas dificuldades de comunicação. Porque você está ali, você fala sobre a sua realidade, mas eles não estão preparados, porque seguem uma linha muito padronizada e muito técnica sobre aquilo que eles aprenderam, mas sem se aperfeiçoar, procurando mais informações sobre como cada grupo funciona, como cada pessoa indígena ou quilombola pensa e vive de fato a realidade. Ou seja, foi em vão a busca que eu tive através do Saudavelmente, o que não solucionou. Não conseguiram me ajudar nem metade do que eu precisava, porque eu tive dificuldade em estar no momento em que eu precisava de alguém e não ser suprida. Porque é um desafio, porque, como para diversos alunos, é algo teórico muito bonito, mas que na prática não funciona, por conta da demanda que eles têm. E eu, falando como indígena, não consegui ser atendida, e eu só consegui essa ajuda depois de muito

tempo procurando uma pessoa que estivesse envolvida, mesmo que estudasse essa parte [...] Esse é um ponto muito importante, e é fundamental, antes de qualquer coisa, estar estabilizado financeiramente, psicologicamente (Alto Xingu, estudante ativa, 2025).

O relato da estudante Alto Xingu (2025) aponta para críticas à universalização do atendimento psicológico, que desconsidera as especificidades culturais e epistemológicas desses grupos. Ao salientar a falta de preparo de profissionais do Soudavelmente, vinculado à PRAE/UFG, a estudante diz que estava: “nadando contra a corrente” e “foi em vão a busca que eu tive”.

Esse período inicial, acho que foi mais difícil. Foi bem complicado mesmo. Eu acho que, quando foi chegando mais para o meio do curso aí que foi pesando um pouco em relação também à questão da saúde mental, sabe (G. Karajá, estudante ativa, 2025).

A discente G. Karajá (2025) ressaltou que o sofrimento psicológico se intensifica ao longo da trajetória universitária, sobretudo à medida que aumentam as demandas acadêmicas e a distância do território de origem. Isso porque o período inicial do curso representa uma sobrecarga significativa, marcada por desafios acadêmicos e dificuldades de adaptação social.

Ter um projeto. Isso é legal. Um projeto que, dentro dele, teria assistência psicológica, assistências de outras áreas, conversas, bate-papo, um espaço, entendeu? Um espaço de segurança, um espaço onde elas se sintam bem, se sintam recebidas, se sintam amadas, se sintam um monte de coisas. Porque vão surgir dificuldades, de fato, na área, na trajetória acadêmica. Então, assim, as indígenas, às vezes, não falam tanto no primeiro momento ou não se sentem seguras, porque, às vezes, a gente fica desconfiado, não criou o vínculo. Mas, num grupo menor, só mulheres, isso vai, uma hora, acontecer. Aí elas vão conseguir falar das dificuldades, entendeu? Não tem a ver com orgulho, não tem a ver com desinteresse, porque nós fomos muito. Quando eram feitas as pesquisas, ficava parecendo que a gente tinha desinteresse, que não estava nem aí (Xavante, estudante ativa, 2025).

A estudante Xavante (2025) amplia o sentido de suporte psicológico, reconhecendo a potência de espaços de cura, de convivência e fortalecimento identitário, o que está em sintonia com o princípio do bem viver e das pedagogias do cuidado presentes nas cosmologias indígenas. Além disso, desmistifica a leitura comum de que o silêncio das estudantes indígenas indica “falta de interesse” ou “baixa participação”. Pelo contrário, alerta que o silêncio é uma estratégia de proteção diante de um ambiente desconhecido e, muitas vezes, hostil, até que o vínculo e a confiança sejam estabelecidos. Isso é central para pensar políticas interculturais que reconheçam diferentes formas de comunicação e socialização. A estudante sugere uma permanência afetiva, simbólica e relacional para fins de fortalecimento de vínculo acadêmico e pertencimento.

#### 4.2.4. Percepção da condição egressa

Após análise das narrativas das respondentes foram identificados os seguintes pontos:

##### a-) Expectativa de mudança de vida

A educação universitária se configura como um instrumento de transformação, em que a busca pelo conhecimento vai além do crescimento individual e se articula à construção de caminhos para futuras gerações, como é possível observar no relato a seguir.

Depois de graduadas, temos que sempre provar mais, ter um diferencial maior que os outros, sabe? E isso é real. Abrir caminho para nossos filhos, nossos netos, para essa nova geração que está vindo, porque sem educação não tem como, não tem jeito. Isso vale dentro das comunidades, fora delas, em qualquer outro lugar. Escolhemos a UFG porque acreditamos que ela traz consigo um peso, não só no nome, mas na prática também. Dentro da sala de aula, fora dela, nas pesquisas, nos projetos de extensão, nesse UFGInclui, entendeu? Não é uma questão de estarmos aí “por brincadeira”, não. O UFGInclui oferece oportunidades que mudam a vida e têm mudado. Não é porque ainda não terminei que não mudou a minha vida. Como eu falei, eu não sou a mesma pessoa de quando entrei. Agregou muito. As dificuldades vieram, muitas vezes, a gente parou um pouco, mas isso nos faz mais fortes depois que nos levantamos (Apinajé, estudante ativa, 2025).

A estudante Apinajé (2025) evidencia que a trajetória universitária exige um esforço contínuo, também pela representatividade que isso tem para seus pares e descendentes. Apesar das dificuldades enfrentadas, a estudante reforça que os desafios a fortaleceram, demonstrando que a educação superior é um instrumento de empoderamento, mudança de perspectiva e construção de novos horizontes, tanto dentro quanto fora das comunidades indígenas.

##### b-) Expectativa de contribuir com a comunidade

Então, a gente entra com uma perspectiva, né? Então, eu entrei achando que eu ia me formar, né? Eu voltar para minha cidade, ter um emprego bom, poder contribuir dentro da minha comunidade. Mas assim, eu já me formei. No momento, eu não voltei para minha comunidade; eu ainda estou em Goiânia, trabalhando em outra área. Mas eu trabalho com as populações indígenas, embora não seja a perspectiva que eu queria. [...] Hoje, nos territórios indígenas, a gente tem uma unidade básica de saúde indígena própria para as aldeias mesmo. E lá a gente tem médico, tem enfermeiro, tem dentista, tem uma equipe multiprofissional para atender aquelas populações a cada 15 dias. Então, pensando na saúde, eu falei: “Às vezes, poderia contratar um veterinário.” Mas hoje, que é a minha profissão, no qual eu me formei, infelizmente, os G6 de Saúde Indígena, só este ano começaram a contratar um veterinário para o Amazonas um veterinário para atender toda aquela região amazônica, que são mais de 50 aldeias. E a gente sabe que as zoonoses dentro dessas comunidades são bem precárias mesmo, o conhecimento é bem pouco. E um enfermeiro vai cuidar dessa parte, né? Então, teria que ter realmente um veterinário nessas áreas. E aí eu me formei pensando nisso, mas, infelizmente (Diku Karajá, egressa, 2025).

O relato da egressa mostra que, apesar da formação acadêmica, as estudantes indígenas nem sempre conseguem atuar na área profissional que inicialmente planejaram, revelando

tensões entre expectativas individuais e oportunidades concretas de trabalho. No entanto, há um compromisso contínuo com suas comunidades. A narrativa também destaca os problemas estruturais na prestação de serviços nesses locais, como a falta de profissionais especializados (ex.: médicos e médicas veterinárias), evidenciando lacunas que impactam diretamente o bem-estar das populações indígenas. Dessa maneira, as escolhas de carreira e atuação refletem a possibilidade de contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades, mesmo diante de limitações práticas.

c-) Expectativa de abrir caminhos para descendentes, futuras gerações.

Eu sempre falo para os adolescentes, para os jovens, gente: “Aqui na aldeia é uma coisa, mas nós temos o mundo para conhecer”, né? E para a gente ter esse diálogo, né? Para a gente ser ponte. Hoje eu falo que eu e o (esposo<sup>103</sup>) somos ponte. Porque nós fazemos coisas que, se não tivéssemos saído de casa, de perto da nossa família, a gente não conseguiria. Hoje, a gente acredita que está no mesmo patamar que os não indígenas. Antes, eles nos viam como incapazes. Agora, eles estão vendo e reconhecendo que nós também temos autonomia. Nós temos capacidade de conseguir as coisas. Inclusive, a gente está criando um instituto agora um instituto para apoiar a cultura, a saúde e as causas ambientais. Porque hoje nós já temos papel político. Eu não estou falando de um lugar, mas nós somos políticos. E tentamos mostrar para os nossos parentes, para as nossas famílias, que não existe neutralidade. A gente tem que ser ativo. Nós não somos passivos, igual os não indígenas pensam e querem que a gente seja. [...] Olha, estudar, estar em sala de aula, morar em um lugar longe da nossa família já é desafiador. Estar em sala de aula também, porque imagina, ser indígena, ser o único na sala de aula! Muitos se sentem isolados, solitários. Eu me senti várias vezes. Só que eu não podia pensar só em mim, porque eu tinha meus filhos, né? Eu não queria voltar assim, sem conseguir, né? Porque eu estava lutando não só para mim, mas para minha família. E eu fui a primeira a sair de perto da minha família. A primeira. Eu até me emociono, sabe? A primeira a conseguir, a formar e tomar a graduação. Hoje, minha mãe é formada, uma beleza. Tá aí, não é? Que jeito, tá mestrado aí na UFG (Imaru Karajá, egressa, 2025).

A egressa Imaru Karajá (2025) evidencia como a experiência universitária influencia a política, permitindo que o conhecimento adquirido na universidade se traduza em acesso e exercício de poder. Ao se tornar a primeira de sua família a cursar e concluir a graduação, a egressa conquista autonomia e protagonismo, mostrando que indígenas podem ocupar espaços de decisão e impulsionar transformações sociais e políticas. Essa trajetória envolve desafios como o isolamento e a distância da família, mas gera impactos intergeracionais, inspirando familiares e pessoas da comunidade a buscar a educação superior.

d) Valorização e conquista de espaço profissional, incluindo continuidade da formação e acesso à pós-graduação.

---

<sup>103</sup> Grifo nosso

Ter cursado dois cursos na Universidade Federal, principalmente o curso de Direito, que foi pelo sistema de cotas. E isso me garantiu, principalmente, espaço profissional. Isso ampliou muito a minha visão, tanto no quesito de luta identitária, prosseguir uma carreira acadêmica e, principalmente, uma carreira jurídica que seja, de fato, em prol da questão indígena, tentar uma Defensoria Pública, enfim, conquistar esses espaços. A gente conquista espaço na universidade por meio do sistema de cotas, pelo UFGInclui, que foi um espaço que, de fato, se não fosse pelo sistema de cotas, talvez eu não ingressaria, talvez eu não conseguiria. E, de fato, é isso, conquistar esse espaço, ter tido essa oportunidade de ter me formado pela UFG me garantiu também um espaço profissional muito grande. Acho que o que eu estou fazendo hoje em dia, de fato, foi por conta da formação jurídica e da formação na UFG (Pankararu, egressa, 2025).

A egressa Pankararu (2025) destaca a importância do acesso à universidade como instrumento de conquista de espaços acadêmicos e profissionais, especialmente por meio de políticas de ações afirmativas como o sistema de cotas e, especificamente, o programa UFGInclui. Cursar Direito e outros cursos na UFG ampliou sua visão sobre a luta identitária e possibilitou a construção de uma carreira jurídica voltada à defesa dos direitos indígenas, incluindo atuação em órgãos como a Defensoria Pública. A formação acadêmica não apenas proporcionou conhecimento técnico, mas também garantiu presença e reconhecimento em espaços que historicamente são de difícil acesso para indígenas, evidenciando como políticas de inclusão podem transformar trajetórias individuais e fortalecer o protagonismo indígena em contextos profissionais e sociais.

#### 4.2.5. Pandemia Covid-19: suporte recebido

Após análise das narrativas das respondentes, foi identificado que a UFG, por meio de suas instâncias de apoio estudantil, teve uma atuação importante durante a pandemia de Covid-19, especialmente para promover a inclusão digital. De acordo com as percepções, houve fornecimento de computadores, celulares, auxílio financeiro e suporte à conectividade. Essas estratégias permitiram o acesso às aulas e às atividades acadêmicas, mitigando barreiras estruturais relacionadas à desigualdade tecnológica e socioeconômica. No entanto, para além da assistência recebida, as dificuldades de acesso à internet persistiram em razão das dificuldades tecnológicas em áreas rurais.

Sim, a UFG lá do Campos-Goiás, me deu. Eles me doaram um computador. Um computador mais velho, mas funcionava. Me deram suporte, sim (G. Karajá, estudante ativa, 2025).

A pandemia também trouxe apoios, porque em casa só tinha meio acesso à internet. Eles me apoiaram bastante nisso. [...] Recebi auxílio para comprar computador (Apinajé, estudante ativa, 2025).

[...] Agora, passando também na pele, em época de epidemia, então não tive. E eu penso que pode melhorar, um apoio, um olhar. Porque, por exemplo, eu não tinha

ninguém aqui, nenhuma família. Fiquei isolada, com uma gravidez de risco pela diabetes (Xavante, estudante ativa, 2025).

Eu fui pra casa, aí, lá tava sem internet. Lá nem tinha internet, na verdade, na época, né. Foi colocar durante a pandemia mesmo, que não podia ir na casa de ninguém. Aí a (técnica da unidade)<sup>104</sup> mandou um celular pra mim poder entrar nele e acompanhar as aulas. [...] a Missão Salesiana, [...] era o único lugar que tinha internet. A gente tinha que ir pra lá. Aí ficou um monte de gente assim na varanda. Peguei a internet. Mas era o único lugar que tinha internet (Bororo, estudante ativa, 2025).

Eu não sei exatamente como funciona e se foi vinculado à PRAE, mas no período da pandemia eu tive um suporte. Inclusive recebi um aparelho vindo da EVZ, mas eu não sei se teve vínculo com a PRAE, porque, pelo que eu me lembro, a PRAE direcionou, mandou algumas coisas para indígenas, mas no meu caso foi vindo da própria Veterinária. E uma ajuda de custo de R\$500,00 (Alto Xingu, estudante ativa, 2025).

A pandemia intensificou desafios já existentes, como isolamento social, condições de saúde precárias, gravidez de risco, diabetes e falta de rede de apoio familiar. Ficou demonstrado que parte das estudantes não tinham informações sobre quais órgãos ou programas da UFG eram responsáveis pelo suporte recebido.

Fogaça Kamaiurá (2021), indígena mulher do povo Kamaiurá e egressa do Programa de Direitos Humanos da UFG, destaca o impacto da pandemia na comunidade Xinguana, ressaltando que as mulheres cuidavam de toda a família e somente buscavam ajuda quando o estágio da doença avançava. E faz uma alerta para o preconceito e a discriminação no contexto da saúde pública em relação aos povos indígenas: “a discriminação estrutural de profissionais despreparados que se encontram nestes espaços de atendimento, muitos apresentam “nojo” ao cuidar de uma indígena que, no olhar deles, está “suja” e ainda encontra o maior obstáculo, que é a língua portuguesa” (Kamaiurá, 2021, p. 30). A egressa ressalta também que a pandemia impactou a venda de artesanatos, as trocas e a transmissão da cultura.

#### 4.3 TERRITÓRIO E SEUS SIGNIFICADOS: A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E ENRAIZAMENTO IDENTITÁRIO

Os relatos, a seguir, revelam que o pertencimento ao território é mais do que uma referência geográfica, trata-se de um elo vital com o modo de existir.

##### 4.3.1. Território/comunidade:

###### a) Pertencimento ao território, espiritualidade e vínculo com a comunidade:

Então, pesa muito sair do nosso território. Não é um procedimento fácil. Isso vai além do físico mesmo, assim, sabe? Eu sempre falo pra minha mãe: “Eu não tô nem morando aí na aldeia mais, mas todos os dias eu sonho com a minha comunidade, com

---

<sup>104</sup> Grifo nosso

“pessoas da minha comunidade.” É como se eu não vivesse aqui, nesse mundo. Como se eu estivesse totalmente ainda ligada, o tempo todo. Até mesmo quando eu vou dormir que é o momento que a gente descansa, [...] eu estou sonhando com a minha comunidade, com o meu povo, com a minha mãe, com um, com o outro. É como se eu não desligasse, não saísse daquele mundo. Só saísse fisicamente mesmo, sabe (G. Karajá, estudante ativa, 2025).

O território é vivido como extensão da identidade e da memória coletiva: “eu sonho com a minha comunidade todos os dias”. Essa relação mostra que o deslocamento para a universidade implica um afastamento do corpo físico desse espaço comunitário para vivenciar a cultura da universidade, mas sem desconectar o espiritual ou o afetivo. Por isso, a presença desse corpo-território no espaço universitário, para além de imagens criadas nos livros didáticos, carrega gerações, isto é, ancestralidades, cosmologias e culturas que também modificam esse espaço.

Culturalmente falando. Muita gente de muito lugar, assim, coisas novas, dividir quarto, dividir banheiro, essas coisas, sabe? E aí, coisas que eu não faria assim em casa, mas ok, beleza. E aí foram bacanas, porque eu conheci pessoas maravilhosas, que me fizeram entender o longo percurso. Assim, dentro da faculdade, em si, me explicando: “Olha, o RU é tal hora, é tal hora, fecha aqui, fecha ali, olha ali embaixo, tem isso, tem aquilo, dá para você fazer isso, aquilo.” Sobre o RU também: “Tem que ir lá na assistente para poder fazer o cadastro, tem que fazer o login.” Tudo foi muito bem dito lá (Apinajé, estudante ativa, 2025).

O relato mostra que a chegada à universidade envolve um processo de adaptação cultural. A estudante Apinajé (2025) descreve o impacto inicial de dividir espaços e conviver com pessoas de diferentes contextos. Ao mesmo tempo, a estudante diz que a construção de redes de apoio, com colegas que orientam sobre rotinas, serviços e funcionamentos básicos da instituição, como o RU e os procedimentos de cadastro, desempenha papel fundamental na sua permanência. A fala revela dois elementos centrais: reconhecimento da diversidade cultural: a universidade apresenta regras, ritmos e convivências que exigem adaptação e podem gerar estranhamento; acolhimento, suporte, apoio: a permanência é facilitada quando a estudante encontra pessoas que ajudam a decifrar o *código universitário*.

Então, assim, lá a gente tem o nosso ritual, tem as coisas que a gente acredita, né? Que são do próprio povo, mas na minha aldeia, que é Meruri, lá tem a questão da religião católica, né? Que é forte lá dentro. Que hoje eles é adaptado, né? Antigamente tinha, teve um problema assim, né? Na questão da religião, porque na época do meu pai, ele se proibia, né? Proibia falar a língua, proibia fazer ritual, proibia essas coisas, né? Porque acreditava que não era coisa de Deus, né? Então, assim, aconteceu essa fase, assim, bem ruim da questão da religião na nossa aldeia. Por isso que hoje em dia a nossa língua primeira é português, por conta disso (Boe, estudante ativa, 2025).  
[...] Então, quando eles eram pequenos, eles levavam eles lá e ficavam lá. E aí, os pais só viam eles no final de semana, assim, pra levar e ainda era interdito, se fosse comida típica nossa, era proibido. Pra eles não terem contato com a questão da nossa cultura. E aí, de um tempo pra cá [...] eu acredito que conforme foi mudando essa

questão do ser indígena, de muita gente tentando abraçar essa causa, [...] Eu percebo que foi mudando essa concepção, né? Da questão da religião lá dentro, porque hoje em dia eles apoiam a questão da nossa cultura, eles sempre apoiam, inclusive lá eles fazem a missa na nossa língua mesmo. [...]. Hoje em dia, já não tem mais essa proibição, mas que afetou, daquela época pra cá, afetou muito na questão da língua (Boe, estudante ativa, 2025).

