



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

SOBRE O LUGAR DO “ÍNDIO”: A EXPANSÃO DA UFAL, *CAMPUS DO SERTÃO*, E SEUS EFEITOS NA FORMAÇÃO SUPERIOR DE POVOS INDÍGENAS (2010-2020)

Ayrton Matheus da Silva Nascimento

São Cristóvão - SE

2022

AYRTON MATHEUS DA SILVA NASCIMENTO

SOBRE O LUGAR DO “ÍNDIO”: A EXPANSÃO DA UFAL, *CAMPUS DO SERTÃO*, E SEUS EFEITOS NA FORMAÇÃO SUPERIOR DE POVOS INDÍGENAS (2010-2020)

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe, como requisito obrigatório/parcial para obtenção do título de Mestre em história, na área de Concentração Relações Sociais e Poder.

Orientador: Dr. Pedro Abelardo de Santana

São Cristóvão - SE

2022

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

N244s Nascimento, Ayrton Matheus da Silva
Sobre o lugar do “índio” : a expansão da UFAL, Campus do sertão e seus efeitos na formação superior de povos indígenas (2010-2020) / Ayrton Matheus da Silva Nascimento ; orientador Pedro Aberlado de Santana. – São Cristóvão, SE, 2022.
117 f. : il.

Dissertação (mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. História - Alagoas. 2. Índios . 3. Ensino superior. 4. Universidade Federal de Alagoas I. Santana, Pedro Aberlado de , orient. II. Título.

CDU 94:378(=1-82)(813.5)

SOBRE O LUGAR DO “ÍNDIO”: A EXPANSÃO DA UFAL, CAMPUS DO SERTÃO, E SEUS EFEITOS NA FORMAÇÃO SUPERIOR DE POVOS INDÍGENAS (2010-2020)

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe, como requisito obrigatório/parcial para obtenção do título de Mestre em história, na área de Concentração Relações Sociais e Poder.

Data da aprovação 30 de agosto de 2022

BANCA EXAMINADORA

Pedro Abelardo de Santana

Prof. Dr. Pedro Abelardo de Santana
Universidade Federal de Sergipe - Orientador e presidente da banca

Gustavo Manoel da Silva Gomes

Prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes
Universidade Federal de Alagoas - Examinador externo

Pablo A. I. Magalhães

Prof. Dr. Pablo Antônio Iglésias Magalhães
Universidade Federal de Sergipe - Examinador interno

AGRADECIMENTOS

Sim, ainda sinto o frio na barriga de quando Marcos me ligou dizendo: “Ayrton, meu filho! Arrume as malas!! Vamos a Aracaju, a gente passou!”.

Agradeço ao meu orientador, o prof. Dr. Pedro Abelardo de Santana, pessoa a quem eu devo esse título de mestre. Quanta generosidade. Pessoa por quem aprendi a ter admiração muito antes do mestrado. Mesmo sem imaginar que algum dia iria se tornar o meu orientador. Obrigado pela paciência, pela partilha, pela generosidade, e pelas oportunidades de crescimento acadêmico e intelectual. Me perdoe não ter sido o orientando dos sonhos. Mas tenho uma gratidão e um carinho imenso pela sua pessoa. A sua generosidade não cabe nestas linhas! Serei sempre seu orientando. Antes que eu esqueça, o professor Augusto, como prometido, me conduziu para as mãos certas. Obrigado!

Aos professores da qualificação e defesa. Eterne, Pablo, Gustavo (Obrigado pelos vossos cuidados). E aos meus professores da graduação, do PROHIS (em especial, Edna Matos e Carlos Malaquias- este último, para sempre, meu melhor professor de Teoria, Metodologia, técnicas de pesquisa, gentileza e rigor em/na História), do PPGL (Fábio Tfouni, Leônia, etc.) e dos grupos de pesquisa e estudo que gentilmente me acolheram. Como me refinaram em investigar e fazer pesquisa/ciência. Quanto (com)partilhar nesses dois anos. E quanta responsabilidade/alegria em carregar vocês.

A minha família. Principalmente a Mainha, por, de forma tão doce e amável, compreender que ter que passar o dia lendo e escrevendo consistia em seriedade, comprometimento, pesquisa, parte de meu sonho e muito trabalho. A painho, Carlinhos, Brenda e a nossa princesa Maitê. (Meus meninos Freud e Tyrion por me transmitirem paz nos momentos de ansiedade.)

Agradeço também a minha família em Aracaju, que gentilmente me forneceu todo o suporte necessário para a minha breve estadia. Muito obrigado tio João, tia Marilene, Bruna, Geovane e Vitor.

Aos meus parentes indígenas, que juntos me permitiram tecer resistências e afetos no bater dos nossos pés, o digitar no teclado e o balançar dos nossos Maracás.

Tive até um Anjo da Guarda, esse se chamou Nanda. (Fernanda Carolina).

Meus amigos/colegas e laços de turma (2020.1), e do PPGLL/UFS, que carinho e reverência, apesar da distância, que tenho pela trajetória e singularidade de cada um de vocês. Desejo o melhor para todos vocês, e espero ler bastante os seus nomes nas minhas referências de história.

Nesse meu percurso, o meu melhor amigo foi o meu Amor (Ivany Jovino do Santos).

Agradeço também aos meus amigos, e por que não irmãos?! Clevis, Adrielle, Pedro, Marcos, Luiz Henrique, Derllânio, Wedson, Lady, Auzeni. Como tê-los por perto me afagou!

Agradeço também a Mara Roberta Neves, agora a Senhora Barbosa. Por de forma tão leve, gentil, consistente e generosa transmitir e dividir um pouco do que tem, diariamente, sobre a autoresponsabilidade, me permitindo aos poucos caminhar tão longe. E sim, o sucesso está na jornada. Como foi importante diante das tempestades e dos desafios tomar consciência, planejar e ajustar as velas. Agir! Não caberiam aqui tantos ensinamentos. Obrigado por tudo! O resultado dessa conquista também é seu. E os últimos 21 dias de live foram essenciais e imprescindíveis para que este trabalho pudesse ser finalizado.

Aos meus alunos pelo incentivo e por me fazerem querer ser o melhor professor que vocês poderiam ter.

E por fim, a pessoa mais importante, a quem eu devo essa conquista, o Deus da minha salvação, em que eu me refúgio. Meu verdadeiro amigo. Quantas lágrimas e angústias me acompanharam, mas trazê-lo à minha memória e ao meu peito me serviu de ânimo e de consolo. E sim, até aqui me sustentou o senhor. Como não render louvores ao seu santo nome?

Hoje, mestre! Porém, de joelhos prostrados ao escrutinar as coisas da Ciência e sobre elas encontrar e reconhecer a beleza do senhorio de Cristo.

Ao Rei dos reis e Senhor dos senhores.
Soli Deo Gloria.

CORAM DEO.

A tinta e a lápis escrevem-se todos os versos do mundo.

João Cabral de Melo Neto

Resumo

A presença de Povos Indígenas na educação superior configura-se relativamente enquanto um fenômeno novo em contraposição ao caráter elitista que perdurou e se estabeleceu nos espaços universitários. Paulatinamente sendo desestabilizado pelas políticas de democratização do ensino, as lutas dos movimentos sociais e a adoção de políticas públicas de incentivo ao ingresso e a permanência no ensino superior público no contexto brasileiro. Nesse sentido, buscamos, a partir das políticas de interiorização das universidades, iniciadas no governo Lula (2007), e do programa de expansão e reestruturação (REUNI), investigar a formação e o acesso ao ensino superior dos grupos Indígenas e os impactos/reflexos provocados com o seu ingresso nessa modalidade de ensino em um período que se compreende entre os anos de 2010-2020, tendo como lócus investigativo o Alto Sertão de Alagoas, com a UFAL, Campus do Sertão, buscando perceber o protagonismo e a inserção de indígenas no ensino superior. Concernente aos aspectos teórico-metodológicos que orientaram a nossa pesquisa, e em consequência da pandemia da COVID-19, optamos por uma abordagem qualitativa, no qual buscamos mobilizar o ferramental da História Oral, pelo emprego de entrevista semiestruturada, com (ex)estudantes Indígenas de grupos beneficiados. Já as técnicas de análise se configuram pelo emprego da Análise de Conteúdo, nos permitindo perceber como essas presenças tem provocado (re)desenhos significativos em termos de trajetórias desses povos, a partir das suas inserções nos espaços acadêmico-universitários e das suas respectivas comunidades.

Palavras-chave: Educação Superior; Povos Indígenas; Sertão; Universidade Federal de Alagoas.

ABSTRACT

The presence of Indigenous Peoples in the University is a relatively new phenomenon compared to the long, established and elitist history of Brazilian University. This scene was gradually being changed by the policies of democratization of education, the social movements and the adoption of public policies of affirmative action to encourage social minorities to entry and permanence in public Colleges in the Brazilian context. In this study, from the public policies of expanding the Universities to small towns that started in Lula's presidential government (2007), and the expansion and restructuring program (REUNI), was investigated the formation and access to higher education of Indigenous groups and the impacts/reflexes produced by their entry into this type of education in the period between the years 2010-2020, having as an investigative locus the higher "Sertão" of Alagoas, at the Federal University of Alagoas, Sertão's Campus, with the objective to perceive the protagonism and the insertion of indigenous people in higher education. Concerning the theoretical-methodological aspects that guided our research, and as a result of the COVID-19 pandemic, we opted for a qualitative approach, in which we seek to mobilize the tools of Oral History, through the use of semi-structured interviews, with former Indigenous students. The techniques of analysis can be configured by the use of Content Analysis, allowing us to perceive how the presence of those people have provoked significant (re)designs in terms of their trajectories of life, from their insertions in academic-university spaces and their respective communities.

Keywords: Higher Education; Indigenous Peoples; Sertão; Federal University of Alagoas.

Lista de tabelas

Lista de gráficos

1. Tabela de cursos oferecidos no campus universitário investigado.....	26
2. Figura grupos Indígenas de Alagoas.....	46
3. Estudo sobre comunidades indígenas de ALAGOAS.....	47
4. Tabela de Previsão Orçamentária REUNI- 2007.....	31
5. Tabela de Cursos ofertados na unidade da UFAL Sertão.....	41
6. Mapa- Estado de Alagoas.....	41
7. Tabela de Estimativa Populacional.....	47
8. Tabela- CENSO, 2010.....	49
9. Quadro- Relatório.....	50
10. Quadro de metas e ações a serem desenvolvidas para 2015.....	51
11. Relatório de Ações desenvolvidas em 2016.....	51
12. Relatório de Atividades do exercício e planejamento em 2017-2018.....	52
13. Quadro de planejamento- quadriênio 2018-2021.....	53
14. Quadro de planejamento- quadriênio 2018-2021.....	53

Lista de abreviaturas

AC- Análise de Conteúdo

AL- Alagoas

PE -Pernambuco

REUNI- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UFAL- Universidade Federal de Alagoas

IES- Instituição de Ensino Superior

FUNAI- Fundação Nacional do Índio

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE- Plano Nacional da Educação

PDE- Plano de Desenvolvimento Educacional

FHC- Fernando Henrique Cardoso

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SECULT- Secretaria do Estado e da Cultura

Sumário

INTRODUÇÃO	13
1. A INTERIORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFAL E AS SUAS TRANSFORMAÇÕES LOCAIS	29
1.1 Expandir, reestruturar e interiorizar: um deslocamento dos grandes centros e eixos	31
1.2 Caracterização da UFAL, <i>Campus</i> do Sertão	44
1.3 A educação superior de povos indígenas: apontamento da literatura específica	58
2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O ACESSO A ELA DE POVOS INDÍGENAS	63
2.1 Do ensino superior no Brasil à emergência da UFAL	64
2.2 Indígenas no ensino superior: uma realidade crescente	67
2.3 Povos indígenas do/no Alto Sertão de Alagoas: Um panorama	72
3. A FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS POVOS INDÍGENAS.....	78
3.1 Aspectos técnicos na constituição do <i>corpus</i>: Critérios de seleção exclusão	79
3.2 Das comunidades à universidade	81
3.3 Povos indígenas no ensino superior	89
3.4 Reflexos e impactos da educação superior de povos indígenas	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE	113

INTRODUÇÃO

A presença de grupos minoritários nos espaços de saber e poder (FOUCAULT, 2001; 2002), e lugares de proeminência social, configuram-se enquanto um importante deslocamento social, historicamente conquistado, no contexto brasileiro, bem como os lugares e as formas com que estes sujeitos os ocupam. É fato que todo espaço/lugar, ocupado, é um espaço e lugar de poder, que se estabelece e exerce, em relação a algo ou alguém, porém, configuram-se em escala e em níveis diferentes, entre deter poder, saberes e meios, legítimos de ascenderem ou fracassarem socialmente, em relações desiguais, que nos permitem apreender e ler a ordenação social das coisas. Além de fornecer os redesenhos e percursos tomados na e pela história, marcando e marcado, por trajetórias individuais e coletivas que se inscrevem e produzem resistências no social.

Ler, observar e aprender com as trajetórias de povos Indígenas em suas relações e inscrições na modalidade de ensino superior, se configura enquanto um lugar privilegiado de apreensão do social, distinto das grandes figuras, ou de um olhar de cima, privilegiado da/na história, que nos permitem, então, observar o fato processual dos acontecimentos de outro lugar, ou melhor, de muitos outros lugares, em suas compreensões e sentidos da história, da vida, do social, da cultura, da política, da educação, da formação, do ensino, etc.

A exemplo disso, e em decorrência do violento processo de colonização, configura-se, opera e circula socialmente dizeres e um imaginário social em torno dos lugares e das formas com que mulheres, indígenas, pretos, LGBTQIA+, etc., “devem” ocupar, no intuito de manterem e garantirem a manutenção social e o reconhecimento em torno das suas respectivas culturas, direitos, memórias e identidades. Afinal de contas, “*lugar de índio é...*”, e é com este dizer, que buscamos provocar o nosso leitor na construção deste trabalho. Afinal, sobre estes também impera e preside no imaginário, lugares e imagens, (des)legítimos. Quais lugares e formas estes devem e podem ocupar, no intuito de manterem o seu *status* de verdadeiros “índios”? Com I maiúsculo, ou Indígenas, como buscaremos empregar. Chegando até a exigirem, reivindicarem e afirmarem, contraditoriamente, diante de todo o processo dinâmico e constitutivo que é a cultura (LARAIA, 2007), uma imagem fixa e cristalizada a acerca dos povos indígenas, de que estes deveriam ser uma espécie de fósseis vivos, ocupando determinados espaços geográficos, nas formas de falar (e se comunicarem), se vestirem, e, até mesmo, serem unicamente reconhecidos por característica fenotípicas. Talvez, ainda que a

academia busque se situar e responder de forma distinta ao senso comum, a estranha relação que muitas vezes ela estabelece com esses sujeitos e grupos, e a estrutura que os atende somado a incompreensão acerca das suas mundividências, e em uma estrutura de ensino também colonial, resultem na incumbência dos mesmos erros. Finalmente, quais sentidos, impactos e reflexos outros são produzidos por esses sujeitos ao ingressarem na educação superior, seja na universidade ou nas suas comunidades? E quais os protagonistas são produzidos?! Que debates se agenciam diante das suas presenças? São estas e tantas outras questões que perpassam as linhas deste nosso trabalho.

Dessa maneira, a partir das políticas de interiorização das universidades, iniciadas no governo Lula (2007), e do programa de expansão e reestruturação da UFAL (Universidade Federal de Alagoas), a presente pesquisa busca investigar a formação e o acesso ao ensino superior dos grupos Indígenas do/no Alto Sertão Alagoano. Nesse sentido, nos interessa pensar a criação do *campus* no interior do sertão de Alagoas, no município de Delmiro Gouveia, questionando: Quais contribuições e impactos foram gerados para a formação do ensino superior de grupos indígenas que ficam nas proximidades da universidade? Buscando perceber o protagonismo e a sua inserção no ensino superior.

O município de Delmiro Gouveia, onde o *campus* foi construído, fica localizada a 300 quilômetros da capital Maceió, lugar de fronteira com os municípios de Pariconha, Água Branca (rodovia AL 145), Olho D'Água do Casado, Piranhas (AL 220), Mata Grande, Inhapi, Canapi (BR 423), e dos estados de Pernambuco e Bahia. Recebendo estudantes de todas estas localidades¹.

Justificamos os nossos recortes ao pensar na formação do ensino superior de Indígenas em Alagoas (especificamente em Delmiro Gouveia), no período compreendido entre 2010 (ano da inauguração do *Campus* universitário) até o presente momento (2020). Trata-se de um período e um recorte espacial não analisado na historiografia do ensino superior dos povos Indígenas em Alagoas, que podem conter dinâmicas próprias de funcionamento e nos auxiliaram a compreender as questões referentes aos povos indígenas na contemporaneidade, os seus protagonismos dentro do debate público e dos espaços acadêmico-universitários.

¹ Pela localização geográfica, o *campus* universitário também recebe alunos do Estado de Sergipe, inclusive indígenas.

Destacando a importância para a formação e a Educação Superior para estes grupos, enquanto uma possibilidade de compreender a experiência histórica desses sujeitos/grupos na e para a construção de outros saberes e narrativas em suas relações na e com a história. Deste modo, centraremos a nossa reflexão nesses sujeitos, especificamente, na sua formação, ingresso nos cursos de graduação, e permanência enquanto modalidade não específica para estes grupos, mas, que passa a recebê-los.

Em termos da história da educação superior no Brasil, como percebida pela historiografia específica, é marcada essencialmente pelo seu caráter elitista e a exclusão dos sujeitos minorizados pelo movimento histórico colonial (GOMES, 2019). Sendo a educação percebida, por esses grupos e sujeitos, enquanto uma ferramenta política de transformação social, na luta e combate às desigualdades sociais (MUNDURUKU, 2012), e na afirmação das suas identidades, lutas, trajetórias e ações políticas (CUNHA, 1980; FÁVERO; 1999; PINTO, 2004; GAIVIZZO & REIS, 2013; FREIRE, 2014; APRILE e BARONE, 2018). De modo que as políticas educacionais passaram a incorporar a promoção, o incentivo e a implementação por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), por meio da adoção das políticas das ações afirmativas, em virtude das lutas e movimentos sociais, na busca pela promoção das condições necessárias de inclusão (BANIWA, 2006), o acesso e a permanência dos grupos historicamente afetados, permitindo importantes avanços nas trajetórias de lutas desses povos (BANIWA 2011; LUCIANO, 2017).

Este percurso, provocou, nestes últimos vinte anos, inúmeros desenhos e reflexos a nível local, nacional e internacional, com a formação de indígenas, quilombolas, etc., (PALADINO, 2012; MATO, 2018), em modalidades de ensino específicas ou não (MATO, 2018), enquanto formação política, possibilitando e provocando redesenhos no cerne da estrutura educacional, de modo a evidenciar e reivindicar ante os saberes/conhecimentos canônicos as suas cosmovisões e ancestralidades, destacando a necessidade de repensarmos currículos, a história da educação e a formação superior (de professores ou não) para estes povos, as estruturas político-educacionais, as políticas públicas de assistência, e as formas de ver e de fazer ciência, nos mais distintos campos do conhecimento, além da importância das políticas de formação de professores por meio de abordagens interculturais (RIBEIRO, 2020).

Em Alagoas, o movimento de inserção e ingresso de grupos indígenas possui um curso semelhante à historiografia nacional, também marcado pelo seu caráter elitista, porém afetado pelas políticas das ações afirmativas (MANCIBO, 2013; HAAS e PEIXOTO, 2013). Outro

fator significativo, no Estado, foi a criação do curso de licenciatura específica para a formação de professores indígenas, pela Universidade Estadual de Alagoas, com o apoio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) em 2010 (OLIVEIRA, 2006), propiciando, deste modo, um aumento da população indígena no ensino superior.

Nesse contexto, o problema formulado consistiu na busca pela percepção em torno dos impactos (positivos ou não) provocados com o programa de interiorização para os indígenas, e que reflexos haviam sido produzidos, nesse período, na universidade. Ressaltando como as suas respectivas cosmovisões têm propiciado a emergência de conhecimentos/saberes epistemológicos-ancestrais enquanto reflexo das suas *práxis* sociais, marcando a trajetória destes estudantes e dos seus respectivos povos, e propiciado outras nuances a prática e a reflexão política e historiográfica na compreensão dos seus objetos de estudo, noções de temporalidade, historicidade das suas trajetórias e dos objetos aos quais se propõem estudar, provocando, redesenhos dos aspectos sociais, culturais, educacionais, institucionais, políticos, legislativos e curriculares no nível local e regional. Levando-nos aos seguintes objetivos:

De forma geral, objetivamos analisar os impactos produzidos por esse programa de interiorização da UFAL, *Campus* do Sertão, na sua contribuição para a formação superior de indígenas, entre os anos de 2010-2020, no Alto Sertão de Alagoas, e perceber os reflexos produzidos na *práxis* social desses sujeitos. Em termos mais específicos, procuramos apresentar o programa de expansão e reestruturação (REUNI) das IES, especificamente da UFAL, com a implantação do *campus* universitário e a sua estruturação. Também, buscamos apresentar sinteticamente como os povos indígenas se apresentam na história da educação superior. Além de apresentar os grupos indígenas beneficiados com este programa em paralelo às políticas de incentivo ao ingresso, acesso e permanência no ensino superior. Por fim, apresentar o protagonismo indígena a partir das vozes e perspectivas desses sujeitos.

A relevância social de nossa pesquisa baseia-se no fato de problematizar as questões referentes aos indígenas e o acesso ao ensino superior, enquanto uma parcela importante da sociedade brasileira, por serem vítimas de segregações, expropriações, etc., ou as mais diversas formas de preconceitos até hoje, o que já julgamos pertinência suficiente, mas também pela possibilidade de transgredir as legitimidades dos racismos e das desigualdades que foram historicamente construídas, podendo então ler, problematizar, construir e dar voz a narrativas, produzindo, muitas vezes, a construção do imaginário social e coletivo, com potencial de proporcionar tanto a manutenção das perspectivas colonizadoras quanto o seu rompimento,

podendo fornecer importantes demarcadores para a compreensão das trajetórias individuais e coletivas destes grupos, suas histórias de lutas e resistências, e chave de compreensão para estas experiências em suas relações com a história da educação superior, os saberes institucionais, as leis, e, principalmente, mobilizar a partir de eixos descentralizadores aos saberes e conhecimentos ao campo da história, a partir de um recorte regional/local.

Outro aspecto relevante é a contribuição para os estudos da história, educação e ciências sociais, que poderão ser posteriormente desenvolvidos, percorrendo os caminhos sobre o acesso ao ensino superior dos povos indígenas em Alagoas, ainda não explorados pela historiografia, principalmente no tocante à contribuição para as reflexões historiográficas percorrendo os caminhos decoloniais e a possibilidade de munir os indígenas em torno dos reflexos e impactos da sua educação/formação superior ou da reivindicação destes espaços, marcado pelo significativo raça, com outros gestos de leitura e aparato crítico e teórico para problematizar e desvelar os conflitos sociais, as suas experiências históricas desenvolvidas na história.

De igual modo, procuramos, por meio desta pesquisa dar legitimidade às suas vozes, seus protagonismos, seus deslocamentos significativos em termos políticos, sociais e educacionais para a constituição das suas identidades, e, também, destacar a importância, de maneira empírica, das políticas de ingresso e permanência desses sujeitos no ensino superior.

As hipóteses que inicialmente levantamos, se estruturaram nos seguintes termos. O contexto analisado, por se tratar de uma proposta ainda não abordada na historiografia local, nos conduz a acreditar que pode desvelar uma dinâmica própria de funcionamento, bem como uma contribuição imprescindível para os povos indígenas que se beneficiam com a instalação do *campus* universitário. Contribuindo para a preservação das suas culturas e para a luta pelos seus direitos, inserindo-os nos debates acadêmico-científicos e intelectuais. Possibilitando a produção de outras formas de conhecimento que abarquem as suas cosmovisões. De modo a romper com as produções tradicionais, eurocêtricas e hegemônicas, trazendo aspectos que são pertinentes às comunidades indígenas, acreditando que pode ser um marco nessa perspectiva, sendo então significativo para a memória destes povos e um marco na literatura específica de história.

Outra hipótese que levantamos é a de que, embora a proposta de interiorização da Universidade Federal de Alagoas, com o *Campus* do Sertão, tenha tido o objetivo de contemplar o alto sertão, a sua proposta não tenha sido pensada em contribuir para formação dos povos

Indígenas que residem nas proximidades do *campus* instalado, refletindo no quantitativo de indígenas até então alcançados.

Em termos teórico-metodológicos, impulsionados pelas condições de produção da pesquisa, e a deflagração da pandemia da COVID-19, optamos pela efetivação de uma abordagem qualitativa, a qual permite ao pesquisador a adoção uníssona ou conjunta de métodos, instrumentos, no intuito de produzir e garantir a produção consistente do conhecimento em torno do fenômeno estudado (CHUEKE, 2012). Em outros termos, optar por uma abordagem essencialmente qualitativa “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que são somente perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p.221), em que o pesquisador, “[...] interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.” (CHIZZOTTI, 2003, p.221). Deste modo:

[...] o fenômeno é explicado e compreendido pela via da subjetividade, da interpretação, da valorização da relação sujeito-objeto e de sua produção, consistindo esses pontos a sua validação, conseqüentemente, o próprio conceito de ciência é entendido como processo através do qual os conhecimentos são construídos indutivamente, arregimentando nexos entre o objeto, seu contexto e as diversas leituras e interpretações de seu universo. (LIMA, 2018, p. 1-2).

Para Lima (2018), nesse tipo de trabalho, primamos pela compreensão do objeto investigado a partir de histórias de vida, captadas e compreendidas por meio da utilização de ferramentas como registros, depoimentos, textos, questões abertas e semiabertas, etc. como o nosso leitor perceberá no caminhar da nossa pesquisa, a saber o uso e emprego da fonte oral. Porém, com implicações epistemológicas que reconhecem que,

[...] longe de considerar a ciência como ‘fonte de revelação da verdade absoluta’, a perspectiva qualitativa prima-se por considerá-la como “verdade processual, relativa e em construção”, disposta a considerações de novas informações, de novos dados que, de forma alguma, se submeteriam a tratamentos e concepções mecanicistas, uma vez que o caráter de vinculação sujeito-objeto (pressupostos lógico-gnoseológicos) se dá na perspectiva dessa integração, onde valores e contextos são caminhos abertos, mas nunca acabados (LIMA, 2018, p.2).

