

Estudantes indígenas no contexto universitário da Universidade Federal da Bahia

Estudantes indígenas en el contexto universitario de la Universidad Federal de Bahía

Indigenous students in the university context of Universidade Federal da Bahia

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
25 de noviembre de 2015

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
10 de febrero de 2016

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
15 de febrero de 2016

Ana Cláudia Gomes de Souza

Universidade Católica do Salvador

PINEB / UFBA

Salvador / Brasil

anacla@ufba.br

Resumo

Na pesquisa que desenvolvo no âmbito do doutorado em antropologia da Universidade Federal da Bahia, tenho acompanhado os percursos acadêmicos de estudantes indígenas que ingressaram, desde 2005, no programa de ações afirmativas dessa Universidade. Trata-se de jovens na faixa etária entre 18 - 29 anos, de diversas etnias do estado da Bahia, que ingressaram nas áreas de direito, letras, artes, ciências sociais, engenharias, economia, enfermagem, medicina, comunicação e bacharelado interdisciplinar. Em todos os casos o estudante foi o primeiro membro da família a ingressar na universidade. O objetivo da pesquisa é perceber como essa experiência tem sido por eles significada e, simultaneamente, identificar as estratégias pessoais e comunitárias utilizadas para a adaptação no espaço universitário; as demandas de formação, por parte desses jovens e das suas comunidades de pertencimento; e as suas expectativas após a conclusão dos cursos. De modo geral, esses jovens estudantes destacam as dificuldades interpostas ao acesso e à permanência na universidade, assim como certas insuficiências das políticas institucionais de ações afirmativas voltadas para o ensino superior no Brasil.

Palavras-chave: Estudantes Indígenas, ações afirmativas, universidade, ingresso, UFBA.

Resumen

En la investigación que desarrollo en el doctorado en antropología de la Universidade Federal da Bahía, he acompañado los recorridos aca-

Referencia para citar este artículo: Gomes de Souza, A. (2016). Estudantes indígenas no contexto universitário da Universidade Federal da Bahia. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 115-136.

démicos de estudiantes indígenas que entraron, desde el año 2005, en el programa de acciones afirmativas de esta universidad. Son jóvenes de edades entre 18 y 29 años, de diversas etnias del estado de Bahia, que entraron en las áreas de derecho, humanidades, artes, ciencias sociales, ingenierías, economía, enfermería, medicina, comunicación y estudios interdisciplinarios. En todos los casos el estudiante fue el primer miembro de la familia que accedió a la universidad. El objetivo de la investigación es entender que significados tiene esta experiencia para ellos y, simultáneamente, identificar las estrategias personales y comunitarias utilizadas en la adaptación al espacio universitario; demandas de formación de estos jóvenes y de las comunidades a que pertenecen; y sus expectativas después de completar los cursos. En general, estos jóvenes estudiantes subrayan las dificultades de acceso y permanencia en la universidad, así como ciertas debilidades en las políticas institucionales de acción afirmativa en la educación superior en Brasil.

Palabras claves: [estudiantes indígenas](#), [acciones afirmativas](#), [universidad](#); [acceso](#), [UFBA](#).

Abstract

Within the research developed for the doctoral program in anthropology at the Universidade Federal da Bahia, I have followed the academic trajectories of indigenous students who entered the program of affirmative action of this university since 2005. Aged between 18 and 29 years, these students are from various ethnicities in the state of Bahia and entered university in the fields of law, humanities, arts, social sciences, engineering, economics, nursing, medicine, communication and interdisciplinary studies. In all cases, the student has been the first member of the family to enter university. The aim of the research is to understand the meanings that they give to this experience and, simultaneously, to identify the personal and community strategies in adapting to the university space; the demand for training by these young people and their communities of belonging; and their expectations after graduating. Generally these young students emphasize the difficulties in accessing and remaining in university, as well as some shortcomings of the institutional policies of affirmative action directed at higher education.

Keywords: [indigenous students](#), [affirmative action](#), [university](#), [access](#), [UFBA](#).

INTRODUÇÃO

A comunicação resulta das observações realizadas para a elaboração da tese de doutorado, em curso, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A tese investiga a experiência dos estudantes cotistas indígenas ingressos na Universidade Federal da Bahia (UFBA)

desde 2005, mediante processo seletivo denominado de vestibular¹. Trata-se de uma análise sobre a inserção dos jovens no cotidiano acadêmico, buscando problematizar a adoção da categoria étnica na formulação de políticas públicas voltadas para ações afirmativas de promoção à educação.

O tese também investiga o impacto do aparelho escolar universitário sobre as trajetórias de indivíduos etnicamente diferenciados e sobre os seus grupos de origem e, secundariamente, os rebatimentos da política de cotas sobre a estratificação étnico-racial baiana.

Para construir a história da presença dos estudantes indígenas nesses dez anos de ações afirmativas, utilizei várias estratégias de interlocução, o que, por sua vez, gerou diversas formas de produção de informação. Assim, tal como sinalizado por Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque sobre o trabalho de campo que realizou entre os Pankararu², em que salienta que o seu “acesso aos bastidores se constituiu em um dos instrumentos para ler as imagens e os textos produzidos sobre os Pankararu nas arenas de São Paulo” (Albuquerque, 2011, p.58), diria o mesmo sobre os estudantes indígenas que acompanhei, e cujos momentos de “bastidores”, caracterizados por maior intimidade, muitas vezes mais lúdicos e descontraídos, foram particularmente importantes para compreender o seu ingresso na universidade.

Os nomes e as identidades étnicas foram preservados, como recurso para que fosse alcançado, através das discussões que proponho, o protagonismo na plena efetividade dos interlocutores. Mesmo ciente dos riscos que poderíamos correr, a manutenção das identidades, após ser também problematizada junto aos interlocutores, faz parte da intenção de imprimir, com força e nitidez, a sua marca étnica na apreensão da experiência universitária a partir dos seus pontos de vista particulares. Vale lembrar, outrossim, que nas entrevistas realizadas ressaltar como considerava importante que o registro da presença dos estudantes indígenas na universidade fosse produzido por eles próprios. Ademais, problematizei a relação pesquisador e interlocutor, assumindo a complexidade e as especificidades do uso dos dados na antropologia, explicitando não constituir tarefa fácil, mas, simultaneamente, comprometendo-me a utilizar da melhor forma possível a contribuição que estariam dando ao trabalho de pesquisa sob a minha liderança. Nessa mesma ocasião, lembrei-lhes que o uso dos dados e a sua interpretação pertenciam ao campo da antropologia, e que, por sua vez, estão revestidos e orientados por pressupostos éticos e de interpretação.

Nas minhas aproximações junto aos representantes institucionais ficou evidente certa invisibilidade a que estão submetidos os estudantes indígenas. Geralmente, surpreendiam-se com minhas perguntas e interesse sobre esse público específico da universidade e, em todos os casos, fui eu a informar-lhes mais sobre os estudantes e a sua presença na universidade, do que o contrário. Não obstante reconheçam a sua presença e participação, os dados reunidos e disponíveis são poucos, como também não existem ainda políticas específicas para o acolhimento e a permanência desses estudantes.