O relato da estudante Boe (2025) revela os conflitos entre religião, cultura e pertencimento étnico. A imposição da religiosidade cristã, especialmente a católica, por meio de missões funcionou como um instrumento de colonização cultural, reprimindo práticas, rituais e a própria língua. Esse tipo de repressão gerou, como ela mesma disse, uma perda cultural significativa: “por isso que hoje em dia a nossa língua primeira é português”. A proibição dos rituais e do uso da língua nativa reflete a lógica da colonialidade do poder e do saber (Quijano, 2005), na qual a cultura europeia é tomada como universal e civilizada, enquanto as culturas indígenas são deslegitimadas. Essa imposição religiosa atuou como parte de um projeto de assimilação forçada, apagando marcas identitárias, isto é, o modo de vida.

O relato também mostra um movimento de resistência cultural e de ressignificação. A comunidade, ao traduzir a missa para sua língua e integrar símbolos próprios, transforma a prática católica em algo híbrido e intercultural, buscando uma conciliação entre fé e identidade. Isso evidencia um pertencimento étnico reconstruído, no qual o orgulho de ser indígena volta a ser afirmado após gerações de repressão. Esse movimento é parte do que Bartolomé (2006) chamam de “etnogênese”: a reconfiguração da identidade étnica a partir da retomada de práticas culturais e linguísticas. Essa retomada fortalece o sentimento de pertencimento coletivo e o direito à diferença cultural.

#### 4.3.2. Família - parentescos e maternidade:

##### a) Interculturalidade na comunidade

As narrativas das estudantes revelam que a interculturalidade não se restringe ao espaço universitário, mas é vivenciada cotidianamente nas relações familiares e comunitárias. Dentro das próprias comunidades indígenas, existem movimentos de negociação entre tradições culturais e transformações contemporâneas, expressas nas dinâmicas familiares, nas alianças matrimoniais e nas práticas linguísticas.

Sim, porque minha mãe não é indígena, e meu pai casou, foi contra a tradição, né? Meu pai, sendo mais velho, já era prometido. Então, ele quebrou um protocolo muito grande na nossa cultura. Hoje já tem, mas antigamente não tinha ninguém que era casado com alguém não indígena lá na aldeia (Xavante, estudante ativa, 2025).

O relato da estudante Xavante (2025) fala da interculturalidade na estrutura familiar, ao mencionar a experiência de matrimônio de seu pai com sua mãe, uma mulher não indígena. É possível perceber que os contatos interculturais podem gerar tensões internas, mas também reconfigurações identitárias, nas quais essas pessoas passam a transitar entre mundos e saberes distintos. Essa situação pode ser compreendida à luz da reflexão de Catherine Walsh (2009), para quem a interculturalidade crítica envolve justamente a convivência e o diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento e modos de vida, sem que um se sobreponha ao outro, mas em busca de reconhecimento e respeito mútuo.

Eu sou indígena por parte de mãe. Minha mãe que é indígena. Ela é do povo Karajá. São uma mistura, na verdade. Meus avós são karajá e Javaé. Minha avó é Javaé, e meu avô é karajá. Então, a gente ainda tem uma mistura de etnias. E aí, a minha mãe que é indígena. Eu sempre, por toda a vida, vivi dentro do meu território, na comunidade indígena, juntamente com a minha mãe e meus dois irmãos, que somos três. [...] Nossa mãe foi nossa guerreira, nossa vitoriosa, né? Conseguiu criar três filhos assim. Hoje, estamos aí, todo mundo já com idade maior, né? Crescida, adultos, correndo atrás dos nossos objetivos. Então, assim, ela foi um exemplo mesmo, uma guerreira (G. Karajá, estudante ativa, 2025).

G. Karajá (2025) destaca o vínculo entre a cultura e o papel do gênero feminino na comunidade, centrado na transmissão dos saberes maternos e na valorização da indígena mulher como guardadora e mediadora de conhecimentos tradicionais. A estudante reconhece na figura da mãe uma “guerreira”, responsável por manter viva a cultura, mesmo em contextos de transformação, tal como afirma a indígena Kamaiurá (2021, p. 32).

Porque nós mulheres é quem geramos a vida e reproduzimos a nossa cultura no dia a dia, mesmo aquelas culturas onde a cultura é patrilinear, são as mulheres que mantêm a essência de todo o conhecimento adquirido por nossos ancestrais e reproduzidos diariamente.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a interculturalidade também é vivida de forma intergeracional, sendo sustentada por mulheres que atuam como pontes entre a tradição e a modernidade.

#### b-) Desafios da maternidade:

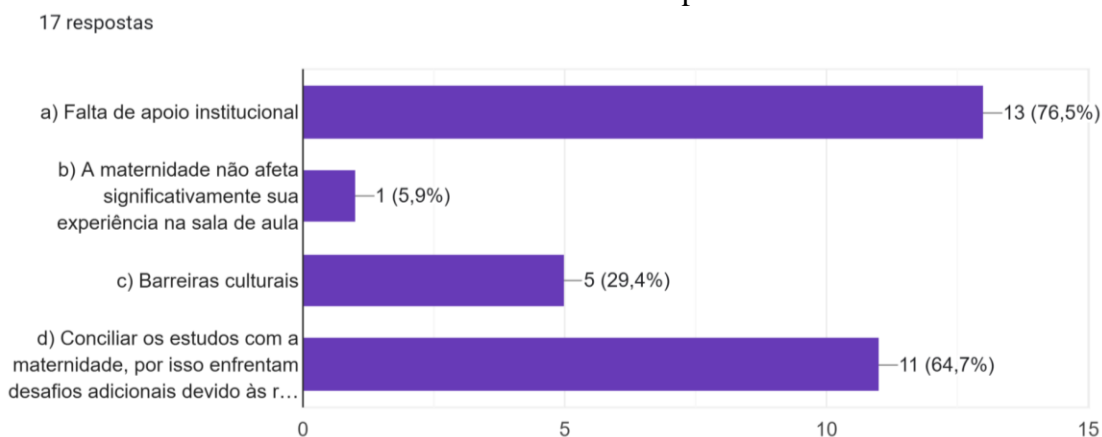
Porque nós mulheres indígenas, geralmente, tem filho precoce por conta da vivência na aldeia, às vezes já é casada. Então, assim, a realidade lá é muito diferente daqui da cidade. Então, inclusive, eu sempre falava assim, antes de chegar aqui, a gente já era meio que selecionado ou meio que excluída já, porque a decisão era essa. Como que você ia fazer quando você for pra cidade? Porque você é mãe, às vezes você é casada, então muitas vezes você tem que pensar como que vai ser se você vai separar ou você vai levar seu marido junto, né? Então, assim, tem várias questões, né? Então, pra nós mulheres decidir, né? Que às vezes ainda, tipo assim, ainda é a luta da mulher, né? [...] De ter a voz de falar, não, eu tenho essa escolha (Boe, estudante ativa, 2025).

O relato da estudante Boe (2025) demonstra a dupla luta enfrentada pelas indígenas mulheres, marcada pela necessidade de afirmar sua autonomia diante das normas tradicionais e das exigências do mundo não indígena. A estudante evidencia que, antes mesmo de chegar à universidade, as indígenas mulheres já enfrentam processos de exclusão e julgamento, devido a papéis de gênero e maternidade socialmente naturalizados em suas comunidades. Ao decidir estudar, precisam lidar com dilemas familiares, afetivos e culturais, como a separação, a presença do marido ou a criação de crianças, o que revela o peso da decisão de ingressar na universidade como um ato de resistência e emancipação. Paredes (2008) discute isso na defesa do feminismo comunitário, afirmando que a emancipação das indígenas mulheres nasce na própria comunidade e da relação com o corpo-território, onde o corpo é o primeiro território de resistência.

Eu tenho três filhos, né? E, quando eu estudava na UFG, eu tive os dois primeiros. Inclusive a do meio, [...] eu deixei ela com um ano de idade com minha sogra para poder estudar. E deixei [...] com a minha mãe na época. E o ano passado, eu tive a caçula, [...]. Queria fazer mestrado ainda. Eu tive problemas aqui na orientação, sabe? Aqui no programa onde eu tinha ingressado, e eu acabei desistindo do curso, infelizmente. Desisti do curso (Imaru Karajá, egressa, 2025).

[...] É uma coisa, é um assunto muito forte, sabe? Que eu tenho. Então, assim, me considero, sim, uma indígena, uma mãe muito guerreira, assim como várias outras, não indígenas também. Mas o fato de a gente ser indígena, isso pesa muito quando a gente sai da nossa comunidade, quando a gente sai do nosso mundo para tentar viver o mundo *tori*. A gente fala *tori* na nossa língua materna, são os não indígenas, para viver o mundo do não indígena (G. Karajá, estudante, 2025).

As narrativas das participantes revelam que a maternidade constitui um dos principais desafios vivenciados pelas indígenas mulheres durante a formação universitária. O relato de Imaru Karajá (2025), ao mencionar a separação precoce de seu filho e filha para poder estudar, expressa o quanto a maternidade pode se tornar, ao mesmo tempo, uma fonte de vulnerabilidade e de força. Já G. Karajá (2025) amplia essa perspectiva ao associar a maternidade à experiência de viver entre dois mundos, o da aldeia e o do “*tori*”, termo utilizado em sua língua para designar os não indígenas, o que evidencia a dimensão intercultural e complexa desse percurso. No Gráfico 18, a seguir, apresento as dificuldades enfrentadas pelas mães em sala de aula; foi possível marcar mais de uma opção.

**Gráfico 18** - Dificuldades enfrentadas pelas mães em sala de aula

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

A principal dificuldade enfrentada pelas estudantes indígenas que são mães em sala de aula é a falta de apoio institucional, apontada por 13 respondentes (76,5%). Esse dado reforça a ausência de políticas específicas para a maternidade indígena, especialmente em relação à flexibilização de atividades, horários e acompanhamento pedagógico. A segunda dificuldade mais mencionada aparece em 11 respostas (64,7%), indicando que conciliar maternidade e estudos gera desafios adicionais, revelando uma sobrecarga cotidiana que impacta a frequência, o rendimento e a permanência.

As barreiras culturais foram assinaladas por 5 estudantes (29,4%), o que sugere que práticas e dinâmicas de sala de aula ainda não dialogam plenamente com as especificidades culturais e comunitárias das estudantes indígenas, resultando em constrangimentos, silenciamentos ou dificuldade de participação. Por fim, apenas 1 respondente (5,9%) afirmou que a maternidade “não afeta significativamente” sua experiência acadêmica, evidenciando que esse é um caso excepcional. Em conjunto, os dados demonstram que a maternidade intensifica desigualdades já existentes, agravando os desafios da permanência. Esses resultados sugerem que a universidade ainda não dispõe de mecanismos estruturados para atender mães indígenas, o que reforça a necessidade de políticas específicas e práticas pedagógicas sensíveis às múltiplas dimensões da vida dessas estudantes.

#### c-) Idade como fronteira simbólica:

Sim, porque isso, independente de você. Para nós, mulheres, só de ser mulher já é um fator. (...) Tem diferença da idade também. Quando você é jovem, não tem um comprometimento assim com filho, casamento... É diferente. Muitas têm que deixar, às vezes, os filhos na aldeia (Xavante, discente ativa, 2025).

Essas questões se relacionam com o que Rita Laura Segato (2014) chama de marcas do gênero como estrutura de poder, nas quais o papel social atribuído à mulher, especialmente à indígena mulher, é tensionado quando ela ocupa espaços historicamente negados, como a universidade. A diferença geracional aparece como um fator que reorganiza as trajetórias: as mais jovens vivenciam o processo formativo com maior mobilidade e menos vínculos familiares, enquanto as mais velhas enfrentam a sobrecarga de conciliar maternidade, vida comunitária e formação acadêmica.

d-) Apoio familiar:

As narrativas expressam sentimentos de solidão, saudades e fragilidade emocional diante do afastamento familiar e comunitário.

Acho que manter aqui, tipo, você querer ficar aqui também é um desafio, porque quando a família da gente liga e dá vontade de ir embora. E aí você tenta, não, tem que ser mais forte e ficar assim aqui. Que nem agora, que eu perdi a bolsa e eu liguei pra minha irmã, falei, eu não consegui, perdi mesmo. Ela disse, não pode vir embora pra casa, não tem problema, não pode vir. E aí você vai dizer, mas eu não posso perder, tipo, passando tanto tempo aqui, aí eu vou trancar a faculdade e ir embora. Aí eu vou tentar mais um pouco. Tá bom, então. Mas assim, se quiser ir embora, pode ir embora. E aí você fica, tipo, um tristinha (Bororo, estudante ativa, 2025).

Nesse relato, a perda da bolsa funcionou como um gatilho que fragiliza a continuidade, especialmente para quem já enfrenta distância geográfica do território, saudade da família e insegurança financeira. A oferta da família, “pode vir embora”, representa apoio, mas também reforça a tensão entre permanecer na universidade ou retornar ao território. “Ficar tristinha”. O relato mostra, objetivamente, que a permanência é um processo frágil e que políticas de apoio financeiro e psicossocial são determinantes para evitar o abandono.

Então me dedicar a família a única tarefa que a gente exerce quando tá sob, não cuidados, mas sob, aí como é que eu posso falar, sob o líder da casa, que no caso a única fonte de renda é o meu pai, era coisas domésticas mesmo, era cuidar dos irmãos dos sobrinhos, tentar, fazer, a cumprir os horários de estar com as alimentação sempre pronta, lavar roupas limpar casa né, essas cuidados domésticos de dentro casa que com tempo eu entendi que eu não tenho obrigação nenhuma de tá presa, até esse tempo antes de eu ingressar eu ainda via isso como uma responsabilidade maior fundamental antes de qualquer coisa, que ser e obedecer e fazer essas questões então assim era basicamente isso né, e pós, pós não, e depois de, lógico fazendo tudo isso, obedecendo a todas essas responsabilidade eu ainda não tinha desistido do que eu queria e foi quando eu fiz o ENEN, me inscrevi e passei na primeira chamada que foi um momento de muita felicidade pra mim (Alto Xingu, estudante indígena, 2025).

Já a narrativa da estudante Alto Xingu (2025) evidencia um percurso de resistência e transformação. Ao relatar o cotidiano de cuidados e tarefas domésticas como imposição social, ela traz à tona a reprodução das desigualdades de gênero dentro da própria estrutura familiar e

cultural. Sua fala mostra o movimento de ruptura simbólica com papéis tradicionais e a busca pela autonomia intelectual e financeira. Essa ruptura pode ser compreendida à luz do pensamento de Julieta Paredes (2010), quando propõe o feminismo comunitário como prática de libertação enraizada nos corpos das mulheres, questionando tanto o patriarcado colonial quanto o patriarcado interno às comunidades.

#### 4.3.3. Relações de gênero/pertencimento étnico (patriarcado, machismo, racismo):

##### a-) denúncia de racismo e preconceito:

A gente presenciou, presenciou, não, a gente viveu o racismo, assim, mesmo, com uma pessoa que vendia lanche na porta da universidade. [...] Aí teve esse procedimento lá de racismo contra o parente, aí todo mundo entrou, e a gente já fez movimentações na universidade contra o racismo, né? A gente entrou com um processo contra a pessoa, esse processo existe até hoje, está em tramitação, a gente está na segunda instância. Teve a sentença e está na segunda instância. Foi julgado como... O juiz reconheceu como injúria racial mesmo (G. Karaja, entrevista estudante ativa, 2025).

O relato de G. Karajá (2025) revela que a permanência de estudantes indígenas na universidade não se limita a vencer barreiras acadêmicas, mas envolve o enfrentamento cotidiano ao racismo, que se manifesta de diversas maneiras. Tal como analisa Lélia Gonzalez (1988), o racismo brasileiro se manifesta de forma naturalizada, atravessando as relações interpessoais e os espaços institucionais.

##### b-) Medo e silenciamento identitário:

Eu me senti excluída mesmo. Não atoa que nessa segunda vez que eu entrei agora aqui pra nutrição, eu ainda tenho esse medo. [...] Inclusive, eu só fui falar que eu sou indígena agora, no segundo semestre. [...] Porque logo que eu entrei na enfermagem, eu tava naquele negócio de tá animada, de tá fazendo, por mais que não era medicina, mas era da saúde. Então, eu tava muito animada. Eu entrei assim, tava feliz, bem animada, tava querendo descobrir as coisas, sabe? Então assim, até então eu não via que era um problema eu ser indígena. [...] Então, assim, pra mim não tinha problema. Eu falei que era indígena, porque todo mundo se apresentou, sabe? Então, aí, quando eu me apresentei, eu vi que era o problema. É ser indígena. Então, assim, esse problema me causou a desistência. Porque aí foi só agravando. [...] Eu tava me sentindo excluída, mas era exposto [...] (Boe, estudante ativa, 2025).

Lélia Gonzalez (1988) denuncia o racismo à brasileira, que se manifesta de forma velada e cotidiana, criando ambientes em que a pessoa é constantemente colocada em dúvida, desvalorizada ou silenciada. O medo de Boe (2025) expressa exatamente esse mecanismo: a pressão para se ajustar à norma não indígena como forma de sobrevivência acadêmica. O relato também destaca o custo psicossocial da afirmação identitária no espaço acadêmico. Ao se apresentar como indígena, Boe (2025) experimenta a perda da sensação de pertencimento, o

que a leva, gradativamente, à desistência do curso. Essa desistência não é uma escolha individual isolada, mas o resultado de um ambiente universitário ainda marcado por padrões eurocêntricos e coloniais, que dificultam a permanência de estudantes indígenas, sobretudo das mulheres.

c-) Racismo institucional e estrutural:

Tem alguma pessoa que branco, não sabe o que é indígena, né? (...) Acho que o UFG não está preparado para isso. Mas eu acho que tem que preparar alguma coisa para indígena, sobre discriminação (Karajá, egressa, 2025)

Quando Karajá (2025) afirma que “a UFG não está preparada para isso”, e “sobre discriminação”, remete ao que Lélia Gonzalez (1988) denominou inconsciência racial brasileira, uma recusa histórica em reconhecer o racismo e, portanto, em enfrentá-lo de forma direta.

Então, assim, isso era todo dia, todo dia, todo dia, sabe? E aquela animação que eu tinha, aquela vontade que eu tinha, assim, foi sumindo, porque eu tava, era querendo fugir de lá. Eu não queria mais fazer as disciplinas. [...] Era na frente, porque assim, inclusive uma professora [...] veio falar comigo. Porque ela viu, ela dá aula na saúde coletiva e promoção da saúde. Então, como ela é dessa área assim, ela tinha mais sensibilidade. Então, assim, ela viu e não gostou. E foi chamar atenção. E aí foi pior. Ela chamou, assim, atenção na sala de aula mesmo. E aí eles falaram, né, que não tinha obrigação de tá acolhendo ninguém [...] e mais coisas, assim. Muito pesado. Então, isso me afetou bastante, porque se fosse uma exclusão que eu sentisse que eu estava sendo excluída velada, né? Ainda eu ia ficar tentando me [...] enganar, talvez (...), mas era uma coisa que estava acontecendo mesmo, eles colocavam mesmo que não queria minha presença. (...) Eu não queria mais ir para aula. Então, assim, eu não (...) consegui progredir na enfermagem, não foi nem questão de que eu não estava dando conta (Boe, estudante ativa, 2025).