Compreendendo, portanto, a multiplicidade e a subjetividade da realidade e a forma com que os diferentes sujeitos interagem, percebem e se relacionam com ela, sendo singular a cada pessoa (CHEUK, 2012), de modo que, nos propicie, na prática “[...]a fim de dar vozes a eles para construir uma teia de significados. Para isso, os valores pessoais do pesquisador, ou seja, sua visão de mundo fará parte do processo investigativo, sendo impossível desvincular-se dela.” (CHEUK, 2012, 65-66).

Nesse contexto, o pesquisador, munido dessa abordagem, se coloca enquanto intérprete da realidade estudada, cuja matéria-prima do seu feito se resume no fluxo do discurso social, impresso em falas, gestos, silêncios, etc. desvelando como e quais significados são socialmente construídos. De igual modo, podendo ser influenciado, pela sua história, subjetividade e cosmovisão, além de fatores como gênero, raça, etc. Tendo a abertura e a liberdade, nesse tipo de empreendimento, de estabelecer ou não uma relação empática ao sujeito e objeto observado (CHUEK, 2012).

As técnicas utilizadas para coleta dos dados se pautaram nos postulados da história oral² (THOMPSON, 1992; AMADO, 1996; MEIHY, 2007; PORTELLY, 1997, 2010; ALBERTI, 2000), por meio de entrevistas semiestruturadas, justamente pelas condições de efetivação da pesquisa, além de alcançar o cumprimento dos objetivos propostos. Sendo necessário tanto a formulação de questões mais fechadas, quanto a necessidade de abertura para melhor explorar nuances que a fala dos entrevistados apontavam. Essa nossa escolha pela história oral é caracterizada por Thompson pela sua capacidade de (1992, p. 137, inserção nossa), “[...] contribui[r] para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também é mais verdadeira”. Verdadeira, destacamos, no sentido das experiências que elas nos traduzem, nos permitindo desvincular de uma prática e pesquisa historiográfica que se limitassem as fontes institucionais, ou que produzimos uma narrativa apenas sobre o que falam sobre os indígenas, os excluindo mais uma vez da possibilidade de protagonismo e não permitindo que estes nos contassem as suas histórias.³

² Acerca do nosso trabalho com a fonte oral, explicaremos aos nossos leitores com mais detalhes adiante.

³ Na nossa escolha e prática da fonte oral, perpassam os aspectos de ambas as modalidades história oral de vida e história oral temática, que se definem nos seguintes termos: “História Oral de Vida: a narrativa aborda a trajetória existencial de uma pessoa no intuito de compreender sua singularidade e suas relações sociais. O ideal é que sejam vários encontros com cada narrador/a, para que ele/ela possa pontuar o que considera mais significativo sobre sua experiência [...]. História Oral Temática: a entrevista gira em torno do problema investigado. Nesta ramificação há um interesse pelo confronto de versões entre entrevistados/as para testar a hipótese de pesquisa, por isso o ideal é entrevistar um número maior de pessoas” (RODEGHERO, 2017, p.4).

De acordo com Chizzotti (2003), ao aplicar essa modalidade de entrevista, o entrevistador estabelece um “[...] momento das perguntas anteriormente determinadas, podendo ser as respostas relativamente livres. Caso haja a necessidade, o pesquisador pode acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas dos respondentes” (p. 4). Porém, não restrito e exclusivamente preso às características e dinâmicas dessa modalidade.⁴

Além de permitir que os nossos entrevistados contassem com a liberdade de apresentar as suas particularidades, seus pontos de vistas, percepções e experiências, sem que as questões previamente estabelecidas restringissem os seus pensamentos, as suas falas, e, deste modo, perdessem a capacidade de redesenhos tão importantes que estes poderiam nos oferecer, no intuito de cumprir duramente o roteiro.

Ao investigarmos trajetórias e(m) suas relações com o ensino superior, havia também a necessidade de conhecer um pouco da história de vida desses entrevistados, no intuito de compreender como as suas trajetórias se entrecruzam e se inscrevem na vida universitária, bem como as suas relações com os povos aos quais pertencem. De modo a estabelecermos, em um primeiro momento, uma realização de questões mais abertas e, posteriormente, introduzir as questões mais objetivas que nos possibilitaram perceber e aprofundar os impactos provocados.

Ainda sobre o nosso instrumento de coleta, buscamos formá-lo por meio de 40 questões abertas, porém com perguntas outras dentro dessas respectivas perguntas, que se estendem de aspectos mais objetivos (como idade, grupo que pertence, etc.), a aspectos mais subjetivos (como as suas experiências e percepções), tornando, do nosso ponto de vista, a riqueza e a multiplicidade dos relatos a fim de melhor explorá-los. Estas questões, perpassam por fases, que sinteticamente poderiam ser elencadas do seguinte modo: A) As suas trajetórias anteriores ao ingresso no ensino superior; B) O contato com a estrutura institucional; C) As suas inserções

⁴ Segundo este mesmo autor, as entrevistas também podem se caracterizar enquanto estruturadas e não estruturadas. Apesar da semiestruturada também possuir a sua clara distinção das demais, em diversos momentos o nosso leitor perceberá a nossa necessidade de deslizar entre as características dessas outras modalidades, não se limitando exclusivamente a uma, no intuito de melhor captar mais precisamente o fenômeno estudado. Essas outras modalidades se definem nos seguintes termos: As entrevistas estruturadas são aquelas que apresentam um conjunto de questões, em que o pesquisador administra a cada sujeito na mesma sequência e usando as mesmas palavras. Para o investigador, esse questionário responde às suas hipóteses, admitindo que o respondente tem condições necessárias para fornecer os dados que julga relevantes. O pesquisador ainda entende que os entrevistados compreenderão da mesma forma todas as perguntas levantadas. As entrevistas não estruturadas ou completamente abertas são aquelas que apresentam um número de questões, mas não são específicas nem fechadas. Apresentam um guia para que o pesquisador e os entrevistados sigam, podendo também haver a possibilidade de adição de novas questões para que se possa compreender melhor determinado tópico. Há a suposição de que os informantes conhecem pouco sobre o assunto em pauta, cabendo ao investigador o papel de ouvir e entender (CHIZZOTTI, 2003, p. 4).

nesses espaços; D) Os impactos produzidos; E) Os efeitos e reflexos do ingresso na universidade e nas suas comunidades.⁵

No tocante a técnica de análise, lançamos mão da Análise de Conteúdo, como proposta por Bardin (2011; 2016), na qual, esta instrumentalização de análise, “Enquanto esforço de interpretação, [...] oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (2016, p.15), não se resumindo a um “[...] instrumento, mas de um leque de apetrechos” (2011, p.48), fazendo do “[...] analista um detetive munido de instrumentos de precisão” (2016, p.35). E permitindo sob o escopo do rigor a realização da nossa investigação.

Nesse sentido, “O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: ‘os documentos’ que pode descobrir e suscitar” (BARDIN, 2016, p.45). Dando-nos “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2011, p.48), que nos permitem chegar a conhecimentos a partir das condições de produção e percepção das mensagens, como apresentaremos no decorrer de nosso trabalho.

O *corpus* documental analisado com o qual trabalhamos consiste em um trabalho de arquivo. Trata de objetos/materiais, cuja inscrição no simbólico nos permitem captar a espessura material explicitando o funcionamento dos aspectos políticos, sociais, históricos e ideológicos que recaem sobre estes na construção dos sentidos.

Este arquivo, consiste em um campo e conjunto de documentos disponíveis que nos dão a conhecer sobre uma dada questão (PÊCHEUX, 1980; ORLANDI, 2020). Assim sendo, o nosso arquivo sobre a questão do acesso, permanência, protagonismos e presença dos povos tradicionais no ensino superior no Alto Sertão Alagoano consiste na gama de materiais cujas relações interessadas funcionam. Nos dando a conhecer as relações sócio-espaciais vivenciadas pelos mais distintos sujeitos no que se concerne a(s) nossa(s) questão(ões). Trata-se de uma série de vestígios dispersos em diferentes lugares, recortados, produzidos e agrupados a partir das questões que norteiam este trabalho, constituindo, desta forma, a nossa corpórea de análise.

Desta maneira, ler e trabalhar com o arquivo, tendo em vista essas relações, nos permite apreender o seu funcionamento, sem perder de vista o fato de que “Há gestos de leitura que

⁵ Apesar de esboçarmos de forma sintética uma possível estruturação temática das entrevistas realizadas, é válido destacar que se trata de uma divisão muito sintética, e, que, na prática buscamos exaustivamente explorá-las em todas as nuances e aspectos possíveis que constituem cada uma dessas fases como o nosso leitor perceberá.

constroem o arquivo, que dão acesso aos documentos e que dão o modo de aprendê-los nas práticas silenciosas de leitura 'espontânea'. Essas leituras são organizadas e elas dispõem sobre a relação do literal e do interpretativo” (ORLANDI, 2020, p. 97), e que perpassam fulcralmente a síntese do feitiço historiográfico.

É válido destacar na efetivação do nosso trabalho a nossa operação enquanto um exercício de História do Tempo Presente, nesse desvelar de fatos que se manifestam em movimento, deslizando neste presente continuado (DOSSE, 2012), que se encontra, marcado, “[...] sobretudo pela existência de testemunhas vivas dos períodos estudados” (DELACROIX, 2018, p.39).

Acerca do nosso trabalho com a tipologia de fontes documentais empregadas e com as quais buscaremos sustentar a nossa análise do fenômeno estudado (GINZBURG, 1989), legitimam-se pela sua centralidade na atividade historiográfica, enquanto um conhecimento mediado e resultado por fontes/documentos (VEYNE, 1998). De modo que estas “[...] as fontes do passado são capazes de nos dar notícia imediata sobre fatos e ideias, sobre planos e acontecimentos” (KOSELLECK, p.13, 2006), com os quais nos damos a conhecer. Legitimando, deste modo, este nosso breve presságio sobre a tipologia investigada, que constituem e como estas foram produzidas e funcionam, de nossa compreensão, na história.

Versar sobre a explicitação processual do trabalho laboral com as fontes que constituem o ofício historiográfico consiste no que Foucault (1998) pontua enquanto raio de funcionamento do campo disciplinar que “[...]se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (FOUCAULT, 1998, p. 30) para que aquela produção seja aceita, legítima e reconhecida no escopo de profissionais que compõem este campo do saber. Deste modo, sigamos as ponderações.

As fontes utilizadas consistem em relatórios e resoluções institucionais, dados do IBGE, INEP, MEC, etc. História Oral e aplicação de questionários, formatando, tanto a representação da experiência produzida e escrita sobre os recortes estudados, quanto pelos próprios sujeitos investigados.

Deste modo, demandamos ponderar algumas das limitações que compreenderam o nosso empreendimento, bem como apresentar os nossos pressupostos acerca da produção, constituição e funcionamento destas fontes. Além de tornar inteligível para o nosso leitor o

nosso trabalho consubstancial com as fontes, como primado do feitiço historiográfico (BLOCH, 2001; RÜSEN, 2001; ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007; BARROS, 2012, 2019).

Entre as quais destacamos as fontes que nos dão a conhecer (PÊCHEUX, 1994; ORLANDI, 2020), sobre os relatórios institucionais, as leis, os atos normativos (regulamentares, portarias, regimentos, resoluções, deliberações e decretos) e, a partir, dos próprios indígenas que experienciam esta história. Nos fornecendo, deste modo, as duas faces do mesmo fenômeno, sendo ambas constitutivas de igual modo, entretanto produzem e reproduzem lógicas e lugares/posições sociais distintas no quadro de compreensão das relações sociais.

Os projetos de expansão e reestruturação da UFAL, disponíveis no site institucional, referem-se a documentos de caráter oficial, empregados para fins legais no intuito de convencer, registrar, justificar e defender a execução de projetos e ações, garantir a continuação da captação de verbas do governo Federal e do Estado, bem como prestar contas ao que seriam as motivações “genuínas” e “verdadeiras”⁶ que atestaram aquelas ações as quais se referem.

Dos relatórios institucionais produzidos e empregados na construção do nosso trabalho, estes subdividem-se em dois. Os relatórios de planejamento e os relatórios de avaliação da instituição com as prestações de contas. No primeiro, são elencados os elementos necessários para efetivação, adesão e caracterização dos objetos, já no segundo que tem como fundamento essencial o primeiro, busca relatar as atividades que foram incorporadas ou não, na etapa de planejamento, e se continuarão perfazendo estes projetos ou se tomarão outros rumos.

Apreender esta tipologia de fonte, neste caso, permite observar-se o funcionamento do discurso institucional e dos sentidos que este aparelho de educação superior atribui sobre os lugares, pessoas, corpos, experiências. Semelhantemente ao movimento daquilo que Jenkins (2001) pontuou enquanto “[...]um discurso em litígio, um campo de batalha onde pessoas, classes e grupos elaboram autobiograficamente suas interpretações do passado para agradarem a si mesmos” (JENKINS, 2001 p. 43), apontando-nos versões e caminhos na compreensão e interpretação intencionalmente elaborados na história. Trata-se de um discurso oficial, de

⁶ Apesar de se tratarem de categorias importantes, valorativas (relativas de acordo com o espaço e o tempo) e que mobilizam a experiência dos homens no tempo, não se encontram no cerne da nossa efetivação historiográfica, antes, nos interessa perceber as dinâmicas que estas representam, o seu funcionamento e as suas implicações em termos políticos, sociais, culturais, econômicos e simbólicos, não o seu caráter valorativo empregado na sua constituição.

autoridade, que fala em nome da comissão e corpo competente capaz de atribuir sentidos e significados possíveis aos dados e avaliar o que seria benéfico ou não para a população.

Esses relatórios são produzidos pelo escopo profissional designado pela gestão que compõe a instituição condutora das ações, constituída de um escopo de especialistas no campo da infraestrutura e dos aspectos sócio-políticos que circundam a realidade local, e, também, cientes dos trâmites legais e necessários para a sua adesão e aprovação ao maior público possível dos projetos. Neste caso, as estruturas presentes nesta tipologia documental, consiste em:

1. Caracterização espacial do ambiente físico em escala regional e local, no intuito de produzir uma justificativa localizacional. Neste sentido, quanto mais propícia, carente e necessitada parecer a região a recepção da obra, mais se destacam os argumentos a favor dos programas de interiorização, e produzem, assim, uma maior chance na contemplação e escolha desta região, favorecendo o projeto. Elencar isto, nos deve permitir uma aproximação menos ingênua, pois demonstra antes as fontes enquanto fruto de relações sociais e de força, e das injunções sociais que as produzem (ORLANDI, 2012).

2. Os dados sócio econômicos como: PIB, IDH - Perfazem quase todas as páginas dos relatórios pelo seu caráter de fornecer ao interlocutor um quadro sintético e analítico em termos numéricos da experiência local dos sujeitos refletidos nos seus números. Estes dados podem ser empregados tanto de maneira positiva para sustentar uma argumentação a favor do sucesso de um empreendimento após a sua execução, quanto evidenciar a necessidade de intervenções por parte do Estado para legitimar e incentivar as políticas de intervenção, como no nosso caso analisado. Um terceiro uso também presente consiste na possibilidade comparativa com outros locais, a realização de projeções futuras de possíveis impactos/transformações ocasionados com a implantação de programas e projetos. Como vimos, é dada atenção a estes dados em nível regional.

3. Estudo e cartografia das atividades econômicas locais – Aqui se estabelece o mapeamento mais geral, não tão preciso acerca de todas as atividades desenvolvidas, porém as de maior expressividade regional, no qual se apresentam pulsões na atividade econômica e que produzem e permitem a subsistência da maior parte da população local, neste caso, apenas as principais atividades econômicas são registradas, evidenciando as possíveis limitações comportadas por aquela região e, por tanto, a necessidade do empreendimento universitário.

4. Grupos beneficiados - Neste ponto são apresentados os atores envolvidos em virtude da realização do projeto. Neste caso, as distintas esferas sociais são mobilizadas. Os interesses particulares de cada grupo social contemplado com a efetivação deste projeto não se apresentam nas páginas registradas, apenas evidenciam a intenção institucional de beneficiar o maior número possível de atores sociais, nas mais distintas possibilidades que o projeto possa comportar, inclusive para além da projeção feita dos impactos e benefícios do projeto.

5. Caracterização do município de Delmiro Gouveia-AL - aqui os aspectos geográficos, históricos, sociais, culturais e políticos, mais uma vez ganham cena. No qual é fornecido desde a localização espacial exata da cidade, o resgate dos usos políticos em torno da memória do pioneirismo industrial pelo empreendedor Delmiro Augusto da Cruz Gouveia, a localização “estratégica”, ou seja, fronteiriça, da cidade, ressoando e perfazendo a manutenção dos discursos em torno do empreendedorismo, evolução, civilização, avanços, desenvolvimento, progresso.

6. Identificação da demanda por curso superior, por meio dos dados fornecidos pelo INEP, Secretaria do Estado de Alagoas CENSO/IBGE 2000. INEP, 2004; SEE/AL, 2004; IBGE, Censo 2000, etc., convocam aos discursos ali veiculados o efeito de transparência nos sentidos de necessidade destes projetos enquanto uma evidência, sendo cada um destes órgãos e dados produzidos de acordo com as políticas previamente estabelecidas pelo corpo de profissionais qualificados e autorizados a falar sobre. Estes dados, quando convocados ao corpo do texto, também produzem como um dos seus efeitos a autoridade, a precisão, a legitimidade e a plausibilidade aos objetivos com os quais estes são mobilizados.

7. Levantamento da estrutura atual já ofertada pela instituição promotora da interiorização, por meio da educação à distância no Sertão de Alagoas, de modo a apontar a necessidade de um polo presencial e os seus impactos globais, os quais buscam apresentar os aspectos sociais afetadas com a sua implementação (sociais, político, culturais, econômicos).

A produção destes dados supracitados, alocados no discurso institucional, encontra-se sob a responsabilidade do órgão produtor (IBGE), antes produzidos sob rigorosas pesquisas domiciliares a nível nacional, por agentes de pesquisas, usados para produção de uma cartografia populacional e das condições e atividades de subsistência do país, realizado a cada dez anos, como no caso do censo, ou em outros intervalos de tempo de acordo com a natureza da pesquisa.

De nossa compreensão, a evidência e a legitimidade que busca ser produzida em torno dos elementos destacados nestes relatórios, justificados pelo emprego constante dos dados, não se tratam de operações e conclusões auto evidentes, transparentes, neutros. Antes, são frutos de uma conjuração de poderes e forças que constituem a experiência histórica dos homens e mulheres no tempo e no espaço e que compõem as dinâmicas internas e externas aos seus processos e funcionamentos.

Das limitações que atravessam estas fontes, destacamos que esta representa o olhar e o discurso legal/ institucional, produzindo em sua base material a inscrição de um caráter redentor, grandioso e necessário do projeto. Entretanto, é atravessado pela ausência, apagamento e silenciamento dos sujeitos e autores que busca beneficiar, falar e representar. É uma parte importante, porém não deve ser tomada enquanto portadora da totalidade do fenômeno estudado, mas, antes, como uma das inúmeras possibilidades que ao historiador pode servir de fonte.

A outra tipologia de fonte, também importante para a efetivação deste trabalho, como citado anteriormente, consiste na produção e uso da fonte oral (FERREIRA, FERNANDES e ALBERTI, 2000), a partir de entrevistas com os estudantes indígenas que foram/são contemplados com o programa de expansão e reestruturação, e, deste modo, estudam/estudaram na UFAL, *Campus* do Sertão. Nos permitindo compreender, a partir dos seus respectivos lugares de enunciação, os sentidos históricos produzidos sobre educação, educação superior, instituições de ensino, políticas de acessibilidade, permanência, em sua importância para as suas trajetórias, educação superior e luta política dos povos indígenas. Se estas estão ausentes dos relatórios e objetivos institucionais, aqui elas reivindicam os seus espaços políticos de luta e de resistência. No nosso caso, as fontes orais, em particular, foram produzidas a partir das condições históricas da Pandemia de covid-19, e deste modo, ocorreram de forma virtual. A matriz seguida pela entrevista⁷ buscou produzir questões que nos permitissem captar e historicizar por meio das suas vozes, esta experiência a partir da educação superior, buscando compreender como estes sujeitos foram afetados, podendo, então, mensurar as contribuições e

⁷ O questionário modelo empregado nas entrevistas está disposto no apêndice para consulta. Sendo produzido especificamente para responder às nossas questões, entretanto ultrapassando as mesmas pelas possibilidades de caminhos que estas podem fornecer. Pela dinâmica de construção da fonte oral, este não foi seguido à risca, antes nos serviu de norte, sendo posto de lado quando as condições exigiam e caminhos outros se apresentaram promissores ao nosso olhar de pesquisador.

impactos advindos da interiorização para formação destes grupos indígenas do alto sertão alagoano.

O critério empregado na seleção dos sujeitos entrevistados consistiu no exercício de busca por meio de colegas indígenas da graduação, ou de estudantes que publicamente se declaravam enquanto indígenas e se dispuseram a participar do nosso trabalho. Para nossa surpresa, apesar de não ser um dos critérios empregados para seleção dos entrevistados, todos os estudantes que aceitaram participar foram/são bolsistas do programa de assistência estudantil de permanência.⁸

Das suas limitações, destacamos que ao produzi-las, não acreditamos abarcar a totalidade das experiências históricas, muito menos falar por todos os povos indígenas ou de restringir a uma narrativa hegemônica que falassem por todos os povos indígenas afetados, acreditando ser uma tarefa impossível ao historiador, mas desenvolver um percurso de captar, a partir da experiência individual desses sujeitos, o modo como os seus relatos condensam e materializam suas percepções fenomenológicas, sensitivamente apreendida, atravessadas pela relação do (in)consciente na vivência histórica, dando-nos chaves para análise da história e de seus processos, a partir dos seus pontos de vista.

Feito estas considerações, buscamos organizá-la do seguinte modo: No primeiro capítulo, compreenderemos as políticas de interiorização das universidades, especificamente pensando no contexto da Universidade Federal de Alagoas, UFAL, *Campus* do Sertão, em Delmiro Gouveia,⁹ e perceber como este projeto de transformação (sócio-espacial e cultural) afetou, na prática, o contexto local e possibilitou o protagonismo de outros atores/sujeitos na ocupação dos espaços de saber/poder, a saber as IES.

⁸ No terceiro capítulo buscaremos aprofundar essas questões, tendo o tema dos auxílios de ingresso e permanência contemplação na nossa investigação.

⁹ O *campus* do Sertão é constituído de duas unidades de ensino, a saber, uma unidade localizada na cidade de Delmiro Gouveia-AL, enquanto *campus* sede e outra na cidade de Santana do Ipanema. Referente a unidade de ensino localizada na cidade de Santana do Ipanema teve sua inauguração em 05 de Agosto de 2010, ofertando ao povo alagoano os cursos de graduação nas áreas de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis, atendendo anualmente o quantitativo de 50 alunos por curso, anualmente, restrito ao turno noturno. Conforme os dados retirados do site gerido pela instituição com a proposta do *campus* "A presença da UFAL no interior alagoano veio oportunizar à população interiorana, o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade. Hoje é possível um estudante pobre, ou mesmo de baixa renda, optar por um curso, dentre um variado número, e frequentar uma universidade, algo que antes era quase impossível, devido não ter condições de se deslocar ou mesmo morar na capital Maceió.". Fonte consultada: *Campus do Sertão em Santana do Ipanema* <[Santana do Ipanema — Campus do Sertão \(ufal.br\)](http://Santana.do.Ipanema---Campus.do.Sertao.ufal.br)>. Acesso em 19/07/2020.

No segundo capítulo, versaremos sobre a educação e a inserção no ensino superior dos povos indígenas enquanto uma relação crescente, em termos de Brasil e de Alagoas. Sobre o recorte do sertanejo, de modo a compreendermos os reflexos significativos com base nas políticas de interiorização e reestruturação da UFAL sobre o Alto Sertão de Alagoas.

No terceiro capítulo, apresentaremos o protagonismo indígenas no ensino superior, objetivando narrar os seus encontros com a UFAL sertão, as suas motivações e experiências no seio institucional e as suas relações com os aspectos internos, configurando-se em suas experiências, além de perceber os sentidos produzidos em torno da educação superior e(m) seus efeitos para a formação superior dos indígenas próximos, além dos impactos provocados nas suas relações com suas respectivas comunidades.

1. A INTERIORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFAL E AS SUAS TRANSFORMAÇÕES LOCAIS

Neste primeiro capítulo, trataremos das políticas de interiorização das universidades, especificamente da Universidade Federal de Alagoas, *Campus* do Sertão, em Delmiro Gouveia,¹⁰ percebendo como este projeto de transformação (socioespacial e cultural) afetou, na prática, o contexto local e possibilitou o protagonismo de outros atores/sujeitos na ocupação dos espaços de saber/poder, a saber as IES, e os aspectos sociais empregados no intuito de receberem esses outros sujeitos. O mesmo encontra-se estruturado em três partes:

No Tópico 1.1, intitulado de **Expandir, reestruturar e interiorizar: um deslocamento dos grandes centros e eixos**, nos dedicaremos a compreender no âmbito das políticas educacionais o contexto de fomentação dos programas de reestruturação e expansão das Universidades Federais no contexto brasileiro estabelecendo sobre estes uma leitura política dos seus impactos e transformações no cenário nacional.

No tópico 1.2, nominado **Caracterização da UFAL, Campus do Sertão**, o nosso objetivo será delinear o *campus* as suas particularidades, e apresentar, de maneira geral, além do quantitativo, como se apresentam a estrutura da universidade em termos de cursos, programa de assistência, currículo e o incentivo ao ingresso e as condições de permanências dos indígenas que alcançam o ensino superior e quais cursos frequentam. As fontes que subsidiarão este tópico, tratam-se dos dados institucionais disponíveis no site institucional, além dos dados fornecidos pelo Núcleo de Assistência Estudantil.

Já no tópico, 1.3, designado de **A educação superior de povos indígenas: apontamento da literatura específica**, apresentaremos um breve panorama dos trabalhos que, de igual modo, se debruçam sobre esta temática da presença de povos indígenas na educação

¹⁰ O *campus* do Sertão é constituído de duas unidades de ensino, a saber, uma unidade localizada na cidade de Delmiro Gouveia-AL, enquanto *campus* sede e outra na cidade de Santana do Ipanema. Referente a unidade de ensino localizada na cidade de Santana do Ipanema teve sua inauguração em 05 de agosto de 2010, ofertando ao povo alagoano os cursos de graduação nas áreas de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis, atendendo anualmente o quantitativo de 50 alunos por curso, anualmente, restrito ao turno noturno. Conforme os dados retirados do site gerido pela instituição com a proposta do *campus* "A presença da UFAL no interior alagoano veio oportunizar à população interiorana, o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade. Hoje é possível um estudante pobre, ou mesmo de baixa renda, optar por um curso, dentre um variado número, e frequentar uma universidade, algo que antes era quase impossível, devido não ter condições de se deslocar ou mesmo morar na capital Maceió.". Fonte consultada: *Campus do Sertão em Santana do Ipanema* <[Santana do Ipanema — Campus do Sertão \(ufal.br\)](http://Santana.do.Ipanema—Campus.do.Sertão.ufal.br)> Acesso em 19/07/2020.

superior, no intuito de aprendermos as dinâmicas presente em outros contextos e espaços, e olhar de forma mais sensível para o nosso contexto analisado. Perpassando pelos trabalhos pioneiros as revisões mais recentes.