Como forma de atender aos objetivos do presente dossiê, o recorte e a análise das questões tratadas nesta comunicação recaem sobre as

¹ O exame vestibular corresponde ao processo seletivo adotado pelas universidades brasileiras através da aplicação de provas para aferição do conhecimento adquirido no ensino nos níveis fundamental e médio. Este exame já representou a principal forma de acesso ao ensino superior no Brasil, em instituições públicas e privadas, tornando certos exames bastante concorridos. O vestibular está pautado no conceito da meritocracia, levando em consideração o desempenho educacional do candidato, não considerando o contexto sócio-histórico da sua formação, o que representará uma das principais críticas a esse tipo de exame, justificando a necessidade de ações afirmativas, com a adoção de cotas e reservas de vagas para determinados grupos historicamente excluídos da sociedade brasileira. Atualmente as universidades públicas federais e algumas instituições privadas adotam um processo seletivo universal denominado de Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que constitui a aplicação de uma prova realizada pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC). A partir do resultado no ENEM o estudante poderá ter acesso ao ensino superior em universidades brasileiras através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), assim como em algumas universidades públicas portuguesas. Wikipedia. Exame Vestibular. Consulta 05/02/2016 https://pt.wikipedia.org/wiki/Exame_vestibular.

² Pankararu é uma comunidade indígena localizada no Estado de Pernambuco, pertencente a região nordeste do Brasil. O grupo estudado por →

políticas públicas voltadas para as ações afirmativas no ensino superior indígena nas universidades brasileiras, para em seguida apresentar uma experiência específica de como tem sido a concretização de programas de ações afirmativas nas universidades e o ingresso de jovens estudantes indígenas, a saber, na Universidade Federal da Bahia.

AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

De modo geral, tem sido amplamente discutida a distribuição das cotas nas universidades brasileiras enquanto “bens educacionais” (Barrozo, 2004) para as minorias sociais e étnicas. Para Paulo Daflon Barrozo (2004), por exemplo, vagas educacionais e oportunidades de obtê-las são bens de natureza pública, produzidos ao longo do tempo pelo esforço coletivo de agentes, agências financiadoras, instituições governamentais e da sociedade civil e fundos públicos e privados. Assim sendo, é dever de toda a sociedade erigida sob o valor da igualdade, impedir a concentração de um bem educacional, publicamente produzido no seu âmbito, em mãos de grupos sociais que detenham, por força de discriminação longeva baseada em critérios de cor e etnia, acesso privilegiado a esse bem. Ou, no dizer de João Feres Jr., Verônica Daflon e Luiz Augusto Campos, 2012, p. 401, “é por isso que políticas de ação afirmativa se tornaram um tema em voga, pois elas redistribuem o acesso às universidades públicas, um bem bastante cobiçado, capaz de manter ou melhorar o status social de uma pessoa e aumentar sua renda”.

(...) a ação de movimentos sociais, particularmente do Movimento Negro, e de setores progressistas de nossa sociedade expôs esse contexto de flagrante desigualdade em que se realizava o vestibular no Brasil e tornou clara a necessidade de avançar a discussão sobre a democratização da universidade, no sentido de torná-la um instrumento de mobilidade social; um bem ao qual todos têm o direito de aspirar. Em outras palavras, se a universidade é, por sua natureza, diferente da educação básica ou de outros direitos sociais necessariamente franqueados a todos os cidadãos, precisando estabelecer critérios e normas de seleção que visem a garantir um corpo discente qualificado, isso não autoriza sua monopolização por uma elite econômica. (Feres Jr, Daflon, 2014, p. 32).

Ainda conforme Feres Júnior e Daflon (2014), chegar à universidade e cursar o ensino superior não é um direito de todos, sendo um dever dessas instituições de contemplarem de “forma justa e igualitária as legítimas aspirações de estudantes de todas as cores e classes sociais” (Daflon, 2014, p. 32). Para os autores, com a abertura do debate sobre a inclusão e democratização da universidade e novas estratégias adotadas de ingresso, o vestibular passou a ser percebido “cada vez mais anacrônico, estando hoje em franco declínio perante outros mecanismos de admissão, como o ENEM e o SISU”, mecanismos esses que tentam, agora, incorporar novas lógicas em seus processos de inclusão

Albuquerque refere-se aos Pankararu de Real Parque, que vivem na zonal sul da cidade de São Paulo, compondo um grupo de aproximadamente 1500 pessoas, que ocupam parte da favela de mesmo nome no bairro do Morumbi, no município de São Paulo. Arrutti J. (Julho 2005). Os Pankararu em São Paulo. Consulta 05/02/2016 <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/pankararu/883>.

que levem mais em conta as questões sociais, políticas e históricas de produção das vagas na universidade.

Feres Junior e Daflon (2014) reconhecem que além de um movimento transnacional em direção a políticas identitárias, do mesmo modo foi também relevante a consolidação dos discursos e debates sobre as profundas desigualdades raciais existentes no Brasil e que geraram uma agenda de reivindicações e fóruns liderados pelo Movimento Negro, desde a década de 1980, o que provocou receptividade por parte dos governos, inicialmente de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, na sequência e mais intensamente, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e do primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014).

Do debate e das práticas sobre como a educação superior brasileira pode ser um mecanismo de inclusão, contribuindo para a superação ou minimização das desigualdades étnicas e raciais, surgiram algumas modalidades de ações afirmativas que atingiram universidades privadas e públicas. Dentre as principais, em vigência nas universidades privadas, embora pouco se reconheça (tanto na mídia como no senso comum) tratar-se também de ações afirmativas voltadas para o ensino superior privado, há o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil)³. No ensino superior público, a adoção de políticas de cotas será a modalidade mais recorrente e relevante, acionada através de Lei Federal, como a 12.771/2012 (Lei de Cotas) ou a partir dos diversos programas específicos, elaborados, de forma autônoma, pelas instituições federais e estaduais. Há também o Programa Bolsa Permanência⁴, que atinge estudantes de universidades federais e privadas (beneficiários do ProUni) (Feres Jr; Daflon, 2014).

Em 2012, a Lei Federal 12.771/2012 torna obrigatória a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior e técnico para pretos, pardos, indígenas, para cada estado da federação proporcionalmente ao último Censo Demográfico do IBGE e desde que os estudantes sejam oriundos de escola pública e de baixa renda, sendo fixadas quatro subcotas: (1) candidatos egressos de escolas públicas, (2) candidatos de escolas públicas e baixa renda, (3) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e (4) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda. "O Projeto de Lei Federal 73/99 tramitou por mais de dez anos até sua sanção efetiva e encontrou um cenário em que 40 das 58 universidades federais já praticavam alguma modalidade de ação afirmativa" (Feres Jr; Daflon, 2014, p. 37).

Foi nesse contexto de luta por redistribuição de direitos por meio do reconhecimento de grupos racialmente, etnicamente e socialmente discriminados, e com a mobilização e reivindicação dos movimentos sociais logrando produzir alterações institucionais, seja de cunho governamental ou acadêmico, que as políticas de ações afirmativas para o ensino superior foram traçadas.

Em três anos, a Lei de Cotas (12.711), de 29 de agosto de 2012, passou a garantir reserva de vagas, em todas as universidades e institutos federais de ensino, para os estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), as instituições já destinam cerca de 37,5% das suas vagas para estudantes cotistas, com previsão de atingir 50% em 2016 (MEC, 2015). Os

³ No PROUNI as universidades que aderem ao programa oferecem bolsas de estudo parciais ou integrais, obtendo isenção fiscal de tributos. O FIES refere-se ao financiamento de mensalidade dos cursos em universidades privadas.

⁴ O Programa Bolsa Permanência constitui uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. Ministério da Educação. O que é o Programa de Bolsa Permanência. Consulta 02/02/16. Disponibilidade <http://permanencia.mec.gov.br/>.

dados revelam o quanto as ações afirmativas têm contribuído para o país sair do “quadro de extrema exclusão no ensino superior”⁵.