A estudante Boe (2025) aprofunda a compreensão dos efeitos da exclusão racial e étnica no cotidiano acadêmico, revelando como essa violência se transforma em uma experiência concreta de sofrimento e evasão. Na expressão “todo dia, todo dia, todo dia”, a estudante descreve a repetição diária de situações de rejeição, que minam gradualmente sua motivação e seu vínculo com o curso. Essa repetição configura-se como violência hostil, pois está expressa nas falas e gestos; não é velada, isto é, se trata de processos naturalizados de dominação que se reproduzem nas relações sociais adoecedoras, levando a pessoa a internalizar o sentimento de inadequação. Boe (2025) não enfrentou uma exclusão disfarçada, foi explícita, “era uma coisa que estava acontecendo mesmo, eles colocavam mesmo que não queria minha presença”. Essa afirmação contrapõe a democracia racial reforçando essa ideia com *o mito* da convivência harmoniosa. (Gonzalez, 1988).

Sobre a atuação de uma professora sensível à temática, que tenta intervir, mas acaba expondo ainda mais a estudante: para além das boas intenções, isso sugere o despreparo institucional para atuar nas práticas de enfrentamento ao racismo. Como discute Nilma Lino Gomes (2017), a ausência de uma formação antirracista entre docentes contribui para a reprodução das desigualdades e impede a criação de ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos.

O impacto emocional relatado por Boe (2025), o desejo de “fugir” e a desistência do curso não se tratam de incapacidade individual, mas de uma resposta à violência racial cotidiana. Essa experiência ecoa no que Grada Kilomba (2019) chama de memória do trauma colonial, na qual o corpo negro ou indígena é continuamente lembrado de seu não pertencimento nos espaços de poder e saber. “A reencenação de um passado colonial, mas também como uma realidade traumática, que tem sido negligenciada” (Kilomba, 2019, p. 29).

E aí, com o tempo, desde o primeiro dia de aula, as pessoas ficaram muito impressionadas: “Aí, nossa, que legal!”, porque o meu nome tá estampado na minha cara, eu sou indígena. E olha que ainda tem pessoas que falam, “Você é mestiça.” Ainda falam isso. O meu nome tá lá, e quando, nas primeiras aulas, os professores faziam a chamada, e meu nome sempre era o primeiro, eles ficavam curiosos, outros faziam olhar de dúvida, de já julgar sem me conhecer. Essa coisa do olhar, não sei se você dá conta, era esse o olhar de algumas professoras que eu tinha, de outros que se sentiam muito curiosos em querer entender: “Ah, nossa, que legal, você veio de onde? De qual estado você é? O que você quer fazer?” Tinha essa curiosidade. Então, os dois mundos eu presenciei, tanto aquelas pessoas que tinham bastante interesse em conhecer, que mesmo falando errado alguns termos acabavam me perguntando, depois que eu tive essa oportunidade de fazer essa correção, de falar exatamente como funciona; e outro que nunca fizeram questão. Mas isso é de modo geral. Só que essas pessoas que não se interessam ou não têm essa curiosidade de querer saber ou querer ser um pouco mais flexíveis, compreensíveis, são essas pessoas que marcam a gente, que impactam a gente de uma forma muito pesada dentro do mundo acadêmico, né. Então não são aquelas pessoas que erram, mas que tentam aprender, são aquelas que duvidam e não querem saber de jeito nenhum, ou não querem se permitir aprender de forma nenhuma. São essas que impactam a gente de forma muito pesada. Então, assim, eu ainda convivo com elas, ainda tenho que conviver com elas, porque, pra essas pessoas, eu tô sempre errada, pra essas pessoas eu sou a que vai colar, né, pra essas pessoas eu sou a que não vai conseguir corresponder com as expectativas. E acaba acontecendo algumas vezes, porque a dúvida e a pressão é tão grande em cima da gente que faz a gente acreditar que a gente não tem capacidade de concluir, de fazer aquilo que eles estão propondo pra gente. Então, assim, acaba entrando nas nossas mentes, falando assim de uma forma mais direta, é tão pesado, tão pesado, tão pesado, que acaba entrando na nossa mente, que a gente não consegue realmente desenvolver aquilo que a gente teria total capacidade de concluir. Então, é isso que marca a gente (Alto Xingu, estudante ativa, 2025).

Quando a estudante afirma que “acaba entrando na nossa mente”, ela descreve um processo de internalização da opressão, resultado direto daquilo que Julieta Paredes (2008) denominou como entronque patriarcal: o modo como a pessoa colonizada é induzida a duvidar de si mesma, a partir da imposição de padrões ocidentais sobre competência e inteligência. Essa

dimensão psicológica da exclusão mostra que o racismo institucional não se manifesta apenas em práticas visíveis, mas também em mecanismos subjetivos que minam a autoconfiança e a autoestima. Ao mesmo tempo, esse relato revela uma autoconsciência crítica, pois a discente identifica o peso das expectativas coloniais e o impacto disso em sua trajetória. Nesse sentido, o simples ato de nomear a violência vivida e refletir sobre isso já constitui um gesto político de resistência e reexistência.

d-) Isolamento, indiferença a existência das marcas da diferença:

E aí tem vezes que, sei lá, tipo, não tem uma conversa, sei lá, não tem uma, como que eu vou falar? Ninguém conversa com nós, assim. Eu vejo eles conversando entre um outro, né? E quando é com a gente, a gente vai perguntar e eles não respondem pra gente. Tipo, mesmo que você fala, bom dia, assim, na cozinha. Oi, bom dia, as pessoas não respondem pra gente. Tipo, meio que não quer falar com a gente mesmo. Acho que isso é bem difícil, porque nessa hora a gente se sente muito mal e dá vontade de ir embora. Tipo, caramba, essas pessoas aqui não gostam de mim e não sei nem o que eu tô fazendo aqui. E já aconteceu isso comigo, assim. Várias vezes já cheguei lá na cozinha, assim, pra fazer alguma coisa, sei lá, um chá. Ou eu mandei e eles não respondem. Eles olham assim pra gente, tipo (Bororo, estudante ativa, 2025).

O relato de Bororo (2025) traduz o “racismo à brasileira”, um tipo de discriminação que se manifesta de forma sutil, cotidiana e persistente, nas expressões, nos silêncios e na recusa da convivência (Gonzalez, 1988). Cumprimentar sem receber resposta, repetido em diferentes momentos, revela um processo de negação da existência do outro. Não se trata de um conflito aberto, mas de uma violência que se impõe por meio da indiferença e do isolamento, levando à sensação de não pertencimento.

e-) Ruptura com padrões patriarcais e coloniais de gênero:

No relato da estudante do Alto Xingu (2025), ficam demonstradas suas dificuldades para acessar a universidade diante das imposições patriarcais e culturais, uma trajetória de resistência em que a estudante indígena rompe com os limites traçados dentro do próprio núcleo familiar, especialmente pela figura paterna.

[...] o que o homem da minha casa determinou e sonhou pra mim tinha um limite e esse não era o limite que eu queria pra mim, eu queria ir além disso, então isso começou a se tornar uma problemática dentro da minha realidade. No caso é, porque o sonho que alguém tinha pra mim, era que eu completasse o ensino médio que a partir disso eu tivesse um breve conhecimento, me casasse e voltasse para a comunidade (Alto Xingu, estudante indígena, 2025).

O relato da estudante Alto Xingu (2025) evidencia um processo de ruptura com padrões patriarcais e coloniais de gênero que ainda estruturam as relações dentro e fora das comunidades. Quando a discente afirma que o “homem da casa” havia determinado um limite

para o seu futuro e que esse limite não correspondia ao que ela desejava para si, revela a autonomia feminina frente ao controle masculino, uma forma de dominação que reflete não apenas o patriarcado ancestral, mas também as influências históricas do colonialismo sobre os papéis de gênero. Essa narrativa pode ser lida à luz do pensamento de Julieta Paredes (2008), que compreende o patriarcado como um sistema imposto e reforçado pelo colonialismo, rompendo as relações complementares entre homens e mulheres nos povos originários. Para Paredes (2008), o patriarcado colonial desorganiza a lógica comunitária ancestral, introduzindo hierarquias de gênero e limitando o papel das mulheres na tomada de decisão e no exercício da liberdade. Esse gesto de buscar os estudos fora da aldeia é também um ato político de desobediência, uma forma de reexistência que afirma o direito à autodeterminação feminina e indígena.

Por outro lado, a estudante não abre mão do desejo de constituir uma família e ser mãe; no entanto, reivindica o direito de decidir o momento e as condições em que isso acontecerá, afirmando sua autonomia diante das expectativas impostas tanto pelo meio familiar quanto pela sociedade. Trata-se, portanto, de uma experiência que articula resistência e emancipação, na qual o sonho de estudar não nega os valores comunitários, mas afirma o direito de definir o próprio caminho: “quando eu entendi que existia o Enem, que existia o Prouni, que existiam várias possibilidades de ingressar na universidade isso me brilhou os olhos e me encheu de esperança de que eu poderia realizar esse sonho.”

O relato também evidencia o caráter emancipatório da educação, vista como possibilidade de ampliar horizontes e romper ciclos de submissão. O acesso ao ensino superior, mediado por políticas públicas como o UFGInclui, surge como superação de barreiras estruturais e sociais. A discente Alto Xingu (2025) relatou que “as demandas culturais são muito mais pesadas em cima das mulheres, a questão cultural acaba pegando muito mais para esse lado, lado feminino, do que para o masculino, porque tem essa questão da dúvida se a mulher é capaz de conseguir”.

Em relação ao gênero, dentro do meu curso, não dentro da UFG, que é mais voltada para o público masculino. São poucas mulheres nessa área, e existe uma ideia de que “quem mexe com parte grande não vai conseguir, não vai dar certo, não tem força”. Essa resistência vinha tanto de alguns alunos quanto de professores. Por exemplo, temos um professor da área de nutrição animal que já chegava falando que não era um curso para mulheres. Tanto é que ele já foi processado por algumas alunas por essa questão, porque falava que a gente não tinha capacidade para estar ali por ser mulher, que não íamos conseguir fazer um bom trabalho igual aos homens poderia fazer (Diku Karajá, egressa, 2025).

Diku Karajá (2025) descreve o ambiente do curso, no qual mulheres são vistas como incapazes de desempenhar atividades consideradas “pesadas” ou “inadequadas” para elas. As falas de colegas e docentes, inclusive com histórico de processos por discriminação, revelam a presença de estereótipos de gênero que deslegitimam a competência feminina e reforçam uma divisão sexual do trabalho. Esse tipo de violência institucional, expressa em comentários e atitudes que questionam a capacidade das mulheres, se alinha ao que a literatura identifica como sexismo, no qual práticas cotidianas naturalizam a inferiorização do feminino.

f-) Sexualização e objetificação do corpo feminino indígena:

Alguns espaços para a gente não são tão... tão bem vistos. Por exemplo, às vezes a gente não consegue acessar alguns espaços que alguns homens acessam, né? [...] E, principalmente, essa questão também, né, da sexualização dos corpos. Tem toda essa questão, que, de fato, não é uma admiração, e sim uma sexualização, no sentido de ser indígena, por sempre ser indígena, toda aquela questão. Então, de fato, esses acessos para a gente são um pouco mais limitados mesmo. [...] Tanto pela minha experiência, tanto pelo que eu observei, não é assim. Às vezes, é um pouco visto... Por aquele estereótipo, né? Nossa, mulher indígena, dentro da universidade e tudo mais. Mas tem também essa questão da ótica de violência de gênero, também muito comum, né? Tanto para mulheres não indígenas, mulheres brancas, mas principalmente para nós, que somos mulheres... [...], essa questão racial. Pela minha experiência, pelo que eu vivi, é um pouco mais complicado quando se é de cor nesses ambientes. [...] O ambiente acadêmico, às vezes, é um pouco opressor nesse sentido. Então, também tem a questão, talvez, que eu presenciei muito, essa situação de, por ser indígena, aquele estereótipo da mulher indígena. [...] no sentido da sexualização de corpos. Tem muito essa perspectiva. Mulheres indígenas, mães, também têm essa questão desse preconceito em relação a elas. Têm aquelas piadinhas de que a mulher indígena tem mais filhos porque é um pouco mais fogaosa, naquele sentido. Então, tem essa questão (Pakararu, egressa, 2025).

A sexualização do corpo indígena, expressa em olhares, comentários e piadas, também sinaliza uma violência de gênero. Leticia Briseño (2019) aborda essa perspectiva de interseccionalidade das opressões, mostrando que indígenas mulheres sofrem impactos múltiplos, pois são alvos de sexismo, machismo, racismo e invisibilização cultural; e, quando entram em espaços acadêmicos, essas violências se manifestam tanto de forma simbólica quanto explícita, por meio de comentários, restrições de acesso e ataques diversos.

g-) Deslegitimação de saberes ancestrais:

Nos últimos anos, algumas palestras abertas lá pelo Caxim, enfim, incluíam algumas temáticas mais relacionadas a povos indígenas e população negra. Aí sim, eu participei, inclusive fui palestrante, enfim, fui convocada por conta das pesquisas que eu realizava. [...] Não foi ninguém. Teve uma palestra, que eu e a [...] organizamos nos dois últimos anos acho que em 2023. [...] e eu éramos as palestrantes. Nós chegamos lá e estava tendo aula de um professor que é muito difícil na faculdade. Ele não liberou os alunos. Ele liberou os estudantes para todas as outras palestras, mas justamente na palestra sobre representação, sobre a questão indígena, ele não liberou ninguém. A gente teve que cancelar a palestra. Ficamos eu, a [...] e os representantes do CAXIM aguardando... e ninguém apareceu (Pankararu, egressa, 2025).

O relato da egressa Pankararu (2025) sobre a palestra cancelada e a ausência de engajamento da comunidade acadêmica é um exemplo de epistemicídio, isto é, a marginalização ou o não reconhecimento de saberes indígenas. O que a comunidade acadêmica fez diante disso? Não houve resposta institucional, um episódio que gera indignação por sua natureza violenta e racista. No entanto, didaticamente, demonstra o cenário em que os povos indígenas estão sendo inseridos.

#### 4.4. INTERCULTURALIDADE E ANCESTRALIDADE: A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA INTELLECTUAL

Este tópico discorre sobre a construção da autoestima intelectual das estudantes indígenas ao reconhecer os saberes ancestrais como conhecimentos legítimos. A ancestralidade articulada à identidade, à memória e ao território fortalece a permanência e o êxito acadêmico, ao mesmo tempo em que tensiona o modelo hegemônico de produção de conhecimento, ainda marcado por lógicas eurocêntricas e excludentes. A seguir, apresento aspectos que ressaltam essa construção.

##### 4.4.1. Práticas pedagógicas contracoloniais:

E aí eu lembro que teve uma oportunidade, teve uma disciplina, e eu apresentei o UFGInclui. [...] Aí o grupo, acho que era de Ação Social [...] eu já estava escutando alguns colegas meus, também indígenas, esse preconceito, esse negócio de que estamos roubando vagas e tal. Por que nós estamos lá para estudar? Aí eu trouxe para eles conhecerem esse programa, que fazia parte do UFG. Eu mostrei que era um programa sério, um programa que abria as portas, que não era a gente tomando vaga, não era isso. E a professora gostou muito. O povo, a partir dali, teve algumas perguntas de curiosidade, outros quebrou o tabu, né? [...] É o primeiro momento, é um impacto, né? Você chegar na universidade e trazer essa afirmação da sua cultura, ser indígena, porque eles têm o biotipo. Já a sociedade já tem formado um biotipo único do indígena. Mas aí você tem que quebrar isso, sendo mulher (Xavante, estudante ativa, 2025).

A estudante Xavante (2025) enuncia tanto a resistência à estrutura quanto sua agência enquanto indígena mulher. Ao apresentar o Programa UFGInclui em sala de aula, utiliza-se dessa oportunidade como estratégia consciente de enfrentamento ao preconceito e à desinformação, promovendo uma ação contracolonial. Ao perceber os comentários discriminatórios sobre as cotas e o suposto “roubo de vagas”, a discente utiliza o próprio conhecimento sobre o programa como ferramenta pedagógica para combater estereótipos e

afirmar a legitimidade da presença indígena na universidade. Essa postura dialoga com o que Nilma Lino Gomes (2017) define como o papel educador dos sujeitos negros e indígenas nas lutas por emancipação, em que a experiência torna-se fonte de saber e de transformação. Ao mesmo tempo, quando a estudante observa que a sociedade já construiu um “biotipo único do indígena”, ela denuncia o estereótipo colonial que tenta enquadrar os povos originários em imagens fixas e folclorizadas.

#### 4.4.2. Currículo/ homogeneidade ou interculturalidade:

##### a-) Lacunas curriculares:

Dentro do currículo de disciplinas da Faculdade de Direito, tinha uma disciplina antiga, que era Direitos Indígenas. Só que era uma disciplina que fazia parte de um núcleo optativo, que o aluno cursava se quisesse, e era também de eixo específico. Só que essa disciplina ficou parada por muito tempo. Durante os quatro anos em que cursei o curso, essa disciplina nunca foi ofertada. Mesmo antes de eu entrar, não havia professor para ministrá-la. Não tinha nenhum, nem há até hoje. E também ninguém que tivesse interesse às vezes até tinha, mas ninguém realmente dava continuidade a essa disciplina. Então, ela ficou parada. [...] Tinha um núcleo de Direitos Humanos, que foi fechado por um professor que, de fato, não concordava com a questão dos direitos humanos. Na época em que ele era diretor, ou coordenador se não me engano, isso foi bem antes da minha entrada na faculdade ele encerrou esse núcleo. Então, não havia nenhuma abordagem, a não ser por um único professor da Faculdade de Direito [...] Ele trouxe a questão do CNPq, do PIBIC, da iniciação científica, trabalhando questões com e sobre os povos, com todos os estudantes indígenas que estavam por ali, mas, fora isso, não teve nada dentro do curso. Na verdade, houve falas muito preconceituosas. Algumas professoras, principalmente no âmbito penal, quando a gente conversava e tentava falar sobre povos indígenas, usavam o termo “índio”. Aí você comentava, “não, o termo mais adequado seria povos originários”, e ela respondia: “Ah, mas povos originários, para mim, são só os neandertais.” Nesse sentido, sabe? Sempre com falas muito preconceituosas sobre essa questão (Pankararu, egressa, 2025).

A egressa Pankararu (2025) denuncia a inexistência de docentes aptos para atuar em disciplinas com temáticas indígenas. A suspensão de disciplinas específicas e o fechamento do núcleo de Direitos Humanos na Faculdade de Direito sugerem a desvalorização de conteúdos que promovam o respeito às especificidades dos povos originários. O relato revela manifestações explícitas de preconceito no cotidiano acadêmico, como o uso inadequado de terminologias e comentários que deslegitimam o conhecimento indígena e reforçam estereótipos e o epistemicídio.

Porque eu acredito que se tivesse se pensado nessa questão [...] (planejamento curricular), [...] que era o quê? Que era retirar a disciplina e incluir as outras, né. [...] [...] (coordenadora falou) logo quando eu entrei, ela foi na sala, falou dos programas que tem, né? Tanto pra nós...Na PRAE, da SIN, falou? Falou. Ela falou, inclusive, da

SIN mesmo. Então, ela deixou bem claro ali, todas essas coisas. Então, assim, eu vejo que eles fazem (Boe, estudante ativa, 2025).