1.1 Expandir, reestruturar e interiorizar: um deslocamento dos grandes centros e eixos

A educação superior brasileira, nos últimos anos (década do final do século XX e início do XXI), passou por inúmeros redesenhos no tocante às leis, investimentos e os sujeitos que passaram a ganhar a cena diante destes novos cenários. Trata-se de um processo gradual, com raízes ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sob o pano de fundo de efervescência nas discussões de desenvolvimento do país, das políticas internacionais, acentuadas no governo Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016). No atual governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), sofrendo inúmeras reviravoltas, como temos presenciado a iminente rediscussão em torno da permanência e funcionamento das políticas de ações afirmativas e os cortes nos investimentos destinados à educação.

De acordo Borges e Aquino (2012), essas mudanças no plano e ordenamento educacional nacional, pelo menos em seu movimento inicial, durante a vigência presidencial de Fernando Collor, não possuía um caráter e uma preocupação em assistir aos menos favorecidos socialmente, antes, movido e impulsionado por uma lógica neoliberal, proposta pelo sistema capitalista e movimentos internacionais, semelhante ao contexto da América Latina:

Teve início com Fernando Collor de Mello o desmonte do aparato científico-tecnológico, como o processo vertiginoso de empresariamento da Educação Superior, a partir dos anos 1990; com as várias tentativas dos Governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) de reestruturação das instituições federais de ensino, ou mesmo o emprego sutil e intermitente de políticas governamentais de privatização das instituições públicas da Educação Superior, com tentativas de implementar o projeto neoliberal de Educação Superior proposto pelos organismos internacionais do capital para a América Latina. Todavia, a culminância desse processo efetivou-se mais sistematicamente no Governo Luiz Inácio Lula. Desse modo, a reforma do sistema de Educação Superior no Brasil, nos anos 1990, aconteceu em paralelo com a Reforma do Estado, priorizando o livre jogo do mercado. E vale destacar que durante os dois mandatos de FHC (1995-2002) houve um forte processo de mercadorização das relações sociais, orientadas pelo ideário neoliberal sedimentado no país (p.119-120).

Esses aspectos históricos nos permitem perceber como as mudanças no plano educacional de expandir, deslocar, reestruturar e interiorizar, é assistido também por uma mudança paralela de reforma nas políticas de Estado e influenciada pelo livre jogo do mercado, forçando a operacionalização educacional a sofrer um desmonte científico, tecnológico e o

empresariamento da educação superior, com o incentivo ao surgimento e aumento de faculdades privadas, de políticas de privatização de instituições públicas de ensino superior por parte do governo. Ainda que, sob pano de fundo, tenha tido toda a lógica neoliberal fundamentada a exitosa efetivação desses projetos só se concluiu nos governos posteriores, com os mandatos de Lula e Dilma, caracterizado pelos avanços das pautas sociais e articulações dos movimentos sociais, permitindo observar os redesenhos tomados a estes projetos em seu caráter social.

É sob o funcionamento político do neoliberalismo que a sociedade e Estado se caracterizam em suas instâncias sociais pela relação e funcionamento intervencionista de um Estado mínimo, inclusive sobre o debate e as ações no âmbito da educação, saúde, políticas públicas, de modo que esta política prega:

[...] uma menor regulação por parte do Estado, por meio da concepção de um Estado mínimo. A operacionalização desta concepção se sustenta na proposta de reforma do Estado, que consiste na saída do Estado dos setores públicos de financiamento e de produção, no intuito de promover uma maior abertura comercial [...]. O objetivo é tornar a sociedade mais racional, eficiente e produtiva. Entre as medidas tomadas após a adoção das políticas neoliberais no Brasil, estão: o controle na emissão de moeda, aumento na taxa de juros, queda na aplicação de altos impostos, extensão do controle sob fluxo financeiro, privatização de empresas e cortes nos gastos [...]" (IVASHITA, NOVAK e BERTOLLETTI, 2009, p.9357).

Desse modo, fatores como a privatização dos setores públicos e instituições de ensino, a formação de mão de obra e técnica, além do produtivismo e da exigência de resultados expressivos em termos quantitativos, passam a influenciar as políticas e investimentos, presentes na formação superior (SAVIANE, 2011; LIMA, 2012).

Entretanto, na modalidade de educação superior é sabido entre os especialistas o caráter essencialmente elitista que perdurou nos espaços universitários, em virtude da ausência de políticas de assistência abertas aos sujeitos historicamente minorizados. A emergência desses sujeitos nesses espaços, dá-se enquanto um marco histórico significativo, que prefigura sujeitos e corpos a ocuparem naturalmente esses espaços ou não. Produzindo inúmeros movimentos em torno das suas presenças, marcados sócio epistemologicamente pelas suas trajetórias e posições sociais, que, agora, participam ativamente da construção de saberes, além de permitirem e impulsionarem também mudanças legislativas (com as suas reivindicações de melhorias nas políticas que os assistem, e apontamento das suas insuficiências), históricas (ao contrapor a

perspectiva e o lugar sempre subalterna na história, na ocupação de espaços de notoriedade). Apontando, deste modo, a importância da educação e o seu uso e apropriação política por esses sujeitos, enquanto ferramenta transformadora em seus efeitos sociais.

Para Bezerra (2018), o aumento, a procura e os reflexos sociais pela presença de inúmeros sujeitos no ensino superior é fruto de pelos menos quatro grandes movimentos, como veremos:

Quatro grandes movimentos nos últimos vinte anos são responsáveis pelo aumento da procura de ensino superior brasileiro: Expansão do número de faculdades e universidades públicas e privadas; oferta de cursos de graduação em modalidades semipresenciais e a distância; redistribuição geográfica das universidades públicas com destaque para a interiorização e as políticas de acesso (Enem, Sisu, Costa, Fies, Prouni) e permanência (PNAES, Bolsa permanência, entre outros programas institucionais) (p.38).

Para nós, ler estes movimentos em seus efeitos, significa compreender que se fizeram necessários para que os espaços acadêmicos universitários se tornassem acessíveis aos mais distintos sujeitos, não restritos a uma elite minoritária. Se essa mudança, de quatro pilares, agora permite um número, que embora pequeno, seja mais expressivo e significativo, demonstra também a importância que esses deslocamentos de centros e eixos produzem marcos e mudanças significativas na história como buscaremos observar.

A expansão, nesse caso, implica diretamente na readequação das estruturas oferecidas, permitindo uma maior oferta no número de vagas e cursos à sociedade, além de fornecer ambientação adequada para os indicadores de qualidade desejáveis nas dependências universitárias. De igual modo, a oferta nas modalidades presencial e EAD acabam assistindo sujeitos em dinâmicas distintas de vidas, seja pelas condições de trabalho e funções sociais ocupadas, ou localização geográfica, que não permitiriam a todos os sujeitos que frequentam diariamente os espaços universitários como requerem modalidades presenciais.

Os dois últimos fatores apontados pela autora, refletem de modo singular no nosso trabalho, pois é em virtude da redistribuição geográfica com os programas de reestruturação e os projetos de interiorização das instituições de ensino superior, no nosso caso das universidades públicas, que permitiram, ao deslocarem as universidades dos grandes centros e eixos educacionais (que operam em relações de forças desiguais, centro-periferia, capital-

interior, litoral-sertão), a presença significativa de indígenas, quilombolas, antes, afetada pelas limitações geográficas.

As universidades, quando deslocadas em termos geográficos, permitem a região contemplada uma importante mudança na sua dinâmica de funcionamento, como é pontuado por Midlej e Fialho (2005):

A relação existente entre a universidade e região, entendem que a universidade tende a ocupar uma posição fundamental nessa dinâmica, empreendendo processos de inovação tecnológica, de produção e difusão da ciência e cultura, ocupando lugar estratégico no desenvolvimento socioeconômico, qualificando os diferentes níveis de ensino do próprio sistema educacional, além de desempenhar uma pluralidade de funções em termos de formação acadêmico-profissional (p.172)

Como podemos observar, em termos espaciais, a implantação de uma unidade universitária acarreta para além da inovação tecnológica, uma modalidade de ensino antes não ofertada (como em alguns casos), a geração de emprego, a promoção e difusão de culturas e da ciência, além de impulsionar de forma significativa o desenvolvimento socioeconômico, e fornecer ao local a possibilidade de mão de obra qualificada.

Pelo nosso contexto histórico de formação, que remonta os efeitos das mazelas sociais desde colonização, a simples presença de universidades próximas a estes sujeitos não a tornara um espaço acessível de que estes frequentassem e se beneficiassem, antes, apontavam para a necessidade da implementação de políticas que permitissem o acesso e sobretudo a permanência desses sujeitos. Nesse sentido, como buscaremos discutir posteriormente no nosso trabalho, mesmo com a presença de universidades nos mais distintos lugares, sem a presença dessas políticas de assistência, que permitissem um mínimo quantitativo destinado a esses sujeitos, frequentar esses espaços, para muitos, não passaria de uma ideiação, ratificando a necessidade de evidência histórica desses efeitos sociais.

É dentro desse contexto que temos instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI, o qual, previa no seu artigo primeiro:

Art.1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no

nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007a).

Objetivando, por meio das universidades públicas, a criação das condições de ampliação, acesso e a permanência na educação superior do país. Dando ênfase ao nível estrutural físico e de recursos dispostos para a formação superior de qualidade para além dos grandes centros educacionais, descentralizando os eixos educacionais e promovendo o desenvolvimento regional em distintos pontos do país.

Este programa emerge diretamente enquanto uma das ações e fruto do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo presidente da República, em 24 de abril de 2007, enquanto uma política de consolidação da efetividade da expansão do ensino superior brasileiro, de igual modo, primado pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que previa “[...] o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década (REUNI, 2007, p.4).

Para Campos e Carvalho (2018), apesar dos importantes avanços que o programa acarretaria, a sua forma de promulgação produzia no seu bojo a não possibilidade de efetivação e uma importante instabilidade, pois:

O fato de o Reuni ter sido um programa de governo estabelecido por um decreto, e não uma lei, já o tornou vulnerável, pois em possível mudança de governo em 2010, não havia qualquer garantia de continuidade do programa até 2012, ano de seu término. Com previsão de durar cinco anos, de 2008 a 2012 (2014, s/p.).

Um exemplo do seu grande porte é o teto de investimento proposto, que poderia acarretar como um de seus efeitos a sua não efetivação. Da mesma forma que poderia representar a seriedade e o comprometimento por parte do Governo Federal, expresso em termos numéricos, dos valores previstos para investimento, na efetivação do programa, como podemos observar:

TABELA- Previsão orçamentária, REUNI- 2007.

Previsão de acréscimo orçamentário a partir do Decreto nº 6.096/2007 (valores em milhares de reais)					
Ano	2008	2009	2010	2011	2012
INVESTIMENTO	305.843	567.671	593.231	603.232	
CUSTEIO/PESSOAL	174.157	564.247	975.707	1.445.707	1.970.205
TOTAL	480.000	1.131.918	1.568.938	2.048.939	1.970.205

Fonte: Tabela de previsão orçamentária para efetivação do projeto. REUNI, 2007, p. 3).

A elaboração desta tabela orçamentária deu-se a partir da possibilidade de todas as universidades adotarem as ações propostas pelo programa, tendo a previsão de aumento gradativo do custeio e pessoal de cada universidade, (do montante correspondente a 20% do previsto para 2007, ano de elaboração), no período de vigência do programa, até a finalização. Nesse caso, as universidades que manifestassem o interesse pela adesão deveriam produzir os relatórios necessários apontando a necessidade e uma avaliação precisa dos impactos e reflexos provocados pela adoção do programa, apresentando as especificidades particulares de cada local, além de primarem obrigatoriamente pela redução na evasão, como a promoção da diversificação das modalidades de educação, mobilidade estudantil e revisão da estrutura visando a otimização universitária acadêmica.

Em termos legislativos, a própria Constituição de 1988, já assinalava a centralidade da educação, que ressoava sobre a educação superior, sendo assistida nos seguintes termos:

A Constituição Federal de 1988 define, em seu Capítulo III (Seção I, Da Educação), os papéis de cada ente federativo no cenário da garantia do direito à educação. Em resumo: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e o Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio (art. 211, §§ 1º, 2º e 3º).

Dessa maneira, cabendo à união organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições federais e o exercício de funções redistributivas e supletiva, no intuito de produzir

uma equalização em termos de oportunidade de acesso e permanência, além de fornecer o padrão de qualidade, com o suporte técnico necessário e financeiro a Estados, o distrito federal e os municípios, ressoando desse modo, sobre o ensino superior.

Assim sendo, devemos atentar como as leis e documentos que foram produzidas e sancionadas em momentos posteriores e que exerceram impactos significativos na prática do desenvolvimento do ensino superior, refletiram nesses projetos e programas federais para reestruturar, expandir e arrecadar verbas no intuito de tornarem a educação uma referência e importante ferramenta na transformação social e econômica do nosso país.

No contexto internacional, inúmeros foram os planos, incentivos, esforços para que os países, especificamente da América Latina, aderissem às políticas internacionais voltadas ao desenvolvimento da educação, inclusive educação superior, enquanto uma importante saída e instrumental de combate e enfrentamento a pobreza, além de uma porta de ingresso ao mercado de trabalho. Um exemplo disto foram as normativas idealizadas pelo Banco Mundial (1995), com as diretrizes e investimentos nos países no intuito de implantação e garantia de um ensino superior de qualidade, na ciência de que “[...] o rápido desenvolvimento econômico de sociedades inteiras não é possível sem um investimento suficiente na preparação e educação dos muito pobres e das minorias” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. XXXII). Esta formulação, em particular, refletiu de maneira significativa nas políticas e leis desenvolvidas no contexto nacional (SANTOS, 2018), como buscaremos ver neste tópico.

Como podemos observar, existiu na história do desenvolvimento do ensino superior, inúmeras apostas no nível das leis que permitiram a sua sólida constituição, além de servir de base e fundamento para as políticas mais significativas que viriam posteriormente, principalmente no que se configura enquanto “[...] as principais mudanças que influenciaram no desenvolvimento da educação superior brasileira, representadas por: As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); o Plano Nacional da Educação (PNE); e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (DE COSTA MELO, MELO e BARBOSA, 2013, p.112), como buscaremos observar adiante.

O cenário brasileiro da década de 50, encontrava-se afetado pelo crescimento industrial, em consequência do aumento na produção para atender o mercado interno e reduzir a importação de produtos. Refletindo a necessidade também de ter uma mão de obra qualificada para desempenhar as funções que emergiram enquanto uma maior necessidade nacional.

Também, o trabalho desenvolvido com a internacionalização da economia e a constante onda de produtos com preço abaixo do mercado brasileiro poderia oferecer fazia-se, cada vez mais, essa carência pela mão de obra qualificada, tendo como alternativa por parte do governo e dos industriais importarem profissionais qualificados, ou desenvolverem uma atenção particular à educação (SILVA, 1991; SAVIANE, 2011; LIMA, 2012; DE COSTA MELO, MELO e BARBOSA, 2013), sendo então o pano de fundo para a promulgação da LDB.

A formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em sua elaboração inicial nos anos de 1948-1961, com a sua criação e implantação em 20 de dezembro de 1961, sendo atualizada em 1971, e em 20 de dezembro de 1996 com a sua versão mais recente, sancionada pela gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso, marcando as reflexões e políticas em torno da educação brasileira, no intuito de sua organização e regularização.

Deste modo, a LDB passa a centralizar as suas reflexões e o seu interesse na reformulação das instituições de ensino superior, no intuito de garantir a capacitação e a geração dos recursos necessários para o desenvolvimento do país, por meio da reformulação do sistema educacional vigente.

Embora existisse a preocupação com o desenvolvimento e a melhora nos índices educacionais do país, um fator preponderante que marcou a estrutura política e econômica foi a instauração da Ditadura Civil-Militar de 1964 a 1985, caracterizado por uma instabilidade econômica e a escassez de recursos destinados à educação, em virtude da centralidade de recursos direcionados para a agricultura e a indústria (DE COSTA MELO, MELO e BARBOSA, 2013). Conduzindo as mudanças, em termos educacionais, para as universidades, um direcionamento específico às demandas do mercado de trabalho.

Nesse contexto, houve o forte incentivo ao desenvolvimento da educação superior por setores privados, tendo em vista a ausência de condições e recursos por parte do governo, a iminente e crescente necessidade, provocando uma crescente no número de instituições privadas no país, passando a ser um foco de investimento por parte dos empresários. Com esse crescimento abrupto e o enorme número de instituições que emergiram, houve por parte do governo uma tentativa de reduzir este crescimento, não permitindo mais o surgimento de instituições de ensino com fins lucrativos até os anos de 1990 (CANUTO, 1987), coincidindo com a nova promulgação da LDB, que trazia mudanças significativas para a educação superior e os investimentos para os setores públicos e privados.

Especificamente no ensino superior público, foi assegurado em lei a ênfase na autonomia para as universidades que passariam a ter a permissão de receber o incentivo a investimentos público e privado, aplicados ao seu desenvolvimento, além dos recursos do governo destinados a essas questões, além da autonomia de aplicação do próprio orçamento nas áreas que avaliassem necessárias. De igual modo, também foi solicitado por parte da União, o Plano Nacional de Desenvolvimento (PDE), para aprovação do congresso Nacional, com o planejamento dos próximos dez anos, alinhados às normativas com a Declaração Mundial sobre a educação, sendo lida como uma das medidas mais importantes presentes nesta lei (DE COSTA MELO, MELO e BARBOSA, 2013).

Um marco significativo foi o Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 9 de janeiro de 2001, a partir da lei nº 10.172, com o objetivo de ter a educação como promotora do desenvolvimento dos demais setores do nosso país. Deste modo, foram definidas as seguintes bases: A) a educação como direito de todos; B) como fator de desenvolvimento social e econômico do país; e C) como instrumento de combate à pobreza e de inclusão social (BRASIL, 2001).

De acordo com o *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, em suas estratégias, buscavam por meio das políticas sociais “[...] ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, especialmente na forma da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e Decreto nº 7.824/2012 (Estratégia 12.9)” (PNE, 2001, p.42).

Assim sendo, o PDE, mesmo reconhecendo a responsabilidade maior das instâncias federais e estaduais para promoverem e garantirem o Ensino Superior e a sua expansão, buscava articulação e compromissos entre municípios, “[...] porque é no território municipal que os cursos serão oferecidos e onde os profissionais formados atuarão. Esse exemplo evidencia, inclusive, a vinculação da política de educação superior com as alternativas de desenvolvimento local e regional” (PNE, 2001, p.14).

No tocante aos objetivos maiores que assistiram o ensino superior, as suas metas se definiram nos seguintes termos: fornecimento de até o final da década a oferta da educação superior para pelo menos 30% dos jovens entre 18 a 24 anos; a ampliação da oferta do ensino público assegurando uma proporção de pelo menos 40% do total das vagas; o estabelecimento

de um amplo sistema de educação à distância; um sistema de credenciamento das instituições, para garantir a qualidade, a diversificação e a oferta de ensino, investindo em cursos noturnos, modulares e sequenciais (BRASIL, 2001). Além do exposto, em busca de promover uma taxa de matrícula bruta, que fosse significativa, a elevação da qualidade da educação e do ensino, outras duas metas foram de igual modo, estabelecidas:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (PNE 2001, p.13).

Ou seja, como podemos observar, os objetivos propostos com o PNE acentuam-se diretamente no objetivo de produzirem o aumento significativo no número de matrículas e aproveitamento, em termos quali-quantitativos, além do interesse pelo público entre 18-24 anos, sendo garantido pelo menos a qualidade de oferta e expansão no segmento público em 40%.

Além do investimento na formação dos docentes para os níveis de mestres e doutores, estabelecendo também um teto mínimo quantitativo. Buscando, deste modo, produzir uma educação e formação superior de qualidade e excelência. Apesar do planejamento parecer ideal, é válido registrar a existência também de vetos, referente em termos dos aspectos financeiros que este programa mobilizou, sendo o principal recurso que poderia garantir a promoção positiva desses indicadores. Nos conduzindo a um terceiro marco, que foi a criação do PDE em 2007, não o substituindo, mas também objetivando avançar.

O PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), foi criado em 24 de abril de 2007, no intuito de auxiliar o desempenho das escolas e instituições de ensino, de modo a “[...] focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança” (MEC, 2007). Buscou operar com propostas já previstas em outras leis, a saber o PNE, LDB, constituição, porém dando ênfase no nível organizacional. Desse modo, o ensino superior buscou ser contemplado da seguinte forma:

As seguintes dimensões integram o núcleo de qualquer discussão sobre o ensino superior, público ou privado: 1. Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública: aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; redução das taxas de evasão; e ocupação de vagas ociosas. 2. Reestruturação Acadêmico-Curricular: revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade; reorganização dos cursos de graduação; diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e previsão de modelos de transição, quando for o caso. 3. Renovação Pedagógica da Educação Superior: articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implantação de um novo modelo. 4. Mobilidade Intra e Inter-Institucional: promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior. 5. Compromisso Social da Instituição: políticas de inclusão; programas de assistência estudantil; e políticas de extensão universitária. 6. Suporte da pós graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação: 7. Articulação da graduação com a pós-graduação; expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior (PDE, 2007, p. 6-7).

É importante dar ênfase que não se trata de uma substituição, antes, aperfeiçoar as políticas já direcionadas ao ensino, primando, para a ampliação da oferta da educação superior pública, o que envolveria o incentivo a reestruturação, expansão e interiorização das IES, além de promover mudanças e reestruturações internas ao funcionamento no tocante a forma de oferecimento. Nesse caso, o PDE, marcou também um importante apoio financeiro, em termos de reestruturação e readequação, no intuito de produzir conteúdos educacionais para auxílio dos professores.

A sua estrutura opera a partir de uma organização local, regional e nacional, em múltiplos programas e ferramentas em torno de 40 programas, dividido nos quatro eixos de referência e modalidade educacional com o ensino: superior, infantil, educação profissional e básica (BRASIL, 2007). Em virtude dessa organização, e as disposições localizacionais das instituições de ensino alvo destas ações, permitem mensurar de forma mais precisa as regiões que necessitem de maior ênfase de investimentos educacionais. Também, buscando ampliar e fortalecer programas como: o Financiamento Estudantil – Fies, o Programa Universidade para Todos - Prouni, ênfase na oferta da educação superior à distância e a criação de novas

universidades públicas, em paralelo à expansão de novos *campi* universitários por meio do Reuni (BRASIL, 2007).

Outro fator importante é a lógica da educação dentro de um contexto dito neoliberal, que, segundo Borges, (2009), funciona nos seguintes termos:

Percebemos que a política neoliberal combina frequentemente com as ideias conservadoras no plano cultural e com o autoritarismo no plano político, embora, muitas vezes, apresenta discurso aparentemente inovador. Portanto, se, por um lado, suas orientações proclamam a liberdade econômica, por outro, limitam o terreno da liberdade política das massas, deixando as decisões a cargo da burguesia, que usufrui da liberdade concedida pelo Estado. Assim, o neoliberalismo coloca o Estado menos proprietário e interventor na economia e na previdência social, mas não é, necessariamente, por isso, um Estado fraco (p.119).

Nesse contexto, a esta forma política opera essencialmente o controle e o autoritarismo no plano político, no intuito de garantirem a efetivação dos seus planos políticos sobre a esfera social, além de inibirem as outras formas de pensamentos políticos, sob a roupagem do desenvolvimento e do progresso inovador. De uma forma ambígua e contraditória, prezam pela liberdade econômica e restringem o arbítrio e a voz da população, de modo que as decisões passam a operar em torno de um interesse minoritário, que detém os meios e os modos de produção, sob a tutela e aprovação do estado, que menos intervém sobre o mercado.

Sobre essa definição, podemos observar na prática a presença e o funcionamento de “[...] um discurso e uma legislação que conclamam a democracia, a liberdade e a inclusão, por outro, assistimos às desigualdades, à injustiça, à miséria e às ações desumanas, que impedem o sujeito de ser cidadão, de fato, livre e com direito à fruição de todos os bens produzidos” (BORGES & AQUINO, 2012, p.119).

Assim sendo, resta à educação uma missão técnica que atenda prioritariamente ao mundo do trabalho, buscando cumprir e atender a lógica do sistema capitalista e a missão/formação prioritariamente voltada ao trabalho e a atender “[...] às demandas do capital [...], assumindo também um discurso de preocupação com a construção de uma modernidade que seja ética e humanista (BORGES & AQUINO 2012, p.119).

Em síntese, esses três marcos legislativos, em particular, se configuram pelo seu claro e explícito planejamento organizacional, que primou pela autonomia das instituições de ensino

e assegurou de forma precisa os recursos necessários para o desenvolvimento da educação do país, que embora se estabelecesse sob o contexto do capitalismo e de uma política neoliberal, passou a operar também sob o escopo de avanços legislativos nacionais e internacionais de caráter social, na qual não se limitou o desenvolvimento educacional em produzir mão de obra qualificada para o país e a indústria nacional, mas, a enxergar a educação enquanto uma importante ferramenta de transformação social para todos os setores e desenvolvimento do país.

1.2 Caracterização da UFAL, *Campus do Sertão*

O *Campus do Sertão*, localizado em Delmiro Gouveia, no Alto Sertão de Alagoas, surgiu como fruto das políticas de expansão e reestruturação das IES e dos programas de reestruturação e expansão da UFAL, ainda enquanto reflexos das políticas iniciadas em 2007, sob o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A implantação do *Campus* se deu sob a gestão da reitora Ana Dayze Rezende Dorea, oferecendo oito cursos de graduação, entre licenciaturas e bacharelados. Referido enquanto um projeto inovador e expansionista, em termos educacionais, cujos reflexos provocariam mudanças significativas na sociedade brasileira, até os dias de hoje. Em um primeiro momento, pelos ganhos em virtude aos deslocamentos em termos espaciais, permitindo com que as pessoas que não possuíam as condições de deslocamento para frequentar o ensino superior em outras localidades pudessem obter as suas formações, sem sair das suas regiões, e pelo acesso público e gratuito ao ensino superior de qualidade, deslocados dos grandes centros.