Vale destacar que os programas de ações afirmativas foram instituídos, preliminarmente, por decisões procedentes de leis estaduais, seguidas por lei federal, mas também por decisões internas às universidades, através de seus conselhos universitários, como ocorreu no caso da UFBA. Tal cenário demonstra que o incentivo para as políticas de admissão mais inclusivas não podem ser creditadas apenas à iniciativa governamental (Feres Jr.; Daflon; Campos, 2011). Contudo, devemos reconhecer certos marcos legais que colaboraram para a implementação de políticas de ação afirmativa associadas ao aparato estatal tripartite⁶, como a própria Constituição de 1988, as leis estaduais, como a Lei Estadual nº 4151 de 2003, do Estado do Rio de Janeiro, o importante marco do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, até o reconhecimento, em 2012, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), da constitucionalidade das ações afirmativas raciais.

De acordo com os dados do MEC/INEP (2015), o censo realizado em 2013 registrou 13.687 matrículas de estudantes indígenas nas universidades brasileiras, nos âmbitos federal, estadual, municipal e privado, com destaque para o maior número de matrículas no ensino superior

⁵ Salomão A. Reserva de vagas Promove a Inclusão no Ensino Superior. (27 de julho de 2015). Consulta 20/08/2015. Disponível http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

⁶ O aparato estatal brasileiro consiste em atribuir de forma independente entre si as funções legislativa, executiva e judiciária, classificados de três poderes – Legislativo, Executivo e Judiciário. [content&view=article&id=21498](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21498) consulta 20/08/2015.

Tabela 1 - Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor / Raça, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2013

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Brasil	7.305.977	1.829.692	222.338	908.683	77.337	13.687	2.364.798	1.889.442
Pública	1.932.527	520.730	90.105	297.095	21.899	5.079	545.602	452.017
Federal	1.137.851	288.996	70.103	198.439	11.073	2.903	317.889	248.448
Estadual	604.517	175.223	17.831	87.787	9.963	2.002	202.433	109.278
Municipal	190.159	56.511	2.171	10.869	863	174	25.280	94.291
Privada	5.373.450	1.308.962	132.233	611.588	55.438	8.608	1.819.196	1.437.425
Nordeste	1.521.706	238.486	76.391	294.468	17.231	3.558	578.486	313.086
Pública	561.175	100.653	47.148	116.776	4.635	1.256	215.219	75.488
Federal	349.076	58.785	40.099	77.944	2.941	820	117.749	50.738
Estadual	188.940	38.757	6.409	33.242	1.479	378	91.781	16.894
Municipal	23.159	3.111	640	5.590	215	58	5.689	7.856
Privada	960.531	137.833	29.243	177.692	12.596	2.302	363.267	237.598
Bahia	382.574	22.644	16.770	52.015	3.762	554	199.467	87.362
Pública	98.912	845	1.691	1.854	46	73	64.248	30.155
Federal	45.379	710	584	1.646	39	70	12.535	29.795
Estadual	53.329	69	1.087	125	6	2	51.705	335
Municipal	204	66	20	83	1	1	8	25
Privada	283.662	21.799	15.079	50.161	3.716	481	135.219	57.207

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2015



privado, com 8.608 matriculados. Na região nordeste eram 3.558 matriculados, na época da pesquisa, sendo a terceira região em número de matrículas. No estado da Bahia 554 matrículas foram efetuadas, com a maior predominância nas instituições de ensino superior privado. Entre os estados da região nordeste, a Bahia foi o segundo com maior número de matrículas (554), antecedido pelo estado do Ceará (1.180).

Na Bahia, cinco universidades estaduais, cinco federais e um instituto de ensino superior desenvolvem algum tipo de ação afirmativa, seja reserva de vaga ou vaga suplementar, utilizando como processo seletivo o vestibular geral ou a inscrição via SISU.

As políticas públicas voltadas para a educação mediante as ações afirmativas requerem, entre outros requisitos, que os estudantes indígenas migrem para os centros urbanos onde as universidades estão estabelecidas. Desse modo, essas políticas, para além do público formado por estudantes, têm como especificidade o fato de se tratar de um público predominantemente juvenil que, ao migrar das suas aldeias de origem, vivencia novas condições e situações, em geral especialmente desafiantes, a exemplo do direito à residência⁷. Observe-se, contudo, a ênfase que os demógrafos e urbanistas têm conferido à dificuldade crescente de se delimitar o que é rural e o que é urbano no Brasil, e que “o rural hoje só pode ser entendido como um *continuum* do urbano, do ponto de vista espacial” (Silva, 1997, p. 43; Champion e Hugo, 2003).

No Brasil, as investigações sobre a temática com foco incidindo sobre a juventude indígena são quase inexistentes, embora aquelas sem foco específico registrem que migrações suscitadas por estudo em centros regionais maiores são muito menos frequentes, atingindo valores mais elevados dos 15 aos 24 anos, com pequena elevação no caso das mulheres (Oliveira e Jannuzzi, 2005, p. 135-136).

Em outros países da América Latina, tais como México e Colômbia, estudos têm colocado em evidência, nos últimos anos, que a juventude indígena constitui uma posição estratégica através da qual se experimentam trocas sociais e culturais, a partir do seu empoderamento via o ingresso nas universidades, colaborando, graças à visibilidade e divulgação das suas tradições e especificidades culturais, com os movimentos indígenas, dos quais também participam, mas também alterando as suas práticas de consumo e algumas visões de mundo prevalentes em suas comunidades.

“la revisión de la literatura académica al respecto nos hace proponer que en Latinoamérica, durante poco más de una década, el sujeto “jóvenes indígenas” ha cobrado relevancia académica y social constituyéndose en un campo de investigación fresco y fértil en las ciencias sociales”. (Maritza Pozo e Luis Fernando Álvarez, 2015, p. 9).

Estas situaciones complejas en las que están involucrados de manera experiencial y con mayor claridad los jóvenes indígenas, por lo menos desde el último cuarto del siglo pasado, exigen a los investigadores un doble movimiento: por un lado, fijar la mirada en las formas de desplazamiento y desdibujamiento de las fronteras que colocaban de un lado al indígena (lo rural, lo arcaico, lo fijo) y del otro a los

⁷ Christiple Lalande, membro da Organização das Nações Unidas para o Habitat (ONU-Habitat), afirmou, durante seminário realizado no Rio de Janeiro, em 24 de março de 2010, sobre o tema da migração indígena para os centros urbanos, que o principal desafio para esses indígenas radica no direito à residência: ao chegar aos novos territórios encontram dificuldades para se fixar e terminam vivendo em construções precárias. Prensa Latina – consulta 24/03/2010 <http://www.prensa-latina.cu/>.

jóvenes y la educación superior, la migración, el cambio, el rock, el consumo, el empleo (lo urbano, lo moderno, lo móvil) (*ib.*: 10).

Outra dimensão que a temática das ações afirmativas/ensino superior e jovens indígenas suscita é com relação a como se dará a articulação entre esse novo público que passa a frequentar a universidade e a emergência dessa nova interculturalidade que as ações afirmativas passam a produzir, sem, todavia, alterar as estruturas de concepção dos cursos, tampouco contextualizar seus currículos para que possa atender também às expectativas de aprendizagem desse novo público. Desse modo, as ações podem suscitar também práticas de discriminação e racismo no âmbito universitário, em que relações interculturais e interétnicas envolvendo estudantes, professores, servidores e gestores permanecem sob certa tensão, gerada pelo desconhecimento histórico e até mesmo legal que alimenta novas modalidades de etnocentrismo. Daí a necessidade de ouvir esses atores jovens, para que possam falar sobre suas experiências e relatar como consomem essas novas políticas de ações afirmativas, para que, assim, possamos compreender “de forma profunda la complejidad en que están inmersos los jóvenes indígenas en la educación superior” (*ib.*:18).