O relato de Boe (2025) indica que o planejamento curricular tinha o objetivo de substituir disciplinas a fim de promover a adaptação no início do curso, especialmente reforçando aquelas consideradas essenciais para a formação em cada área, como Matemática, Português, Biologia e Informática. A estudante reconhece que a coordenação de curso apresentou os programas de apoio disponíveis na UFG, como os ofertados pela PRAE e pela SIN/UFG.

É diferente. [...] Eu acho que seria também, porque quando a gente vem, mesmo que a gente falasse português com os professores ou com outras pessoas daqui mesmo da PRAE, e eles não conseguiam entender, mesmo que era português. Não sei se a gente falava errado ou não sabia usar as palavras, mas assim não tava tendo interação. Aí agora a gente prestando mais atenção assim como que as pessoas indo de palestra, ver como que eles falam e aí acho que tá ficando bem melhor agora (Bororo, estudante ativa, 2025).

Bororo (2025) salienta ruídos na comunicação entre estudantes indígenas e o corpo docente da universidade, mesmo quando a língua usada é o português. Essa situação aponta para as barreiras linguísticas e culturais que limitam a interação e a adaptação acadêmica. Fica demonstrado que participar de palestras contribui para melhorar a interação, reforçando a importância de espaços contínuos de aprendizado intercultural.

A gente vê que tem muita coisa que dá pra ser conversado. Hoje, eu entendo que existe todo um sistema, é uma cadeia, mas tem que começar a incomodar, a questionar, a tentar buscar soluções para que as coisas tentem ficar na mesma linha. Eu vejo muito essa falta de compreensão, essa falta de buscar conhecimento, de entender esses grupos. Eu falo da minha realidade na veterinária, porque hoje mudou o PPC, o novo. Os antigos continuam seguindo a mesma grade, e os novos têm 12 disciplinas no primeiro semestre. Então, eu penso o seguinte, foram incluídas disciplinas como optativas, mas que não são optativas, e sim obrigatórias. Como, por exemplo, “como escrever um artigo”. Agora, dentro dessas disciplinas, me faz pensar, por que não tem uma disciplina, como se fosse optativa e obrigatória, falando exatamente disso também da cultura, da diversidade que existe e do respeito que tem que ter, né? Principalmente pros professores. Porque, quando aconteceu aquela perda na minha família e eu segui de uma forma não respeitando a minha cultura, isso me adoeceu. E só hoje eu entendo que isso influenciou também na falta de respeito que eu tive comigo mesma pra seguir algo que eu deveria ter dado um tempo. Então, assim, é essa falta de respeito mesmo, sabe? De que existem processos, de que existem momentos. Essas coisas que são fundamentais. E eu não falo só pra mim, porque eu sei que existem algumas religiões que não são respeitadas de forma geral. E a gente tem que começar a questionar, falar sobre isso também (Alto Xingu, estudante ativa, 2025).

O relato da estudante Alto Xingu (2025) destaca que, mesmo diante de mudanças recentes no PPC, as alterações não incluíram especificidades culturais, como a dos povos indígenas, e continuam não promovendo a sensibilização de docentes sobre diversidade e

respeito. Seu relato também revela como a falta de reconhecimento e de acolhimento cultural pode impactar a saúde mental e o desempenho acadêmico.

b-) Interculturalidade ambiente acadêmico:

E aí, quando a gente foi pro sertão, e aí lá, eles não, isso aqui é obrigatório. Você chegou, você tem que cumprimentar todo mundo. Né? Pegar na mão, né? Pegar assim, frouxo não. Pegar forte assim mesmo e dar abraço também. Bom dia, tudo bem? E aí que a gente conseguiu. Agora, já consegue cumprimentar as pessoas, né? Quando a gente ficava só aqui na faculdade, a gente não não conseguia complementar ninguém, tava só a gente mesmo. Agora hoje já conheço outras pessoas e como assim, acho que tentando não se soltar (Boe Borro 1, estudante ativa, 2025).

O relato de Bororo (2025) revela que a experiência no sertão serviu como um espaço de mediação de códigos, onde o gesto de cumprimentar, apertar as mãos e abraçar ajudou a quebrar barreiras culturais. A estudante reconhece que, no ambiente universitário, havia isolamento e retraimento social.

O espaço que eu frequentava algum tempo atrás, [...] era o espaço de convivência. Depois, a biblioteca eu também frequentava e, como eu tô retornando o semestre agora, eu ainda não tive esse contato de ir até lá. [...] Então, é, eu sinto falta às vezes do espaço de convivência, porque foi um local onde, lógico, existem diferenças entre quilombolas e indígenas, são culturas distintas, mas existia essa parceria de estar ali no mesmo espaço, de frequentarem o mesmo. E isso era legal. Por um bom tempo eu fui feliz frequentando o espaço de convivência, mas, infelizmente, depois que tiveram algumas alterações para incluir outros grupos, acabou que se fechou assim um pouco, sabe? Eu não vejo mais esse trânsito de indígenas e quilombolas dentro do espaço de convivência, até porque essa parte tem que ser respeitada também. E quando se incluíram em outros grupos não é questão de egoísmo, é questão de respeito mesmo, porque indígenas têm uma cultura um pouco similar com os quilombolas, mas os dois se davam bem ainda. Então, quando se incluem outros grupos, se desrespeitam. Então agora tá meio que cada um por si, pessoas indígenas frequentando outros espaços, assim mesmo como os quilombolas também passando por outros espaços dentro da universidade (Alto Xingu, estudante ativa, 2025).

Segundo a percepção da estudante, o chamado “espaço de convivência” constituía-se como um lugar simbólico de reconhecimento, acolhimento e apoio mútuo entre estudantes indígenas e quilombolas. No contexto universitário, esse espaço operava como uma extensão dos territórios de origem desses sujeitos coletivos, possibilitando a afirmação de identidades, culturas, saberes e modos próprios de vida no interior da instituição. A ampliação do uso do espaço, que passou a ser denominado IntegraSIN a partir de 2022, ocorreu sem o reconhecimento das especificidades simbólicas e políticas atribuídas a esse local pelos estudantes indígenas e quilombolas. Esse processo resultou em tensões e na não aceitação da mudança por parte desses grupos, culminando em seu progressivo afastamento. A situação revela como a descaracterização de espaços de pertencimento pode gerar processos de exclusão simbólicos, mesmo em ambientes institucionalmente comprometidos com a inclusão.

Tendo que dar o melhor de si na faculdade, tendo que trabalhar, sendo cobrada, porque a gente sabe como é o mundo dos *Tori*, a cobrança e a produtividade, entendeu. [...] A gente tem que ser melhor do que, como se diz, os outros, pra se destacar. [...] Eu mesma já fui convidada para vários eventos. [...] oficina, [...], depois que a gente sofreu um certo procedimento lá, a universidade começou a aderir mais essa questão intercultural, sabe? E aí eu sempre participava dos eventos que tinham. Não só eu, outros indígenas também (G. Karajá, estudante ativa, 2025).

A perspectiva de G. Karajá (2025) situa-se em um contexto de enfrentamento ao racismo institucional. A estudante menciona que, “depois que a gente sofreu um certo procedimento lá, a universidade começou a aderir mais essa questão intercultural”, o que indica que o episódio de racismo funcionou como um ponto de inflexão, provocando ações institucionais voltadas à interculturalidade e ao combate ao racismo. Ao afirmar que “a gente tem que ser melhor do que os outros pra se destacar”, a estudante revela a sobrecarga imposta às pessoas indígenas. Essa lógica de produtividade e cobrança, presente no “mundo dos *Tori*” (mundo dos não indígenas), traduz a permanência de padrões eurocêntricos que associam valor à racionalidade técnica e à meritocracia, desconsiderando as dimensões coletivas e espirituais que compõem os modos de ser e aprender dos povos indígenas. Por outro lado, a participação da estudante em eventos, oficinas e palestras demonstra resistência e agência. A experiência de G. Karajá (2025) revela como o enfrentamento ao racismo pode impulsionar processos interculturais e de troca de saberes, nos quais as presenças indígenas deixam de ser toleradas e passam a ser reconhecidas.

A atividade intercultural só quando o pessoal da intercultural tá aqui, né? Nessa época, assim que eles estão aqui, eles fazem aquelas feiras interculturais que eu acho que devia ter toda semana, todo mês, uma feira intercultural pra venda dos produtos produzidos. Eu acho que deveria ter a amostra, sabe, na Complex mesmo, deveria ter um lugar específico para eu acho que deveria ter, é necessário, eu acho, porque o pessoal nem sabe que tem indígena fazendo. Isso faz com que nós mesmos se fortaleçamos mesmo, de permanecer, de falar, não, eu sou parte disso aqui, sabe? Então, eu acho que tem pouco, mas que deveria acontecer. Porque, às vezes, parece que só tem estudante do intercultural sendo... que eu percebo... tipo que fazendo graduação aqui, sabe? Eu percebo isso. A visibilidade. É só pra eles. E a gente não tem muita visibilidade, nem apoio (Boe, estudante ativa, 2025).

O relato de Boe (2025) sugere que a interculturalidade na universidade ocorre de forma pontual e limitada, vinculada à presença de discentes do Curso de Educação Intercultural. A estudante sugere que eventos como feiras interculturais, voltados à exposição e comercialização de produtos indígenas, deveriam ser regularizados e institucionalizados para ampliar a visibilidade e o protagonismo dos povos indígenas na UFG.

Inclusive, quando eu morava em Goiânia, o problema é que as pessoas só veem e discutem a questão indígena em abril, né? No restante do ano, não existe mais indígena. Aí, eu já fui, assim, várias vezes em escolas públicas e privadas também para falar sobre questões indígenas, diversidade, línguas, usando imagens também. É

importante o uso da imagem, porque as pessoas acham. Eu sempre falo: “Não, esse indígena tem esses traços, ele usa esse tipo de grafismo; esse indígena já é diferente.” Diferenciar um Karajá de um Xavante pela pintura, pelos traços. Os indígenas não são todos iguais porque são indígenas. Então, é importante a língua, a linguagem. [...] Acredito que faltou mais eventos culturais, sabe? De interculturalidade, não só com os não indígenas, mas entre a gente também. A única que nos convidou para participar do evento foi a PUC. A PUC, uma vez, promoveu um evento, chamou a gente lá para... Lá no Memorial do Cerrado, tem uma aldeia que eles fizeram. Nossa, lá foi maravilhoso, sabe? A vivência que a gente teve lá. A gente brincou, se pintou, dançou, cantou. Então, precisa desses momentos, sabe? A gente conhecer o outro também, a cultura do outro, do outro parente, e para ele nos conhecer também. E também chamar a comunidade estudantil, em geral da UFG, para participar desses eventos. Culinária, por exemplo. Importante, né? Apresentar a culinária, assar o peixe, mostrar. Oficina, por exemplo. Oficina é muito interessante. Fazer oficina de grafite, não, isso aqui é a pintura do povo do fulano, para nós interagirmos entre a gente também, para nos fortalecermos como grupo, porque nós temos que nos unir. A cultura é muito importante, né? Viver em comunidade é muito importante (Imaru Karajá, egressa, 2025).

A experiência narrada por Imaru Karajá (2025) alerta sobre o fato de a atenção às questões indígenas ser sazonal, isto é, concentrada em abril, em referência ao Dia do “índio”, o que revela um tratamento ritualístico da cultura indígena, limitado a datas simbólicas. O discurso também destaca a importância da diferenciação entre povos indígenas, por meio de elementos culturais específicos, pinturas corporais, grafismos, línguas.

#### 4.4.3. Pertencimento como sujeito coletivo:

O pertencimento como sujeito coletivo resulta no fortalecimento identitário. De acordo com a afirmação da estudante G. Karajá (2025): “e aí, nós indígenas somos assim, mexeu com um, mexeu com todos. A gente é unido”.

Quando a gente está em um espaço em que a cultura do não indígena é diferente [...] nós, como indígenas, temos que nos unir, juntamente com os quilombolas também, que são comunidades tradicionais, né? Para a gente nos fortalecer, né? Igual a gente tinha aquelas reuniões da UNEIQ, né? Nossa, aquelas reuniões eram maravilhosas, né? E eu não sei se ainda tem essas reuniões (Imaru Karajá, egressa, 2025).

Segundo a egressa Imaru Karajá (2025), a união entre povos indígenas e quilombolas fortalece a cultura em espaços onde prevalece a cultura não indígena. A egressa reconhece as diferenças culturais entre os grupos, mas ressalta que o enfrentamento das desigualdades só é possível de forma coletiva. Ao citar as reuniões da UNEIQ, expressa saudades e crítica à ausência atual desses momentos de diálogo, que eram fundamentais para a troca de experiências e o fortalecimento identitário, e aponta para a necessidade de retomada da organização coletiva por parte do grupo dentro da universidade.

Nós, nós gostamos de ir tudo junto, fazer todo mundo junto. Se eu conseguir uma coisa aqui, é pra mim, pros meus parentes. E aí, já... pra nós sobreviver ali na céu. [...]

Geralmente a gente pega ônibus, mas vai todo mundo. Tipo, todo mundo vai junto. Se um precisa ir lá no vap vupt, todo mundo vai com essa pessoa pra lá. Se precisa ir pra algum shopping, todo mundo vai com essa pessoa (Bororo, estudante ativa, 2025).

O relato da estudante Bororo (2025) mostra que, mesmo em contextos urbanos, os povos indígenas mantêm uma lógica coletiva de vida, compartilhando conquistas e atividades do cotidiano. Isso reforça a importância de ter mais pessoas da mesma etnia no espaço acadêmico, pois a presença dos parentes fortalece o pertencimento a partir da interação intraétnica,<sup>105</sup> garantindo o apoio mútuo diante de desafios institucionais e deslocamentos urbanos.

Perdendo aquele momento meu ali de estar dentro de casa, dentro da minha comunidade, dentro do meu povo. Mas aí pesava muito a questão de tipo, eu sair para fazer isso. Então, eu não vou voltar sem isso. E aí, eu acho que era uma das coisas que consegui me fortalecer, sabe? E também a questão, além dos filhos, né? E também a questão de sempre querer ajudar a minha comunidade. Que eu sempre falei, isso que eu estou usando, isso que eu estou fazendo aqui vai ser uma ferramenta. E eu vou conseguir ajudar a minha comunidade de alguma forma, sabe? E eu acho que foi isso. Estou, de algumas formas, assim, até mesmo no decorrer do curso, porque a minha comunidade tem muitas pessoas que não têm muito conhecimento jurídico, essas coisas assim. E aí, no decorrer do curso, eu sempre, de alguma forma, ajudava, sabe. De um jeito, de outro, eu sempre ajudava. Então, é isso. Eu acho que o que me fortaleceu, primeiramente, foi Deus, né? Secundamente, foram os meus filhos e, em terceiro lugar, foi a minha vontade de ajudar o meu povo. De alguma forma, saber que você vai terminar, você vai ter o seu curso superior, você vai deslanchar aí, porque o seu povo precisa de você. E eu acho que é isso, a expectativa futura de a gente contribuir (G. Karajá, estudante ativa, 2025).

A estudante G. Karajá (2025) relata que, além do desafio de se afastar da comunidade e da família, sua principal motivação para permanecer na universidade é ajudar seu povo. Afirma que se sente fortalecida pela fé, pelos filhos e por esse compromisso coletivo, enxergando a formação acadêmica como uma ferramenta para apoiar e beneficiar a comunidade.

Então, eu acredito que é muito o fortalecimento das mulheres mesmo, de se colocar como prioridade também. Porque a gente vai lutando muito nessa questão, né? De que a gente se reúne no esporte, as mulheres. [...] O meu tempo foi uma transição de quando as mulheres baixaram a cabeça para as que depois tomaram a atitude de falar, não, eu também sou igual, eu. [...] Então, assim, a gente se reúne muito nessas atividades de esporte para falar, para se impor, para falar que é importante essa assim, de que a gente também tem voz, sabe? [...] Eu bato de frente com os homens, assim. Por isso que eu acredito que, às vezes, os homens têm medo de mim, por causa disso, porque eu sou uma pessoa que eu não abaixo a cabeça pra ninguém. [...] Então, não sei se eu me considero feminista, mas acredito que eu abraço a causa das mulheres mesmo, em relação a ter essa igualdade. [...] Inclusive, agora eu tô na conferência, né? Tô como delegada da conferência das mulheres indígenas no geral. Então, agora eu tô delegada como aqui de Goiás. Inclusive, nós fomos em Mato Grosso do Sul, nós participamos de uma conferência lá, que é regional, que foi só o pessoal lá do Mato Grosso do Sul, Brasília e aqui do Goiás. E aí vai ter um nacional aqui em Brasília e depois nós vamos pra Cop. Então, aí eu tô inserida nessas organizações, assim, de mulheres indígenas, né (Boe, estudante ativa, 2025).

<sup>105</sup> Relações, interações ou processos que ocorrem dentro de um mesmo grupo étnico.

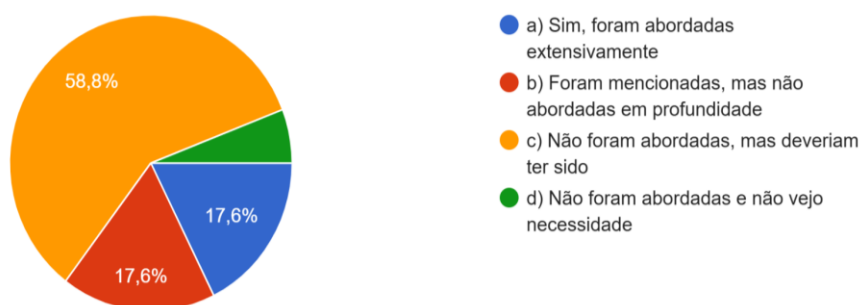
Durante seu relato, a estudante Boe (2025) ressaltou sobre a importância do fortalecimento coletivo das indígenas mulheres e a construção de espaços de autonomia. E, afirma que houve um movimento de transição, em que as mulheres se mantinham submissas, para o momento em que passaram a se impor, reivindicando igualdade e participação. Segundo a estudante, atividades esportivas funcionam como espaços de empoderamento e organização para as mulheres, permitindo que estas expressem suas opiniões, enfrentem desigualdades e conquistem protagonismo. A estudante destaca, ainda, sua atuação em conferências regionais e nacionais de indígenas mulheres, evidenciando seu engajamento político e representação ativa de sua etnia nas discussões da Conferência das Partes sobre Mudanças Climáticas da ONU (COP 30).

E nós somos fortes assim, para a gente se unir, né? chamar a reitora. Fazer uns três dias, Semana Cultural Indígena, chamar, acho que é reitora? É reitora, né? Chamar a reitora, pintá-la de jenipapo, urucum, oferecer uma comida típica para ela, chamar ela para dançar, para ela nos conhecer. Para ela se sentir acolhida pelo povo indígena, sabe? Então, a universidade tem que abraçar o indígena e o indígena tem que abraçar a universidade (Imaru Karajá, egressa, 2025).