Deste modo, o *Campus do Sertão*, com a sua estrutura sede, implantada em Delmiro Gouveia, foi inaugurado no dia 15 de março de 2010, tendo a sua sede temporariamente na escola Estadual Watson Clementino de Gusmão Silva, localizada em: Rua Henrique Dias, S/N- Bairro Novo, que cedia parte da sua estrutura para o funcionamento institucional, enquanto a estrutura oficial ainda permanecia incompleta.

A sua transferência para a estrutura a oficial se deu em torno de importantes mobilizações estudantis e de docentes que ocuparam a estrutura da sede ainda enquanto as obras encontravam-se inconclusas, forçando a sua inauguração.

A estrutura do *Campus*, no intuito de atender a população, conta com um quadro de 89 servidores, sendo eles 77 professores e 12 técnicos administrativos, além dos terceirizados, que prestam os serviços necessários para o funcionamento e manutenção da universidade. Do ponto de vista institucional:

A presença da UFAL no Sertão alagoano trouxe melhores perspectivas para formação acadêmica da região, principalmente para os jovens que concluem o ensino médio e que não tem condições de estudar em outros locais. A Universidade também fomenta o desenvolvimento socioeconômico local, pois atua, além do ensino, na pesquisa e na extensão (UFAL-SERTÃO, 2021).

De acordo com site da instituição, o *Campus* é posto enquanto um importante marco para o recorte do sertão alagoano, podendo fornecer alternativa e um continuação formativa para os jovens que não possuem condições de estudar em outras localidades. Além de provocar e impulsionar o desenvolvimento socioeconômico local, inclusive sobre o tripé que sustenta a instituição, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em termos do funcionamento da gestão institucional, as relações estabelecidas entre o *campus* e os polos se daria da seguinte forma: O *campus* teria como primado o objetivo centralizar os espaços sub-regionais do Estado, devendo ter infraestrutura complexa para atender às suas necessidades operacionais, oferta acadêmica e gestora administrativa regular, além da autonomia relativa, porém sob o espectro do *campus* central. Já os polos teriam a função de contemplar as sub-regiões sob esfera de ação e planejamento dos *campi*. A sua infraestrutura seria básica e específica aos cursos ofertados, sendo estes cursos implantados/criados a partir das demandas e vocações locais, além de receber apoio administrativo do *campus* ao qual está integrado.

Dos cursos oferecidos nesta unidade de ensino são:

Tabela de Cursos ofertados na unidade do UFAL Sertão

Engenharia Civil	Bacharelado
Engenharia de Produção	Bacharelado
Geografia	Licenciatura
História	Licenciatura
Letras	Licenciatura
Pedagogia	Licenciatura

A efetivação do projeto de interiorização deste *campus* consistia no segundo projeto que contemplava a UFAL, tendo em vista um primeiro já efetivado contemplando a região agreste do Estado com uma unidade na cidade de Arapiraca. Nos relatórios que apresentam a legitimação e a recepção do processo é destacado o anseio e a expectativa de atores importantes para a compreensão dos processos políticos desencadeados com este processo de expansão. Como se segue:

O Campus do Sertão constitui a segunda etapa do projeto de interiorização da UFAL. A exemplo do que está ocorrendo no Agreste, quando a presença do Campus de Arapiraca veio representar nova esperança na inauguração de um ciclo de desenvolvimento, o Sertão de Alagoas espera com ansiedade este novo Campus da UFAL, tamanho é o apoio manifestado pelo poder público local, pela classe política, pelo empresariado e pela sociedade em geral (RELATÓRIO DE INTERIORIZAÇÃO, sublinhado nosso).

Com isto, atores importantes nos vem à cena, a saber da adesão e interesse particular pela efetivação deste projeto e pelos seus desdobramentos, refletindo diretamente na cultura, na política e na economia local. Nesse sentido, o *campus*, criado inicialmente com o objetivo de fornecer educação de qualidade ao povo sertanejo passa a ser concebido a partir dos seus inúmeros fatores que este pode significar e produzir em termos econômicos, beneficiando a inúmeros grupos sociais.

Dos grupos destacados nos quais este projeto despertou o interesse, pois provocaria uma circulação na economia local a nível da mesorregião do Sertão Alagoano, poderíamos classificá-los de dois modos, os de interesses elitistas e os grupos de interesses populares. Entre os quais se encontram o poder público (com as administrações locais), a classe política (responsável e beneficiada pela administração local) que também passaria a se beneficiar, inclusive em termos de promoção das suas imagens, agora com uma universidade sob a égide de inauguração nas suas gestões. Os empresários, e, por fim, as camadas populares, constituídas com a população em geral pertencente à classe trabalhadora.

Trazer a universidade também agregou outros contornos econômicos pela predominância das atividades então responsáveis pela movimentação da economia local, baseada no comércio, agricultura, pecuária e indústria têxtil.

De nossa compreensão, a implantação do *campus* ressoa pelos menos alguns significados importantes em termos políticos, culturais, econômicos e sociais, a partir dos grupos sociais beneficiados com este programa. O que para nós corrobora com a leitura de que o mesmo objeto, a saber a interiorização de uma IES, e as mesmas políticas, recaem distintamente sobre os sujeitos distintos de acordo com o seu lugar de ocupação social.

Se para a classe trabalhadora, que constituía o público em geral e a maior parte da população local, e para as áreas contempladas (educação e infraestrutura), por meio dos cursos oferecidos, esta significaria mão de obra qualificada, a possibilidade de ascensão social em

consequência da qualificação profissional fornecida aos sujeitos, para atender as demandas locais, com a formação de professores e engenheiros, para os empresários e políticos locais esta significaria potencial para geração do capital a partir das múltiplas possibilidades de exploração em torno das dinâmicas que produzidas com a sua chegada. Que se estendem, desde a mão de obra empregada na sua construção, às atividades necessárias para a sua manutenção e o seu funcionamento vitalício com a geração de empregos. Como também a visibilidade que sobrevirá sobre esta localidade com um projeto de grande proporção na mobilização do fluxo de pessoas e movimentação da economia.

Deste modo, trata-se de um programa que trouxe outras dinâmicas para o município, por meio da valorização econômica sobre os terrenos, imóveis, bairros e na região. Além das transformações culturais, em termos de conhecimento, em virtude do contato com outras culturas.

O projeto, entre a sua fase de planejamento a execução sofreu com os reajustes orçamentários que exigiram por parte da instituição um esforço maior na legitimidade dos motivos que justificariam e garantiriam a sua implantação para que esta se desse de modo efetivo. Se por um lado tínhamos o interesse por parte de grupos políticos para a instauração efetiva deste empreendimento, ou seja, de uma unidade de ensino federal no sertão, a política nacional e estadual com os repasses de verbas também refletiram, permitindo a criação de apenas uma unidade em Delmiro Gouveia e um polo de Santana do Ipanema. Esta última, com a presença do polo legitimado pela leitura de que esta seria a cidade mais importante a partir dos inúmeros fatores econômicos, geográficos, políticos e sociais que possuía. Como vemos:

O projeto do Campus do Sertão tem sofrido reduções de escala em função de ajustes de orçamento. Em sua configuração presente, dispõe, unicamente, de um Pólo, situado na cidade de Santana do Ipanema, a mais importante do Médio Sertão de Alagoas (RELATÓRIO DE INTERIORIZAÇÃO, 2009).

Se em Delmiro Gouveia a localização geográfica permitiu a fácil legitimação do projeto de interiorização como se nomina nos relatórios, de modo singular e significativo pelos seus aspectos fronteiriços e do seu alcance as cidades que compõem o Alto Sertão Alagoano, como também a fronteira entre os Estados da Bahia, Pernambuco e Sergipe, a cidade de Santana também refletiu estes interesses que viria a propiciar articulando a instituição as duas mesorregiões somando um fluxo de pessoas. As intenções se direcionaram na tentativa de exercer a influência sobre todo o Oeste do Estado de Alagoas, descentralizando a instituição e as políticas de nível federal, antes centradas na zona litorânea:

Delmiro e Santana deverão exercer sua influência imediata sobre toda a porção Oeste do Estado de Alagoas, envolvendo 25 municípios sertanejos, cuja população era de 393.633 habitantes no último Censo (IBGE, 2000), correspondente a 14% da população do Estado (2.822.621 habitantes em 2000). Mas também deverá envolver os 23 municípios do entorno do Complexo Hidrelétrico de Xingó (município sertanejo de Piranhas, Alagoas),

Outro aspecto muito importante, presente nos relatórios e que legitimaria o projeto de interiorização, é a mobilização dos imaginários estereotipados acerca do sertão e do sertanejo sofrido, enquanto um lugar seco, pobre, assolado pela fome, doenças, misérias e ausente de diversidade cultural, sem educação (ALBUQUERQUE JR, 2009; 2017):

Apesar da proximidade relativa do grande Rio São Francisco, o Sertão alagoano constitui, de fato, um contexto extremamente carente e sofrido, apresentando indicadores sociais e econômicos deprimentes [...] (RELATÓRIO DE INTERIORIZAÇÃO, 2009).

O rio, neste caso, ainda que próximo, enquanto um possível instrumento modernizador ou redentor deste lugar seco e sofrido, não seria o suficiente tendo em vista a necessidade de ensinar, educar e qualificar o sertanejo para que este tenha o saber necessário para transformar a realidade local e romper com esta lógica desigual e de miséria. Percebamos que não se trata genericamente da presença do rio, mas o “grande” rio, o que convoca a memória as inúmeras ações e políticas de modernização a transformação local já efetivadas em virtude em outros lugares em consequência deste aspecto geográfico (ALBUQUERQUE JR, 2009; 2017).

Ao que nos parece, um deslocamento profundo é produzido, que exime do Estado e das instituições/aparelhos de ensino, neste caso, voltado ao ensino superior, de fornecerem a toda a população educação e ensino público, de qualidade e gratuito, como apregoado desde a constituição cidadã federal de 1988, e ao papel de redenção destes espaços, por meio da promoção da educação.

Para compreendermos em termos numéricos entre as fases de implantação do *campus*, e a sua inauguração, atravessada e balizada pelo censo realizado em 2000 e 2010, tendo um quantitativo populacional numericamente expressivo, hoje pelo número estimativo disposto pelo IBGE, se dispõe nos seguintes termos:

Tabela de Estimativa Populacional

Tabela 6579 - População residente estimada		
Variável - População residente estimada (Pessoas)		
Município	Ano	
	2011	2020
Água Branca (AL)	19.433	20.230
Arapiraca (AL)	216.108	233.047
Batalha (AL)	17.251	18.338
Belo Monte (AL)	7.043	6.710
Canapi (AL)	17.244	17.719
Carneiros (AL)	8.421	9.159
Delmiro Gouveia (AL)	48.493	52.262
Dois Riachos (AL)	10.866	11.067
Inhapi (AL)	17.908	18.392
Jacaré dos Homens (AL)	5.357	5.219
Jaramataia (AL)	5.541	5.761
Major Isidoro (AL)	18.994	19.864
Maravilha (AL)	10.023	9.004
Mata Grande (AL)	24.673	25.207

Monteirópolis (AL)	6.945	7.165
Olho d'Água das Flores (AL)	20.437	21.738
Olho d'Água do Casado (AL)	8.601	9.441
Oliveira (AL)	11.100	11.657
Ouro Branco (AL)	10.977	11.535
Palestina (AL)	5.158	5.037
Pão de Açúcar (AL)	23.730	24.351
Pariconha (AL)	10.274	10.539
Piranhas (AL)	23.279	25.183
Poço das Trincheiras (AL)	13.922	14.418
Porto de Pedras (AL)	8.291	7.701
Santana do Ipanema (AL)	45.197	47.819
São José da Tapera (AL)	30.323	32.405
Senador Rui Palmeira (AL)	13.129	13.921
Fonte: IBGE - Estimativas de População		

Desse montante, no contexto educacional e ano de implantação do *campus*, o recorte do Alto Sertão Alagoano contava com uma população indígena em torno de 3.963 pessoas, sendo, deste número, 2.800 alfabetizados. Infelizmente não foi possível saber quantos destes portavam a formação no ensino superior, mas sendo um número de igual modo significativo como podemos observar:

Tabela- CENSO, 2010.

Tabela 1379 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, total e as alfabetizadas, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio e a idade	
Variável - Pessoas de 5 anos ou mais de idade (Pessoas)	
Mesorregião Geográfica - Sertão Alagoano (AL)	
Situação do domicílio - Total	
Idade - Total	
Ano - 2010	
Cor ou raça - Indígena	
Alfabetização	
Total	Alfabetizadas
3.963	2.800
Fonte: IBGE - Censo Demográfico	

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010.

É válido destacar, como a própria tabela nos fornece que estes dados se referem apenas a pessoas com cinco anos ou mais, em situação do domicílio, não permite aferir de maneira precisa o grau ou nível de escolaridade, entretanto permite perceber uma preocupação em termos educacionais além da necessidade de incentivo e investimento para que este quantitativo com o passar dos anos se desenhe cada vez maior.

No nosso interesse em particular, pelo caráter e impacto social do *campus* em termos de assistência estudantil, a unidade costuma se estruturar do seguinte modo. Conta com o Núcleo de Assistência Estudantil - NAE, oferecendo à comunidade universitária apoio multiprofissional, com serviços como auxílio social, psicologia, nutrição e técnico em assuntos educacionais. Expresso nas seguintes ações: auxílio moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (UFAL SERTÃO, 2022).

Mais especificamente, o trabalho desenvolvido em torno da vulnerabilidade, e por tocar os sujeitos os quais investigamos, o *campus* também desenvolve um importante trabalho por meio de editais e seleções que envolvem bolsas e auxílios aos estudantes como a gratuidade ao restaurante universitário, o Auxílio Moradia, a Auxílio Alimentação, o Auxílio Emergencial, a Bolsa Pró-Graduando (BPG), a Bolsa Permanência (MEC), a bolsa quilombola e indígena, Bolsa NAC, Bolsa CID (Centro de Inclusão Digital), além da ajuda de custo para participação

em eventos (UFAL, SERTÃO, 2022). Permitindo, deste modo, a presença e a permanência de grupos sociais menos favorecidos, como investigamos no nosso trabalho.

Embora os relatórios de interiorização não contassem com a preocupação de atender aos grupos quilombolas e indígenas que residem no entorno da instituição universitária, gradualmente foi se tornando algo das ações internas desenvolvidas, passando a se tornar pautas em todos os relatórios de planejamento e metas institucionalmente desenvolvidos. Como podemos observar de maneira cronológica:

-2014

Quadro- Relatório

Metas para 2014	Realizações em 2014
Ampliação em 10% das cotas institucionais de bolsas de programas de assistência estudantil supervisionadas pelo NAE;	Houve aumento do número de bolsas do NAE de formar que atenderam as demandas locais. O Campus do Sertão tem atingido em 2014 um total de 30% de alunos contemplados as diversas modalidades de bolsas estudantis (NAE, PIBID, PIBIC, monitorias, não cumulativas).

FONTE: Relatório institucional de planejamento e desenvolvimento, 2014, p.4

Esse primeiro registro, objetivava enquanto uma de suas metas a ampliação em 10% das cotas institucionais de bolsas por meio dos programas de assistência estudantil, ainda que não explicitamente voltadas a estudantes indígenas, nos interessa destacar a crescente preocupação e constatação da fragilidade socioeconômica dos estudantes e do comprometimento na sua permanência, podendo resultar na evasão dos estudantes.

-2015

Quadro de metas e ações a serem desenvolvidas para 2015

Ampliar laços de apoio institucional com movimentos sociais organizados: indígenas, trabalhadores rurais, quilombolas, grupos de mulheres, associações de moradores, etc;

FONTE: Relatório institucional de planejamento e desenvolvimento, 2015, p.4.

Como vemos, no relatório do ano de 2015, a proposta consiste diretamente na ampliação dos laços de apoio institucional com os movimentos sociais organizados, o que permite inferir uma presença desses segmentos no contexto universitário, ainda que pequena, envolvendo esses diferentes e múltiplos sujeitos, com indígenas, trabalhadores rurais, quilombolas, grupo de mulheres, associações dos moradores, etc. Do ponto de vista político, assistir esses grupos e ter as ações no nível do planejamento voltadas para atender este contingente e perfazer um importante avanço social, que poderá ser mensurado em trabalhos como termos desenvolvido, interessava as agências e as outras narrativas propiciadas por esses sujeitos.

-2016

Relatório de Ações desenvolvidas em 2016

Foram realizados eventos em todos os cursos do Campus, entre eles se destacam a Semana de Pedagogia com apoio da Coordenação e estudantes do curso, a 1ª Semea realizada pelos cursos de engenharias, o 2º Encontro e 1ª Jornada Científica de Comunidades Quilombolas e Povos Tradicionais de Terreiro de Alagoas realizado pelo Campus do Sertão em parceria com a SECULT/AL.”

FONTE: Relatório, UFAL, 2015, p. 4

Se no ano anterior a proposta consistia na ampliação da relação, podemos constatar um importante avanço no ano posterior, com a efetivação da 1ª Jornada Científica de Comunidades Quilombolas e Povos Tradicionais de Terreiro de Alagoas, promovido em virtude da luta e resistência de parte do corpo docente, comunidade, em parceria com a secretaria do estado e da cultura de Alagoas. Sendo de igual modo as suas presenças importantes ações na promoção do incentivo ao ingresso, visibilidade e valorização, reconhecimento e respeito das suas culturas, memórias e identidades.

-2017-2018



RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO EXERCÍCIO 2017/Planejamento para 2018



<p>externa.</p> <p>Criação da Coordenação de Relações Interinstitucional do Campus do Sertão para fomentar ações entre o Campus do Sertão e a sociedade civil organizada nos entornos regionais;</p> <p>Ampliar laços de apoio institucional com movimentos sociais organizados: indígenas, trabalhadores rurais, quilombolas, grupos de mulheres, lgbt, associações de moradores, etc.</p>	<p>apresentado na Sede do Campus em também para Comunidade de Delmiro Gouveia em dias de comemorações do calendário municipal.</p> <p>Em 2017, não foi possível a realização da Jornada Acadêmica da UFAL/Campus do Sertão (CAIITE). Foram realizados eventos em todos os cursos do Campus, entre eles se destacam a Semana de Pedagogia com apoio da Coordenação e estudantes do curso, a Semenge realizada pelos cursos de engenharias, os Encontros e as Jornadas Científicas de Comunidades Quilombolas. Os centros acadêmicos de História e Pedagogia também se destacaram na elaboração de eventos que foram coordenados por professores do Campus do Sertão.</p>	<p>Ampliar laços de apoio institucional com movimentos sociais organizados: indígenas, trabalhadores rurais, quilombolas, grupos de mulheres, lgbt, associações de moradores, etc.</p>
---	---	--

FONTE: Relatório, UFAL, 2015.

Neste recorte, podemos observar a ênfase novamente na proposta de ampliação dos laços, envolvendo indígenas. Sendo então marcado com a efetivação de encontros e jornadas científicas de comunidades quilombolas. Porém, dando ênfase final ao apoio e a ampliação com os movimentos sociais organizados, a saber, o que envolve os povos indígenas.

2018-2021

Quadro de planejamento- quadriênio 2018-2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL
CAMPUS DO SERTÃO
PLANEJAMENTO PARA QUADRIÊNIO 2018-21



DIREÇÃO ACADÊMICA						
OBJETIVOS	ESTRATÉGIA	AÇÕES	METAS	RESPONSABILIDADE IMEDIATA	ARTICULAÇÃO INTERNA	ARTICULAÇÃO EXTERNA
<p>Reafirmar a aproximação do Campus do Sertão com os grupos comunitários relevantes: comunidades quilombolas, indígenas, grupos de mulheres e jovens, associações de moradores, trabalhadores/as rurais assentados/as, atingidos pelas barragens, movimento gays, organizações de moradores e de esferas institucionais: redes municipais e estadual de educação.</p>	<p>Articulação entre COEXT e demais grupos de estudo/pesquisa que se interessam pela temática.</p>	<p>Convocar reuniões. Promover discussões sobre o tema.</p>	<p>Criação e organização de fóruns, colóquios, sessão de filme, palestras.</p>	<p>DA, COEXT</p>	<p>DA, COEXT e grupos de pesquisa/estudo interessados na temática.</p>	<p>PROEX e Secretárias municipais e estadual.</p>

Fonte de acesso: **Quadro de planejamento - quadriênio 2018-2021, UFAL Sertão**
Quadro de planejamento- quadriênio 2018-2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL
 CAMPUS DO SERTÃO
 PLANEJAMENTO PARA QUADRIÊNIO 2018-21



COORDENAÇÃO DE RELAÇÕES INTERINSTITUCIONAIS						
OBJETIVO	ESTRATÉGIA	AÇÕES	METAS	RESPONSABILIDADE IMEDIATA	ARTICULAÇÃO INTERNA	ARTICULAÇÃO EXTERNA
Construir agenda de visita às comunidades quilombolas – entorno Campus do Sertão: Agua Branca: (Serra das Viúvas, Lagoa das Pedras, Barro Preto, Cal, Moreira de Baixo); Piranhas (Sítio Lages); Delmiro Gouveia (Povoado Cruz); Pariconha (Burnio, Malhada Vermelha, Melancias). Levantamento das principais demandas das comunidades; Fortalecimento das pautas demandadas pelas comunidades.	Aproximação das lideranças comunitárias junto às comunidades listadas.	Visitas às comunidades	Encontros com lideranças e comunidades nas diferentes regiões Primeiro e segundo semestre de cada ano letivo, específicos do período do planejamento do campus: 2018/21	Coordenação Interinstitucional	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Escolar Indígena e Quilombola (GEPEEIQ) do Sertão – Curso de Pedagogia	Lideranças Comunitárias
Agenda de visitas	Aproximação com	Visitas às	Encontros com	Coordenação Inte-	Grupo de Estudo e	Liderança da Co-

Fonte de acesso: **Quadro de planejamento- quadriênio 2018-2021, UFAL Sertão.**

Por fim, os dois excertos com o planejamento do quadriênio que apontam esses grupos sociais enquanto relevantes e de interesse de alcance dos objetivos institucionais, na aproximação de grupos de estudo, pesquisa, extensão, que se voltem a esses grupos, além da promoção de momentos de discussão e aprendizado que valorizam as suas respectivas culturas, a criação de eventos, grupos de estudo e pesquisa, e a articulação entre as secretarias municipais e estadual.

Como podemos observar, é possível, também, concluir que a presença desses sujeitos, além dos interesses e trajetórias pessoais, também se desenha pela constante luta e empenho do corpo institucional e gestão do *campus* sempre preocupado com os demais segmentos sociais minorizados e socialmente desfavorecidos.

Fica evidente a preocupação de ampliação e fortalecimento dos laços entre a universidade e os grupos sociais organizados, como indígenas, quilombolas, povos de terreiro. Sendo, então, responsável, em paralelo às políticas nacionais, pela presença de indígenas no

ensino superior, no contexto do *campus* do sertão, produzindo avanços e redesenhos significativos.

Nesse contexto, pudemos observar, o programa de interiorização efetivado e em seu desenvolvimento, enquanto projeto de caráter social, que passa a perceber os grupos indígenas, quilombola, ao redor dos limites geográficos do *campus* universitário. Deste modo, em sua efetivação e operação é perceptível como previsto nos projetos, programas e leis, a ênfase no caráter social ofertado.

O *campus* produziu expectativas para distintos grupos, segmentos sociais e políticos, marcando um importante deslocamento ao se tornar palco de atuação política de sujeitos minoritários. Passando a manifestar ações e interesses a esses grupos e comunidades, por meio de ações, integrações, políticas de assistência e ações de incentivo.

1.3 A educação superior de povos indígenas: apontamento da literatura específica

A educação superior de povos indígenas já foi objeto de estudo de inúmeros pesquisadores frente a recortes e temporalidades distintas no nosso país, até mesmo internacional. Neste quadro, buscaremos apresentar de maneira sintética alguns desses trabalhos, cartografando os trabalhos que nos serviram de base, destacando as suas principais características que refletirá no nosso trabalho analítico.

Como ensina Kawakami (2019), os principais efeitos que poderemos observar com a presença indígena no ensino superior é a possibilidade de importantes deslocamentos no nível político e epistemológico “[...] que permitam a constituição de novas problemáticas para a ciência, para a qual a ampliação e a revisão das formas de pensar, de significar e semantizar experiências será uma exigência crucial” (p. 15).

Em termos nacionais, trabalhos pioneiros foram produzidos a partir do Projeto Trilhas de Conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil, em 2005, voltado à compreensão e levantamento em torno dos povos indígenas no ensino superior, mais precisamente nas instituições de educação superior públicas, federais e estaduais, em torno das ações afirmativas, do acesso diferenciado aos cursos de graduação, constatando a adoção de diferentes sistemas de ingresso a nível nacional, de acordo com cada instituição (das 43 diagnosticadas), destacando ações como: vagas suplementares, pelo sistema de acréscimo de pontos, vagas destinadas a candidatos de escolas públicas que se autodeclararam descendentes de indígenas não aldeados, ou vagas suplementares exclusivas para candidatos de escolas públicas declarados aldeados, ou até mesmo vestibulares específicos para indígenas.

Em estudos mais recentes desenvolvidos por Franco, Silva e Ferreira (2021), por meio da elaboração de uma revisão sistemática integrativa, a nível nacional, ou seja, uma busca mais geral em torno da temática povos indígenas no ensino superior, pontuou que:

A produção de conhecimento quanto a vivência universitária dos povos indígenas ainda é incipiente, diante da repercussão das políticas afirmativas nas transformações educacionais, socioeconômicas, e biopsicossociais para o indivíduo, família e/ou comunidades. Doravante, espera-se que esta revisão sensibilize e mobilize, para o aumento das discussões e ações, no âmbito da qualidade da permanência do estudante indígena na universidade (FRANCO, SILVA e FERREIRA, 2021, p. 50).

No estudo dessas autoras, foi desenvolvido o levantamento a partir de termos chaves como: universidade, indígenas e ações afirmativas. Totalizando no quantitativo de 544 estudos, tendo no ano de 2017 o maior número de publicações (cerca de 36% desse quantitativo total), sendo 90,9% desses trabalhos divulgados em periódicos da área da educação e psicologia. Outro fator também apontado neste levantamento, foi o fato de todos os estudos empregarem o uso de uma abordagem qualitativa. Sobre abrangência temática foram identificadas categorias de destaque, como: interculturalidade, formação acadêmica, ações afirmativas (FRANCO, SILVA e FERREIRA, 2021).