O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFBA

O Programa de Ações Afirmativas da UFBA, hoje acionado juntamente com a Lei de Cotas, começou a ser esboçado em 2001, em uma reunião do Conselho de Ensino e Pesquisa (CONSEPE), quando o Diretório Central dos Estudantes (DCE) propôs que fosse incluído um percentual de 40% de cotas para negros (Santos; Queiroz, 2012, p. 41).

A partir do CEAFFRO, programa voltado para a educação e cidadania de jovens e adolescentes negros que, até recentemente, esteve sediado no CEAO (Centro de Estudos Afro-Orientais), diversas articulações passam a ser feitas com entidades da sociedade civil para a construção de uma proposta de ação afirmativa que assegurasse o acesso e a permanência, na UFBA, de estudantes negros. Posteriormente, o programa, desenvolvido por pesquisadores, representantes da sociedade civil e militantes de movimentos sociais, especificamente, do movimento negro, e denominado Comitê Pró-Cota, reivindicou mudanças nos processos seletivos da universidade. Em 2002, o programa formalizou, junto à reitoria da UFBA, uma proposta preliminar de adoção de mecanismos de aplicação de acesso e permanência de negros nessa Universidade (*ib.*: 42), constituindo um Grupo de Trabalho (GT) para a elaboração de consultas junto à comunidade acadêmica e de um programa de ações afirmativas para a instituição.

A participação e o protagonismo da juventude negra na mobilização por políticas de ação afirmativa na educação superior na Bahia, e, especialmente, na UFBA, serão expressivos. Nádia Maria Cardoso apresenta, em sua dissertação⁸, a contribuição do Instituto Steve Biko⁹ como um marco importante para a juventude negra de Salvador, como coletivo político dessa mobilização que desenvolve a consciência

⁸ Intitulada “Instituto Steve Biko – Juventude Negra mobilizando-se por Políticas de Afirmação dos Negros no Ensino Superior” e apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

⁹ O Instituto Steve Biko prepara estudantes negros e negras para acessar ao ensino superior, e se constituiu como referência para o surgimento de outras experiências semelhantes no país. Fundado em 1992, o Instituto Cultural Steve Biko resulta da preocupação de jovens negros ativistas da luta contra o racismo e oriundos de comunidades negras com a ausência da população afro-descendente na universidade, reconhecendo a Universidade como um espaço de poder que requer ser disputado pelos afro-descendentes como estratégia para a ascensão social e promoção dos direitos da população negra (Cardoso, 2006, p. 81-2). O nome do Instituto é uma homenagem ao líder sul-africano pela sua história de luta contra o apartheid na África do Sul, que passa a ser inspiração e referência para essa parcela da juventude negra na Bahia envolvida com o debate da invisibilidade do negro na universidade (*ib.*).

crítica e política através da formação e da vivência na luta negra por direitos, além de estimular orgulho e solidariedades étnico-raciais na juventude negro-baiana, sendo significativa a sua participação no processo político entre 2003-2004, que culminará na conquista das ações afirmativas na UFBA (Cardoso, 2006. P. 202). Para Silva, em Salvador haverá um considerável impacto das movimentações por ações afirmativas, tendo a juventude negra, principalmente oriunda dos cursinhos pré-vestibulares, ativa participação, gerando conquistas importantes para a população negra no Brasil (*ib.*).

Ângela Paiva e Lady Almeida (2010, apud Júnior Feres; Daflon, 2014) assinalam que nesses anos de reivindicações por ações afirmativas no ensino superior, os gestores, em sua maioria, sempre manifestaram preferência pelas políticas de ação afirmativa de natureza social, voltadas para os estudantes de escolas públicas e/ou baixa renda, em detrimento daquelas de caráter étnico-racial, demonstrando, assim, maior sensibilidade quanto à questão da pobreza do que à da desigualdade étnico-racial. Disso teriam resultado, na maior parte das universidades que adotaram ações afirmativas, acirrados debates, divergências e exposições de pontos de vista que corroboravam o “mito da democracia racial”. De certo modo, na UFBA não foi diferente.

Durante o período de atividades do GT, muitas reivindicações ocorreram por parte de grupos que cobravam que a UFBA passasse a incluir políticas de ações afirmativas, denunciando que durante anos “nenhuma discussão de inclusão de pobres, negros e índios obteve eco na instituição, mesmo que o CEAO tenha, desde 1998, encaminhado sucessivas propostas de abertura do debate” (Santos; Queiroz, 2012: 43).

As ações do CEAO em direção a Reitoria foram estratégicas por ser o órgão de referência dos estudos afro-brasileiros e africanos na UFBA, desde 1959. Possuía, portanto, um estatuto jurídico-legal e de política institucional (Santos; Queiroz, 2012, P. 43-44).

Para a proposta inicial, o GT conseguiu reunir dados sobre a origem social e a autodeclaração étnica/racial coletadas pela Pró-Reitoria do Serviço de Seleção, entre os anos de 1998 a 2001. Vale lembrar que a UFBA foi a primeira instituição pública do ensino superior a incluir o quesito cor nos formulários para inscrição no vestibular, iniciativa do Programa A Cor da Bahia, que em suas pesquisas percebia “o silêncio sobre a cor na UFBA” (*ib.*:44).

Esses dados demonstravam a precariedade do ensino público na Bahia e no Brasil, explicitando as gritantes desvantagens entre os inscritos oriundos de escolas particulares e do sistema público de ensino, especialmente nos cursos de alto prestígio e concorrência, sendo ainda mais acentuadas quando os dados eram intercruzados com o pertencimento racial e étnico.

O GT passou a defender, preliminarmente, um programa de ação afirmativa com o objetivo de ampliar a “admissão dos grupos em desvantagem, focalizado e dirigido aos cursos onde se observa maior defasagem entre composição da demanda e efetiva classificação de ingressantes” (Santos; Queiroz, 2012, p. 45). A proposta acabou se consolidando como um programa de ações afirmativas com quatro eixos,

a saber: preparação, ingresso, permanência e pós-permanência¹⁰ (*lb.*).

Antes de ser encaminhada a proposta à reitoria, o GT ainda recebeu algumas contribuições para avaliação e eventual inclusão, como a sugestão para a realização de uma campanha de sensibilização, sugerida pelo Programa A Cor da Bahia, e um documento intitulado “Políticas de inclusão social. O caso indígena”, apresentado pela União dos Índios Descendentes (UNID). Nesse documento, a UNID defendia a relevância de ser considerada a inclusão da categoria indiodescendente, em face das suas especificidades e diferenças com relação à categoria índio aldeado. No mesmo documento é apresentado um panorama geral de participação dos indígenas no ensino superior. Naquele período havia apenas dois estudantes indígenas na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)¹¹ e três na Universidade Federal do Mato Grosso (*lb.*: 46).

Após superados os diversos impasses¹², o GT conseguiu acordar os percentuais de “43% para estudantes que tivessem cursado todo o ensino médio e mais um ano do fundamental no sistema público, sendo 85% para os autodeclarados negros e 15% para os não negros; reserva de 2% das vagas para indiodescendentes que tivessem cursado o sistema público de ensino como os da reserva de 43%” (*lb.*: 58). Já com relação aos índios aldeados e quilombolas¹³, ficou decidido que seriam duas vagas reservadas em cada curso, com a necessidade de comprovação do pertencimento étnico pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Fundação Palmares¹⁴, respectivamente, por ocasião da matrícula. Os pesquisadores Jocélio Teles dos Santos e Delcele Mascarenhas Queiroz lembram que a manutenção das classificações índio aldeado e indiodescendente fez parte da reivindicação da entidade indígena presente no GT, e que só posteriormente o GT tomaria conhecimento de que esta distinção não era consensual nem reconhecida politicamente pelos movimentos indígenas. Como assinalam Santos e Queiroz (*lb.*: 73), a UFBA era a terceira universidade federal a adotar um sistema de cotas, inaugurando um programa com algumas especificidades quanto aos percentuais, públicos atingidos e nomenclaturas étnicas adotadas.