A egressa Imaru Karajá (2025) propõe espaços de negociação cultural, ao sugerir eventos como a *Semana Cultural Indígena* para aproximar a universidade da comunidade indígena, permitindo intercâmbio, reconhecimento mútuo e fortalecimento identitário. Esses espaços funcionariam como pontes interculturais para a visibilidade, pertencimento e participação ativa dos povos indígenas no contexto universitário. Sobre isso, no Gráfico 19, a seguir, apresento a percepção sobre interculturalidade e diversidade no currículo, a fim de verificar a compreensão de mais indígenas mulheres sobre esse aspecto.

**Gráfico 19** - Interculturalidade e diversidade no currículo

17 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora

A maioria das respondentes, 58,8% (10), perceberam que a interculturalidade não foi abordada ao longo do curso, embora reconheça que deveria ter sido. Esse dado revela uma lacuna significativa nos processos formativos, indicando que, apesar de a interculturalidade ser um elemento central para a trajetória acadêmica de estudantes indígenas, ela não se encontra incorporada de maneira sistemática nas práticas pedagógicas e nos currículos universitários. Entre as demais respostas, 17,6% (3) afirmaram que os aspectos interculturais foram abordados de forma extensiva, enquanto outros 17,6% (3) relataram que houve alguma abordagem intercultural, ainda que de maneira pontual. Apenas 5,9% (1) consideraram que não haveria necessidade dessa abordagem, o que demonstra que a percepção de irrelevância da interculturalidade é residual entre as respondentes.

O conjunto dos dados indica que a interculturalidade permanece majoritariamente à margem das matrizes curriculares e das discussões centrais dos cursos, sendo tratada como um tema acessório ou complementar, e não como um eixo estruturante da formação acadêmica. Tal cenário reforça a crítica de que a universidade, ao não incorporar a interculturalidade de forma transversal, tende a reproduzir uma lógica monocultural e eurocentrada, limitando o reconhecimento dos saberes indígenas e a construção de ambientes formativos mais equitativos (Walsh, 2009).

#### 4.5.5. Fortalecimento de autoestima intelectual (ser pesquisadora)

##### a-) crescimento pessoal:

E dentro da faculdade, a gente abre assim, expande mesmo, não tem como. [...] o atuar na área do mestrado, ainda estou na dúvida. Mas é algo que coloquei no meu TCC e no meu artigo, coisas assim voltado para pesquisa (Apinajé, estudante ativa, 2025).

Na percepção da estudante Apinajé (2025), a universidade expande possibilidades que permitem explorar interesses e refletir sobre futuros profissionais. O relato demonstra abertura para experimentação e autoconhecimento, ressaltando que a experiência universitária amplia horizontes e permite planejar trajetórias individuais, ainda que vinculadas à identidade e a interesses coletivos.

##### b-) busca legitimidade acadêmica:

Eu ainda tenho muita força de vontade, pra que se abram espaços para nós. Espaços com credibilidade, com confiabilidade, para que a gente poder ser o que quer ser, para que a gente possa falar, para que a gente possa ser levada a sério. Que os nossos sentimentos sejam válidos, que os nossos sonhos sejam válidos, sabe? A mulher indígena, por mais que tenha dificuldades, é resistente. A gente tem resistido por longos anos, seja dentro das comunidades, seja quando sai para fora e passamos por todo tipo de coisa. Mas estamos resistindo por um bem maior, porque queremos nos reafirmar, ganhar o nosso espaço, sabe? Com dignidade, mesmo, de todas as formas.

Sem estereótipos, sem essa questão do biotipo, por ser indígena ou qualquer outra coisa, mas por quem a gente é. E que tenhamos a capacidade de pensar, temos a capacidade de estudar, temos a capacidade de exercer o que estudamos. É isso que eu espero de um projeto deles, oportunidade, abertura, visibilidade, algo sério. Nós estamos lutando a questão de gênero, sim, por essa diferença que existe, a diferença no mercado de trabalho (Xavante, estudante ativa, 2025).

A estudante Xavante (2025) salienta a necessidade de espaços institucionais que legitimem a presença das indígenas mulheres, superando práticas de exclusão e estereótipos ainda presentes. Sua percepção revela que a inclusão formal não assegura reconhecimento social nem pertencimento acadêmico. A resistência aparece como dimensão coletiva e histórica, marcada pela busca de dignidade e autonomia intelectual. Ao afirmar sua capacidade de pensar, estudar e atuar profissionalmente, a estudante confronta a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2021), reivindicando o direito de existir e produzir conhecimento em territórios antes negados.

c -) Persistência e formação continuada:

E eu também fiz duas especializações durante 2021 até agora. Uma foi em orientação educacional pela Uninter, e a outra foi em Educação das Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal de Ouro Preto, a UFOP. Então, eu sou especialista. E agora eu estou aí querendo terminar o mestrado. [...] Eu sempre falo para os meus alunos, quando tenho uma oportunidade: “Vamos tentar, mas temos que ser fortes, porque não é de hoje, né? A nossa luta é secular.” E hoje eu falo muito com meus filhos também, nós temos que preparar nossos filhos para o preconceito (Imaru Karajá, egressa, 2025).

O relato da egressa Imaru Karajá (2025) revela um percurso de formação contínua e de afirmação identitária no espaço acadêmico. Ao destacar suas especializações e o desejo de concluir o mestrado, a egressa demonstra seu comprometimento com a educação como meio de transformação pessoal e coletiva. Sua afirmação também expressa a consciência histórica da luta indígena, transmitida como mãe aos(as) descendentes, evidenciando a dimensão intergeracional da resistência.

Eu fiz quatro anos de iniciação científica, PIVIC e 3 anos de Pibic. Eu fiz sobre o Novo constitucionalismo latino americano baseado na democracia participativa do meu povo pankararu, tudo ligado à questão indígena, mesmo. [...] Eu vou falar que eu tentei. Acho que, em alguns momentos, eu consegui, principalmente em defesa de artigo, de pesquisa, porque sempre foi pautada, mesmo na questão indígena e, principalmente, em relação ao meu povo. Então, assim, em todo momento eu nunca deixei de reforçar quem eu sou. De fato, a gente passa por algumas questões dentro da faculdade, em relação a quem nós somos. Mas eu nunca deixei de me reafirmar como pessoa indígena. E eu acredito que, querendo ou não, se ensinei ou incomodei, muitas pessoas aprenderam quem somos nós, que nós existimos, nós estamos em qualquer ambiente, seja acadêmico, seja profissional. Eu acho que, de certa forma, ainda marca. Marca, né? Marca um pouco. As pessoas, por mais que questionem a sua existência ou não, ou se concordam ou não, de fato sabem que você existe, que você

está ali, que você está persistindo. De jeito que, assim, tentei e talvez consegui (Pankararu, egressa, 2025).

Nota-se que, mesmo diante de questionamentos e desafios institucionais, a estudante manteve sua autoafirmação enquanto pessoa indígena, fortalecendo sua presença no espaço acadêmico e reafirmando seu pertencimento étnico. Tal postura evidencia um movimento de resistência cotidiana que tensiona as normas implícitas de homogeneização cultural presentes na educação superior. Nesse sentido, a agência da estudante pode ser compreendida a partir da noção de corpo-território, entendida como uma dimensão política na qual o corpo indígena carrega memórias, saberes e lutas coletivas. Ao ocupar a universidade, esse corpo-território realiza uma intervenção política, disputando reconhecimento, legitimidade e direito à permanência no espaço universitário, ao mesmo tempo em que afirma a continuidade das lutas indígenas no âmbito da educação superior (Segato, 2016). A presença indígena na universidade, longe de se restringir a uma trajetória individual, expressa um projeto coletivo de resistência e de transformação institucional, alinhado à perspectiva de uma educação superior comprometida com os Direitos Humanos e com a interculturalidade crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de escrita deste texto não foi linear. Algumas percepções surgiram como evidentes, enquanto outras só adquiriram sentido no decorrer da pesquisa. As escolhas metodológicas produziram resultados que se inter-relacionam com as experiências acumuladas na atuação junto às políticas de ações afirmativas na UFG, revelando tensões, avanços e limites presentes no cotidiano institucional. Em diferentes momentos, o contato com a realidade investigada implicou certo grau de parcialidade; contudo, busquei suspender julgamentos e interpretar as trajetórias com rigor, respeitando a singularidade das narrativas das participantes.

A articulação entre o conjunto de dados secundários e primários evidenciou questionamentos, lacunas, sugestões, afirmações, dúvidas etc., sugerindo que a permanência das indígenas mulheres é atravessada por relações de poder, percepções de acolhimento, barreiras estruturais, fatores culturais, emocionais e econômicos, entre outros. As narrativas coletadas reforçaram que as políticas de inclusão, quando não acompanhadas de ações específicas de permanência, tendem a reproduzir desigualdades, enfraquecer o pertencimento acadêmico, e possibilitar retenção e/ou evasão.

Constatarei que, em 2012, a mudança na composição do público atendido pelo Programa UFGInclui trouxe maior visibilidade às vagas suplementares destinadas a estudantes indígenas e quilombolas, vagas essas que já existiam, mas não eram efetivamente ocupadas. Embora o foco do Programa tenha se voltado à inclusão de grupos étnico-raciais historicamente excluídos, a estrutura universitária permaneceu ancorada em padrões rígidos e universalistas, pouco sensíveis às especificidades dessas pessoas. Configura-se, assim, um modelo de inclusão que opera sob demanda, no qual primeiro se inclui e, apenas depois, diante das reivindicações, se define o que fazer, como fazer e com quais recursos. Essa dinâmica evidencia a distância entre o acesso formal da diversidade e o reconhecimento das diferenças socioculturais que justificam a implementação de práticas interculturais e equitativas.

Em 2024, no Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI) realizado em Brasília, celebraram-se duas décadas da presença das populações indígenas nas universidades; neste encontro, foi pontuado que a Lei nº 12.711/2012 garantiu o ingresso, mas não conseguiu assegurar a permanência, tampouco o reconhecimento de saberes e cultura para indígenas e quilombolas. Este ano, em 2025, ao término da IV Marcha das Mulheres Indígenas, realizada em Brasília, foi divulgado um documento resultante da “1ª Conferência Nacional das Mulheres Indígenas”, ocorrida durante o evento. Trata-se da carta intitulada “CARTA PELA VIDA E PELOS CORPOS-TERRITÓRIOS: ‘Nosso corpo é território! Somos as guardiãs do planeta

pela cura da terra!"". Esse documento atualiza e reforça diversas pautas historicamente levantadas pelo movimento de indígenas mulheres no Brasil.

No Eixo 5, dedicado à temática EDUCAÇÃO E SABERES ANCESTRAIS PARA O BEM-VIVER, foram apresentadas dez reivindicações, dentre as quais destaco aquelas diretamente relacionadas a este estudo: 1 - “a criação de cotas específicas para indígenas mulheres em instituições de ensino e programas de pós-graduação”; 2 - “a implementação de políticas de permanência e apoio estudantil voltadas a meninas e mães indígenas”; 3 - “a reformulação dos currículos acadêmicos com a inclusão dos saberes das indígenas mulheres” (IV Marcha das Mulheres Indígenas, 2025, p. 4), entre outras. O conteúdo deste documento, elaborado coletivamente, converge com as percepções das estudantes indígenas ingressantes pelo Programa UFGInclui.

Em paralelo a essas percepções, as pesquisas realizadas sobre o Programa UFGInclui também convergem com este estudo em três principais eixos: (1) reconhecimento da importância histórica do Programa na democratização do acesso; (2) identificação de fragilidades nas políticas de permanência e no acompanhamento pedagógico; e (3) evidências de racismo institucional e hierarquias epistêmicas que limitam a efetividade das políticas de ações afirmativas.

Enquanto as pesquisas de Hamú (2014) e Rosa (2013) enfatizam a dimensão institucional e política do processo de formulação e implementação do Programa, Herbetta (2018), Quintiliano (2019) e Silva e Dias (2023) situam o debate no campo epistemológico e decolonial, problematizando a universidade como espaço de poder e disputa territorial simbólica. Já a egressa indígena Vanessa Karajá (2020; 2021) amplia essa discussão ao contar sua vivência como estudante, indígena mulher e pesquisadora, oferecendo um ponto de vista que nasce das fronteiras da modernidade/colonialidade e questiona a ideia de um conhecimento único e universal.

Os seminários de avaliação realizados entre 2015 e 2019 revelaram fragilidades significativas na política de inclusão, especialmente no ingresso, na adaptação inicial e nas condições de permanência. No Seminário de 2015, as críticas concentraram-se em atrasos no pagamento das bolsas do MEC, dificuldades de alimentação e moradia nos primeiros meses, assim como a ausência de suporte pedagógico para a adaptação inicial. Nesse mesmo seminário, destacou-se a necessidade de tutorias e monitorias específicas para estudantes indígenas, bem como a presença de intérpretes, confirmando as barreiras culturais e linguísticas.

Em 2018, tais demandas reapareceram no Relatório de 10 anos do Programa UFGInclui, demonstrando um padrão contínuo de desassistência inicial. Tal avaliação já estava prevista na

resolução de criação do Programa e envolveu um estudo realizado por uma comissão que discutiu e reforçou a urgência de fortalecer mecanismos de acompanhamento pedagógico, criar disciplinas de apoio e estruturar ações de mitigação de retenção e evasão. Da análise dos seis eixos avaliados, evidenciou-se que, apesar dos avanços, muitos problemas permaneciam sem solução efetiva, apontando que 63% dos (as) estudantes indígenas estavam fora do prazo estendido de conclusão e que 66% levaram mais de dez anos para finalizar a graduação, possivelmente devido à fragilidade nas políticas de acompanhamento e à necessidade de suporte pedagógico e psicossocial contínuo.

Sobre o processo seletivo, em 2018, foi realizado um Fórum, que incluiu estudantes do UFGInclui e da Educação Intercultural, no qual se solicitou mais divulgação, além da publicação de um documento com perguntas e respostas, diante do grande número de inscrições indeferidas por erro documental.

Nesse contexto, no Seminário de Avaliação de 2019, o coletivo UNEIQ apontou as fragilidades no eixo “processo seletivo”. Entre as principais, estavam: 1- Ampliar a divulgação do UFGInclui; 2- Uso de árvores genealógicas para comprovar pertencimento étnico; 3- Incluir pessoas de escolas filantrópicas, quando essa tiver sido a única alternativa para concluir o ensino médio; 4- Rejeição à banca de heteroidentificação para indígenas; 5- Permuta de vagas não ocupadas entre indígenas e quilombolas; 6- Validação de uma segunda opção de curso para ampliar as chances de ocupação das vagas; 7- Produção de um vídeo institucional explicando o processo seletivo, elaborado com a participação estudantil (Relatório UFGInclui, 2019).

Esses elementos reforçam a relevância metodológica de analisar o acesso em conjunto com as condições que antecedem a inscrição e a homologação, tais como a elaboração de editais e a definição de critérios e etapas do processo seletivo, visto que essas informações influenciam diretamente no quantitativo de ingressantes e, conseqüentemente, no número de indígenas mulheres que chegam à UFG. Embora iniciativas como a melhoria dos materiais informativos e o fortalecimento da assistência estudantil tenham avançado, ainda não responderam plenamente às demandas reivindicadas nos seminários.

Ainda, em relação ao ingresso, a partir das entrevistas, observa-se que o programa concentra seus esforços no acesso. Contudo, os dados quantitativos a partir de informações do Instituto Verbena revelam uma queda no número de inscrições e, conseqüentemente, de homologações ao longo dos anos. Embora esses indícios apontem para dificuldades nas etapas iniciais, é importante que haja mais investigações sobre os fatores que interferem na chegada à fase final, que é a matrícula.

Sobre a permanência, o projeto “Nós por Nós”, desenvolvido pela CAAF/UFG e pela CIP/UFG, buscou sensibilizar a comunidade acadêmica no combate ao racismo, fortalecer o pertencimento acadêmico e incentivar o protagonismo estudantil da UNEIQ junto à UFG, e teve papel relevante ao manter essas pautas na agenda institucional. No entanto, diante da complexidade estrutural da Instituição, composta por diversas Unidades Acadêmicas e órgãos administrativos, essas iniciativas não se converteram em ações transversais.

Tal afirmação cética emerge das narrativas deste estudo, em que as coordenações de curso, as estudantes e as egressas reconhecem a importância dos projetos, campanhas e ações pontuais, mas apontam que são insuficientes para enfrentar o racismo presente no cotidiano universitário: discriminação, isolamento, invisibilidade e reprodução de estereótipos sobre povos indígenas afetam diretamente o sentimento de pertencimento das indígenas mulheres.

Somam-se a esse cenário as desigualdades formativas desse grupo, aspecto que aparece com frequência nos relatos das coordenações de curso, as quais reconhecem que muitos(as) estudantes ingressam na universidade após terem cursado um ensino médio que não lhes forneceu base pedagógica suficiente para acompanhar um currículo pouco sensível às desigualdades educacionais. Essa defasagem inicial, articulada à interculturalidade funcional, contribui para explicar o prolongamento das trajetórias acadêmicas entre estudantes indígenas.

Nos relatos das coordenações de curso, há consenso de que a UFG avançou significativamente no ingresso e que, sem o UFGInclui e os auxílios, como a bolsa MEC, criada pelo Governo Federal em 2013, a presença indígena seria mínima. Também reconhecem que a universidade ainda opera sob uma matriz eurocentrada, rígida e pouco sensível às especificidades linguísticas, culturais e de gênero, não por aspectos individuais, mas por limitações estruturais da política e da cultura institucional.

O período inicial foi apontado como o ápice da fragilidade da política, a frase dita pela coordenadora C1(2025) exemplifica tal percepção “o que se percebe é que é um processo meio adoecedor para eles”. Isso indica que a gestão da (UA) identifica e reconhece que o processo pedagógico está desalinhado com a inclusão que se deseja ofertar. A possível exclusão de incluídos tem resultado no enfraquecimento do pertencimento logo no início, o que é determinante para processos de desilusão e abandono do curso.

Os relatos indicam que as monitorias oferecidas ainda são generalistas; as campanhas, embora relevantes, permanecem pontuais; e algumas reformulações de PPCs não se efetivam por falta de docentes habilitados. Há iniciativas, projetos e bolsas específicas, a exemplo da bolsa PAEIQ e do Programa de bolsa Canguru; ações solidárias durante a pandemia,

flexibilizações avaliativas e escuta ativa diante de situações complexas, como a maternidade indígena.

No entanto, apesar desses esforços, persistem desafios estruturais, tais como: 1 - falta de protocolo de suporte institucionalizado, isto é, amplo, mas não homogêneo; 2 - carência de formação docente para atuação intercultural; 3 - inexistência de apoio psicológico com abordagem intercultural; 4 - currículos não interculturais; 5 - apoio financeiro insuficiente; 6 - solidão étnica; 7 - falta de planejamento curricular para estudantes com ritmos formativos diferenciados.

O estudo aponta para a necessidade de fortalecimento da SIN/UFG com orçamento e recursos humanos; institucionalização de espaços de convivência específicos para indígenas e quilombolas; intercâmbios culturais; iniciação científica vinculada ao Programa UFGInclui; atenção maior ao processo seletivo e seus mecanismos de comprovação de pertencimento.

Já, segundo as percepções das indígenas mulheres participantes deste estudo, o Programa UFGInclui tem cumprido o papel de ampliar o ingresso, atraindo pessoas e fortalecendo as políticas de inclusão por meio de bolsas, auxílios e acesso à moradia estudantil, ainda que insuficientes, visto que 76,5% destacaram dificuldades para custear alimentação e outras despesas básicas.