Com este estudo, foi permitido apontar, no tocante ao ingresso dos estudantes indígenas jovens, tensões na organização das suas vidas, a partir das rupturas culturais e afetivas provocadas, além das novas relações desenvolvidas no contexto universitário duplamente afetado pelo prazer, mas também estresse com as mudanças quanto aos novos sentidos e significados que se estabelecem dentro deste novo contexto, influenciando e operando na construção de novas referências identitárias, nesse processo de transição, fazendo com que os indígenas produzam estratégias de enfrentamento, novos conhecimentos, conflitos, confrontos, descobertas.

Do ponto de vista da interculturalidade, é presentificada enquanto uma necessidade emergente frente às propostas e abordagens pedagógicas, além da tentativa de desenvolver cooperações e respeito às diferenças, as múltiplas identidades, experiências, histórias, e impulsionar a troca de experiências, além de forçar uma revisão crítica dos conteúdos e dos métodos empregados.

Evidentemente, é dado destaque a eficiência provocada pela Política de Ações Afirmativas com o aumento significativo e crescente no número de estudantes indígenas nesta modalidade de ensino. Estas, antes de aparecerem enquanto um privilégio, é lida enquanto uma forma de construção e incentivo a igualdade material, neutralização dos efeitos da discriminação social. Porém, para além do acesso, um importante desafio que se presentifica é a necessidade de políticas que garantam a permanência desses estudantes.

Da mesma forma com que aspectos como a estrutura curricular, planejamentos e processos de ensino-aprendizagem, acolhimento docente e discente, choque cultural, dificuldades como língua, escrita, leitura, condições materiais de posse e uso de aparelhos tecnológicos e informática, toquem diretamente na qualidade emocional e interfiram na

permanência desses estudantes, forçando a universidade a repensar as suas políticas e ações de acolhimento desses estudantes em sua diversidade.

Outro trabalho também com contribuições importantes foi desenvolvido por Brostolin e Cruz (2010), centralizando as suas reflexões em torno da do porvir dos povos indígenas no ensino superior. Apesar de refletir especificamente sob o contexto do Mato Grosso do Sul, as autoras nos fornecem subsídios importantes para pensarmos nosso contexto em particular.

Ainda que o percentual de estudantes seja considerado baixo, esse número pequeno tem colocado inúmeros desafios, inquietações e questionamentos no nível epistemológico e ético. Além de configurarem enquanto uma presença que resiste, em contraposição a invisibilidade anterior que predominou nesses espaços. Nesse contexto, a educação tem sido apropriada e tomada por esses povos indígenas, enquanto um elemento chave na luta para conseguirem e garantirem melhores condições de vida e na luta pelo estabelecimento de forma respeitosa do convívio entre as culturas.

As autoras nos explicitam que esses estudantes procuram “fortalecer os seus conhecimentos [...] sua história e língua [...] o necessário domínio dos assim denominados conhecimentos universais, considerados necessários para uma melhor inserção no entorno regional e relevante para os seus projetos de autonomia” (BROSTOLIN e CRUZ, 2010, p. 41).

Quanto à temática, sob o protagonismo do demarcador de gênero, um importante estudo recente foi desenvolvido por Faustino, Novak e Rodrigues (2020), tendo como recorte o ensino superior para indígenas no Paraná, destacando que “[...] as mulheres, mesmo com um histórico de invisibilidade e todas as dificuldades vivenciadas para acessar e permanecer nas universidades [...] têm obtido resultados relevantes em termos de conclusão dos cursos e ampliação dos seus espaços de atuação e participação” (p. 2). Este estudo, para nós, refletirá quando nos recortes analisados, o demarcador de gênero for convocado na compreensão dessas trajetórias e experiências.

Para as autoras, a presença das mulheres no ensino superior é um espaço cada vez mais presente, para as populações indígenas, enquanto importante porta na busca de outros conhecimentos, na luta pela igualdade social e justiça social, além da redução dos preconceitos e estereótipos, desencadeando um aumento nas relações entre os seus espaços de atuação entre as suas aldeias e sociedade, garantindo as inclusões e autonomias.

Outros dois aspectos se presentificam neste quadro analítico, são: a necessidade do aumento nos valores dos auxílios estudantis, a melhoria nas políticas de permanência que deveriam ser desenvolvidas a partir do perfil sociocultural de cada etnia, e da necessidade do Estado na elaboração das políticas de assistência e nas decisões, primando pela escuta desses povos, permitindo, assim, o seu protagonismo.

Conforme estas percebem, a influência de mais de 500 anos de colonialismo e a tutela do Estado até 1988, se configura em um importante marco que contrapõe a restrição e a determinação na história das indígenas antes restritas ao espaço doméstico. De modo muito singular, estas autoras destacam que, após vivenciar a universidade e retornar à aldeia, narram, repassam, contam histórias aos seus familiares transmitindo experiências acumuladas, úteis às novas gerações que se preparam para o universo do ensino superior:

Além do âmbito familiar, participar das assembleias indígenas, nas aldeias, com essa bagagem de conhecimentos novos, redigir documentos, debater com as lideranças e comunidades sobre temas relevantes, pensar sobre componentes e práticas das culturas tradicionais que precisam ser refletidos, revitalizados e ressignificados, como, por exemplo, o papel secundário que as mulheres muitas vezes ocupam nas instâncias de poder... esses são os grandes resultados para as mulheres, os povos indígenas, suas culturas e sua história (FAUSTINO, NOVAK e RODRIGUES, 2020, p. 24).

Nesse caso, como podemos observar no nosso trabalho, salvo o recorte de gênero, essa presença no ensino superior marca as trajetórias e contribuem para a história de luta desses povos, provocando fissuras e deslocamentos nos saberes e nas formas de ver que predominam nos espaços universitários, agenciando outras pautas de debates, e retornando, na maioria dos casos para as suas comunidades, produzindo um diálogo entre esses saberes com as suas comunidades, além de propiciar o incentivo para outros membros das comunidades, a também ingressarem nessa jornada nas universidades.

Como pudemos observar trata-se de trabalhos significativos que tocam desde o ingresso, permanência, temas que se agenciam e se debatem a partir dessas presenças no ensino superior, evidenciando, cada vez mais, a importância social política dessas presenças da educação para estes povos, a necessidade de avançar no debate referente garantia de acesso, permanência e as formas de se produzir, pensar, e transmitir os conhecimentos.

Ainda que existam políticas que assistam a demanda da especificidade de cada povo, contexto e realidade, sempre falará mais alto, sendo necessárias a constante reflexão e debate,

em que deverá primar, essencialmente pelo exercício político da escuta das vozes indígenas e permitir melhor assisti-los e avançar.

2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O ACESSO A ELA DE POVOS INDÍGENAS

Neste capítulo, buscaremos compreender importantes marcos no desenvolvimento da educação superior e a inserção dos povos indígenas nesta modalidade de ensino, a fim de nos debruçarmos sobre os reflexos com base nas políticas de interiorização e reestruturação da UFAL sobre o Alto Sertão de Alagoas. O mesmo estará dividido em três partes.

Na primeira parte, buscamos pensar sobre o desenvolvimento da educação superior e apresentar algumas nuances que culminaram no cenário experienciado pelo início do século XXI, com a emergência das políticas significativas até então em termos de desenvolvimento e expansão.

Na segunda parte, refletimos sobre a crescente presença no cenário brasileiro de estudantes indígenas matriculados no ensino superior, bem como, perceberemos em termos numéricos a partir de estudos desenvolvidos pelo IBGE, e INEP, os reflexos das políticas estudadas.

Na terceira parte, apresentaremos uma cartografia dos grupos indígenas sob os quais efetuamos nossa investigação contemplados com o projeto de interiorização da UFAL.

2.1 Do ensino superior no Brasil à emergência da UFAL

Neste tópico, retornaremos de maneira sintética, para reconduzir o nosso leitor a se aproximar do nosso recorte analítico no Estado de Alagoas, com a emergência da UFAL.

No contexto Ocidental, de acordo com Trindade (2000), o surgimento das universidades deu-se entre os períodos dos séculos XII até o Renascimento, no século XV, considerado o período da invenção dessas instituições, sendo então posto enquanto modelo e base a partir de Paris e Bolonha (esta foi a primeira universidade criada, em 1088), sob o consentimento da Igreja.

Tendo no século XV, sob a sua formação, os múltiplos reflexos sociais provocados pelas transformações comerciais do sistema e modo de produção capitalista, o movimento do humanismo literário, os efeitos da Reforma Protestante e da Contra Reforma (TRINDADE, 2000).

Sob a aurora do século XVII, com as descobertas científicas dos distintos campos do saber e o Iluminismo desencadeado no século XVIII, as universidades passaram a empreender na institucionalização da ciência. Servindo de pano de fundo para, no século XIX, emergir o modelo de universidade estatal moderna, até os dias de hoje, com a relação direta entre o Estado e a universidade, além de beber diretamente das influências da Revolução Francesa (1789), nos seus aspectos políticos e sociais (TRINDADE, 2000).

No recorte brasileiro, como vimos, as primeiras escolas de ensino superior apareceram em 1808 com a família real portuguesa, surgindo as escolas de cirurgia e anatomia em Salvador. Em 1814, com a criação do curso de Agricultura e da Real Academia de Pintura e Escultura. Desse período até a proclamação da República, a estagnação predominou nesse aspecto, afinal a formação profissional para época e a posse de um diploma de formação superior era direcionada para manutenção de privilégios a grupos restritos na manutenção do *status* social. Entendendo-se sem muitas alterações até 1822 com os processos de independência, tendo por volta da década de 50, a expansão de instituições educacionais, por meio da implantação de centros científicos, tais como: Museu Nacional, Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional. Nesse caso, a ampliação dependia das ações e investimentos por parte do governo.

Chegando ao final do século com o número de apenas 24 estabelecimentos de ensino superior, em um número de 10 mil estudantes (MARTINS, 2002).

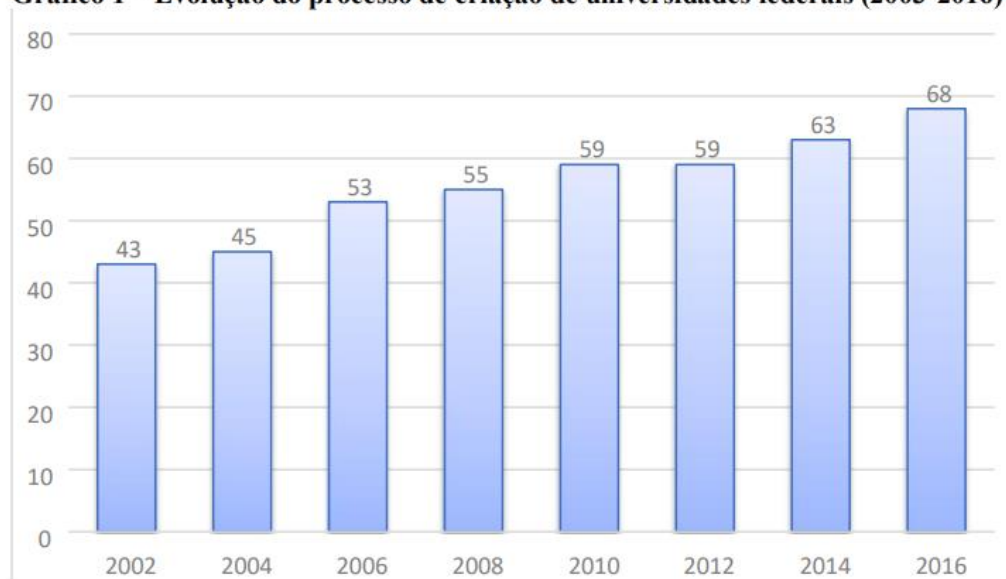
Agora, com o interesse despertado pelas iniciativas privadas em decorrência da autorização por meio da constituição da República, em 1891, marcaram os anos seguintes por um crescimento, principalmente com a criação de escolas isoladas, com o salto de 24 para 133, sendo destas o quantitativo de 86 somente na década de 1920 (MARTINS, 2002).

Os anos de 1931-1945 foram marcados pela assídua disputa entre as lideranças católicas e laicas na esfera pública pela hegemonia e controle educacional. A igreja pelo seu poder de controle e influência, por apoiar o segundo regime pode oferecer o ensino religioso facultativo na formação básica, conduzindo a igreja a desenvolver a suas próprias universidades (MARTINS, 2002).

De 1945 a 1968, a luta do movimento estudantil e professores pela defesa do ensino público distinto dos modelos das escolas isoladas, na oposição ao setor privado substituído pelo setor público, culminou também na discussão da reforma do ensino, inclusive superior, como citamos em outro momento, devido a sua exclusividade elitizada, culminando na primeira discussão e aprovação da LDB (1961).

Com a instauração da ditadura militar de 1964, as universidades públicas passaram a se tornar objetos de ataques e cautelosa observação. Afinal, era lida enquanto um ponto crucial de resistência e subversão ao regime militar, gerando um crescimento significativo no setor privado a partir de 1970 (MARTINS, 2002).

Entre as décadas de 1980 e 1990, passou desde uma redução da demanda pelo ensino superior em virtude do quadro de evasão do segundo grau escolar. Passando, então, em virtude das políticas de investimento e incentivo a ter um aumento progressivo no ingresso e acesso a esta modalidade de ensino (terceira reformulação da LDB, PNE, PDE), chegando ao contexto do século XIX, com inúmeros contornos e redesenhos de consolidação, expansão e crescimento das instituições de ensino superior, principalmente em termos das universidades públicas. Como podemos observar a tabela de crescimento das IES no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Evolução do processo de criação de universidades federais (2003-2016)

Fonte: MEC, (2016).

A UFAL só foi inaugurada em 1961, sob a condução de Aristóteles Calazans Simões, passando pela aprovação do então presidente Juscelino Kubitschek, sob a base de faculdades já existentes no Estado, como a faculdade de Direito, Medicina, Filosofia Economia, Engenharia e Odontologia. Vindo a se expandir no século seguinte com as políticas propostas pelo governo com a reestruturação e expansão do ensino superior brasileiro e os programas de interiorização para o sertão e o agreste do Estado.

2.2 Indígenas no ensino superior: uma realidade crescente

A presença de indígenas no ensino superior, possui grande influência da articulação e organização social do movimento indígena na luta e reivindicação pelo seu reconhecimento e direitos na esfera social (MUNDURUKU, 2012). A exemplo disto, tivemos o movimento iniciado nos anos de 1970 com defesa da apropriação e recriação das escolas, para que estas fossem postuladas pelos seus coletivos e lideranças indígenas, apoiados pela sociedade civil em geral, de modo a garantirem o respeito e as suas autonomias também em termos educacionais (PELLEGRINE, GHANEM e GÓES NETO, 2021). Nesse contexto havia uma preocupação direta, voltada aos conteúdos, suas formas de transmissão para os jovens e crianças indígenas, além da necessidade de atenção voltada para a suas línguas, calendários e costumes.

Isso tudo já refletia os efeitos produzidos no final do século XIX, com a intensificação das investidas do governo nacional, provocando a expropriação dos valores e culturas indígenas, a restrição dos seus territórios e as tentativas de integração (GAGLIARDI, 1989; MONTEIRO, 1994; MOTA, 1998; FAUSTINO, NOVAK e RODRIGUES, 2020; PELLEGRINE, GHANEM e GÓES NETO, 2021). Desse modo, os indígenas passam a articular de modo mais incisivo as suas pautas de reivindicações, dando ênfase na formação e educação escolar, como importante estratégia política no enfrentamento e nas negociações com as esferas e o poder público.

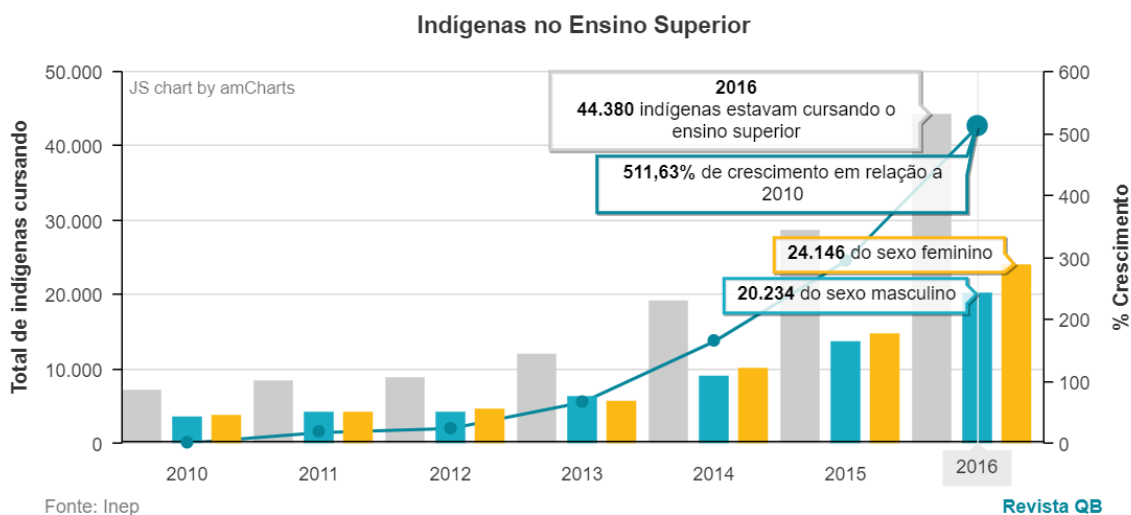
Desse modo, antes subjugados, porém resistentes às condições de escravização, exploração e tomada dos seus territórios “[...] os povos indígenas resistiram e lutaram contra todas as formas de expropriação e opressão buscando a manutenção de suas terras, suas organizações socioculturais e autodeterminação” (FAUSTINO, NOVAK e RODRIGUES, 2020, p. 3).

Sob essas condições de negociações, enfrentamentos, resistências, as políticas que primam pelo descentramento educacional e pelo incentivo aos mais distintos sujeitos a terem o direito e a possibilidade de acesso à formação e educação superior, que podemos assistir à entrada os marcos gradativos nessas modalidades de ensino com cada vez mais presenças de indígenas nas faculdades e universidades.

Em relação à presença de indígenas no ensino superior, conforme o censo da educação superior de 2010, existiam cerca de 7.256 indígenas matriculados. Distribuídos entre faculdades

privadas e universidades públicas. Esse dado é importante ao convergir com a data de inauguração do *campus* universitário no Alto Sertão de Alagoas (INEP, 2010).

Segundo uma tabela divulgada a partir de dados do INEP, o crescimento se deu nos seguintes termos.



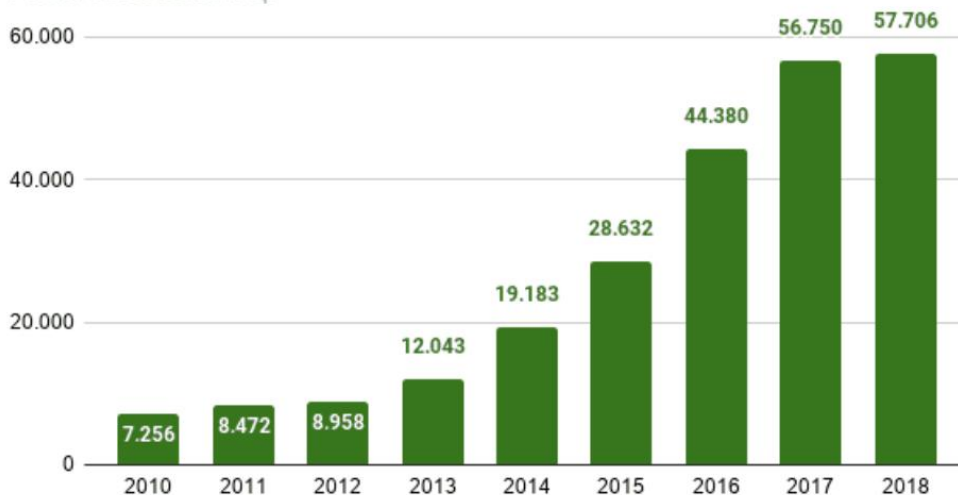
É importante perceber, apesar dos efeitos coloniais e do patriarcado, a predominância da presença do gênero feminino, sobre os espaços universitários, se presentifica enquanto um importante fator, que também ressoou na nossa pesquisa.

Nesse decurso das lutas e articulações sociais de indígenas na esfera pública, o investimento e reforço da importância da formação educacional básica para indígenas e as políticas do governo de incentivo ao ingresso e permanência permitiram que, no censo realizado em 2017, esse número chegava a cerca de 56,7 mil indígenas matriculados no ensino superior (INEP, 2017). Observemos essa progressão na tabela abaixo:

Tabela de indígenas no ensino superior 2010-2018

Número de indígenas no ensino superior

Fonte: Quero Bolsa/Inep



Fonte: Quero Bolsa, INEP (2018)

Desse número, encontram-se distribuídos em diferentes cursos, presenciais e EAD, de todas as áreas do conhecimento, em modalidades específicas ou não (como nos casos de licenciatura intercultural, para formação de professores indígenas). Ler este crescimento não pode ser ingenuamente concebido como um resultado espontâneo, antes como um longo processo de resistência e ocupação dos espaços sociais.

Em termos institucionais, o mesmo Censo da Educação Superior de 2018 (Inep), permite perscrutar em quais nomes instrucionais esses estudantes encontram-se alocados, como podemos perceber no quadro abaixo:

Ranking das universidades com quantitativo de indígenas matriculados 2020

Posição	Instituição de ensino	Percentual de estudantes indígenas	Número total de estudantes indígenas	Número total de estudantes
1	Universidade da Amazônia	23,53%	4712	20028
2	Faculdade Mauá de Brasília	22,77%	355	1559
3	Faculdades Integradas Campos Salles	14,48%	591	4082
4	Universidade Federal de Roraima	12,99%	768	5914
5	Centro Universitário Facisa	12,39%	687	5544

Fonte: <<https://querobolsa.com.br/revista/50-universidades-brasileiras-com-maior-presenca-indigena>>. Acesso em: 18/02/2022.

Como podemos observar, esses números produzidos buscaram considerar apenas as instituições que possuíam o número acima de mil alunos e quantitativo mínimo de pelo menos 100 desses estudantes sendo indígenas. O que exclui variáveis menores e que, de nossa parte, também são importantes, pois produzem deslocamentos e resistências sociais, além de agenciar inúmeros protagonismo nestes espaços. No caso da UFAL, nosso interesse de investigação, ela também aparece ocupando o lugar de 39 com o número de 217 estudantes, dissolvidos no número maior de 26.155 estudantes, representando menos de 1% como podemos constatar.

Ranking das universidades com quantitativo de indígenas matriculados 2020- UFAL

39	Universidade de Federal de Alagoas	0,83%	217	26155
----	------------------------------------	-------	-----	-------

Fonte: <<https://querobolsa.com.br/revista/50-universidades-brasileiras-com-maior-presenca-indigena>>. Acesso em: 18/02/2022.

Apesar de, como vimos no capítulo anterior, a ênfase dada por parte do *Campus* do Sertão, em alcançar esses grupos, o número ainda se apresenta pequeno em relação ao total de estudantes e da população indígena que reside no Estado, porém quando pensado a partir dos impactos que cada presença representa, nos permite enxergar a efetividade das políticas de incentivo e a necessidade de reforço destas e das políticas de permanência para que estes também sejam assistidos e possam não apenas se matricular, mas concluir as suas graduações.

Neste contexto, trata-se de um crescente que poderá um importante objeto de investigação a fim de que estes efeitos possam corroborar para a produção de outras narrativas de emancipação de versões colonialistas da história, destacando o protagonismo de estudantes indígenas, com a possibilidade de acesso e conclusão do superior e destacar os seus contributos tanto para os saberes acadêmico-científicos e institucionais, como para os benefícios produzidos em termos sociais para os povos indígenas e para as comunidades aos quais estes pertencem.

De igual modo, dar luz às políticas sociais de inclusão e assistência aos grupos minorizados, como maneira de garantir o direito à educação já apregoado por lei, porém difícil de ser efetivado pelas barreiras sociais que os povos indígenas precisam enfrentar.

2.3 Povos indígenas do/no Alto Sertão de Alagoas: Um panorama

Neste tópico apresentaremos os aspectos concernentes aos povos indígenas contemplados com o projeto de interiorização, em suas particularidades a fim de fornecer um panorama quanti-qualitativo e suas respectivas estruturas. Deste modo, trazemos os dados localizacionais, população, lideranças, importantes na compreensão do fenômeno estudado. Em virtude da não realização do censo em 2020, estes encontram-se desatualizados, mas disponíveis no site da secretaria do estado, da forma com que dispomos aqui.

Segundo o censo de 2020, o Brasil contava com o número populacional de 896 mil pessoas que se declararam ou se consideravam indígenas, distribuídos em 305 etnias e mais de 274 línguas indígenas faladas, apresentando um quadro diverso. Desses números, em termos espaciais cerca de 517 mil, ou 57,7% do quantitativo total viviam na área rural e os demais em Terras Indígenas reconhecidas (IBGE, 2010).

Quando pensados em termos de região, os números no Nordeste, se apresentavam do respectivo modo:

Tabela - O BRASIL INDÍGENA, IBGE.