Sobre essa questão, o Programa da Universidade Federal da Bahia passou a fazer uso de categorias e qualificativos de referência -- “índios descendentes” e “índios aldeados” -- estranhos ao ordenamento jurídico nacional, à Antropologia Social ou mesmo ao senso comum do campo indigenista. A categoria “índios descendentes” utilizada pela UNID, entidade participante do Grupo de Trabalho que elaborou a proposta da UFBA, foi criada por cidadãos que valorizam a sua ascendência indígena e que a mobilizam, politicamente, no sentido de reivindicar pleitos de inclusão e de reconhecimento sociais para os indivíduos que assim se auto identificam. Se, por um lado, não podemos deixar de admitir o seu direito de definição como melhor lhes aprouver; por outro há que tomar em consideração o que entidades e pesquisadores questionaram, à época, isto é, a “adoção, para fins normativos por uma instituição pública de ensino superior, de uma categoria de apelo étnico-racial que não encontra correspondência com qualquer instância do ordenamento jurídico nacional ou mesmo em uso social corrente por parte de segmentos mais amplos dentre os supostamente interessados ou abrangidos por tal categoria” (ANAI, 2005).

¹⁰ O GT não incluiu cotas na pós-graduação, tendo sido rejeitada por considerar que na UFBA cada programa seleciona de maneira diferenciada seus candidatos (Santos; Queiroz, 2012, p. 58).

¹¹ A UESC está localizada na cidade de Ilhéus, na parte sul do Estado da Bahia.

¹² Após chegarem a um consenso quanto aos percentuais para negros, não negros, índios aldeados, índios descendentes e quilombolas, o GT passou à definição de estratégias para a divulgação da proposta. As tentativas de debates presenciais não deram certo, em razão da pouquíssima frequência de professores e servidores técnicos. Em compensação, os debates virtuais revelaram-se produtivos. No artigo “As cotas na Universidade Federal da Bahia: história de uma decisão inédita”, Santos e Queiroz (2012) apresentam, a partir de fragmentos de mensagens, as opiniões de docentes. Eles consideram um capítulo a parte, que ainda carece de uma pesquisa aprofundada, o tema de como os professores encaravam, e como hoje encaram, as ações afirmativas adotadas pela UFBA.

¹³ São denominados quilombolas indivíduos oriundos de comunidades constituídas em torno da sua ancestralidade afro-brasileira, “descendentes de africanos escravizados que mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas ao longo dos séculos” (Disponível: http://www.palmares.gov.br/?page_id=88 consulta: 10/02/16).

¹⁴ A FUNAI é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, criado em 1967 e vinculado ao Ministério da Justiça, cabendo à

Dentre as várias críticas que a formulação adotada pela UFBA recebeu, deve ser destacada a de que a noção de índios aldeados poderia deslegitimar pleitos de acesso ao ensino superior por parte de membros de determinadas etnias indígenas, por estar a noção em contraposição ao ordenamento jurídico constitucional, que não utiliza a classificação “índios aldeados”, mas unicamente articula o termo “índios” como definidor dos sujeitos sociais de tais direitos.

Para o conceito de índio descendente, a crítica geralmente feita é ao fato de que os assim autodeclarados não vivenciaram a mesma experiência histórica. Este é um argumento relevante, já que a identidade das comunidades indígenas da região Nordeste do Brasil é construída compartilhando uma situação histórica de luta pela identidade. Desse modo, o caso da UFBA foi bastante emblemático para um dos meus interesses de pesquisa, i.e., problematizar como as políticas públicas voltadas para a educação têm articulado as categorias étnicas com vistas à sua promoção. O que tenho percebido é que as questões étnicas suscitam dificuldades para o seu tratamento em termos conceituais, do que resulta uma espécie de encruzilhada entre, de um lado, uma aceção equivocada de raça, e, de outro, de uma ancestralidade comum através de uma história compartilhada.

Apesar das muitas críticas em torno das nomenclaturas utilizadas pela UFBA, os estudantes indígenas consideram importante tais distinções como forma de proteção aos seus direitos, entre aqueles autodeclarados “índio aldeado” (como assim se identificam) e os autodeclarados “índio descendente”, tal como apresentado nos relatos abaixo:

Acho extremamente importante as reservas de vagas das instituições, neste caso da UFBA. É importante também a diferenciação entre índio descendente e índio aldeado, pois, desta forma, aumentam as chances pra quem é da Aldeia e tem interesse em cursar um ensino superior, visto que qualquer um pode se autodeclarar como sendo índio descendente, diminuindo, conseqüentemente, as chances de nossos parentes que são da aldeia. (Daniel Silva, estudante indígena pataxó)

No que se refere à classificação índio aldeado, da qual faço parte, é mais lucrativa para os membros da comunidade indígena para ingressar na Universidade Pública, pois torna-se mais específico e limita quem pode concorrer, favorecendo os povos indígenas. Já a classificação índio descendente é inexistente nas comunidades indígenas, pois não há nenhuma garantia de que quem utilize essa reserva de vagas se volte para a comunidade da qual diz ser descendente, podendo até ser utilizado de má [fé] para enfraquecer o sistema de cotas raciais, por torná-lo muito abrangente em um país tão miscigenado, onde praticamente todos tem um ancestral indígena. Desse modo, quebra a efetividade de inserir os indígenas em uma Universidade Pública gratuita, pois a função do sistema de cotas é a eliminação de desigualdades, e ao ampliar com essa categoria

FUNAI realizar estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas. Compete também ao órgão estabelecer a articulação interinstitucional voltada à garantia do acesso diferenciado aos direitos sociais e de cidadania aos povos indígenas, por meio do monitoramento das políticas voltadas à seguridade social e educação escolar indígena, bem como promover o fomento e apoio aos processos educativos comunitários tradicionais e de participação e controle social. Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Consulta 02/02/16 Disponível <http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos>. A Fundação Cultural Palmares foi fundada em 1988, vinculada ao Ministério da Cultura (MinC), voltada para a promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira. A Fundação também é responsável pelas certificações para comunidades quilombolas, que reconhece os direitos das comunidades quilombolas e dá acesso aos programas sociais do Governo Federal (http://www.palmares.gov.br/?page_id=95).

pode até acontecer que os descendentes com um maior vínculo fiquem de fora. (João Paulo Oliveira, estudante indígena pankararu)

Índio aldeado é aquele que possui vínculo comprovado com a aldeia (Maria Kiara Oliveira, estudante indígena pankararu)

Há uma diferença entre “índio aldeado” e “índio descendente”, pois índio aldeado é aquele que mora em uma comunidade indígena e que está sempre *lutando* pelos objetivos da sua aldeia, já um que se classifique só como descendente não tem muito, creio eu, aproximação com as lutas do cotidiano, objetivos e etc. (Vanessa Carvalho, estudante pataxó, ênfase adicionada)

Atualmente o Programa de Ação Afirmativa da UFBA, no quesito acesso, é realizado pela inscrição através do SISU, utilizando a nota obtida no ENEM, com cotas de 43% das vagas pela Lei de Cotas e cotas de 2% para indígenas (ou índios descendentes) e ainda, por meio de um edital específico, com reserva de duas vagas extras em cada curso para índio aldeado e quilombola. A UFBA oferece vagas para cursos de progressão linear, bacharelado interdisciplinar e curso superior de tecnologia¹⁵.