Os resultados quali-quantitativos confirmam uma avaliação positiva sobre o ingresso, mas esse resultado não se traduz em uma avaliação positiva da permanência, pois, mesmo entre aquelas que classificaram a experiência de ingresso como “excelente”, houve estudantes que não se sentiram pertencentes. Essa dissociação entre acesso e reconhecimento institucional confirma o que Walsh (2009) nomeia como inclusão meramente formal.

Dos relatos, cinco pontos merecem ser destacados: 1- o pertencimento acadêmico fragilizado; 2- o suporte inexistente para situações de maternidade indígena (creche); 3- experiências de exclusão e racismo; 4- o suporte à saúde mental oferecido não atende; e 5- não há reconhecimento cultural e de saberes no espaço universitário. Esses pontos revelam que a transição da aldeia para a universidade é marcada por tensões e enfrentamentos cotidianos.

Conforme afirma Anzaldúa (1987) ao definir o termo *nepantla* como um entre-lugar de dor e criação, no qual as estudantes vivenciam a universidade simultaneamente como espaço de oportunidade, elas também precisam negociar sua existência em meio a estruturas que ainda naturalizam a centralidade eurocêntrica do conhecimento.

As estudantes observam que são marcadas não pela presença, mas pela exceção que representam. Esse movimento ecoa no que Moura (2022) nomeia como estética do desaparecimento, que historicamente apagou os corpos e a agência das indígenas mulheres da

história pindorâmica. Atualmente, essas presenças, ainda que reduzidas no espaço universitário, funcionam como fissuras epistêmicas nas estruturas de conhecimento dominantes, por meio do pensamento liminar descrito por Mignolo (2003).

Atualmente, são 37 indígenas mulheres egressas do Programa UFGInclui. Das quatro entrevistadas, todas demonstraram interesse em prosseguir com seus estudos e contribuir com suas comunidades a partir da formação acadêmica. Além disso, ficou demonstrada uma agência na construção da autoestima intelectual, na ampliação da consciência de direitos e na emergência de trajetórias de resistência. Essas mulheres passaram a se perceber como pesquisadoras, deslocando-se de uma posição socialmente atribuída para uma posição epistêmica ativa.

Esse processo reflete o que Cabnal (2019) denomina como recuperação do corpo-território, no qual produzir conhecimento é também ato de cura, reexistência e continuidade ancestral. Isso pode ser confirmado por alguns poucos relatos das discentes sobre o domínio de conteúdo, a interação com docentes sensíveis e a realização de pesquisas que dialogavam com sua comunidade, são acontecimentos que fortaleceram o pertencimento acadêmico, sem romper com sua cultura. A dimensão coletiva disso aparece ainda como núcleo estruturante dessas experiências, confirmando que a sujeita indígena que chega à universidade não vem sozinha, mas como parte de um corpo comunitário.

Nesse sentido, a permanência das indígenas mulheres exige transformações institucionais sistemáticas, que perpassem todas as áreas da Universidade: formação docente, criação de protocolos de chegada, apoio psicológico especializado, políticas de cuidado para mães indígenas e incorporação efetiva de saberes indígenas nos currículos. Isto é, tais presenças tensionam a universidade a repensar sua inclusão, na perspectiva da interculturalidade crítica, conforme defende Walsh (2019), abandonando a perspectiva atual, que é a funcional. As narrativas também mostram que há caminhos possíveis, inclusive já indicados pelas próprias estudantes, cujas vozes, saberes e experiências constituem a base mais sólida para repensar e reorientar mudanças no Programa UFGInclui.

Diante do exposto, este estudo revela que a práxis institucional das políticas de ações afirmativas na UFG, especialmente no Programa UFGInclui, ainda não associa a equidade de gênero à interculturalidade. Além disso, a estrutura curricular eurocêntrica contribui para o enfraquecimento do pertencimento institucional. O Programa UFGInclui, portanto, abre portas, mas ainda não abre caminhos. Esses caminhos têm sido reelaborados pelas próprias indígenas mulheres, que avançam apesar das barreiras. A adoção de uma abordagem homogênea na

inclusão tem invisibilizado as especificidades interseccionais das indígenas mulheres, reproduzindo desigualdades de gênero e etnia.

Suas trajetórias se sustentam naquilo que aqui se compreende como enunciação fraturada, a partir do pensamento liminar, que remete ao lugar de fronteira no qual saber, existência e pertencimento são constantemente tensionados. É nesse cenário que emergem as desobediências epistêmicas, contrastando com a ordem estabelecida e apresentando outras maneiras de legitimar o conhecimento. São essas desobediências que fortalecem suas agências e orientam a ocupação da universidade como território, reinscrevendo saberes, cosmologias e modos de viver que desafiam a monocultura que ainda predomina nas instituições de ensino superior.

## REFERÊNCIAS

AFRO-CEBRAP; GEMAA/IESP-UERJ. **Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros. Resumo Executivo – Série Cotas 2022.** São Paulo/Rio de Janeiro: Nexo Políticas Públicas, 2022.

AGÊNCIA BRASIL. “Sou o resultado do movimento indígena” – entrevista. **Istoé Dinheiro**, Joenia Wapichana. 10 out. 2018.

ALMEIDA, Aline Gabriela de; BRAGA, Rosângela Batalha. **A presença da mulher indígena no ensino superior brasileiro. 2022.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16656>. Acesso em: 23 nov. 2024.

ALMEIDA, José Carlos Silva de. **A efetividade das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas na Universidade Federal de Goiás.** Monografia Jurídica apresentado no curso de Relações Internacionais (PUC-GOÍÁS), 2020.

AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 818–835, set. 2012

AMARAL, Luciana. Após corte, reitores pedem R\$ 1,2 bilhão para manter universidades em 2021. **UOL**, Brasília, 12 ago. 2020.

ANDRADE, A. M. J. DE .; TEIXEIRA, M. A. P.. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 2, p. 512–528, maio 2017.

ANMIGA. Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (Anmiga). II Marcha Nacional das Mulheres Indígenas: “**Não lutar com a mesma arma do inimigo, não significa que estamos desarmados**”. Anmiga, 07 set. 2021. Disponível em: <https://anmiga.org/marcha-das-mulheres/>. Acesso em: 07 out. 2024.

AQUINO-PEREIRA, Marcos José de; WASSU-COCAL, Ana Paula Alves da Silva; SILVA-ATIKUM, Vanessa Josineide Jacilda da. Decolonialidade e pesquisa: considerações sobre vivências decoloniais e decolonizantes de estudantes indígenas na universidade. **Revista Interdisciplinar Sulear**, ano 07, n. 19, ago. 2024.

AURORA, Braulina. **Indígenas mulheres: corpo território em movimento.** 2022. 102 f., il. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

BARROSO, Raiana Vaz. **Inclusão social na Universidade Federal de Goiás: possibilidades e desafios na relação professor-aluno.** 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 61-84, jul./dez. 2006.

BATISTA, Juliana de Paula; GUETTA, Maurício. **O marco temporal e a reinvenção das formas de violação dos direitos indígenas.** In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (Org.). Povos Indígenas no Brasil: 2011/2016. São Paulo: Instituto Socioambiental (ISA), 2017.

BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**. Brasília, v. 99, n.251, p.37-53, jan./abr. 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Política afirmativa, democratização do acesso à universidade e propostas de avaliação: Lei de cotas teve papel central para a entrada de negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas nas universidades públicas. **Ciência & Cultura**, v. 75, n. 1, p. 1-9, 2023.

BEZERRA, Renata. **Cotas 20 anos: a história de pioneirismo da UnB**. UnB Notícias, 29 dez. 2023.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BORUM-KREN, Bárbara Nascimento Flores. **Diversidade de saberes dos povos indígenas**. Salvador: EDIFBA, 2023. (Coleção Pedagógica do Programa Asé-Toré: Formação em Educação sobre Negras(os) e Povos Indígenas, v. 1). Instituto Federal da Bahia.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Art. 231, art. 205, art. 210.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Política nacional de humanização: HumanizaSUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Decreto nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996. **Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D1775.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1775.htm). Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.785, de 20 de novembro de 2023. Institui o Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA). **Diário Oficial da União: Seção 1**, 21 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 2007. Institui normas sobre Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI - **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto - Lei nº 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960. Cria a Universidade Federal de Goiás (UFG) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1960.

BRASIL. FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Funai fala da importância de indigenizar a educação superior durante o XI Encontro Nacional de Estudantes Indígenas**. Brasília, 16 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, Brasília, DF, dezembro de 2016.

BRASIL. Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei n.º 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Art. 78-79.

BRASIL. Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas instituições federais de ensino superior e nas federais de ensino técnico de nível médio, estabelecendo reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros, pardos e indígenas. **Diário Oficial da União: seção 1**, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.634, de 20 de março de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 mar. 2018.

BRASIL. Lei n.º 13.635, de 20 de março de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 mar. 2018.

BRASIL. Lei n.º 14.701, de 20 de outubro de 2023. Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis n.ºs 11.460/2007, 4.132/1962 e 6.001/1973. **Diário Oficial da União: seção 1**, 20 out. 2023.

BRASIL. Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre a legislação educacional vigente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1973.

BRASIL. Lei n.º 7.437, de 20 de junho de 1985. Dispõe sobre a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n.º 1.999, de 10 de novembro de 2023. Altera a Portaria MEC n.º 389, de 9 de maio de 2013, que cria o Programa Bolsa Permanência e seu Anexo I. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 389, de 9 de maio de 2013. Institui o Programa de Bolsa Permanência destinado a estudantes de graduação. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 10 maio de 2013.

BRASIL. Portaria MEC nº 2.027, de 16 de novembro de 2023. Altera as Portarias Normativas MEC nº 18/2012 e nº 21/2012, relativas à implementação das reservas de vagas pela Lei nº 12.711/2012 e ao Sistema de Seleção Unificada – Sisu. **Diário Oficial da União**, 20 nov. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.903, de 1º de junho de 2023 (PL 2.903/2023)**. Regulamenta o art. 231 da CF. Câmara dos Deputados. Senado Federal, aprovado em 27 set. 2023.

BRASIL. Universidade Federal de Goiás (UFG). **Resolução CONSUNI/UFG Nº 255, de 22 de março de 2024: altera a Resolução CONSUNI/UFG Nº 98, de 15 de outubro de 2021, que dispõe sobre o Programa “UFGInclui”**. Goiânia: UFG, 2024. Disponível em:

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

BRISEÑO MAAS, María Leticia; BERNABÉ MORALES, Thalía Érika. Desigualdad y mujeres indígenas en los espacios educativos: pedagogías en investigación social en Oaxaca, México. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 24, p. 1-23, e022041, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2022v24id4848>. e-ISSN 2177-5796.

BRITO, Patrícia. O. **Indígena-mulher-mãe-universitária: o estar-sendo estudante na UFRGS**. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CABNAL, Lorena. El relato de las violencias desde mi territorio-cuerpo-tierra. In: LEYVA, X.; ICAZA, R. (Eds.). **En Tiempos de Muerte. Cuerpos, Rebeldias, Resistencias**. Buenos Aires: CLACSO, 2019. p. 113–126.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução: Jamile Barbosa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Após mobilização, MEC garante 4 mil bolsas permanência a estudantes indígenas e quilombolas**. Brasília: Cimi, 26 jun. 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/06/apos-mobiliz29> jul. 2025.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI) **Marcha das Mulheres Indígenas divulga documento final: “lutar pelos nossos territórios é lutar pelo nosso direito à vida** Brasília: Cimi, 14 ago. 2019.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **MEC oferece apenas 800 bolsas e ameaça permanência de 4 mil indígenas e quilombolas na universidade**. CIMI, 30 maio 2018.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). Deliberação CONSU-A-032/2017. **Criação de um sistema de ações afirmativas para o ingresso de indígenas e de outros grupos minoritários.** Campinas: UNICAMP, 2017.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Mulheres em luta: as principais pautas da 1ª Marcha das Mulheres Indígenas.** CIMI, Brasília, 2019. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2019/08/mulheres-em-luta-as-principais-pautas-da-1a-marcha-das-mulheres-indigenas/>>. Acesso em: 7 mar. 2026.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAFLON, V. T., FERES JÚNIOR, J., & Campos, L. A.. (2013). Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos De Pesquisa**, 43(148), 302–327.

SANTOS, Débora Sirno; PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. **DESEMPENHO, EVASÃO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS INDÍGENAS E NEGROS QUILOMBOLAS INGRESSANTES PELO PROGRAMA UFGINCLUI DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL JATAÍ.** Itinerarius Reflectionis, Jataí-GO., v. 14, n. 3, p. 01–18, 2018. DOI: 10.5216/rir.v14i3.50430.

DEUS JÚNIOR, G. A. de; SIQUEIRA, I. dos S.; SOUSA, L. F. E. C. P. de. **O programa “UFGInclui” da UFG: um olhar sobre os estudantes que ingressam nos cursos de engenharias por meio das ações afirmativas.** Recife: Combenge, 2009.

DIAS, Luciana de Oliveira. Desigualdades étnico-raciais e políticas públicas no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 3, n. 7, p. 7-28, 30 jun. 2012.

DIAS, Luciene. **Um espaço para ações afirmativas.** Entrevista concedida a Michele Martins. *Jornal UFG, Goiânia*, ano 5, n. 69, p. 3, 2014. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/243/o/69\\_p3.pdf?1416910482](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/243/o/69_p3.pdf?1416910482). Acesso em: 5 jun. 2025. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

DOUZINAS, Costas. Os paradoxos dos direitos humanos. Texto apresentado originalmente, em inglês, no II Seminário Pensar os Direitos Humanos, na Universidade Federal de Goiás (UFG), 2011. Traduzido por Caius Brandão. **Latin American Human Rights Studies**, v. 1, 2021.

DUTRA, Juliana Cabral de Oliveira; MAYORGA, Claudia. Mulheres Indígenas em Movimentos: Possíveis Articulações entre Gênero e Política 1. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, n. spe, p.

FARIA, Ellen Cristina. O papel da mulher indígena no cerne da democracia e sua evolução social e cultural. **Ratio Juris: Revista Eletrônica da Graduação da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, v. 5, n. 2, jul.-dez. 2022.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; RODRIGUES, Israel. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. e0103, 2020. DOI: 10.5965/2175180312292020e0103.

FERES JÚNIOR, João, CAMPOS, Luiz Augusto, DAFLON, Verônica Toste, and VENTURINI, Anna Carolina. Justificações para as ações afirmativas. In: *Ação afirmativa: conceito, história e debates* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 27-50. **Sociedade e política collection**. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477.0004>.

FERES JÚNIOR, João. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FERES JÚNIOR. **Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: Estados Unidos e Brasil**. Estudos Afro-Asiáticos, (1,2,3): 63-84, v. 29, Rio de Janeiro, 2007.

FIGUEIREDO, Carlos Vinícius da Silva. **Entre Mestizas e Nepantleras: a auto-história, de Gloria Evangelina Anzaldúa, em Borderlands/La Fronteira**. 2017. 210 f. Tese (Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

FLORES, J. H. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FREIRE, Ernesto Coelho Pereira de. **O programa “UFGInclui” da UFG: um olhar sobre os estudantes que ingressam nos cursos de engenharias por meio das ações afirmativas**. Recife: Combenbritoge, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) ISBN 85-219-0243-3

FUNDO BRASIL. **Povos indígenas atualmente: quebre estereótipos**. Blog Fundo Brasil, 18 maio 2021.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?** In: RICARDO, Fany (org.). *Terras indígenas & unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições territoriais*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 37-41.

GLADIA. *Gladia*: ferramenta de transcrição automática e processamento de áudio. Disponível em: <https://gladia.io>. Acesso em: 21 nov. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Brasil. MEC/SECAD. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação Para Todos).

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727–744, jul.–set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org.). **Universidade e Democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004, p 45-56.

GONZALEZ, Lélia. 2020. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar. 375 pp.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. (Orgs.). **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1988. p. 77-93.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura epistêmica da universidade ocidental e a armadilha da razão liberal eurocentrada: para uma universidade descolonial. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25–49, jan./abr. 2016.

HAMÚ, Daura Rios Pedroso. **DESIGUALDADES, DIREITOS HUMANOS E AÇÕES AFIRMATIVAS: HISTÓRIA E REVELAÇÕES DO PROGRAMA UFGINCLUI**. 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2014.

HERBETTA, A. F. Políticas de inclusão e relações com a diferença: considerações sobre potencialidades, transformações e limites nas práticas de acesso e permanência da UFG. **Horizontes Antropológicos**, v. 24, n. 50, p. 305–333, jan. 2018.

IBGE. **Indígenas - gráficos e tabelas**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 10 out. 2025.

INEP. **Censo da educação superior 2024: resultado do censo** - Brasil: 317 IES públicas e 2.244 privadas. Brasília: Inep, 2024. Disponível em:

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: INEP, 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022 – balanço populacional**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: população indígena no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Estatísticas de Educação Superior 2022: indígenas ingressantes e concluintes**. Brasília: Inep, 2022.

JORNAL UFG. **Estudantes do UFGInclui participam de ações voltadas à inclusão e permanência.** Texto de ARAUJO, Águita, Ano VII, n. 68, out. 2014.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, p. 5–10, jul./set. 1994.

KANHGÁG, Rejane Paféj. **Mulheres semente, ãnh kósã vy ãnh mré konã Jé: experiências de mães indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** 2023.

Orientadora: Rosane Azevedo Neves da Silva. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

KAMAIURÁ, Kaianaku Fogaça. **Direitos humanos e mulheres indígenas alto-xinguanas: processos de formação das lideranças mulheres no Alto Xingu.** 2021. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

KARAJÁ, Vanessa Hatxu De Moura. **Trajetórias de uma estudante Iny(Karajá): narrativa de acesso e permanência no curso superior.** Tellus, [S. l.], v. 20, n. 41, 2019. DOI: 10.20435/tellus.v20i41.638.

KAYAPÓ, Aline Ngrenhtabare Lopes; BORUM-KREN, Bárbara Nascimento Flores; POTIGUARA, Eliane; LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva; PAYAYÁ, Jumara Teodoro; YWA'DJU MINRĪ, Káritas Yamani Kandara Correia Gusmão; LOPES, Miguelina Cardoso (orgs.). **As filhas da ventania.** Darandina Revista Eletrônica, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOUREIRO, A.; CARVALHO, C.; RODRIGUES, M. d. O. Affirmative Action for Black, Indigenous and Quilombola Students at a Brazilian University. **Societies**, v. 14, n. 9, e189, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc14090189>.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2007.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MARQUES, Kamila Evelyn Martins; ALVES, Maria Zenaide. Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior: Uma análise a partir do Programa UFGInclui. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023139, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17712>

MATOS, Maria Auxiliadora. Políticas afirmativas na UFG: inclusão e diversidade. In: HARUMI, Bruna Kunzler; SOUSA, Maria Luiza; SILVA, Viviane Freitas (Orgs.). **Políticas de inclusão e democratização da universidade.** Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014. p. 113-128.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 25-44, jun. 2017. DOI: 10.17666/329402/2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Heloísa Toller Gomes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOLINA, Karina da Silva; RIBEIRO, Paula Regina Costa. MULHERES INDÍGENAS UNIVERSITÁRIAS: PROBLEMATIZANDO AÇÕES AFIRMATIVAS. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 9, n. Especial, p. 287–313, 2024. DOI: 10.14295/de.v9iEspecial.12633.