Grandes Regiões e Unidades da Federação	População indígena			
	Total	Localização do domicílio		Percentual nas Terras Indígenas (%)
		Terras Indígenas	Fora de Terras Indígenas	
Nordeste	232 739	106 142	126 597	45.6
Maranhão	38 831	29 621	9 210	76.3
Piauí	2 944	-	2 944	-
Ceará	20 697	2 988	17 709	14.4
Rio Grande do Norte	2 597	-	2 597	-
Paraíba	25 043	18 296	6 747	73.1
Pernambuco	60 995	31 836	29 159	52.2
Alagoas	16 291	6 268	10 023	38.5
Sergipe	5 221	316	4 905	6.1
Bahia	60 120	16 817	43 303	28.0

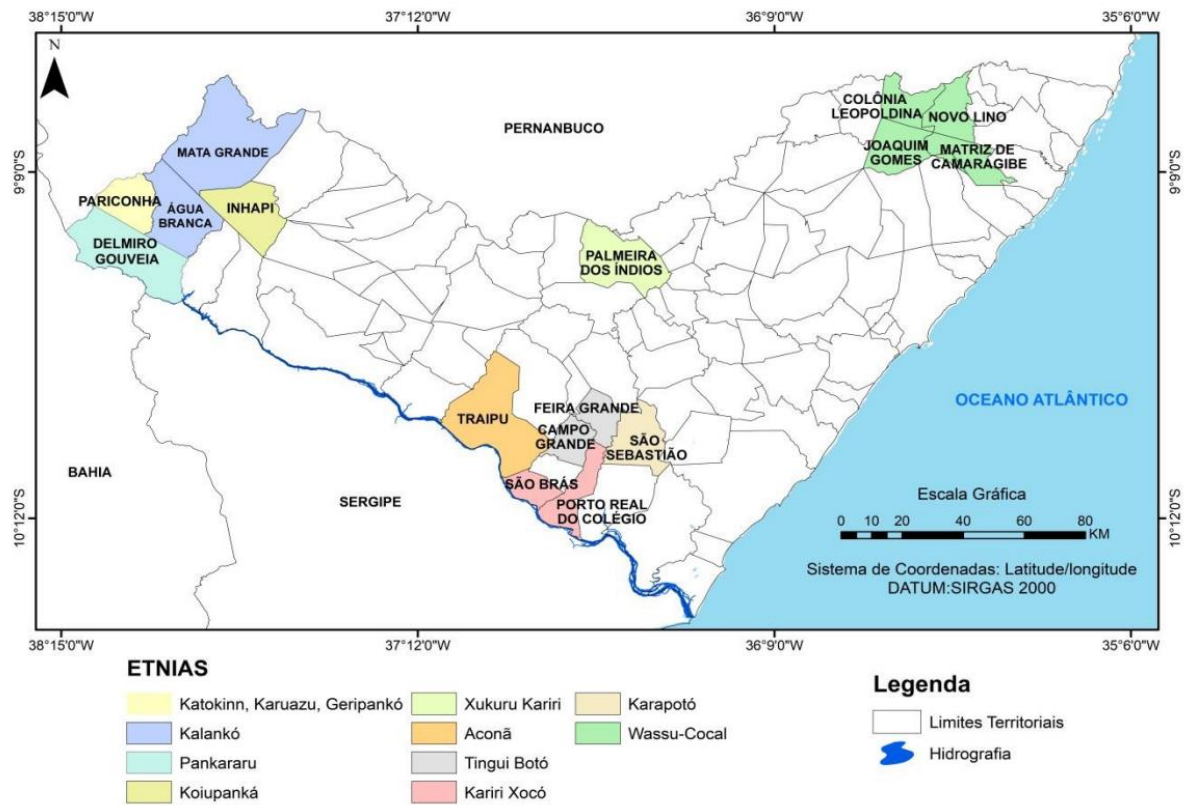
Fonte: O BRASIL INDÍGENA, IBGE, 2010.

Nesse sentido, do número populacional indígena de 896 mil, cerca de 223,739 mil concentram-se na região Nordeste, destes cerca de 5.221 alocados no Estado de Alagoas, com menos de 40% situados em terras indígenas, o que conduz a reflexão dos efeitos políticos e sociais sobre estes povos, que conseqüentemente ressoam sobre a nossa análise.

O Estado de Alagoas, segundo dados da Secretaria de Cultura do Estado e do Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas, conta com o quantitativo de 11 comunidades Indígenas, a saber: Kariri-Xocó, Dzubucuá (em Porto Real do Colégio), Xucuru-Kariri (em Palmeira dos Índios), Tingui-Botó (em Feira Grande), Wassu Cocal (em Joaquim Gomes, Colônia Leopoldina, Matriz de Camaragibe, Novo Lino), Karapotó (em São Sebastião), (em Porto Real do Colégio), Geripankó, Karuazu, Katokinn (em Pariconha), Kalankó (em Água Branca), Koiupanká (em Inhapi) e Pankararu (Delmiro Gouveia). Este último ainda não consta nos dados da SECULT e do ITERAL, portanto, carece de dados mais precisos.

Podemos observar no mapa seguinte, as partes no Estado concebidas e habitadas pelos povos indígenas:

Figura 1: Localização das etnias indígenas de Alagoas



Fonte: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA DO ESTADO.

No tocante aos povos do Alto Sertão Alagoano, em virtude da interiorização, focaremos nos grupos beneficiados diretamente, representado em termos numéricos a partir dos seguintes aspectos:

Tabela- RELAÇÃO DAS COMUNIDADES INDÍGENAS EM ALAGOAS.

RELAÇÃO DAS COMUNIDADES INDÍGENAS EM ALAGOAS

REGIÃO DE PLANEJAMENTO	MUNICÍPIO	ETNIA	ALDEIAS INDÍGENAS	POPULAÇÃO IBGE (2010)	POPULAÇÃO SESAI (2015)
REGIÃO DO ALTO SERTÃO	ÁGUA BRANCA	KALANKÓ	JANUÁRIA LAGEDO DO COURO SÍTIO GREGÓRIO	632	1.502
	PARICONHA	KOIUPANKÓ	BAIXA SO GALO ROÇADO BAIXA FRESCA	X	564
	PARICONHA	GERIPANKÓ	OURICURI FIGUEIREDO MOXOTÓ SERRA DO ENGENHO ARATIKUM	X	310
	PARICONHA	KATOKIM	KATOKIM	-	-
	PARICONHA	KARUAZU	TANQUE CAMPINHOS	-	1.719*

Fonte: INSTITUTO DE TERRAS E REFORMA AGRÁRIA DE ALAGOAS.

Dos cinco grupos presentes no Alto Sertão, conforme dados de 2015, chegam ao número aproximado de 4.093, sem somar a este quantitativo os dados populacionais referentes aos povos Katokim e Pankararu. Estes grupos que compõem o Alto Sertão Alagoano partilham, em termos históricos, o tronco étnico do povo Pankararu, de Pernambuco, marcando fortemente a cultura dos municípios e do Estado e suas culturas, rituais e identidades, a partir das lutas e histórias de resistências. Além de também estarem alçando seus lugares nos espaços universitários (DANTAS, 1992; ARRUTI, 1996; 2001; ARAÚJO, 1994; ANDRADE, 2003a; 2003b).

Ao pensarmos no processo de colonização do Brasil, esses números quantitativos são muito importantes, pois apontam, em um primeiro sentido, a história de resistência desses povos ao processo de expropriação e colonização ao longo de mais de quinhentos anos de história (MUNDURUKU, 2012; BANIWA, 2010; 2011; SANTOS, 2017). De igual modo, perceber como os massacres e mazelas produziram um número pequeno de indígenas na contemporaneidade.

Estes efeitos, como problematizaremos mais a frente, materializam-se nas suas línguas, culturas, cerimônias, formas de vida. Entretanto, carregando consigo a história e memória de resistência, diante do processo colonial na manutenção, transmissão, reconhecimento e valorização das suas culturas, além da busca e filiação com outros grupos indígenas no intuito de unirem forças e lutarem pela regulamentação das suas terras.

Em uma perspectiva comparativa, o nosso lócus investigativo, região do alto sertão, possui o terceiro maior quantitativo de indígenas do Estado, sendo marcado pela sua diversidade sociocultural, atraindo o interesse de inúmeros pesquisadores. E as suas ações e participações políticas no Estado, lutando constantemente pelos seus direitos.

Segundo os dados da SECULT, podemos caracterizar os respectivos grupos nos seguintes aspectos:

Katokinn

O povo Katokinn advém do etnônimo Pankararu, do Brejo dos Padres, no município de Tacaratu- PE, pertencente ao tronco linguístico Tupi Guarani. Contando com uma estrutura de duas escolas estaduais e um polo. Este povo, situado em Pariconha - Alagoas, conta com uma população aproximada de 579 famílias em um número estimado de 1.183 pessoas aldeadas, localizadas na zona urbana. Ganhando o seu reconhecimento em 2003 pela FUNAI.

Karuazu

O povo Karuazu, apesar de descender do tronco étnico do povo Pankararu de Brejo dos Padres - PE, possui na constituição das suas identidades o sincretismo com outras matrizes étnicas, semelhante ao povo mãe, advindos dos processos coloniais, territoriais e contatos com outros povos. A língua falada por este povo é o português, com a presença de palavras de uso restrito, presentes em contextos ritualísticos do praiá e toré, herdadas da língua do povo mãe Pankararu. Este povo apesar de possuir o reconhecimento desde a sua fundação passa também a tê-lo perante o Estado, em 1999. Situados no Povoado Campinhos / Tanque, zona rural de Pariconha.

Geripankó

O povo Geripankó (também grafado como Jiripankó, Jeripancó) é descendente do grupo étnico Pankararu de Brejos dos Padres - PE, cujas raízes rememoram a fuga de José Carapina, em 1852, e com a chegada de mais famílias, em 1897, migradas do tronco velho Pankararu, tendo sido reconhecido pelo Estado no ano de 1982. Possuindo a sua cultura ligada na transmissão de valores e das suas tradições de respeito à natureza aos encantados. E as festividades do umbú, menino do rancho, toré, estes também não possuem mais a língua nativa. Localizada na zona rural de Pariconha, com uma população de aproximadamente 1.572 pessoas aldeadas.

Kalancó

O povo indígena Kalancó, também advindo do grupo étnico Pankararu, do Brejo dos Padres, é fruto de uma das frentes de migração dos Karuazu, constituindo a matriz étnica deste povo, do tronco linguístico tupi guarani e uma população de aproximadamente 230 indígenas, localizada na zona rural de Água Branca.

Koiupanká

O povo indígena Koiupanká, descende também do tronco étnico Pankararu, com uma população aproximada de 186 famílias, localizada no município de Inhapi, com comunidades situadas na Baixa da Fresca, Baixa do Galo, Aldeia Roçado e nas proximidades. Este se destaca também pela preservação cultural das tradições ligadas e herdadas do povo mãe Pankararu.

A esta altura, buscamos perpassar de forma sintética sobre alguns aspectos mais técnicos dos grupos que foram entrevistados e ganharão a cena nas próximas páginas da nossa escrita, de modo a situar o nosso leitor, em torno da constituição sintética de que cada povo pertence. Por virtude da ausência de estudos mais profundos ou do censo do IBGE, estes dados carecem de atualizações, no entanto servem de fundamento para compreendermos melhor aspectos essenciais destes povos.

3. A FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS POVOS INDÍGENAS

Neste terceiro capítulo, apresentaremos o protagonismo indígena no ensino superior, narrando os seus encontros com a UFAL Sertão, as suas motivações, suas experiências no seio institucional e as relações com os aspectos internos. Além de perceber os sentidos produzidos em torno da educação superior e seus efeitos para a formação dos indígenas que vivem nas proximidades, além dos impactos provocados nas suas relações com as respectivas comunidades. Buscaremos estruturá-lo do seguinte modo:

O tópico 3.1, perpassará sinteticamente por aspectos mais técnicos na constituição do *corpus* analítico da pesquisa e as condições de aplicabilidade dos instrumentos empregados e como se disporá os meios de análise.

O tópico 3.2, tratará da fase inicial das suas trajetórias ao encontro com a universidade a partir das suas motivações, permitindo perceber as relações das suas respectivas cosmovisões em relação à lógica de formação e educação ocidental, em suas formas de relacionamento com as culturas indígenas.

No Tópico 3.3, traremos as suas experiências no ensino superior, bem como, os seus principais desafios, além de captar as suas percepções em torno das políticas de incentivo à permanência e os principais desafios enfrentados por eles no ensino superior. Neste tópico ganhará cena as suas percepções em torno dos cursos, currículo, modalidade não específica de ensino.

O tópico 3.4, traçará os caminhos, motivações, reflexos e os sentidos produzidos por esses sujeitos e trajetórias em relação ao ensino superior, os reflexos produzidos em relação às suas comunidades, apresentando de que modo estes buscam beneficiar os seus povos, além da instrumentação política adquirida para a luta em relação aos seus povos enquanto consequência da formação nos espaços de saber e poder que constituem o espaço universitário.

3.1 Aspectos técnicos na constituição do *corpus*: Critérios de seleção exclusão

O critério empregado na seleção dos sujeitos entrevistados consistiu no exercício de busca por meio de colegas indígenas da graduação, ou de estudantes que publicamente se declaravam enquanto indígenas e se dispuseram a participar do nosso trabalho. Para nossa surpresa, apesar de não ser um dos critérios empregados para seleção dos entrevistados, todos os estudantes que aceitaram participar foram/são bolsistas do programa de assistência estudantil de permanência a partir das suas declarações enquanto indígenas. Trata-se de estudantes que concluíram ou ainda encontram-se cursando a graduação, nas licenciaturas e bacharelados.

Condições de aplicabilidade

Em virtude do contexto pandêmico (Covid-19), optamos por distintos instrumentos metodológicos para recolhimento dos relatos dos sujeitos investigados e passamos a empregar desde questionários, entrevistas (História Oral) online, seguidas das transcrições e recortes intercruzados pelo nosso interesse de análise.

Instrumentos empregados

Os questionários emergiram enquanto dispositivo auxiliar de igual modo importante pelas limitações e condições sanitárias as quais submergiram a pesquisa científica na pandemia. Deste modo, os questionários, após as suas elaborações foram previamente testados por meio de uma entrevista e atualizados nas questões as quais julgamos apresentar a necessidade de melhor formulação e aprofundamento e dessa maneira, torná-lo mais simples e preciso, sem perder a sensibilidade e a escuta que cada voz investigada poderia direcionar.

O tempo de aplicabilidade dos questionários foi de trinta dias disponibilizados pelo suporte do *Google forms*, tendo prazo estendido a depender do sujeito entrevistado e pelas suas condições de participação na pesquisa, visto que todos encontravam-se em contexto de trabalho ou pesquisa.

Seleção do *corpus*

O nosso corpus analítico se constitui a partir dos recortes aplicados às falas dos entrevistados pelos delineamentos tomados pela pesquisa. Assim sendo, primamos ouvir e evidenciar os pontos de convergências e singularidades das falas, evitando isolá-las das demais sendo também um caminho possível.

3.2 Das comunidades à universidade

A forma que o ensino superior se desenhou para estes estudantes indígenas,¹¹ permitiu apreender, por meio das suas falas, como estes percebem a importância das políticas de incentivo e ingresso, enquanto pauta central nas suas formações, não apenas enquanto um privilégio, mas também uma possibilidade para melhor consolidação da sua formação escolar. Nesse sentido, a escolha de ingressar na universidade, de igual modo, não se resume apenas ao interesse pessoal que cada um/uma possuem, mas também de perceber como estes são afetados pelas coletividades que os constituem, enquanto membros pertencentes ao povo de trajetória de lutas e resistências. Na qual o acesso ao ensino resultaria em uma trajetória de amadurecimento das posições sociais que estes ocupariam.

As formas de chegada e como estes estudantes tomaram conhecimento da UFAL no sertão foram diversas,¹² desde o encontro "acidental" a uma enorme construção entre o percurso de duas cidades, a outros parentes que agora estavam cursando ou ouviram falar de uma nova universidade as suas portas, ou até mesmo descobrirem por ferramentas de busca na internet e por meio de recomendação e incentivo dos professores ou outros membros da comunidade. Nesse contexto, possuíam como principal incentivo o reconhecimento da importância da continuidade dos estudos para garantirem uma sólida formação, o que os colocariam em condições outras de possibilidades de emprego e de benefícios particulares e coletivos para as suas comunidades.

Quando se trata da indicação por meio de professores ou de outros membros das suas comunidades, a escolha reverbera a preocupação dos demais com a continuação dos estudos e a possibilidade de cursar o ensino superior, antes mais difícil para estes indígenas pela distância caso desejassem, antes afetados por fatores econômicos para continuação ou encerrando os estudos temporariamente até a emergência de condições melhores, podendo com a UFAL no

¹¹ Nesse primeiro momento do nosso terceiro capítulo, o nosso movimento de análise se constituiu a partir dos seguintes aspectos perguntados: Você poderia se apresentar (nome, idade, onde reside, estado civil, gênero, etc.)? Você sempre teve o desejo de cursar o ensino superior? Ou em que momento da vida? Como conheceu a UFAL Sertão ou como ouviu falar pela primeira vez? Porquê da escolha da UFAL *Campus* do Sertão? Ter um *campus* universitário no alto sertão de alagoas/ perto das comunidades é importante? Porquê? Qual os impactos da UFAL para a formação superior de vocês indígenas que residem nas proximidades da universidade? Já existiam pessoas formadas na sua comunidade? como se formaram? Qual a sua forma de ingresso? Possui alguma dificuldade? Você sempre teve o desejo de cursar o ensino superior?

¹² A esta altura buscamos interrogar como eles haviam conhecido a UFAL Sertão ou como ouviram falar pela primeira vez.

sertão trilhar e abrir novos caminhos, dessa vez na modalidade superior de ensino e agenciar de alguma forma os seus saberes e conhecimentos ancestrais e novos espaços.

A escolha da UFAL, *Campus* do Sertão, por esses estudantes possuiu no seu bojo o fator imediato da localização. Afinal, antes, o desejo de cursar só era possível por meio de iniciativas privadas ou do deslocamento para Estados vizinhos. O fato da oferta de um ensino gratuito também incentivou a estes estudantes pela opção do *campus* universitário unido ao imaginário da qualidade de capacitação do ensino que as instituições federais poderiam fornecer a estes ao longo da sua formação, e, desta forma, garantir ainda que minimamente um futuro para estes indígenas.

Como podemos observar, a chegada do *campus* universitário no alto do sertão produziu como um dos seus primeiros impactos o aspecto localizacional ao deslocar-se dos grandes centros, permitindo que distintos sujeitos pudessem mudar as suas trajetórias como o ensino universitário, até então restrito a rede privada ou aqueles que possuísem condições financeiras de se deslocarem até a capital. Nesse caso, ainda que no seu projeto de interiorização não houvesse o alvo explícito e não citasse o interesse em contemplar os povos indígenas do alto sertão, na prática, estes também seriam beneficiados (como é perceptível nos planos de interiorização e expansão universitária). Desse modo, além de ultrapassar as condições financeiras, sobre determinadas as possibilidades desses estudantes, provocam, nas suas relações, as possibilidades de frequentar estes espaços.

É importante ressaltar que mesmo com a presença do *campus* universitário, frequentar só se fez possível em relação a outras iniciativas de apoio, incentivo e amparo, não restrito apenas a universidades e as políticas de auxílio como observaremos mais a frente, mas também ao trabalho desenvolvido por municípios (com a oferta de transporte, garantindo a presença de estudantes que, caso desejassem seguir o ensino superior, deveriam antes pagar valores significativos com transporte, alimentação).

Os impactos provocados na formação e educação desses indígenas com as suas inserções no ensino superior se desdobram em seus efeitos, que se estende desde a auto afirmação étnica, nesses espaços de saber/poder, a possibilidade de articulação e aquisição de conhecimentos outros, também importantes dentro de uma percepção coletiva e plural em relação às formas de perceber e se relacionarem no mundo a sua volta. Na qual, esse contato, possibilitou e se faz possível interrogar e investigar acerca das suas origens, legislação e os seus

direitos de modo a vindicá-lo e preservá-los, sendo uma importante porta para benefício destes povos com o trabalho de reconhecimento e valorização, não apenas enquanto membros pertencentes aos seus respectivos povos, mas também enquanto cientistas e pesquisadores em formação, licenciados e bacharéis, responsáveis por salvaguardar a memória dessas comunidades, fornecendo visibilidades e reconhecimento a estes sujeitos e grupos.

A presença de cada um desses sujeitos traz consigo a luta e a trajetória do grupo maior a qual pertence, desde as resistências que os trouxeram até aquele ponto, a possibilidade de trazerem consigo a reverência e a ancestralidade dos seus povos para a universidade. E levarem consigo aspetos benéficos da universidade para os seus povos. É trazer e abrir espaços nas suas pesquisas, sob o importante demarcador científico, na qual também reconhecem os saberes, histórias, conhecimentos e trajetórias ancestrais dos seus povos.

Ler nestas trajetórias os impactos e os reflexos proporcionados pelo ensino superior, se sobressai ao percebermos que muitos desses, são os primeiros a ingressarem no ensino superior nos seus povos, enquanto outros são frutos de um apoio e incentivo coletivo daqueles que já possuem, abrindo caminhos para os demais e as próximas gerações. Essa presença fornece aos demais membros das comunidades um espectro de possibilidades outras aqueles que queiram cursar e ingressar no ensino superior, a partir de um conhecimento prévio das formas de ingresso e acesso à auxílios de permanência, possibilitando, cada vez mais, o ingresso de outros membros. A exemplo disto, podemos observar a importante fala na qual “[...] através do nosso incentivo, muitos jovens estão ingressando e/ou concluindo um ensino superior, seja nas universidades estaduais, federais ou faculdades particulares de fácil acesso, sem ter que sair da sua comunidade” (Indígena Jeripancó, 2022).

A presença de um ou mais estudantes, pode provocar o incentivo a demais membros e o ingresso contínuo, abrindo caminhos irreversíveis e ratificando a importância das políticas de cotas para o ingresso e da necessidade de auxílio permanência, além de provocar a importância de um olhar mais atento institucional as especificidades das demandas desses povos que agora passam a ser constitutivos do público estudantil.

O ingresso desses novos jovens indígenas se faz um marco significativo e importante, afinal como já dissemos, possui reflexos na vida pessoal e coletiva dos seus povos, sendo um acontecimento a ser celebrado, além da ratificação da publicização do ensino superior gratuito aos mais distintos sujeitos, enquanto uma abertura das portas da UFAL no sertão aqueles que

possuem o interesse pelo ensino superior. Haja vista, a importância política, de cada vez mais indígenas portadores de diplomas do ensino superior para aquelas comunidades, sejam de instituições federais estaduais ou privadas, está se presentificando hoje enquanto importante escolha e etapa da formação de cada um destes, antes enxergada enquanto impossíveis, até a chegada da UFAL no sertão, pela possibilidade de cursar o ensino superior sem a necessidade de se ausentar das suas comunidades.

O ingresso desses estudantes, deu-se por duas vias, pela ampla concorrência ou por meio das ações afirmativas, se desenhando enquanto as possibilidades de garantirem o acesso ao ensino superior. Tanto os que entraram pela ampla concorrência quanto por meios das ações afirmativas, constituíram, ainda enquanto um contingente pequeno, no quadro geral dos estudantes, porém apresenta a importância dessas políticas de assistência no tocante ao ingresso, tendo em vista a quantidade de comunidades indígenas às margens da instituição.¹³ Estes ingressaram por meio do sistema de cotas não se resultou enquanto uma incapacidade destes de conseguirem pela ampla ocorrência, mas enquanto uma forma de ingresso legítima, partindo de condições históricas desiguais, a fim de garantir a presença de um número minimamente quantitativo de indígenas a ingressarem naquelas condições históricas e de tornar o espaço da educação superior um lugar, cada vez menos, desigual, restrito e elitizado, que aos poucos tem se redesenhado.

O fato de existir grupos indígenas nas proximidades da instituição deveria conduzi-la a estar atenta às suas presenças e ausências, quando pensado em termos de ausência, investigar e desenvolver formas de enfrentamento. Não basta ter uma universidade à porta das comunidades, é preciso que ela seja acessível a estes, o que inclui políticas de incentivo ao ingresso e permanência no percurso de formação.

Embora não tenha sido a intenção do nosso recorte investigativo restringir os colaboradores/participantes a estudantes de cursos de licenciatura, a maior parte destes faziam parte desta modalidade, o que reflete também a importância destes para seus respectivos povos com a formação de professores e a centralidade da educação. A formação destes, implica em professores/as qualificados que expressam o interesse para ensinarem nas suas comunidades. A escolha pelas licenciaturas é múltipla, também atravessada pelo fator econômico, no qual,

¹³ Embora muitos dos entrevistados que ouvimos não tenham tido dificuldades para o ingresso, não podemos generalizar ou desenhar um quadro ideal, na qual nenhuns estudantes indígenas enfrentam desafios, antes, permitindo também refletir que outros fatores podem estar produzindo barreiras a este ingresso.

muitos, antes de ingressarem, possuíam a necessidade de vinculação ao trabalho, tendo em vista o período necessário para solicitação do auxílio (aproximadamente trinta dias), restringindo estes a escolher apenas os cursos noturnos e, conseqüentemente, a licenciatura.

Quando um indígena entra na universidade¹⁴ (abrindo caminhos), outros também percorrem. Com a renovação das gerações e o exemplo dos demais, os jovens indígenas passam a desejar também ingressar no ensino superior como uma importante fase a ser descoberta. Dessa maneira, com o nosso recorte investigado, nos deparamos desde trajetórias que foram os primeiros dos seus povos a ingressarem no ensino superior e que abriram essa possibilidade de outros desejarem, ao ingresso daqueles que tiveram como exemplo outros parentes. Quando pensado em termos do *campus* do Sertão, essa presença indígena advém desde a inauguração o que torna latente esse interesse pelo ensino superior dos indígenas, antes mesmo da inauguração do *Campus*.

Apesar de os povos indígenas possuírem um forte envolvimento coletivo, enquanto constitutivo das suas identidades,¹⁵ o envolvimento destes com as questões concernentes às suas comunidades não poderiam ser postas enquanto universal, entretanto, o ingresso no ensino superior e a formação de uma consciência política que milita em prol da coletividade parece se fortalecer, em outros casos de formatar. É fato de que aqueles que já se encontravam envolvidos permaneceram (tendo um leve distanciamento em fases do curso de graduação, porém sempre buscando estar presentes), e aqueles que não, em virtude dessa ciência, passaram a se envolver cada vez mais, como podemos observar nos respectivos recortes:

Eu sempre fui atuante na comunidade, cresci fora da aldeia, mas sempre pertenci, tive comigo minha identidade sempre firme, e a universidade me ajudou a ser mais forte intelectualmente, a defender e lutar pelos direitos indígenas ao qual faço parte. (Indígena Karuazu, 2022).

Eu não possuía nenhum envolvimento na minha aldeia, só depois que entrei na Universidade foi que comecei fazendo uns trabalhos voluntários e logo depois consegui entrar como monitora na Escola, na qual permaneço até hoje. (Indígena Jeripankó, 2022)

¹⁴ Aqui, o nosso interesse percorria a necessidade de compreender: quem ou quando foi a primeira pessoa da sua comunidade a ter o ensino superior?; Você foi a/o primeira/primeiro do seu povo a entrar na UFAL?

¹⁵ A relação desses indígenas com a coletividade do povo a qual pertencem também se fez de nosso interesse e investigação, apesar de buscarmos explorar de maneira mais profunda no tópico subsequente. Assim sendo, buscamos saber: Antes de cursar o ensino superior você já possuía envolvimento com a sua comunidade? De que forma? Isso mudou depois do ingresso no ensino superior?

Como podemos observar, embora o indígena se afaste da aldeia, este não se afasta da sua identidade. Estar no ensino superior ou em outros espaços é carregar consigo as suas comunidades, as suas crenças, e as suas ancestralidades. O envolvimento político aprendido se alicerça e toma novos contornos, a partir dos debates no ensino superior. Neste caso, a universidade contribui, pois para além de ser um espaço de autoafirmação, produz também o incentivo e o engajamento com a militância política na defesa dos seus direitos e dos seus povos.