A reserva de vagas para estudantes quilombolas e indígenas aldeados, constitui a especificidade do programa de ações afirmativas da UFBA, sendo mantido um edital específico para essa modalidade de ingresso, e o público ingressante a partir do pertencimento “índio aldeado”, foi o que constituiu o público de interlocução no trabalho de campo e produção de análise sobre a sua presença na UFBA, desta pesquisa. Não obstante o critério da cor ou raça ser autodeclaratório, de acordo com a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), as regras da UFBA preveem ainda a comprovação via documentação. Outra diferença entre os editais é quanto às opções de escolha, no edital geral o candidato poderá escolher até duas opções, já no edital específico, apenas uma opção.

Segundo a Coordenação de Seleção, Orientação e Avaliação (CSOA)¹⁶ da UFBA, de 2005 a 2015 foram selecionados 146 estudantes cotistas na condição *índio aldeado*, autodeclarado. Entre estes, 50 estudantes não cotistas. O universo formado por 146¹⁶ estudantes indígenas selecionados na categoria índio aldeado, pode parecer um universo reduzido, mas esse conjunto passa a ter maior sentido no contexto em que ele está inserido, a saber, o programa de ações afirmativas da UFBA, pois caso não fosse o programa estes mesmos indivíduos não teriam visibilidade e alguns, até mesmo, não teriam acesso à instituição¹⁸. Com esse recorte percebemos o impacto dessas ações na universidade, dado que ele revela a grande lacuna que sempre existiu no espaço acadêmico, no que concerne à representação da diversidade e participação indígena. Um dos desafios analíticos da pesquisa sempre foi investigar como “ainda se mantém problemático na adoção de sistemas voltados para a inclusão de indivíduos oriundos de popu-

¹⁵ No total, a UFBA oferece 113 cursos nas modalidades de Curso de Progressão Linear (CPL), Bacharelado Interdisciplinar (BI) e Curso Superior de Tecnologia (CST).

¹⁶ A Coordenação de Seleção, Orientação e Avaliação (CSOA) corresponde ao anterior Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA).

¹⁶ De 2005 a 2012, é o período de vigência da primeira Resolução para o programa de ações afirmativas da UFBA, o percentual de estudantes cotistas índios aldeados inscritos variou entre 0,1% a 0,3% dos inscritos no vestibular; já os índios descendentes variaram entre 0,8 a 1,4%, nesse mesmo período. Com relação aos percentuais de selecionados, os índios aldeados tiveram o percentual de 0,1 a 0,3 dos selecionados e os índios descendentes representaram entre 1,2 a 2% dos selecionados (Santos, 2013).

¹⁸ A UFBA completa 70 anos, em 2016. Há onze que os primeiros estudantes indígenas ingressaram, a partir do seu programa de ações afirmativas.

¹⁹ O programa inicialmente contemplava a autoidentificação “índio aldeado”, também para os que não concorriam à reserva de vagas.

²⁰ Os cursos de progressão linear são aqueles em que o estudante cursará diretamente a área escolhida, traçando um percurso curricular previamente selecionado até a obtenção do diploma. Já nos bacharelados interdisciplinares os estudantes cursarão um número de horas aula destinado à formação geral humanística, científica e artística, a partir de currículos mais flexíveis e articulados, podendo posteriormente escolher a área que desejará atuar. Nos cursos superiores de tecnologia o estudante também cursará diretamente a área escolhida, a especificidade reside no fato de serem cursos de menor duração (tempo médio três anos) e serem mais voltados para atender as demandas do mercado de trabalho.

²¹ Desse modo, a busca por qualificação que é apresentada como parte do interesse indígena pela formação no ensino superior é também uma busca por entender e dominar a avassaladora entrada das políticas públicas nas aldeias indígenas; trata-se de um novo regime de poder em que a participação dos indígenas nas agências de Estado brasileiras é um imperativo que coloca desafios variados. (Lima, 2012, p. 175).

²² Abril Indígena é um evento organizado pelos estudantes indígenas desde 2012, promovendo a visibilidade da causa indígena na universidade.

²³ Trata-se de um periódico de ideologia de direita. Nessa matéria, a revista tenta desqualificar o trabalho antropológico, a partir de informações distorcidas e caluniosas como forma de deslegitimar os pleitos e processos em andamento de demarcação das terras indígenas e quilombolas.

lações subrepresentadas e pertencentes a extratos sociais de renda mais baixa: a permanência em instituições que são públicas, mas que exigem, durante o seu percurso, um acúmulo de capital tanto material quanto simbólico” (Santos, 2013: 12), portanto, foi especialmente importante para a pesquisa que desenvolvi acompanhar os percursos acadêmicos de alguns desses 146, desde o ingresso, passando pela permanência até a conclusão do curso. Vale ressaltar, que dos 146 selecionados nem todos foram matriculados ou permaneceram na UFBA.

As minhas incursões no campo me permitem afirmar que alguns dos estudantes não cotistas, mas autoidentificados na categoria índio aldeado¹⁹, acabam sendo assimilados pelo programa de cotas, passando a compartilhar da luta e da visibilidade concedida aos cotistas, o que podemos admitir a construção de uma identidade cotista que será agregada à identidade étnica ao ingressarem na universidade. Outra constatação que posso afirmar, é que o número de selecionados nesses dez anos de programa corresponde a diversas situações, desde aqueles que se matricularam, cursaram e se formaram, àqueles que se matricularam e desistiram, aos que nunca se matricularam e aos que apesar de matriculados, não foram alcançados, pois ao ingressarem não vivenciam uma identidade diferenciada na universidade.

Os cursos escolhidos pelos estudantes cotistas índios aldeados estão distribuídos pelas cinco áreas de conhecimento classificadas pela UFBA. Uma característica marcante é que a maioria dos cursos dos inscritos e selecionados, é de progressão linear²⁰. Podemos notar que as áreas de Filosofia e Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Profissionais da Saúde e Matemática e Ciências Físicas e Tecnologia são as que mais selecionaram com 35, 31 e 25 selecionados, respectivamente, de acordo com CSOA da UFBA. O curso que mais selecionou nos dez anos do programa, foi o curso de direito, com nove classificados distribuídos praticamente em todos os anos. Esse dado reflete o foco nos cursos de forte concorrência e de prestígio, com a “premissa de que a adoção do sistema teve maior impacto em cursos considerados na sociedade brasileira como tradicionais”, como afirma o professor Jocélio Teles dos Santos (2013: 12). Para o estudante indígena Genilson Taquari, o curso de direito é visto como estratégico, uma vez que se justifica pela “forte necessidade na área jurídica”²¹. E complementa, “os povos indígenas cansaram de esperar os outros para lutar por nossas questões”. Ou como afirmou Agnaldo Santos (liderança pataxó hãhãhãe), sobre a necessidade de mais advogados indígenas, “eles batem muito na gente, porque a gente não sabe a informação técnica”. Apresentando em sua exposição, em uma das atividades do Abril Indígena²² da UFBA de 2015, a matéria da Revista Veja²³ “A farra da antropologia oportunista”, Agnaldo, liderança e estudante do Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI) da UNEB, expõe os motivos para que a população indígena precisa estar mais escolarizada. Ao passo que afirma que na “universidade vai perdendo os valores”, e ressalta “não podemos nos alienar a isso”. Para ele os cursos que mais colaboram com esse comportamento são medicina e direito, “cursos perversos”, que segundo Agnaldo, são formações em que haverá maior assimilação de valores voltados para o mercado, para a não valorização da sociabilidade indígena “[...] Não tem nada melhor

para conquistar um povo que dizimar as diferenças. Cuidados que a gente deve ter em Brasília, na universidade...”