MOURA KARAJÁ, Vanessa Hãtxu de. **O significado da entrada e permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras – “programa de índio” é estudar: a UFG em questão**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

MOURA, Denise A. Soares de. Gênero em expedições de mapeamento no Brasil meridional (século XVIII). **Nuevo Mundo**, Mundos Nuevos, 2022. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/88268>. Acesso em: 08 de out. de 2024.

MOTTA, Bruno Figueiredo Brandão; PERUCCHI, Juliana; FILGUEIRAS, Maria Stela Torres. O acolhimento em saúde no Brasil: uma revisão sistemática de literatura sobre o tema. **Revista da SBPH**, v. 17, n. 1, p. 1–14, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo, Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Porakê. **IMUÊ'EN: por um estar no mundo originário**. Florianópolis: Editora Saberes da Mata, 2024.

MUNIZ, Thaís. Programa da UFG implementa cota para pessoas trans. **Diário de Aparecida**, Aparecida de Goiânia, 28 mar. 2024. Disponível em: <https://www.diariodeaparecida.com.br/2024/03/28/programa-da-ufg-implementa-cota-para-pessoas-trans/>. Acesso em: 6 mar. 2026.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. 232 p. ISBN 978-85-273-1080-2.

NEVES, Paula Fernandes de Assis Crivello; SILVA, Ana Tereza Reis da. **Trajetória Formativa de mulheres-estudantes indígenas na Universidade de Brasília**. Revista de Estudos Interdisciplinares, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 01–26, 2024. DOI: 10.56579/rei.v6i1.656.

NÓBREGA, Luciana Nogueira. **“Anna Pata, Anna Yan – Nossa terra, Nossa Mãe”: a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e os direitos territoriais indígenas no Brasil em julgamento**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

OLIVEIRA, Darlene de. 18 anos de cotas na UNEB: histórias de lutas e garantia de direitos. **Agência de Comunicação UNEB**, 2020.

OLIVEIRA, Hellen Stephanye Rosa de; SANTOS, Jilvani Farias dos; QUINTILIANO, Marta; DIAS, Vercilene Francisco. **Avaliação dos dez anos do Programa UFGInclui: perspectivas dos estudantes quilombolas**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES(AS) NEGROS(AS) – COPENE, 13., 2018, Uberlândia. Anais eletrônicos... Uberlândia: [s.n.], 2018.

OPENAI. **ChatGPT**. Disponível em: <https://chat.openai.com>. Acesso em: 21 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção n. 107, de 05 de junho de 1957. **Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais em países independentes**. Genebra: OIT, 1957.

PAREDES, Julieta. **El feminismo comunitario: la creación de un pensamiento propio**. Corpus: Archivos virtuales de la alteridad americana, v. 7, n. 1, ene./jun. 2017.

PAREDES, Julieta. **Hilando fino desde el feminismo comunitario**. 2008. Políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás. 2019. 131 f.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FEART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras**, de Fredrik Barth. Trad. Leni M. Ribeiro. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CIDADE OCIDENTAL. **Cidade Ocidental celebra a chegada da UFG e inaugura sNede provisória**. Cidade Ocidental, 16 dez. 2024.

PROJETO CAMINHOS DE ABYA YALA. **O corpo-território na perspectiva das mulheres indígenas** [vídeo]. Participantes: Ellen Pirá Wassu, poeta do povo Wassu Cocal; Janaú, poeta, artista-visual e educadora do povo marajoara; Alessandra Seixlack, professora de História da América da UERJ (mediadora). Publicado em: 12 set. 2024.

QUEIROZ, Edna; RESENDE, Anita; FARIA, Gina Glaydes. Ações afirmativas na educação superior brasileira: os desafios da inclusão/exclusão. In: VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 2014, **Ensenada**. Anais [...]. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **Crítica de la colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 151-167.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUINTILIANO, Marta. **Redes afro-indígenaofetivas: uma autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas da pós-graduação stricto sensu e políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás**. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo; QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira; FARIA, Gina Glaydes Guimarães. **A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 93, n. 233, 3 maio 2012.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017. 112 p.; 15,9 cm, **Feminismos Plurais**, ISBN: 978-85-9530-073-6

RIVERA Cusicanqui, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. Pinturas. 80 pp.

RODRIGUES, Renato. **Vagas oferecidas nos cursos de graduação são garantidas por programa de inclusão**. Portal UFG, 16 mar. 2016. Disponível em: <https://ufg.br/n/87097-dia-de-matriculas-para-calouros-indigenas-e-quilombolas>. Acesso em: 8 jun. 2025.

ROSA, C. M.; Gonçalves, A. M. A política de cotas na UFG: desvelando o perfil dos estudantes cotistas. **Revista NUPEM**, v. 7, n. 12, p. 47–66, jan./jun. 2015. DOI: 10.33871/nupem.v7i12.251

ROSA, Chaiane de Medeiros. **A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGInclui): concepção, implantação e desafios**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Câmpus Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2013.

RUANO, Elizabeth; FERRO, Larissa; GONÇALVES, Lays. **A III Marcha das Mulheres Indígenas** – Brasília de 2023. Notícias UnB, 26 set. 2023.

RUANO-IBARRA, E. DEL S.; OLIVEIRA, V. M. DA G. Mulheres indígenas, ensino superior e colonialidade de gênero. **Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia**, n. 50, 22 dez. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Débora Sirno. **Desempenho, evasão e permanência dos alunos indígenas e negros quilombolas ingressantes pelo programa UFGInclui da Universidade Federal de Goiás - regional Jataí**. Dissertação. Goiânia, 2017.

SANTOS, Débora Sirno; PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. **Desempenho, evasão e permanência dos alunos indígenas e negros quilombolas ingressantes pelo programa UFGInclui da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí**. Itinerarius

Reflectionis, Jataí-GO. v. 14, n. 3, p. 01–18, 2018. DOI: 10.5216/rir.v14i3.50430. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/50430>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SANTOS, Liliene Rabelo dos; ARBUÉS, Margareth. Políticas de ações afirmativas para ingresso de mulheres indígenas na Universidade Federal de Goiás. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 12, n. 36, 2025.

SANTOS, Liliene. R. dos. **Abril Indígena 2025, realizado na UFG fortalece o protagonismo e a presença dos povos indígenas no espaço universitário: Por uma Geografia Indígena – ancestralidade, presença e resistência – Saberes Indígenas, Antropoceno e Emergência Climática**. Goiânia: UFG, 2025.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. 4. ed. São Paulo: Hucitec; ANPUR, 1998. p. 15-20.

SANTOS, Joana Maria de Oliveira; SANTOS, Karina Ferreira dos; SANTOS, Antonio Bispo dos. 2023. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama. 112 p.. Mana, v. 31, n. 1, p. e2025011, 2025.

SECRETARIA DE INCLUSÃO – SIN/UFG. **UFG como território indígena** [vídeo]. Coordenação: Ana Paula Purcina Baumann. Goiânia: SIN/UFG, 2024.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres**. Colección Mapas 45. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016. 188 p. ISBN 978-84-945978-5-5

SEGATO, Rita Laura. **Uma agenda de ações afirmativas para as mulheres indígenas do Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2003. (Série Antropologia, n. 326).

SCORSOLINI-COMIN, Fábio; GABRIEL, Carmen Silvia. O que pode ser considerado inovador no ensino superior contemporâneo? Considerações sobre o acolhimento estudantil. **Revista da SPAGESP**, v. 20, n. 2, p. 1–5, 2019.

SILVA, Ana Paula Procópio da; ALMEIDA, Maria da Silva; GONÇALVES, Renata (2020). Ochy Curiel e o feminismo decolonial. **Revista Em Pauta: Teoria Social E Realidade contemporânea**, 18(46). <https://doi.org/10.12957/rep.2020.52020>

SILVA, Claudionor Renato da; SILVA, Viviani Cristina. Política pública de acesso e permanência na UFG: o UFG-Inclui. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 40, p. e402409, 2024. DOI: 10.30681/faed.v40i.12732.

SILVA, Érika Costa; DIAS, Luciana de Oliveira. Direitos humanos e interseccionalidade rumo à inclusão: implementação e desdobramentos das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 22, p. 33-48, 2023.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (Semesp). **Perfil do estudante indígena no ensino superior brasileiro (2011–2021)**. São Paulo: Semesp, 2021.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples**. 2. ed. London: Zed Books, 1999.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **A função social da terra**. Curitiba: Juruá Editora, 2003.

SOUZA, Thays Santos; BARROS, Fernanda Costa; MELO, Kiara Karizy Guimarães de; SILVA, Anny Jackeline Rodrigues da; PIRES, Edna Misseno. UFGInclui: ingresso e permanência dos estudantes com surdez na Universidade Federal de Goiás. **Revista UFG**, Goiânia, v. 22, n. 28, 2022. DOI: 10.5216/revufg.v22.73955.

TAPUIA, Eunice Pirkodi Caetano Moraes. **Direito à Memória: construção de novas narrativas sobre a experiência Tapuia do Carretão (GO)**. 2024. 181 f. Tese (Doutorado em Direitos Humanos) - Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Universidade Federal de Goiás, 2024.

*TRANSKRIPTOR*. Ferramenta de transcrição automática. Disponível em: <https://transkriptor.com>. Acesso em: 21 nov. 2025.

TUBINO, Fidel. La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos. **Cuadernos Interculturales**, Año 3, n. 5, p. 83-96, jul./dic. 2005. ISSN 0718-0586.

TUPINAMBÁ, Casé Angatu Xukuru. “**É necessário reescrever a história colocando o protagonismo indígena**”, diz historiador. Brasil de Fato, 19 jul. 2023.

TV UFG. **Conexões – Ações afirmativas na UFG**. Apresentação: Kamyla Maia. Participação: Jean Baptista; Luciene Dias. 5ª temporada. Exibido em: 28 jun. 2016. Goiânia: TV/UFG, 2016. Vídeo (YouTube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zYKEmOY2XTg&t=9s>. Acesso em: 19 abr. 2025

TV UFG. **Evento debate ingresso e permanência de estudantes indígenas | Mundo UFG**. Vídeo (YouTube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rSmwBvN43lc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB). Resolução nº 26/2003 do CEPE. **Programa de Ações Afirmativas para Indígenas**. Brasília: UnB, 2003. Disponível em: <https://www.unb.br>. Acesso em: 19 abr. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Resolução CsU nº 1.164, de 24 de abril de 2024. **Regulamento Geral da Graduação da Universidade Estadual de Goiás**. Anápolis: UEG, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução nº 9/CONSUNI/UFGS, de 15 de dezembro de 2021**. Altera a Resolução nº 33/2013 – CONSUNI, que dispõe sobre o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas. Chapecó, SC: UFGS, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução nº 20/CONSUNI/UFGS, de 28 de abril de 2017**. Altera a Resolução nº 33/2013 – CONSUNI, que trata do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas. Chapecó, SC: UFGS, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **AfirmAções de Resistências Indígenas**. Mediação: Marlini Dorneles de Lima. Participação: Lucilene Lopes Guajajara; Leomar Wainne Xerente; Rogério Srône Xerente; Kaianaku Kamaiurá; Danilo Guajajara. Transmitido ao vivo em: 30 abr. 2021, às 19h. Goiânia: Coordenadoria de Ações Afirmativas/UFG, 2021. Vídeo (YouTube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=srN10vKkZlo>. Acesso em: 5 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Centro de Seleção da UFG. Edital nº 02/2018 – Processo Seletivo UFGInclui**. Goiânia, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Comissão de Avaliação Institucional do Programa UFGInclui. Avaliação institucional do Programa UFGInclui (2009–2018): relatório final**. Goiânia, agosto de 2019. Processos 23.070.025519/2024-58, UFG.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Cursos de graduação em Direito e Pedagogia-Licenciatura para beneficiários da reforma agrária**. Goiânia-GO: UFG, 2006-2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Inauguração do Campus Aparecida de Goiânia da UFG**. Faculdade de Ciências e Tecnologia, 4 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Jornal UFG. Ações de inclusão da UFG e a luta por uma universidade plural**. Goiânia, 22 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Livro de gestão UFG 2006-2013**. Goiânia: UFG, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2023-2027**. Goiânia-GO: UFG, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução CONSUNI nº 29, de 1º de agosto de 2008**. Cria o Programa “UFGInclui” na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. [Goiânia]: Universidade Federal de Goiás, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Portaria nº 04, de abril de 2018. **Regulamenta o procedimento de heteroidentificação no âmbito dos processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação**. Goiânia-GO: UFG, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural**. Goiânia-GO: UFG, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CONSUNI nº 15/2014, de 23 de maio de 2014**. Dispõe sobre a criação da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF) da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução nº 11, de 28 jul. 2006 (CONSUNI)**. Institui o Curso de Licenciatura Intercultural, em parceria com a Universidade Federal do Tocantins e a FUNAI. Goiânia-GO: UFG, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução nº 18, de 2011 (CONSUNI)**. Altera o Anexo da Resolução CONSUNI Nº 20/2010, que dispõe sobre o Programa “UFGInclui” na UFG. Goiânia-GO: UFG, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução nº 198, de 2023 (CONSUNI)**. Amplia a reserva de vagas e distribuição de bolsas na pós-graduação para beneficiários/as de ações afirmativas, incluindo novos grupos sociais historicamente marginalizados. Goiânia-GO: UFG, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução nº 20, de 2010 (CONSUNI)**. Altera o Anexo da Resolução CONSUNI Nº 29/2008, que cria o Programa “UFGInclui” na UFG, para inclusão da reserva de vagas do Curso de Letras - Libras para candidatos surdos. Goiânia-GO: UFG, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução nº 29, de 2008 (CONSUNI)**. Cria o Programa “UFGInclui” na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia-GO: UFG, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução nº 31, de 2012 (CONSUNI)**. Altera a Resolução CONSUNI Nº 29/2008, modificada pelas Resoluções 20/2010 e 18/2011, que dispõem sobre o Programa UFGInclui na UFG. Goiânia-GO: UFG, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução nº 32, de 2017 (CONSUNI)**. Institui as Comissões de Escolaridade, de Verificação da Condição de Deficiência, de Análise da Realidade Socioeconômica e de Heteroidentificação para os processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação. Goiânia-GO: UFG, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Revista Afirmativa**, n. 5, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Revista UFG Afirmativa**. Goiânia: Assessoria de Comunicação da UFG, n. 4, dez. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. “**É preciso superar a epistemologia colonial**”, diz Gerssem Baniwa. Texto de VEIGA, Patrícia da. Portal UFG, Goiânia, 28 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ. Resolução CEPEPE/UFJ nº 012, de 2025.  
**Regimento Geral da Graduação da Universidade Federal de Jataí**. Jataí: UFJ, 2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y política**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. Tradução de Daniele da Silva Proença *et al.* **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6–39, jan.-jul. 2019.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial**. Editora Abya - Yala. Tomo II, Quito, 2017.

WASSU, Ellen Lima. **Intelectuais indígenas do continente americano – Ellen Lima Wassu**. Entrevista concedida a Alessandra Seixlack. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Projeto Caminhos de Abya Yala), 2023. Vídeo publicado em 4 out. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FXnlXff6r5U>. Acesso em: 7 jun. 2025.

XERENTE, Nair Predi. **Educação e inclusão: narrativas autobiográficas de uma acadêmica jovem indígena do Curso de Pedagogia em Arraias/TO**. 2023.35 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, Arraias-To, 2023.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE O PROGRAMA UFGINCLUI

**Quadro 13** - Levantamento das pesquisas sobre o Programa UFGInclui

Autor(es)	Objetivo/FOCO	Conclusão dos estudos
<p>DEUS JÚNIOR, Getúlio Antero de; SIQUEIRA, Ivone dos Santos; SOUSA, Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de. O programa “UFGInclui” da UFG: um olhar sobre os estudantes que ingressam nos cursos de engenharias por meio das ações afirmativas. Recife: Combenge, 2009.</p>	<p>Apresenta a inserção dos estudantes de escolas públicas e dos grupos minoritários (indígenas e afrodescendentes) nos cursos de graduação na área das Engenharias da Universidade Federal de Goiás (UFG) por meio de Ações afirmativas.</p>	<p>Os resultados mostram que o desempenho dos candidatos aprovados que optaram pelo sistema de entrada universal apresentou desempenho similar aos candidatos aprovados por meio das cotas para alunos de escola pública, independentemente da cor ou raça do candidato. Entretanto, os resultados mostram que os candidatos negros de escola pública aprovados apresentaram desempenho inferior aos demais candidatos aprovados.</p>
<p>RESENDE, A.; QUEIROZ, E.; FARIA, G. G. A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 93, n. 233, 3 maio 2012.</p>	<p>Apresenta uma análise dos dados da pesquisa “As contas da dialética inclusão/exclusão: a experiência das cotas na UFG”, em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), com o objetivo de apreender as mediações e os processos implicados nessa dialética a partir da experiência dos alunos ingressantes em 2009 pelo Programa UFGInclui.</p>	<p>A pesquisa revela tendências que apontam – por dentro do próprio grupo dos estudantes ingressantes pelo Programa UFGInclui – que a desigualdade socioeconômica e suas consequências se recolocam, acentuando-se e expressando novos patamares de exclusão. Assim, entre os “excluídos”, a exclusão se reproduz e a inclusão se efetiva de maneira desigual.</p>
<p>ROSA, Chaiane de Medeiros. A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGInclui): concepção, implantação e desafios. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Câmpus Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2013.</p>	<p>O foco da pesquisa, portanto, é o programa de cotas da UFG, UFGInclui, buscando desvelar os fundamentos, limites e contradições desse programa e sua articulação com a política de expansão e democratização do acesso às universidades federais brasileiras.</p>	<p>Reconhece que o programa UFGInclui constitui-se num avanço em relação à democratização do acesso à educação superior em Goiás, mas avalia que há um conjunto de ações a serem desenvolvidas no seio da universidade com vistas ao seu aprimoramento.</p>
<p>HAMÚ, Daura Rios Pedroso. DESIGUALDADES, DIREITOS HUMANOS E AÇÕES AFIRMATIVAS: HISTÓRIA E REVELAÇÕES DO PROGRAMA UFGINCLUI. 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2014.</p>	<p>Compreender a história da criação do Programa UFGInclui como política de ações afirmativas da Universidade Federal de Goiás, aprovada em 2008 e implantada em 2009.</p>	<p>A pesquisa revela que a universidade ainda não se reorganizou para reconhecer a diversidade de seus novos ingressantes. Dessa forma, os estudantes cotistas têm assumido, individualmente, o desafio de criar estratégias de adaptação e resistência para enfrentar as barreiras institucionais, garantir sua permanência e concluir com êxito a formação acadêmica.</p>