A formação intelectual oferecida não é tomada enquanto superior ou melhor aos saberes ancestrais, antes enquanto fortalecedores dos seus direitos e instrumental teórico para manuseio da burocracia legislativa no contexto brasileiro em que povos indígenas precisam enfrentar. Nesse caso, a universidade embora não tenha sido pensada, no projeto inicial e principal para a formação de indígenas, impulsionou muitos a desenvolverem trabalhos com as suas comunidades produzindo, deste modo, profissionais formados e politicamente conscientes das questões sociais que os tocam.

Além do desenvolvimento propiciado no decorrer da graduação, outro aspecto latente que reverbera esses impactos é o momento de devolutiva da universidade ao devolver estes estudantes formados, enquanto indígenas intelectuais, indígenas servindo as suas comunidades¹⁶ e permitindo outras possibilidades e horizontes aqueles que desejam, sem provocar um conflito ou distanciamento entre as suas posições e cosmovisões e o cânon acadêmico científico ocidental.

O envolvimento com as suas comunidades produz, enquanto efeito, uma devolutiva significativa, mais acentuada quando estes possuem a conclusão das suas formações. Ainda no percurso, ao terem contatos com outras formas de saber permite aos sujeitos estabelecerem um olhar de si, no qual produz no sujeito uma “descoberta” em torno dos seus lugares de fala. Antes, dentro das suas comunidades falam de si, em relação a si mesmo, já na universidade a relação e as tensões com o outro suas cosmovisões se acentuam.

Estes no ensino superior, além de deslocarem suas presenças em outros espaços e experienciar dinâmicas novas, sintetizam diretamente experiências históricas outras que ratificam as suas identidades, na qual, direcionam desde os seus objetos de investigação as

¹⁶ O envolvimento desses estudantes com as suas comunidades também foi um recorte de interesse na medida em que este fator se caracteriza enquanto importante fator de devolução desses estudantes em formação ou formados.

dinâmicas e bandeiras relacionadas, mas também se permitem pesquisar e investigar para além da temática indígena.¹⁷

Quando perguntados sobre o que pesquisam, as respostas foram diversas, a melhor delas sintetizada no fato de que pesquisam o que desejam e têm vontade, além de centrarem mais diretamente às suas pautas. Nesse caso, desde atividades de iniciação científica ao trabalho monográfico, artigos, voltados às questões das suas identidades ou sobre educação escolar indígena, ensino de história e povos indígenas.

Essa diversidade atravessada pelo significativo étnico, enquanto importante ação política de reconhecimento das suas presenças naqueles espaços. Estes passaram desde a mapear inicialmente outros indígenas nos cursos, a se unirem na afirmação pública das suas identidades.

Estes estudantes, além de terem a oportunidade de conhecerem outros povos indígenas, estabelecem entre si relações amigáveis na qual cada povo pode ter mais contato acerca das pautas e lutas dos demais parentes, e beber dos aspectos que possam ser benéficos para si.¹⁸ De modo que estes se tratam “[...] uns aos outros como ‘parentes’. Afinal dividimos quase sempre as mesmas angústias e enfrentamos as mesmas lutas” (Indígena Jeripankó, 2022). Ouvir e ter contato com as lutas dos parentes é uma forma de fortalecimento, articulação de suas lutas, discursos e pautas, por meio da reflexão também coletiva dentro dos espaços universitários.

Esse movimento, em particular, apesar de não ser tão frequente, quando acontece, é acentuado em relação aos diálogos que estes promovem entre si, na qual vem a cena questões desde os desafios, as dificuldades, as ações, os projetos, que estes desempenham entre si, ou que poderiam desenvolver de forma colaborativa. Nessa direção, é posto que o debate se desenvolve desde o compartilhamento de “[...] saberes culturais e históricos das demais etnias” (Indígena Karuazu, 2022), a “[...] uma rede de compartilhamento de ações e lutas para preservação da cultura. Sempre existem diálogos sobretudo com aldeias regionais” (Indígena Jeripankó, 2022).

Estes, ao se relacionarem com a estrutura institucional e organizacional,¹⁹ apreendem essa relação a partir da possibilidade de assumirem as suas crenças e identidades enquanto tais

¹⁷ Neste ponto, buscamos perceber quais ações foram/são desenvolvidas por estes estudantes na universidade.

¹⁸ Na tentativa de apreender a solidariedade entre os indígenas no ensino superior, passamos a interrogar se estes possuíam contato com indígenas de outras etnias, e como se dá a relação entre eles.

¹⁹ Com o objetivo de compreender estas experiências, julgamos importante perceber como se deu o contato destes com a estrutura institucional.

no espaço universitário, indígenas, a partir da liberdade e respeito institucional na manifestação das suas diversidades culturais e identidades na qual é possível, ainda que no espaço universitário serem indígenas e marcarem as suas presenças nesses espaços de saber e de poder. Esta liberdade de manifestação dos seus pertencimentos étnicos é parte da reafirmação das suas identidades.

3.3 Povos indígenas no ensino superior

Embora muitos desses estudantes tenham chegado ao ensino superior com receios da autoafirmação étnica dentro dos espaços institucionais, o contato com as discussões sociais e outros estudantes indígenas pôde impulsionar esta afirmação, e permitir que as suas culturas e identidades pudessem ser assistidas de maneira pública nos espaços universitários com a afirmação das suas identidades, e a vindicação de que o ensino superior também é lugar de povos indígenas em suas diversidades, e espaço/palco de suas lutas, sendo possível efetivar a apresentação das suas culturas e desfazer os estereótipos e o imaginário equívoco acerca das suas identidades.²⁰

Se antes, em consequência de um receio historicamente construído que proporcionou aos indígenas uma experiência racializada negativa, muitos desses não se colocavam enquanto tais nestes espaços, agora, empoderados, também pelos saberes acadêmicos, militam e ratificam a legitimidade das suas presenças e de seus e seus direitos de (re)existirem nestes e em outros espaços.

Outro aspecto importante é o fato de que estes estudantes ao ingressarem acabam produzindo nas suas comunidades pontes, que como um dos seus principais reflexos produzem a busca de outros membros das suas comunidades também interessados em cursar o ensino superior enquanto uma perspectiva de vida.²¹ Neste caso, os indígenas que chegam a cursarem, além de auxiliar em termos de incentivo, às possibilidades, aspectos burocráticos acabam incentivando a entrada desses novos estudantes. Esses encontros se marcam pela solidariedade exercida entre estes estudantes no período pré, durante e após a graduação. São essas pontes que em grande medida são responsáveis pela perenidade destes estudantes e o incentivo a um número cada vez maior de indígenas no ensino superior.

No decorrer das suas estadias no ensino superior, algo que também acomete estes sujeitos é a ambivalência entre ser indígenas e os traços advindos do processo histórico de miscigenação, em relação aos traços fenotípicos que estes possuem em relação às suas identidades, sofrendo barreiras por parte de não indígenas enquanto incompreensão e

²⁰ Foi de nosso interesse perscrutar se o fato de cursarem o ensino superior contribuiu de alguma forma para a sua afirmação étnica e afirmação das suas identidades.

²¹ Aqui, buscamos ouvir acerca do ingresso outros membros das suas comunidades e saber como estes mediaram e auxiliaram a entrada de parentes na universidade, ou quando estes novos membros manifestaram interesse pelo ensino superior.

estranhamento dos seus pertencimentos étnicos, para além das suas autodeclarações como se constitui por lei e do reconhecimento destes por parte dos seus povos.²²

Neste caso, até que as devidas desconstruções sejam feitas inúmeras são as necessidades episódicas na tentativa de explicação até que muitos desses estigmas sejam desconstruídos e produzam respeito e consciência acerca da diversidade desses povos.

Além de provocar uma visão mais ampla e menos essencialista acerca do que os constitui enquanto indígenas, para além das características que presidem o imaginário social no senso comum, não tornando estes que divergem enquanto menos indígenas do que os demais, e a universidade enquanto instituição produtora e difusora do saber torna-se um lugar politicamente estratégico para entravamento destes embates, principalmente na formação de pensadores, professores, bacharéis, aos quais encontram-se mais sensíveis a esta realidade que historicamente se construiu e que produziu desigualdades sociais e mazelas nas experiências pessoais.

O outro aspecto é a pluralidade e diversidade que a universidade possui abrindo espaços e fissuras nas estruturas de poderes e saberes coloniais consolidadas, desestabilizadas pelas outras formas de saberes ancestrais que estes estudantes carregam e agenciam nas suas práticas políticas nestes espaços, fundamentadas sob o espectro da pluralidade, também parte dos saberes, conhecimentos, histórias e memórias que os seus povos possuem, também válidos e legítimos para o âmbito acadêmico-científico.

As políticas de incentivo ao ingresso e permanência, sem sombra de dúvidas, são essenciais para estes estudantes e os próximos parentes que virão, na medida em que estes têm garantido os recursos necessários para a manutenção da permanência deles durante a sua formação. Os estudantes indígenas quando contemplados por estas políticas, atravessam as barreiras das desigualdades que avalizam as desestruturas do social, porém, agora, assistidos de modo a assegurá-los temporariamente ao decorrer do curso, além de motivá-los e evitando, na grande maioria dos casos, o trancamento dos cursos e a desistência.

As políticas de assistência estudantil, por meio de bolsas e auxílios têm sido um importante fator para a formação de estudantes indígenas, principalmente aqueles que

²² A presença desses estudantes também é permeada por desafios após o ingresso, principalmente pela incompreensibilidade das suas identidades, deste modo, buscamos ouvir sobre: Quais as dificuldades de ser indígena no ensino superior, você acredita que a instituição foi pensada para receber a diversidade que compõe os povos indígenas, etc., e o seu curso.

necessitam se deslocar todos os dias de suas comunidades até a universidade, tendo os custos com alimentação, livros, apostilas. Receber o auxílio, neste caso, longe de ser um privilégio, é um amparo, sem o qual muitos não ingressariam a ou teriam que abandonar os cursos.²³

Os entrevistados bolsistas ratificam nos seus discursos a importância deste tipo de assistência estudantil para além dos benefícios próprios, mas a partir de uma necessidade de outros estudantes indígenas que sem este auxílio estariam impossibilitados de cursar a graduação. Neste caso, nos desvela uma face ainda latente da desigualdade, na qual não se faz o suficiente ter uma universidade próxima às comunidades, antes, esta precisa, também ser acessível, o que não se reduz apenas a estar próximo, mas as ações políticas para assisti-los em seus desafios e empecilhos cotidianos. Se para muitos não indígenas o auxílio de R\$ 900,00 se configura enquanto privilégio, na prática, este se faz essencial as condições que estes lutam, e que ainda precisam enfrentar para cursarem sem colocarem em risco as subsistências familiares.

Inicialmente nem todos possuíam o auxílio, os conduzindo a procurar outros auxílios, inclusive bolsa permanência, desvelando fragilidades econômicas, porém, ao tomarem ciência destas bolsas específicas para conseguirem e apresentar-se nesse aspecto amparado não hesitaram em tentar. Outros apenas conseguiram já no final dos cursos, sendo também um auxílio essencial para garantir o não abandono. Aqueles que possuem melhores condições financeiras conseguem permanecer por mais tempo no ensino superior sem o auxílio, mas é evidente que não é a realidade de todos os estudantes, indígenas ou não indígenas.

Os estudantes beneficiados com os auxílios percebem²⁴ e ratificam o quanto esta política é essencial para garantir a formação sem comprometer o sustento familiar ou até mesmo acarretar no abandono temporário ou definitivo do curso. Desse modo, fortalecendo a compreensão da importância política também em relação aos parentes indígenas que possam sofrer uma maior fragilidade financeira. Assim sendo, estes, ao experienciar esta política de assistência, ratificam a importância de que outros também possam se beneficiar, pois trata-se de “[...] um sistema que foi primordial na minha formação e na formação de muitos dos meus

²³ A partir da centralidade das discussões referente ao auxílio que estes estudantes recebem, não pudemos deixar de perscrutar também como estes experienciam, na pele, estes aspectos, lidos por muitos não indígenas enquanto um privilégio. Desse modo, buscamos lançar as seguintes questões: O que você acha das políticas de incentivo a ingresso e permanência? e da sua efetividade? Você foi bolsista em alguma assistência estudantil? Como essa formação pode ou tem ajudado e beneficiado a sua comunidade? O benefício foi o conhecimento, devido aos trabalhos desenvolvidos sobre a cultura, política e vivência em que atua a minha comunidade. Você teve apoio às políticas de acesso e permanência?

²⁴ A percepção destes estudantes sobre os auxílios nos chama a atenção pelo seu caráter coletivo e a solidariedade percebida entre estes e os demais parentes.

parentes que mesmo tendo a universidade próximo ainda assim não teria talvez condições de se manter” (Indígena Jeripancó, 2022).

Estes estudantes, apesar de enfrentarem inúmeras dificuldades de permanência (financeira, emocional) perpassam ambivalências entre dividirem nas suas experiências singulares a possibilidade de desistência do curso ou não. Nesse contexto, o financeiro ainda que não seja o desafio central, possui influência preponderante na trajetória de desistência ou conclusão do curso.

Os indígenas entrevistados, no contexto da UFAL, não participaram, no decurso da graduação, de nenhum grupo de estudo e pesquisa específica sobre o recorte indígena, mesmo possuindo professores especialistas na temática e ações referentes, como: projetos, pesquisas, sob este recorte.²⁵ Este tipo de ação, segundo estes, se desenvolvido, seria muito profícuo, mas pelas condições particulares as quais perpassam, não conseguindo realizar. Entretanto, puderam estabelecer relações coletivas com o intuito de fortalecer outros parentes indígenas na tomada pública de posição acerca das suas identidades enquanto indígenas de forma solidária.

Com a participação e engajamento destes estudantes nas atividades no ensino superior no percurso da graduação, a articulação entre os saberes e os conhecimentos ali aprendidos em paralelo aos conhecimentos dos seus povos são incontornáveis, permitindo que estes apresentam ao público diverso as suas pautas e necessidades de cada povo, das suas culturas e identidades, e demonstrem, na prática, a importância do curso superior nas suas formações enquanto forma política de resistência ao ocuparem esses espaços.

Na prática, essa presença provoca a desconstrução de inúmeros estereótipos, desde o senso comum, aos saberes na sala de aula. Da universidade às escolas (no caso das licenciaturas), ou a outros espaços que estes trilharão e que irão intervir. Apresentam a colegas e professores para além de indígenas na literatura e bibliografia, uma cultura rica e dinâmica, na prática. Além de disputarem e convocarem seus respectivos lugares de fala.

Em muitos momentos, ao tomarem as palavras e falarem destes lugares, provocam estranhamentos, ao perpassarem o imaginário do bárbaro, incivilizado e exótico ou até mesmo o indígena mítico e pitoresco museal, antes, também enquanto cientistas, com exímio rigor

²⁵ A participação em atividades de extensão, embora obrigatórias a todos os estudantes para contabilização das horas, podem ser adquiridas de diversas formas, não restringindo estes estudantes a participarem de atividades especificamente relacionadas a temáticas indígenas.

científico, tanto quanto quaisquer outros que buscam produzir conhecimentos, em temáticas específicas voltadas aos povos indígenas ou não.

As discussões políticas e legislativas que a universidade promove se apresentam enquanto um importante componente curricular ofertado a esses estudantes ao serem impulsionados a refletirem, naquele espaço, sobre tais questões, tendo a possibilidade de agenciar suas posições sobre estes espaços, antes, restritos a discussões e parte de não indígenas e uma minoria de indígenas, sendo importante que estes também participem e possam trazer as suas contribuições para o enriquecimento das discussões e levar muitos pontos a serem repensados acerca dos seus espaços, lutas e resistências na história. Deste modo, a universidade permite estabelecer e efetivar relações emancipatórias.

3.4 Reflexos e impactos da educação superior de povos indígenas

No intuito de compreendermos os reflexos da educação superior de povos indígenas a partir da inserção destes estudantes no ensino superior, buscamos tematizar com base nas suas respostas oito pontos aos quais julgamos importantes para compreender as dinâmicas que ali operam, a saber: afirmação das suas identidades; conhecimento e aproximação com as discussões referente a cultura, política, identidade; aproximação entre a comunidade e a universidade; aproximação entre a comunidade e a universidade; relação entre saber (conhecimento científico) saberes (ancestrais); desenvolvimento de pesquisas/ciência e trabalhos monográficos; ampliação de perspectiva em relação a educação; presença singular-coletiva. Trata-se de um sobrevoo breve, entretanto primordial para compreender esses novos contornos na história.

A) Afirmação das suas identidades

A afirmação das suas identidades nestes espaços é um importante reflexo frente aos desafios e preconceitos vivenciados por estes estudantes. Na prática, quando é falado acerca dos povos indígenas existe uma memória social que preside os dizeres, as imagens acerca destes e, deste modo, produzem resistências dos interlocutores ao se depararem com estudantes que se autodeclaram indígenas, entretanto, fogem deste imaginário. Nesse contexto, a formação e a educação superior, além de fundamentar, fortalece a tomada de posição e argumentação destes, cada vez mais, embasada e sustentada na história.

B) Conhecimento e aproximação com as discussões referente a cultura, política, identidade

O recorte e o significante étnico, além de ser inerente a constituição das suas identidades, atravessam tudo o que estes produzem, a forma com que se relacionam com saberes, conhecimento, instituição. Desse modo, os recortes temáticos de cultura, identidade, política, vem a cena, ainda que mais brando em alguns dos seus trabalhos.

Assim sendo, quando estes se deparam com as discussões sociais e as teorias, se apropriam de modo singular e significativo desses outros conhecimentos, pois fortalecem as suas percepções do mundo, ampliam os seus horizontes e possibilitam com que se autoafirmem e declararem publicamente expressando as suas filiações e constituições, contrapondo tendências e leituras estereotipadas e reducionistas acerca das suas identidades, podendo descentrar e desconstruir os movimentos etnocêntricos da/na história.

C) Aproximação entre a comunidade e a universidade

As comunidades historicamente e geograficamente situadas pelo devir histórico, agora são atravessadas pela instituição de ensino superior à sua porta, possibilitando esse intercruzamento crescente de seus filhos com o ensino superior público e gratuito. Em outras palavras, um novo caminho é trilhado como uma via de mão dupla na qual os estudantes com seus sonhos e anseios vão das suas comunidades a universidade e muitos após a conclusão retornam à comunidade.

Estes enquanto pertencentes a comunidade acadêmica e ao seu povo indígena promovem aproximações, ora calmas e tranquilas, ora mais agitadas, de forma consciente ou inconsciente, mas em alguma medida estes se intercruzam e se tocam permitindo produzir frutos singulares destes encontros. De parcerias, visitas técnicas, projetos, até mesmo a emergência de questões novas e de saberes outros, fruto destas experiências e trajetórias singulares. A exemplo, temos desde uma aproximação entre os estudantes e instituição com visitas técnicas e o estudo de conhecimentos das aldeias, as atividades, grupos de estudo, trabalhos e pesquisa sobre estes povos desenvolvidos pelos estudantes na qual produzem a valorização e o reconhecimento destes conhecimentos e experiências/vivências.

D) Relação entre saber (conhecimento científico) saberes (ancestrais)

Os saberes ancestrais indígenas pertencentes a cada povo, transmitidos de geração em geração, pelas tradições orais, ganham centralidade na vida destes estudantes. Cada um estabelece uma relação única e singular. São atravessados nas produções das suas reflexões saberes acadêmico-científico pelas suas cosmovisões.

Quando colocados dentro da aldeia a relação entre saber e saberes é interrogada, permitindo que estes elaborem e produzam sentidos singulares das suas estadias aos pressupostos aos quais passam a pesquisar e investigar. Neste caso, é possível apreender desde aqueles que adotam moldes já estabelecidos para produzir investigações, aqueles que se lançam a repensar os postulados acadêmicos-científicos, a fim de conciliar e convocar as suas cosmo-percepções aos conhecimentos aos quais produzem.

A exemplo disto é a própria percepção adotada que exige a defesa incontestável de uma única forma de se fazer ciência, conhecimentos ou uma verdade. Antes, sendo contrapostas por estes estudantes, os sujeitos minorizados enquanto experiências e existências válidas no tempo e no espaço, sendo as suas válidas e plausíveis dentro e fora daqueles espaços.

É estabelecida uma lógica anticapitalista ou não, a depender do sujeito pesquisador, tendo em vista a própria diversidade existente entre os povos indígenas, não produzindo uma narrativa uníssona entre os povos. Também é colocado uma outra relação com a natureza, para além da exploração e expropriação, mas de reverência e cuidado. Os saberes dos anciões são tão importantes e válidos quanto aqueles presentes na bibliografia e nos manuais científicos, e, passíveis de diálogos, construção, validação e fortalecimento.

Os conhecimentos científicos antes de concorrerem com os conhecimentos que carregam, auxiliam a melhor compreender a sociedade a qual encontram-se também inseridos, além de transformar as suas relações com o mundo à sua volta.

Os conflitos de saberes que se estabelecem contrapõem à tradição e os moldes coloniais que deslegitimam e produzem desigualdades sociais aos povos indígenas ou que intencionalmente produzem e reproduzem apagamentos e estigmas contra os povos que lutam pelo seu lugar, voz e espaço dentro da história.

E) Desenvolvimento de pesquisas/ciência e trabalhos monográficos

Os estudantes, quando inseridos na modalidade de ensino superior, são instados a desenvolverem uma carreira acadêmica e científica pautada na produção de trabalhos sob o escopo da cientificidade, direcionando os alunos a desenvolverem investigação sobre determinados objetos de estudo. No caso dos estudantes indígenas, mesmo possuindo este

pertencimento étnico, as suas pesquisas podem seguir quaisquer direções que optem, não sendo uma obrigação ou pré-condição que desenvolvam apenas teorias atravessadas pela racialidade.

Apesar dessa ciência, os casos que pudemos ouvir, buscaram trabalhar principalmente os seus trabalhos de conclusão de curso (monografia), obrigatório a todos os cursos, a escolha por desenvolver recortes direcionados que ia desde história, teoria e identidade dos seus povos, a ensino, livro didático e povos indígenas, permitindo abertura de um leque de pesquisas, e, contribuindo para a consolidação de saberes, o reconhecimento e a valorização destes povos.

Estes estudantes, ao produzirem seus conhecimentos e trabalhos, contribuem para a preservação, valorização e incentivo das culturas e tradições dos seus povos. Trata-se de trabalhos de relevância social e científica, produzidos a partir de um lugar social muito sensível e particular que ocupam e pertencem, contribuindo tanto para os seus povos quanto para a sociedade com um todo a partir da produção de conhecimentos e saberes.

Estes trabalhos quando produzidos são publicados por meio de modalidades de comunicação de pesquisa, que cada um dos povos, seus saberes e tradições cheguem a outros espaços sob a sensibilidade, reverência, respeito, reconhecimento e valorização das tradições e o trato laboral da pesquisa. Tornando-se importante porta de devolutiva social tanto para indígenas, quanto para não indígenas.

F) Ampliação de perspectiva em relação a educação

A educação como é enxergada por estes povos ganham desenhos muito particulares a partir da trajetória e experiência de cada sujeito e grupo, na forma em que esta é percebida pelos sujeitos em relação às suas comunidades. Neste caso, é percebida enquanto um processo da formação dos sujeitos, para além de um aspecto mercadológico, ainda que não seja completamente excluído em virtude da hegemonia do sistema capitalista, permitindo a ampliação de horizontes e uma perspectiva e formação mais global, na qual saber e saberes se entrecruzam nas formas de conceber ciência, os reflexos e transformações que a educação pode proporcionar no amparo e luta dos povos. Neste caso, a formação de um membro traz benefícios e fortalecimentos coletivos a toda comunidade.

O fato de os sujeitos serem participantes nas discussões políticas, culturais e identitárias do povo ao qual pertencem, não se trata de uma generalização a todos os casos, entretanto, na

nossa investigação é um dos aspectos que se presentifica. Ter no ensino superior vozes indígenas que já se envolvem e atuam assiduamente nas suas comunidades, têm demonstrado um importante fator de incentivo dessa sua presença e nos trabalhos desenvolvidos no âmbito acadêmico científico, tendo em vista o reconhecimento da seriedade e do comprometimento do seu trabalho. Trata-se de uma formação e desenvolvimento intelectual de caráter político e social, de falar sobre o seu povo ou de questões que os tocam. Abrindo, deste modo, um leque temático de possibilidades através desses estudantes indígenas, antes inexplorados, a partir dos seus lugares sociais.

Nesse sentido, este se forma e traz consigo sentidos e significados coletivos, unidos a sua voz, presença e conhecimentos. Esse apoio e reconhecimento coletivo se caracteriza enquanto um importante traço das características das culturas indígenas, que primam pelo coletivo. Neste caso, como temos observado, é um importante demarcador constitutivo das suas identidades, as relações com a terra, suas cosmovisões, a coletividades. Esta última, desvela a ordenação da estruturação e do seu quadro social. É uma lógica interna que opera e que produz significados valorativos ao grupo.

G) Presença singular-coletiva

Estes estudantes, ao produzirem conhecimentos que dialogam com as suas crenças, saberes e identidades, propõem uma integração entre estes, ousando trazer outros autores e referenciais que primam pela sabedoria ancestral, para fortalecerem as suas vozes e os seus trabalhos que são pensados produzidos, a partir de um outro lugar social.

Esses reflexos, em particular, não abarcam a totalidade, entretanto permite perceber na prática alguns dos principais direcionamentos aos quais a agência destes estudantes quando inseridos na modalidade de educação superior provocam na sociedade e nas suas comunidades, partindo desde a afirmação das suas identidades, as práticas que materializam estes impactos, contribuindo a trabalhos sobre a luta, respeito, valorização e reconhecimento desses povos, a partir dos benefícios de ingresso de indígenas no ensino superior público.

Este lugar, apesar de minorizado, é tão válido quanto às demais vozes que se apresentam já consolidadas na academia, abrindo desafiando, cada vez mais, os cânones privilegiados. Estes nomes, referências e autores vêm à baila, a partir de professores pesquisadores na temática ou a busca pessoal por teorias e métodos que abarquem as suas experiências e especificidades.

Os conhecimentos e experiências que os estudantes adquiriram se tornam uma importante arma contra as desigualdades sociais, agora mobilizadas com um fim social e coletivo para servir aos seus povos. Estes aprendem a importância do pensamento social coletivo nas suas trajetórias e reverenciam de modo a sentirem impulsionados e motivados a devolverem essa oportunidade em forma de serviço às suas comunidades.

Estes, no ensino superior, foram amparados, cuidados, incentivados e apoiados de múltiplas formas pelos membros das suas comunidades, e como forma de gratidão devolvem e investem suas experiências e saberes aos seus povos. Esse serviço não se restringe de forma unilateral antes se presentifica nas formações e conhecimentos que adquirem, como a educação e o ensino e aprendizagem por aqueles que optaram pela formação nas licenciaturas em diversas áreas do conhecimento e bacharéis concernentes às suas formações.

Também, em suas áreas de formação e conhecimento, puderam e podem repensar os conhecimentos e saberes ali produzidos e mediados, a partir das trajetórias e experiências que dinamicamente, pelos movimentos da história, se encontram, em relação aos saberes dos seus povos, de modo a associar, contrapor, produzir caminhos e formas novas de se pensar e fazer a ciência, conhecimentos e o ensino superior a partir do encontro de mundividências e experiências.

São movimentos e encontros de indígenas no ensino superior, lócus de produção de conhecimentos, que permitem repensar na prática a história e a forma com que se conta e valoriza suas datas, fatos, histórias e vozes. Que entre si disputam e vilipendiam as suas representações da/na história (CHARTIER, 2002). Também a geografia e os conhecimentos linguísticos e literários, das ciências humanas, sociais e exatas, são (etno) re-pensados.

H) Caminhos outros...

Quando os estudantes cruzam as portas da universidade e das salas de aula, relações são estabelecidas, tanto a comunidade acadêmica-universitária quanto os povos indígenas se

beneficiam mutuamente com esse contato. Nesse movimento/encontro, antes de reproduzirem as lógicas coloniais de dominação, expropriação e desvalorização dos saberes e culturas indígenas, os movimentos de resistência na história enfraquecem as leituras e relações de sobreposição coloniais e são formadas relações outras. Na qual, a comunidade acadêmica tem a oportunidade de apreciar formas outras de conhecimento e saberes, além de serem beneficiadas com a produção de conhecimentos únicos e relevantes, a partir desses contatos. Tendo por parte do estudante e as suas respectivas comunidades o convite e as portas abertas a aproximações com a universidade que tem se mostrado cada vez mais aberta a essa aproximação, escuta e diálogo.

Os estudantes indígenas, após concluírem os seus cursos, trilharam seus caminhos de volta, com os seus respectivos diplomas, experiências, conhecimentos e saberes, também portam o anseio e o desejo de serviço em forma de gratidão para contribuir com as suas comunidades, lugares de onde nunca saíram.

Embora temporariamente tiveram que se ausentar das suas aldeias, estas nunca se ausentaram deles, dando, agora, a oportunidade de outros caminhos e a possibilidades de serem trilhados a partir do contato e experiência com a educação superior, não enquanto a única forma de vida, mas enquanto uma possibilidade possível advinda dos programas de interiorização e expansão das universidades dos grandes centros agora próximos às comunidades.

Como pudemos observar, os estudantes indígenas no ensino superior partilham uma vivência única, a partir das suas respectivas relações com os seus povos na constituição de identidades e, portanto, na constituição política das suas presenças no ensino superior. São múltiplos os fatores que convergem para compreensão das motivações, as suas lutas, as políticas de incentivo, ingresso e as experiências que agenciam ao percorrer na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Delinear considerações finais a esta altura do trabalho não consistiu em dizer as palavras últimas em torno da nossa pesquisa, antes, em estabelecer uma breve pausa com o intuito avaliar a quais conclusões/incursões até aqui nos foram (im)possíveis de se observar, avaliar os caminhos tomados, as condições históricas (pandemia de Covid-19) que abruptamente se lançaram sobre a nossa investigação e sujeitos históricos envolvidos, de autoria as fontes. E perceber se os caminhos que trilhamos e tomamos foram ou não os melhores para os problemas lançados e estabelecidos ao início da pesquisa, nos interrogar acerca de quais caminhos outros poderiam melhor serem seguidos, além de ponderar a que questões se abriram diante dos nossos olhos por meio deste constante percurso que é investigar e pesquisa e a experiência histórica dos sujeitos no tempo e no espaço.

Se antes a nossa premissa era de que embora o projeto de interiorização/expansão não foi planejado especificamente para atender povos indígenas que vivem nas fronteiras da universidade, as nossas fontes apontam para a ratificação desta questão, dando a possibilidade de pensar e problematizar todas as questões no tocante a estes povos, suas pautas, demandas e percepções acerca da educação, políticas de assistência, ações afirmativas.

No nosso (des)envolver com a pesquisa, foi preciso repensar as nossas práticas, noções e pressuposições ao encarar e trabalhar com fontes orais e sujeitos (parentes) indígenas que de modo muito singular narram as suas experiências históricas, perpassando o reducionismo cartesiano positivista de se fazer ciência a qual dicotomizava entre investigador e objeto, na qual buscamos não simplesmente falar sobre, mas de politicamente ouvir, na contramão de como os indígenas foram, na historiografia tradicional, materializados na história, na prática de um discurso sobre.

Efetivar uma pesquisa consubstancialmente a partir de fontes orais e sob a injunção de uma pandemia nos pegou de surpresa e exigiu de nós a necessidade abrir um leque de outras possibilidades e instrumentos metodológicos para então realizar e prosseguir com a pesquisa. Neste caso, com o uso e emprego também de questionários os quais buscamos seguir pontos semelhantes as entrevistas, salvo as suas particularidades. Além de precisarmos restringir o número de participantes e laborar com todo aparato a partir de uma abordagem qualitativa para

melhor enxergar e explorar o lócus investigado sob um espectro menor, mas não menos importante.

Em virtude desta busca constante de estudantes indígenas pela formação/educação superior na UFAL, *Campus* do Sertão, pode ser um indicativo impulsionador para que a instituição possa pensar, ainda que em um plano futuro, a possibilidade de implementação da modalidade de graduação específica, a fim de atender as necessidades e demandas destes povos, também enquanto parte constitutiva da sociedade e, portanto, legítima ser contemplada pelos benefícios da instituição pública de ensino superior para a sociedade como um todo.

No tocante às políticas de assistência que permitiram a permanência e o ingresso dos estudantes, embora tenham sido pensadas e implantadas com o objetivo de atender às possíveis necessidades mais generalistas dos estudantes que se deslocam das suas comunidades para universidade, devem, antes de tudo, serem repensadas a partir da especificidade e necessidade particular de cada estudante e povo ou tenderá na prática a falhar. Embora estas se apresentem acessíveis, não podemos esquecer que distintos sujeitos partem de pontos diferentes na mesma corrida, e, portanto, parte de pontos desiguais, as quais estas políticas também devem estar atentas para, somente cumprir efetivamente o acesso ao qual estas se propõem. Nas falas dos entrevistados, apesar de nem todos serem beneficiados, com o auxílio no decorrer de toda a graduação, este claramente foi essencial para permitir cursarem a universidade sem ter que trabalhar ou comprometer a subsistência familiar. Semelhantemente, o uso das vagas destinadas a cotas para o ingresso, pudemos ouvir desde estudantes que precisaram para garantir uma vaga, e estudantes que não, apontando para a necessidade da permanência e ampliação dessas políticas para que até mesmo o número de indígenas que ingressam não se limite ao mínimo quantitativo garantido por lei, de forma restrita, e venha a efetuar a de democratização do ensino superior.

Também fica evidente o fato de que não é o suficiente ter uma universidade na porta das suas comunidades, mas é necessário que esta seja acessível para que possam ocupar estes espaços aos quais historicamente foram cerceados, e, dessa maneira, agenciar também as lutas nos espaços acadêmicos-científicos sem precisar se ausentar das suas comunidades e tornar a universidade um espaço mais plural e que opera na sua constituição diversidade inclusive dos povos indígenas enquanto parcela constitutiva da formação social brasileira.

O acesso e amparo só é possível e plausível na medida em que busca enfrentar as reais dificuldades que os estudantes enfrentam, e, portanto, requer a necessidade de uma escuta e tomada de conhecimento acerca do seu desafio e impasses no ingresso e permanência do ensino superior. Muitos desses indígenas, como pudemos observar, só tiveram a oportunidade de cursar o ensino superior graças ao deslocamento dos grandes centros para o alto sertão oferecendo ensino público e gratuito à população sertaneja.

Até esta altura, perceber a presença dos indígenas no ensino já desvela um importante reflexo social em consequência das inúmeras lutas dos movimentos sociais na esfera pública para instalação das políticas de acessibilidade e permanência no ensino superior, e, portanto, evidenciando a sua importância para que estes espaços se tornem menos elitistas e também abertos e plurais a estes sujeitos antes esquecidos.

Embora a educação superior seja vista de forma valorativa por muitos indígenas, ainda não se trata da realidade da maioria, na qual, pelas suas formas de vida tem enquanto prioridade a formação de famílias, o casamento e a constituição de famílias ainda enquanto jovens, reduzindo o interesse pela educação superior que demandaria tempo e dedicação. Por outro lado, esses estudantes percebem e destacam que após o seu ingresso, um fenômeno/movimento crescente de interesse de outros membros das suas comunidades ao buscarem auxílio e informações em termos de ingresso das possibilidades, caso optem por trilhar os caminhos da educação superior.

Os programas e projetos de reestruturação e expansão, embora objetivassem incluir sujeitos antes impossibilitados pelo demarcador espacial, pode apresentar a necessidade de readequação ao incluir sujeitos antes não imaginados que também ganharam a cena, como indígenas, quilombolas, como temos presenciado no *Campus* do Sertão.

Com essa presença indígena, embora tímida em relação ao quantitativo maior de alunos, já provoca a importância de inúmeras discussões e debates em torno da formação, currículo e estrutura do seio institucional, proposto a atender a comunidade em toda a sua diversidade, que agora precisa perceber e se adequar também a realidade indígena se não quiser sofrer a perda desses estudantes que também possuem o direito à formação superior e a estar enquanto protagonistas nesses espaços.

A presença dos indígenas no ensino superior é provocada, como vemos, por inúmeros fatores, porém produzindo efeitos significativos e parecidos no intuito de incentivar que outros

membros das suas comunidades venham a ocupar estes espaços, além de construir inúmeros estereótipos na prática em torno do que é ser indígena hoje, e dos espaços e interesses que até possuem, além das suas relações com a história.

Essa presença no ensino superior além de política (ao contrapor as desigualdades e o movimento de dominação colonial) dá-se de uma maneira solidária e coletiva em relação aos seus povos e aos demais parentes indígenas que dividem estes espaços no decurso das suas formações, estabelecendo importantes laços e vínculos entre estes povos ao passo em que partilham suas lutas, pautas, desafios e angústias na luta social e nos desafios da formação universitária.

Esta presença, além de produzir um estranhamento, também contrapõe e combate o imaginário social de que indígenas não pensam ou não produzem conhecimentos e ciência. Trata-se de uma presença ancestral coletiva de integração de saberes e não hierarquizantes. A educação como percebida por estes povos, além de importante faz parte de algo mais abrangente e processual na experiência formativa destes sujeitos, que permite com estes possam trilhar outras histórias e servirem com os seus conhecimentos os seus povos. Para a instituição também se configura enquanto um importante reflexo a devolução desses indígenas formados e qualificados para auxiliarem as suas comunidades ou na própria sociedade.

Além de vivenciarem contornos de uma nova história, produzem uma oxigenação da historiografia tradicional e lugar de fala nas discussões que se desenvolvem no seio do aparelho institucional provocados pelos lugares sociais que estes sujeitos ocupam. Repensar os saberes e os conhecimentos que são produzidos, principalmente aos que buscam pensar sobre os povos indígenas no Brasil ou pensados a partir das trajetórias experiências desses sujeitos e das suas histórias trilhadas e desenvolvidas no ensino superior.

Para muitos desses estudantes a interiorização da UFAL foi uma das melhores oportunidades das suas vidas, com as portas e oportunidades que a formação e a educação superior produziram na sua vida particular e na trajetória e história do seu povo.

Buscamos com o nosso trabalho contribuir para a compreensão da importância da formação superior dos povos indígenas em decorrência das lutas e resistências articuladas na história em paralelo a democratização do ensino superior público brasileiro de modo a abordar um tema ainda não trabalhado na historiografia alagoana e da educação dos povos indígenas no sertão, contribuindo para os estudos da educação, ciências sociais e humanas.

Ter a presença nesses espaços permite que estes sejam plurais e desconstrutores de preconceitos e estereótipos, apesar de enfrentarem na prática o racismo que é estrutural não restrito a população negra, antes, tendo inúmeros dos seus feitos também presentes, dificultando a permanência e ingresso desses estudantes nesses espaços.

Nosso percurso temporariamente se finda abrindo caminhos e possibilidades de aprofundamento das questões aqui levantadas para perscrutar os sentidos de educação e a sua importância para a emancipação de sujeitos minorizados na história, entretanto, resistente politizante dentro dos espaços de saberes e poder sob o aspecto de uma cosmovisão ancestral.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Editora FGV, 2018.

ALBERTI, V. Indivíduo e biografia na história oral. In: III Encontro Clio-Psyché: Historiografia, Psicologia e Subjetividades – Paradigmas, 2000, Rio de Janeiro. Mesa-Redonda O Documento em História da Psicologia: o oral e o textual. Rio de Janeiro, **Núcleo Clio-Psyché do Departamento de Psicologia Social e Institucional/** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, setembro de 2000.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. SILVA, Janssen Felipe da. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica Interterritórios. **Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru**, BRASIL | V.1 | N.1 [2015]. p.42-64.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Globo, 2009.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. Cortez Editora, 2017.

ALBUQUERQUE, Maria dos Prazeres. **Índios de Alagoas**. Palestra realizada no auditório do CHLA-UFAL com os representantes do CIMI-AL, 2005.

AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

AMARAL, Nelson Cardoso. A vinculação Avaliação/Financiamento na Educação Superior Brasileira. **Impulso**, Piracicaba, SP, v. 16, n. 40. p. 81-91, 2005. AMORIM, Antônio. Avaliação institucional da universidade. São Paulo: Cortez, 1992.

ANDRADE, Ugo Maia. **Relatório antropológico de identificação étnica do grupo Karuazu (AL)**. Contrato de consultoria n. 22/2002/FUNAI. São Paulo, 113.p, 2003a.

ANDRADE, Ugo Maia. **Relatório antropológico de identificação étnica do grupo Kalancó (AL)**. Contrato de consultoria n. 22/2002/FUNAI. São Paulo, 180 p, 2003b.

ARAÚJO, Betania Maciel de. **Estudo Comunicacional do Ritual o "Menino do Rancho" dos índios Pankararú**. Dissertação de Mestrado em Comunicação Rural. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 1994.

ARANHA. Maria Lucia de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARRUTI, José Maurício Andion. **O Reencantamento do mundo: trama histórica e arranjos territoriais pankararú**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Rio de Janeiro: UFRJ/MN, 1996.

ARRUTI, José Maurício Andion. "Agenciamentos Políticos da 'Mistura': Identificação Étnica e Segmentação Negro- Indígena entre os Pankararú e os Xocó". In: **Estudos Afro-Asiáticos**, 23(2), pp. 215- 254, 2001.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano; BRASILEIRO, O. **Índio. o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: LACED, 2006.

BANIWA, Gersem. Gersem dos Santos Luciano. Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. **Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social– Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2011.

BELLONI, Isaura. **Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação consequente e compromissada política e cientificamente**. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (Org.) **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989. p. 55-70.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone Figueiredo. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. **Interações (Campo Grande)**, v. 11, p. 33-42, 2010.

CAMPOS, Ivete Maria B. Madeira; CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Análise do Reuni como política pública de financiamento da expansão da educação superior. In: **FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA**, 2014, Luanda. “A expansão do Ensino Superior nos Países de Língua Portuguesa: desafios, estratégias, qualidade e avaliação”, 2014.

CAPISTRANO DE ABREU, João. **Capítulos de História Colonial (1500-1800) & Os Caminhos Antigos e o Povoamento do Brasil**. Brasília, UnB, 1963.

DELACROIX, C. A história do tempo presente, uma história (realmente) como as outras?. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 39 - 79, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/12709>. Acesso em: 16 fev. 2022.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia [1]. **Revista Tempo e Argumento**, v. 4, n. 1, p. 5-23, 2012.

DOS SANTOS LUCIANO, Gersem José et al. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, v. 7, n. 1, p. 12-31, 2017.

DANTAS, Beatriz G.; SAMPAIO, José Augusto L.; CERVALHO, Maria Rosário G. de. Os povos indígenas no Nordeste Brasileiro: um esboço histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos povos indígenas no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, p. 431-56, 1992.

DE SOUZA LIMA, Kátia Regina. A educação superior no plano nacional de educação 2011-2020. **Perspectiva**, v. 30, n. 2, p. 625-256, 2012.

ELSEVIER, 2011. p. 41-54. etnográfica da (contra)mestiçagem”. *Mana. Estudos de Antropologia Social*. 2015. p. 641-659.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; RODRIGUES, Isabel Cristina. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0103, jan./abr. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRANCO, Leticia Cunha; DA SILVA, Matheus Henrique Rodrigues; FERREIRA, Thaís Dias Venâncio. POVOS INDÍGENAS E A UNIVERSIDADE: REVISÃO INTEGRATIVA. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 13, n. 2, 2021.

FREIRE, Adriana Cirqueira; DE MELO, Beatriz Medeiros. O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AMPLIAÇÃO DO RECONHECIMENTO DOS INDÍGENAS NO ESTADO DE ALAGOAS. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. e9870-e9870, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 2007.

LIMA, Lucas Gama; OLIVEIRA, Amanda da Silva; MIRANDA, Anderson Ribeiro. Indígenas, terra e território em Alagoas: uma análise geográfica da atualidade da resistência. **Revista de Geografia**, Recife, v. 36, n. 1, 2019.

IVASHITA, N.; NOVAK, Maria Simone Jacomini–UEM; BERTOLLETTI, Vanessa Alves–UEM. O ensino superior na perspectiva do Banco Mundial: Algumas considerações. In: **IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE**, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia,–PUCPR. 2009.

MEIHY. José Carlos Sebe Bom. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 7, p. 175-195, 2012.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho**: algumas reflexões sobre ética na história oral. Projeto História. São Paulo: PUC, 15, 1997.

ROMANO, Roberto. A universidade e o neoliberalismo. In: **Caminhos**, Belo Horizonte: APUBH, n. 18, 1999.

SAVIANI, D. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: MUDANÇAS E CONTINUIDADES. **Póiesis Pedagógica**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 4–17, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v8i2.14035. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVA, Rosimeri Carvalho. **A Prática da Extensão Universitária**: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1991. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, 1991.

SCHWARTZMAN, Simon. **Brasil: oportunidade e crise no ensino superior**, 1988.

TERRA, R. B. M. R. B.; DAVID, T. D. **A função social do acesso ao ensino superior diante da sub-representatividade dos povos originários**: uma análise acerca da política pública de cotas (lei Nº 12.711/2012) e da resistência indígena no Brasil. *Barbarói*; (47, n.esp): 107-124, 2016.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. Povos do sertão de Alagoas: confinamento, diáspora e reterritorialização. **Revista Incelências**, v. 1, n. 1, 2010.

Fontes consultadas

ALAGOAS. (2017). Anuário Estatístico do Estado de Alagoas 2015, ano 22, n. 22. Maceió: Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. Disponível em: <<http://dados.al.gov.br/dataset/download/anuario2016v.2221.03.2017.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. Congresso. Senado. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2130366/dou-secao-1-05-08-1933-pg-14>. Acesso em 22/01/2022.

BRASIL. Congresso. Senado. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em 22/07/2021.

BRASIL. Congresso. Senado. Projeto de Lei 7200, de 12 de junho 2006. Estabelece normas gerais da educação superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2006/msg449-060608.htm. Acesso em 22/01/2022.

BRASIL. Constituição de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 18 de fev. 2018.

BRASIL. Lei Geral de Ensino de 15 de Outubro de 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 10 nov. 2014. _____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 de fev. 2022.

BRASIL. Decreto Nº- 591 de 06 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, 06 de julho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm. Acesso em: 10 de fev. de 2022.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 de fev. de 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007a. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília, 24 abr. 2007.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 10 de fev. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Expansão das universidades federais: o sonho se torna realidade Período de 2003 a 2006. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Reuni. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais. Brasília, Agosto de 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso: 20 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 de fev. de 2022.

QUERO BOLSA. <<https://querobolsa.com.br/revista/50-universidades-brasileiras-com-maior-presenca-indigena>> Acesso em :18/02/2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Plano de Desenvolvimento institucional (2000-2003). Maceió, 2000.

_____. Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Alagoas: uma expansão necessária. Maceió, 2005.

_____. Plano de Desenvolvimento institucional (2006-2008). Maceió, 2006.

_____. Plano de Desenvolvimento institucional (2008-2012). Maceió, 2008.

_____. Plano de Desenvolvimento institucional (2013-2017). Maceió, 2013.

_____. PROJETO REUNI DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (2008-2012). Maceió, 2007.

_____. Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais–REUNI. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. INEP. O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília:2007b

_____. Plano de Desenvolvimento institucional (2000-2003). Maceió, 2000.

_____. Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Alagoas: uma expansão necessária. Maceió, 2005.

_____. Plano de Desenvolvimento institucional (2006-2008). Maceió, 2006.

_____. Plano de Desenvolvimento institucional (2008-2012). Maceió, 2008.

_____. Plano de Desenvolvimento institucional (2013-2017). Maceió, 2013.

_____. PROJETO REUNI DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (2008-2012). Maceió, 2007.

_____. Lei N° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais–REUNI. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. INEP. O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília:2007b.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO NORTEADOR DA ENTREVISTA²⁶

Nome entrevistado: _____

Grupo Indígena pertencente: _____

Curso: _____

Ano de ingresso (Se já concluiu também): _____

1. Você poderia se apresentar (nome, idade, onde reside, estado civil, gênero, etc.)?
2. Você sempre teve o desejo de cursar o ensino superior? Ou em que momento da vida?
3. Como conheceu a UFAL Sertão ou como ouviu falar pela primeira vez?
4. Porquê da escolha da UFAL *Campus* do Sertão?
5. Ter um *campus* universitário no alto sertão de alagoas/ perto das comunidades é importante? Porquê?
6. Qual os impactos da UFAL para a formação superior de vocês indígenas que residem nas proximidades da universidade?
7. Já existiam pessoas formadas na sua comunidade? como se formaram?
8. Qual a sua forma de ingresso? Possui alguma dificuldade?

²⁶ É importante destacar que este questionário elaborado nos serviu de roteiro para efetivação das entrevistas, entretanto passível de alteração, de acordo com os rumos tomados pela entrevista, de modo a não interferir em outras questões que também foram elaboradas no decorrer da realização, a fim de melhor compreensão do objeto investigado. Como parte constitutiva da metodologia, estas questões foram previamente apresentadas para os nossos entrevistados, tendo sido realizada posteriormente no momento oportuno e agendado a partir das condições possíveis dos entrevistados.

9. Que curso você faz? Por que da escolha do curso?
10. Sabe quem ou quando foi a primeira pessoa da sua comunidade a ter o ensino superior?
Você foi a/o primeira/primeiro do seu povo a entrar na ufal?
11. Antes de cursar o ensino superior você já possuía envolvimento com a sua comunidade?
De que forma? Isso mudou depois do ingresso no ensino superior?
12. Após o seu ingresso você passou a se envolver mais nas questões da sua comunidade?
13. Quais ações foram/são desenvolvidas por vocês na universidade?
14. Você tem contato com indígenas de outras etnias? Como é a relação entre vocês?
15. Já dialogaram ou você julga importantes sobre os desafios, dificuldades, ações projetos?
16. Como se deu o contato de vocês com a estrutura institucional?
17. Você teve apoio às políticas de acesso e permanência?
18. Como você se enxerga?
19. No decorrer da sua graduação, você pensou em desistir? Se sim ou não o motivo?
20. Você participa ou participou de algum grupo de pesquisa, estudo, extensão, estudo, ou projeto de pesquisa? Se sim, tem algum aspecto referente aos povos indígenas?
21. Você em algum momento tentou integrar mais o seu povo nas discussões protagonizadas na academia/ no ensino superior?
22. Como você tem percebido essa relação entre a universidade e os povos Indígenas, em particular com o seu povo?
23. Quais as dificuldades de ser indígena no ensino superior?

24. Você conhece o CLIND? o que acha? seria interessante que a UFAL implantasse?
25. O que você acha das políticas de incentivo a ingresso e permanência? e da sua efetividade?
26. Você foi bolsista em alguma assistência estudantil?
27. Você acredita que a instituição foi pensada para receber a diversidade que compõe os povos indígenas, etc.? E o seu curso?
28. Quais ações vocês têm se mobilizado e articulado?
29. Na sua formação teve autores/as / professores indígenas?
30. Em termos de currículo, você se sentiu contemplado?
31. Como é/foi a sua relação com professores, discentes, e demais pessoas que constituem a universidade?
32. Como essa formação pode ou tem ajudado e beneficiado a sua comunidade?
33. Como seu povo enxerga a Educação? Educação Superior? importância / seu lugar?
34. Você pretende usar os conhecimentos aqui adquiridos para servir ao seu povo?
35. Como você vê a integração ou a relação entre as suas cosmovisões em relação aos saberes e conhecimentos científicos e institucionais?
36. O que você pretende abordar ou abordou em seu trabalho monográfico?
37. Qual a importância da UFAL para a formação superior de vocês indígenas que residem nas proximidades da universidade?

38. Cursar o ensino superior contribuiu de alguma forma para a sua afirmação étnica e afirmação das suas identidades?
39. Após o seu ingresso outros membros da sua comunidade o procuraram para saber mais ou pedir ajuda em como entrar na universidade? ou manifestaram interesse pelo ensino superior?
40. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado?

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL²⁷

1. Pelo presente documento, eu, _____, brasileiro/a, RG: _____, residente e domiciliado/a à rua _____ - telefone: _____, cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, _____ à/ao(s) pesquisador/a(s)

_____ e ao () a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de autor/a e de imagem, quando for o caso, sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) _____, em (local) _____.

2. Os pesquisadores/as vinculados a esta pesquisa/projeto, na pessoa do/as pesquisadore/as a ele vinculado/as, está autorizado a utilizar, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir, retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior para fins de pesquisa, educação e cultura.

Essa autorização () inclui () não inclui a revelação da identidade do cedente ou de dados que possam vir a identifica-lo/a. O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor para que surta todos os efeitos.

_____, ____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do cedente:

Nome e assinatura do/a(s) entrevistadore/a(s)

Instituição de origem do/a(s) entrevistadore/a(s)

²⁷ Produzido a partir da adaptação do modelo utilizado pelo Repositório de Entrevistas de História Oral da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (REPHO/UFRGS). Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/repho/wp-content/uploads/2018/08/Carta-de-Cessao.pdf>>. Acesso em 10/11/2021.