<p>ROSA, C. M.; Gonçalves, A. M. A política de cotas na UFG: desvelando o perfil dos estudantes cotistas. Revista NUPEM, v. 7, n. 12, p. 47–66, jan./jun. 2015. DOI: 10.33871/nupem.v7i12.251</p>	<p>Apresenta a política de cotas adotada na Universidade Federal de Goiás (UFG), por meio do programa UFGInclui. Focaliza a realidade social, cultural, econômica e escolar dos estudantes que ingressaram na Universidade por meio da reserva de vagas.</p>	<p>O programa UFGInclui representa um avanço em termos de democratização do acesso à educação superior pública. E, mesmo que as ações empreendidas pelo programa não sejam suficientes, elas são valiosas por possibilitarem que grupos socialmente excluídos da educação superior tenham acesso à Universidade, especialmente aos cursos de maior prestígio, ainda que em proporções mínimas.</p>
<p>HERBETTA, A. F. Políticas de inclusão e relações com a diferença: considerações sobre potencialidades, transformações e limites nas práticas de acesso e permanência da UFG. Horizontes Antropológicos, v. 24, n. 50, p. 305–333, jan. 2018</p>	<p>Descreve e analisa algumas políticas de inclusão e permanência, efetivadas na UFG – Universidade Federal de Goiás, para coletivos culturalmente diferenciados. A partir da comparação entre duas delas, o programa UFGInclui e a criação do Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior Indígena (NTFSI)</p>	<p>Pode-se dizer, portanto, que se o Programa UFGInclui é bastante importante no que se refere a inclusão e permanência, cumprindo papel relevante para o acesso de populações antes excluídas do espaço universitário, e simultaneamente apresenta limites quase intransponíveis, que se referem sobretudo a uma concepção antiga e estática de universidade e a uma perspectiva que ignora efetivamente a diferença.</p>
<p>SANTOS, Débora Sirno; PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. DESEMPENHO, EVASÃO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS INDÍGENAS E NEGROS QUILOMBOLAS INGRESSANTES PELO PROGRAMA UFGINCLUI DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL JATAÍ. Itinerarius Reflectionis, Jataí-GO., v. 14, n. 3, p. 01–18, 2018.</p>	<p>O presente estudo analisa o desempenho acadêmico dos discentes ingressantes nos Cursos da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, pelo Programa UFGInclui criado pela Resolução CONSUNI n° 29/2008, destinado a discentes que se autodeclararam indígenas e negros quilombolas.</p>	<p>Os resultados do estudo revelam que o desempenho acadêmico dos discentes cotistas acompanha o desempenho da turma. Os discentes relataram que, se não houvesse as políticas de permanência da UFG Regional Jataí, já teriam desistido do Curso, pois não conseguiriam se manter na Universidade e longe da família sem o auxílio financeiro e o acompanhamento Pedagógico.</p>
<p>QUINTILIANO, M. Redes afro-indígenaofetivas: uma autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas da pós-graduação stricto sensu e políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.</p>	<p>Objetivo é analisar as tensões, avanços, limites e conflitos para a efetivação destas políticas de inclusão a partir das trajetórias dos estudantes, incluindo a minha, e pensar no potencial das redes Afro-indígenaofetivas construídas neste processo de transformação universitária.</p>	<p>A pesquisa conclui que as redes afro-indígenaofetivas, formadas por estudantes negros, indígenas e quilombolas, são o fundamento vivo de uma política de inclusão verdadeiramente decolonial, democrática e afetiva na UFG, pois nelas se refaz o sentido de comunidade, resistência e transformação social.</p>
<p>OLIVEIRA, Hellen Stephanye Rosa de; SANTOS, Jilvani Farias dos; QUINTILIANO, Marta; DIAS, Vercilene Francisco. Avaliação dos dez anos do Programa UFGInclui: perspectivas dos estudantes quilombolas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES(AS) NEGROS(AS) – COPENE, 13., 2018, Uberlândia. Anais</p>	<p>Refletir sobre a entrada e permanência dos estudantes indígenas e quilombolas; - Analisar as principais dificuldades encontradas pelos alunos na permanência na instituição de ensino; - Apresentar a importância do apoio psicológico, financeiro e pedagógico ao longo da trajetória acadêmica por meio</p>	<p>O UFGInclui ampliou o acesso de grupos historicamente excluídos, mas sua criação não veio acompanhada de políticas adequadas de permanência. A falta de estratégias institucionais deixou estudantes indígenas, quilombolas e surdos em situação de invisibilidade, algo evidenciado sobretudo após o encontro desses grupos em 2013.</p>

eletrônicos... Uberlândia: [s.n.], 2018.	de políticas institucionais e governamentais.	
MOURA KARAJÁ, Vanessa Hätxu de. O significado da entrada e permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras – “programa de índio” é estudar: a UFG em questão. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.	o presente trabalho busca demonstrar o papel que exerce a entrada e permanência de estudantes indígenas na Universidade pública brasileira. Nessa perspectiva, o objeto de estudo deste trabalho está em investigar a produção do conhecimento dentro da Universidade a partir do olhar indígena, trazendo, assim, os desafios de estudantes indígenas no acesso e permanência neste espaço.	Não basta a entrada, mas políticas públicas que também garantam a permanência, mas mais que isso, que a ciência seja de fato vista como conhecimento produzido por toda a humanidade, não privilegiando o conhecimento somente na perspectiva ocidental, mas como algo eminentemente humano e plural. E para não concluir:
ALMEIDA, José Carlos Silva de. A efetividade das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas na Universidade Federal de Goiás. 2020. Monografia (Graduação em Direito), Escola de Direito e Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.	Investiga se as políticas de ações afirmativas desenvolvidas na Universidade Federal de Goiás – UFG, voltadas aos povos indígenas são efetivas, considerando o ingresso e permanência dos estudantes indígenas cotistas dos últimos 10 anos.	O estudo evidencia que a universidade ainda se encontra distante dos povos indígenas, tanto no acesso quanto na permanência no ensino superior. Embora o Programa UFGInclui represente um avanço nas políticas de ações afirmativas da instituição, ele ainda não é suficiente para enfrentar as desigualdades estruturais e históricas que marcam o Estado e o país.
SOUZA, Thays Santos; BARROS, Fernanda Costa; MELO, Kiara Karizy Guimarães de; SILVA, Anny Jackeline Rodrigues da; PIRES, Edna Misseno. UFGInclui: ingresso e permanência dos estudantes com surdez na Universidade Federal de Goiás. Revista UFG, Goiânia, v. 22, n. 28, 2022. DOI: 10.5216/revufg.v22.73955. Disponível em: <a href="https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/73955">https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/73955</a> . Acesso em: 22 nov. 2025.	Busca compreender as ações institucionais do Programa UFGInclui da Universidade Federal de Goiás (UFG). O foco será nos estudantes surdos que cursam Letras Libras, sobretudo a partir da aplicabilidade da Lei n. 13.409/2016, que alterou a Lei de Cotas de 2012 ao incluir as pessoas com deficiência na reserva de vagas.	Como resultado, foi possível identificar que as matrículas oscilaram e diminuíram no decorrer dos anos. Por fim, o estudo destaca que, apesar das ações para ingresso e permanência de pessoas com surdez na UFG, os desafios enfrentados por estudantes surdos na universidade causaram significativa evasão do curso.
MARQUES, K. E. M.; ALVES, M. Z. Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior: Uma análise a partir do Programa UFGInclui. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023139, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17712. Disponível em: <a href="https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17712">https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17712</a> . Acesso em: 22 nov. 2025.	Apresenta uma análise do perfil dos estudantes cotistas negros quilombolas e indígenas, que entraram na Universidade Federal de Catalão em 2020 pelo Programa UFGInclui.	Os resultados expressam que mesmo o programa existindo desde 2008, há uma baixa demanda em relação ao número de vagas ofertadas. Foi constatado que a maioria dos ingressantes são jovens, possuem especificidades que são inerentes à condição juvenil, além de particularidades acerca de seus territórios e grupos de origem, modos de vida e background educacional, evidenciando que apoio financeiro é fundamental, no entanto, o acolhimento e o reconhecimento dessas especificidades pela instituição é fundamental no processo de

		permanência, sobretudo, demandado por um diálogo intercultural.
SILVA, Érika Costa; DIAS, Luciana de Oliveira. Direitos humanos e interseccionalidade rumo à inclusão: implementação e desdobramentos das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás. <i>Humanidades &amp; Inovação</i> , v. 10, n. 22, p. 33-48, 2023.	Visa traçar a trajetória de implementação de políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás (UFG) e apresentar algumas reflexões sobre os desdobramentos para ampliação da inclusão social.	Conclui que a implementação das políticas de ações afirmativas na UFG teve e mantém o potencial em promover a inclusão de grupos que foram historicamente excluídos do acesso à educação superior e reafirma o entendimento de que à medida que foi democratizado o acesso à universidade para estudantes negros/as, quilombolas e indígenas, outras demandas passaram a ser reivindicadas para incluir pessoas pertencentes a outros segmentos minoritários.
SILVA, Claudionor Renato da; SILVA, Viviani Cristina. Política pública de acesso e permanência na UFG: o UFG-Inclui. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , [S. l.], v. 40, p. e402409, 2024. DOI: 10.30681/faed.v40i.12732.	O estudo visa contextualizar essa política na Universidade Federal de Goiás no Programa UFG-Inclui. Quanto à metodologia, salienta-se que estará pautada no estudo exploratório por meio da análise documental.	Os resultados encaminham a potencialidade do diálogo permanentes e de serem analisadas as limitações, as deficiências e outros aspectos do atendimento social dos estudantes cotistas, no sentido de serem melhoradas as propostas do UFG-Inclui.
SANTOS, Liliene Rabelo dos; ARBUÉS, Margareth. Políticas de ações afirmativas para ingresso de mulheres indígenas na Universidade Federal de Goiás. <i>Revista Humanidades &amp; Inovação</i> , Palmas, v. 12, n. 36, 2025.	Apresenta resultados parciais da pesquisa intitulada Sob o Olhar da Inclusão: Mulheres Indígenas nos Cursos de Graduação do Programa UFGInclui (2013-2023), que está sendo conduzida no âmbito do Mestrado em Direitos Humanos na Universidade Federal de Goiás (UFG).	Reconhece-se que a reversão do histórico de exclusão e subordinação epistemológica e cultural é um processo complexo e que requer tempo. No entanto, as universidades são espaços essenciais para transformar essas narrativas por meio de práticas educacionais que valorizem saberes historicamente marginalizados. A capacitação docente, a criação de espaços de diálogo intercultural e o fomento a práticas pedagógicas inclusivas são ações urgentes e necessárias.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

**APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**  
**1º GRUPO: INDÍGENAS MULHERES DISCENTES ATIVAS NO SIGAA**

**1º Etapa - Identificação pessoal:**

1. Qual o nome prefere que seja utilizado nas publicações desta pesquisa?
2. Pode informar sua idade? Qual sua etnia e onde fica localizado seu território/terras do seu povo?
3. Pode falar um pouco sobre você? Exemplos: estado civil, filhos/as, religião, fique à vontade.

**2ª etapa - Experiência acadêmica**

4. Como foi sua experiência ao ingressar na UFG pelo Programa UFGInclui?
5. O que influenciou sua decisão de cursar a graduação nesta Instituição? Se sentiu acolhida pela comunidade acadêmica?
6. Como foi sua experiência em sala de aula? Tem contato com o seu coordenador/a de curso?
7. Quais espaços frequenta na UFG além da sala de aula? Participa de algum projeto de extensão? Se sim, qual? Participa de iniciação científica ou algum outro projeto na UFG?

**3º etapa - Avaliação sobre Políticas de Ações Afirmativas:**

8. Em que momento teve conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas da UFG? Durante o processo de seleção, compreendeu essas políticas?
9. Sobre o Edital do Programa UFGInclui, há algo que gostaria de comentar?
10. As políticas de ações afirmativas influenciam ou influenciaram na sua vivência acadêmica na UFG? Há algum aspecto que você gostaria de destacar?
11. Qual é a sua opinião sobre a eficiência das atuais políticas de ações afirmativas na UFG, especificamente em relação ao acesso de indígenas mulheres?
12. Como você avalia as normas e práticas da UFG na execução e no apoio ao Programa UFGInclui?
13. Durante o período de pandemia Covid-19, como foi seu processo de estudo? A UFG deu o suporte necessário?

**4ª etapa - Apoio estudantil recebido:**

14. Você recebeu algum tipo de apoio da assistência estudantil da UFG? Quais?
15. Quais foram os principais desafios socioeconômicos que enfrentou durante o curso?
16. Pode falar um pouco sobre outros recursos disponibilizados que conhece ou já teve acesso, tais como: suporte psicossocial (acompanhamento psicológico), orientação acadêmica personalizada (monitoria ou tutoria) ou outros serviços?

**5ª etapa - participação em atividades interculturais:**

17. Na sua opinião, a UFG promove atividades interculturais?
18. Na sua (UA), há atividades para conscientizar sobre a importância da diversidade cultural?
19. Participa ou participou de eventos ou atividades sobre a diversidade cultural indígena ou atividades envolvendo cultura de outros povos, na UFG?

**6ª etapa - Equidade de gênero no ambiente acadêmico:**

20. Na sua percepção existe igualdade de gênero nos ambientes da UFG? Quais aspectos considera positivos, ou áreas que precisam melhorar?
21. Passou por algum constrangimento na UFG por ser mulher indígena? Caso, responda sim. Consegue falar sobre isso?
22. Quais são os principais desafios enfrentados por indígenas mulheres ao ingressarem na universidade?

**7ª etapa - Sugestões para aprimoramento:**

23. Com base em sua experiência, que sugestões teria para melhorar as políticas de ações afirmativas na UFG, voltadas para as indígenas mulheres?
24. Tem algo que não foi perguntado e gostaria de acrescentar?

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

### **2º GRUPO: INDÍGENAS MULHERES EGRESSAS DO PROGRAMA UFGINCLUI**

#### **1º Etapa - Identificação pessoal**

1. Qual o nome que prefere ser chamada na pesquisa? Pode informar sua idade?
2. Qual sua etnia e onde fica localizado seu território/terras do seu povo?
3. Gostaria de falar um pouco sobre você? Exemplos: estado civil, filhos, orientação sexual, religião, fique à vontade.

#### **2ª etapa - Experiência acadêmica**

4. Como foi sua experiência ao ingressar na UFG pelo Programa UFGInclui?
5. O que influenciou sua decisão de cursar a graduação nesta Instituição?
6. Como foi sua experiência em sala de aula na graduação? Quais espaços frequentava na UFG, além da sala de aula?
7. Participou de algum projeto de extensão? Se sim, fale um pouco sobre essa experiência?
8. Participou de iniciação científica ou algum outro projeto? Se sim, fale um pouco sobre essa experiência?
9. O que poderia contribuir para melhorar a experiência acadêmica dos/as estudantes indígenas na (UFG)?
10. De que maneira sua experiência na universidade influenciou suas perspectivas futuras?

#### **3º etapa - Conhecimento sobre Políticas de Ações Afirmativas**

11. Em que momento teve conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas da UFG? Durante o processo de seleção, compreendeu essas políticas?
12. Sobre o processo de seleção para ingresso pelo Programa UFGInclui, há algo que gostaria de falar em relação ao Edital?
13. As políticas de ações afirmativas influenciaram a sua trajetória acadêmica na UFG? Há algum aspecto que gostaria de destacar sobre a permanência?
14. Conhece os órgãos que executam as políticas de ações afirmativas na UFG? Se sim. Como foi seu contato com esses lugares?
15. Durante o período de pandemia Covid-19, como foi seu processo de estudo? A UFG deu o suporte necessário?
16. Como você avalia a eficiência das normas e práticas institucionais em relação à implementação e ao apoio do programa UFGInclui?

#### **4ª etapa - Apoio estudantil recebido**

17. Recebeu apoio estudantil oferecido pela UFG, exemplos: bolsa alimentação, bolsa moradia/moradia, bolsa acolhe, bolsa PAEIQ, entre outras? Fale um pouco sobre esse apoio.
18. Quais foram os principais desafios socioeconômicos que enfrentou durante o curso?
19. Quais outros recursos disponibilizados pela UFG que conhece ou já teve acesso, tais como: suporte psicossocial (acompanhamento psicológico), orientação acadêmica personalizada (monitoria ou tutoria) ou outros benefícios? Fale um pouco sobre isso.

#### **5ª etapa - Participação em atividades interculturais**

20. A interculturalidade e a diversidade foram abordadas no currículo do seu curso?
21. Participou de eventos ou atividades sobre a diversidade cultural indígena ou atividades envolvendo cultura de outros povos ou grupos?
22. Qual atividade intercultural gostaria de ter vivenciado na Universidade?

#### **6ª etapa - Equidade de gênero no ambiente acadêmico**

23. Quais são os principais desafios enfrentados por indígenas mulheres ao ingressarem na universidade?
24. Na sua percepção existe igualdade de gênero nos ambientes da UFG? Quais aspectos considera positivos, ou áreas que precisam melhorar?
25. Qual a sua percepção sobre a prevenção do assédio na UFG?

#### **7ª etapa - Sugestões para aprimoramento:**

26. Com base em sua experiência, que sugestões teria para melhorar as políticas de ações afirmativas na UFG, voltadas para as indígenas- mulheres?
27. Tem algo que não foi perguntado e gostaria de acrescentar?

## **APÊNDICE D - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

### **3º GRUPO: COORDENAÇÕES DE CURSO**

#### **1ª etapa - Identificação pessoal**

1. Qual seu nome? Pode informar sua idade? Desde quando é docente na UFG?
2. Desde quando é coordenador/a deste curso?

#### **2º etapa - Avaliação das políticas de Ações Afirmativas**

3. Tem ou já teve contato com discentes indígenas que estão matriculadas no curso? Como foi?
4. Qual sua opinião sobre a eficácia (efetividade) das atuais políticas de ações afirmativas na UFG, especificamente em relação ao acesso dos povos indígenas nos cursos de graduação do Programa UFGInclui?
5. Já participou de alguma palestra sobre ações afirmativas na UFG? Como foi?
6. Quais iniciativas específicas ou práticas inclusivas são implementadas no âmbito do curso que coordena para apoiar o desenvolvimento acadêmico de indígenas- mulheres?
7. Durante o período de pandemia Covid-19, houve suporte aos/às discentes indígenas por parte da (UA)? Se sim, como foi?
8. Como você avalia a eficácia das normas e práticas institucionais da UFG em relação à implementação e ao apoio ao programa UFGInclui?

#### **3º etapa - Abordagem da Interculturalidade no Currículo**

9. A interculturalidade e a diversidade são abordadas no currículo do curso que coordena, especialmente no que diz respeito à inclusão de conhecimentos e perspectivas indígenas?
10. Poderia citar quais ações o curso promove ou promoveu para conscientização sobre a importância da diversidade cultural em contextos diversos?
11. De que maneira o curso poderia valorizar as contribuições das indígenas mulheres para a comunidade acadêmica?
12. Há comunicação e cooperação com comunidades indígenas? Considera que isso poderia fortalecer as relações e atender às expectativas das discentes mulheres indígenas?
13. Como avalia a necessidade de aprimorar a formação continuada dos/as docentes para que possam lidar de maneira eficaz com as demandas das ações afirmativas na UFG?

#### **4ª etapa - Perspectivas sobre equidade de gênero**

14. Poderia compartilhar sua opinião sobre as campanhas anti-discriminatórias e de conscientização promovidas pela UFG em relação a questões de gênero, raça e etnia? Acredita que essas campanhas impactam a cultura e o ambiente da universidade?
15. Considera que há incorporação da equidade de gênero nas práticas institucionais da UFG, especialmente em relação às discentes indígenas- mulheres?
16. Pode mencionar algumas ações específicas que promovem a igualdade de oportunidades na UFG?
17. Qual a sua percepção sobre a prevenção do assédio na UFG? As medidas tomadas são eficazes?
18. Qual sua avaliação sobre os desafios enfrentados por discentes indígenas que são mães na universidade?

#### **5ª etapa - Sugestões para aprimoramento**

19. Com base em sua experiência, que sugestões teria para melhorar as políticas de ações afirmativas voltadas para as indígenas mulheres, na UFG?
20. Tem algo que não foi perguntado e gostaria de acrescentar?