Apesar do curso de direito ser um dos mais desejados, não impede que seja trocado por outro com o qual os estudantes tenham maior identificação, como o que fez Eduarda Vieira (estudante indígena tuxá) que abandona o curso de direito, que cursava na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e passa a cursar letras na UFBA.

De modo geral, esses dados apontam para as especialidades que têm sido priorizadas, que para além de uma escolha pessoal, essas áreas indicam certa necessidade coletiva das comunidades das quais os estudantes são oriundos, motivações também para o que consideram será revertido para os seus grupos de pertencimento. As áreas que menos têm atraído inscritos são as de Letras e Artes, que tiveram apenas dois estudantes selecionados em cada área nos dez anos do programa.

Nesses dez anos ao longo dos quais o programa está em desenvolvimento, ocorreu bastante diversificação na escolha dos cursos, agora mais voltados para a formação em uma carreira liberal e menos nas carreiras voltadas para a licenciatura²⁴. Vale lembrar, a propósito, que na Bahia existem, atualmente, duas licenciaturas indígenas. Uma oferecida pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA) e a outra pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), além dos cursos de licenciatura oferecidos por faculdades privadas e outras universidades públicas de regiões distintas do estado. Segundo Agnaldo, as licenciaturas indígenas proporcionam uma formação geral, “formação do todo”. Já os cursos de licenciatura ou bacharelado específicos nos cursos regulares dão uma formação específica, o que remete a uma visão particularista e de certa hierarquização entre os campos do saber, para ele.

Com o ingresso de estudantes em outras áreas que não as licenciaturas, inclusive em cursos de alto prestígio, como medicina, odontologia, direito e engenharia, percebo que os estudantes indígenas passam a classificar os colegas a partir do status ou estigma das suas áreas, que se expressa nas brincadeiras ou nas visões de futuro que irão projetar, a depender do que estão cursando. Essa introjeção dos cursos como portadores de prestígio identífico como algo recente, que tem a ver com essa nova remessa de interesses, muito mais diversificada, e não mais associada apenas às demandas de determinados profissionais que suas comunidades carecem.

De acordo com o diagnóstico produzido em 2008 pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisa (CINEP) sobre o perfil do estudante indígena no ensino superior no Brasil, há dois tipos de demandas por ensino superior, por parte dos indígenas, sendo um voltado para atender as necessidades de formação de professores para o ensino intercultural específico e diferenciado dentro das aldeias indígenas; e outro para a formação universal dentro das carreiras e cursos regulares oferecidos pelo sistema universitário corrente (2010: 206), que poderá contribuir para a formação de uma “*intelligentsia*” capaz de liderar a revolução educativa e cultural (Smith, 1986). Nesta última situação, os cursos têm, de algum modo, contemplado as demandas indígenas, no sentido de lhes proporcionar uma formação que também acolha as suas expectativas. Desse modo, o quadro de selecionados na UFBA esboça para

²⁴ No Brasil os cursos de licenciatura são destinados para a formação de professores do ensino fundamental e médio, como também para a produção de pesquisas no campo da educação.

a escolha, que tem sido cada vez mais recorrente, de cursos para formação universal, de carreiras liberais, em detrimento da escolha para os cursos de licenciatura, formação de professores.

Como saldo dos dez anos de ações afirmativas da UFBA, dos 57 matriculados na categoria cotista índio aldeado, foram 6 graduados, 43 tiveram classificação no vestibular cancelada, 5 desistiram dos cursos, foram 2 ausências de inscrição em disciplina e 1 vaga cancelada por decisão judicial²⁵, de acordo com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Entre os estudantes indígenas egressos, além de terem ingressado como cotista na categoria índio aldeado (totalizando 6), também haverá os que ingressaram como cotista oriundo de escola pública (1), cotista na categoria índio descendente (1) e não cotista (3), ingressando nas vagas de ampla concorrência. Os dados fornecidos pela PROGRAD desmitificam um dos maiores temores quanto às ações afirmativas, que é a fraude ao acionar as vagas pelas cotas. Nos dez anos do programa, todos os formados são auto-declarados indígenas, e todos os reconhecem como tal. Dos 44 que tiveram classificação no vestibular cancelada (um inclusive por via judicial), poderão estar nesses as tentativas frustradas das fraudes, talvez por não terem conseguido reunir ou comprovar documentação. Este dado é interessante, pois na UFBA, e entre os estudantes indígenas, existem muitas histórias de estudantes que cursaram acionando as cotas para índios aldeados, o que os dados demonstram não ser verdade. O que talvez contribua com a veiculação dessas histórias, seja a inserção de estudantes a partir das cotas na categoria índio descendente, que na antiga resolução da UFBA tinha 2% da reserva de vagas, necessitando apenas a auto-declaração. E na atual resolução, ao adotar a Lei de Cotas, sendo necessário apenas a auto identificação²⁶ enquanto indígena, porém mantendo a obrigatoriedade de declaração da comunidade e da FUNAI em seu edital específico para os cotistas selecionados na categoria índio aldeado.

A média do coeficiente de rendimento (CR) dos estudantes indígenas egressos como cotista (índio aldeado, índio descendente e escola pública) foi de 7,17, com apenas um estudante com CR menor que 6,0. Já o CR entre os estudantes indígenas não cotistas (ingressos pelas vagas de ampla concorrência) é de 8,93. Com relação à média de anos de permanência nos cursos, entre os estudantes indígenas não cotistas foi de 4 anos, e já entre os estudantes indígenas cotistas foi de 5,25 anos.

De modo geral, corresponde a um bom desempenho quanto ao CR e ao tempo de permanência durante o curso, demonstrando que as possíveis defasagens que possam haver com relação à formação no ensino fundamental e médio serão superadas, com estudantes com desempenho, muito provavelmente, superior à média dos cursos, contrariando as críticas mais comuns proferidas que não acreditam no potencial desses jovens de superar tais defasagens, caso elas existam, quando ingressam na universidade. Esses dados precisariam ser comparados com as taxas gerais da UFBA, para verificar o que representam no contexto institucional. Vale lembrar, que esses dados dizem respeito aos estudantes que mantiveram vínculo de matrícula nesse período na categoria índio aldeado, mas também aos que vivenciaram

²⁵ O Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu* da UFBA não dispõe de forma mais detalhada quais as situações os estudantes poderão ter a matrícula cancelada, seja na classificação do vestibular ou por decisão judicial.

²⁶ Para Gersem Baniwa (Gersem José dos Santos Luciano), indígena do povo Baniwa, antropólogo, professor doutor da Universidade Federal do Amazonas, a lei empobrece o princípio da auto-declaração, ao evidenciar mais o indivíduo, colocando em xeque a coletividade.

a sua identidade indígena, apesar de não ingressarem pelas cotas, correspondendo ao que denomino de presença indígena na UFBA, e, portanto, sendo considerados todos os estudantes indígenas, que assim se identificam por pertencerem a uma comunidade de origem, mesmo não tendo sido selecionado como cotista índio aldeado, mas assim vivenciando esta identidade dentro da universidade.

A UFBA tem realizado alguns diagnósticos sobre desempenho, destaco o trabalho coordenado pelo professor Jocélio Teles dos Santos, na Rede Ação Afirmativa. O professor Jocélio Teles (UFBA) e a professora Delcele Queiroz (UNEB) vêm acompanhando a inserção dos estudantes cotistas a partir da avaliação do desempenho por meio do coeficiente de rendimento dos estudantes durante os semestres cursados, e os resultados, assim como os que eu encontrei, contrariam as expectativas pessimistas sobre as políticas de reserva de vagas, revelando um desempenho muito próximo e às vezes superior, ao dos estudantes não cotistas.

ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFBA

Atualmente na Universidade Federal da Bahia são 53²⁷ estudantes indígenas em curso, conforme o NEI - Núcleo de Estudantes Indígenas da UFBA, nas mais diversificadas áreas do conhecimento, pertencentes às etnias pataxó (28), tuxá (18), pankararu (5), tumbalalá (1) e tupinambá (1)²⁸.

Os estudantes índios aldeados com os quais mantive contato constituem, em todos os casos, a primeira geração, e alguns o primeiro membro da família de orientação com escolarização formal, a exemplo da história de vida do estudante pataxó, Daniel.

Meus pais não terminaram o ensino básico. Minha mãe parou na quarta série e meu pai na segunda, ambos sabem ler pouco. Sou o primeiro de toda família a ingressar no ensino superior, as chances para eles não foram muito boas.

Apesar do impacto da escolarização no próprio âmbito familiar, na medida em que ela intersecta as gerações e poderá deslocar posições tradicionais de poder, correntemente monopólio dos mais velhos, o que, provavelmente, "alterará o perfil geracional dos seus potenciais militantes, não mais lideranças formadas nas aldeias com base em processos de socialização pautados em suas tradições, mas sim jovens formados em escolas", como afirma o antropólogo Antônio Carlos Souza Lima (2012: 189). Constatei um sentimento de reverência aos mais velhos e aos membros da comunidade, com a manutenção ainda de forte influência entre esses jovens estudantes.

A maioria dos estudantes é oriunda das escolas indígenas das aldeias, tendo, portanto, cursado o ensino fundamental e alguns o ensino médio²⁹ nas próprias comunidades. O ingresso em uma universidade pública federal e em cursos de alto prestígio confere certo status social e suscita um sentimento de orgulho para os estudantes e suas famílias. Nesse sentido, situações anteriormente vivenciadas de "ofensa" ou de "rebaixamento", concernentes a formas de desrespeito, formas

²⁷ Este número é o resultado do acompanhamento do núcleo junto aos estudantes indígenas, através do cadastro da bolsa permanência e contato pessoal. Vale ressaltar, que a UFBA não mantém um cadastro ou alguma forma de registro ou de acompanhamento específico com os estudantes indígenas cotistas, o que dificulta o monitoramento desses ingressos. A justificativa dada, é que a instituição visa não rotular o estudante enquanto cotista, seja de qualquer categoria, como forma de preservar o seu pertencimento e como estratégia para não gerar constrangimentos sociais para os estudantes que ingressam na condição de cotistas.

²⁸ As etnias pataxó, tumbalalá, tupinambá e tuxá estão localizadas no Estado da Bahia. A etnia Pankararu localiza-se no Estado de Pernambuco. Todas situadas na região nordeste do território brasileiro.

²⁹ Carlos Rafael da Silva apresenta em sua dissertação, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFBA) os →

do reconhecimento recusado (Honneth, 2003, p. 213), são contrabalançadas por uma perspectiva de presente que se apresenta como uma salvaguarda segura para o futuro, tanto do indivíduo quanto da comunidade de pertencimento, apreendidos enquanto uma unidade indivisível. Desse modo, para Andréia Queiroz, estudante indígena pataxó de comunicação, a expectativa da sua família em relação ao seu futuro é que tenha uma condição de vida melhor do que a deles, já da sua parte espera ser uma boa profissional com realização pessoal e que possa colaborar como a sua comunidade. A escolha da UFBA poderá ser justificada por se tratar de uma instituição “bem reconhecida e concorrida, e possuir ótimos professores”, como afirmou a estudante de fisioterapia Vanessa Carvalho.

A pesquisa CINEP destacou as expectativas dos estudantes quanto à sua formação, encontrando desde anseios atribuídos à ascensão individual, como também percursos que se relacionam com projetos das comunidades de origem, “concebidos enquanto coletividades com demandas e perfil específicos dentro da sociedade brasileira” (CINEP, 2010, p. 206). Conforme as conversas que estabeleci com os estudantes indígenas da UFBA, eles reconhecem que a expectativa da comunidade é que os estudantes retornem, o que para eles não se constitui uma cobrança, mas apenas uma expectativa. Essa expectativa pode ser examinada à luz do que Bourdieu formulou sobre a “a causalidade do provável”, quando os indivíduos passam a internalizar suas chances, dentre as probabilidades objetivas, de acesso aos bens materiais ou simbólicos, numa dinâmica de transformação das condições objetivas em esperanças subjetivas, e, assim, certas estratégias se apresentam como mais seguras (Nogueira, M; Nogueira, C., 2004, p. 63).

Eu me arrisco a afirmar que a inserção na universidade, assim como percebi, ao investigar o ensino diferenciado na aldeia pataxó de Barra Velha, dissemina o sentimento de que a escolarização ensejará a promoção sócio-econômica e política da comunidade, alargando a dimensão da conscientização política dos estudantes, líderes e membros da comunidade como um todo.

Ainda segundo os dados da pesquisa do CINEP referida, o ingresso na universidade e o estabelecimento de convívio com estudantes de outras etnias, como também de outras realidades sociais tais como os estudantes afro-descendentes e quilombolas, proporcionam interessante troca de experiências e percepção dos problemas comuns (CINEP, 2010, p. 206), ensejando contato com a diversidade de atores sociais que participam da universidade, assim como oportunidades para a troca de diálogos interculturais, com a promoção de reflexões sobre como essas identidades são articuladas no contexto universitário. A UFBA, ao selecionar 146 estudantes indígenas da categoria “índio aldeado” oriundos de diversos povos indígenas estabelecidos no estado da Bahia, se habilita a tornar-se, mesmo que timidamente, mais internamente diversificada. Ao mesmo tempo esses estudantes indígenas poderão estudar com outros que ingressaram mediante outras categorias étnicas / raciais, tais como os afro-descendentes, mas, nesse contexto nem sempre compartilharão as mesmas experiências.

dados referentes ao ano de 2013 para as matrículas nas escolas indígenas. Conforme os dados coletados, 8.068 alunos indígenas estavam matriculados no estado. Desse total, 5.166 estavam matriculados no ensino fundamental, representando a maior parte das matrículas. Já no ensino médio, foram 825 matriculados nas 10 escolas que oferecem ensino médio nas comunidades indígenas. No EJA (Educação de Jovens Adultos) o número de matrículas foi 860. Para Silva, o menor número de matrículas no ensino médio está relacionado a ausência de escolas nas aldeias, existindo uma correlação entre déficit de implementação da rede física e demanda não atendida de matrículas para o Ensino Médio, o que faz parte dos estudantes indígenas procurar escolas não indígenas para concluir a última etapa do ensino básico. Mas ressalta também à questão econômica, com muitos jovens que abandonam a escola para desenvolverem atividades nas roças ou nas cidades em torno das aldeias (2014. P. 46)..

ESTUDANTES INDÍGENAS EGRESSOS DA UFBA

Em dez anos de ações afirmativas, foram doze egressos, formados nas mais diversas áreas, das etnias pataxó, pataxó hãhãhãe, pankararu e xucuru kariri. Destes, quatro também já concluíram o mestrado (Anari Braz, Arissana Braz, Jéssica Torres, Rafael Torres). De certo modo, a maioria retornou para as suas comunidades, e todos desenvolvem atividades que direta, ou indiretamente, se relaciona com a causa indígena. Podemos identificar quatro áreas de atuação em que esses egressos tem sido inseridos, que seriam educação³⁰, saúde, administração pública e justiça.

Um dado relevante que o relatório do CINEP apontou, concerne à absorção dos profissionais indígenas no mercado de trabalho, apresentando o que poderá vir a ser um dilema para os estudantes no que diz respeito ao mercado de trabalho, configurado pelas poucas possibilidades de adesão, seja nos órgãos públicos ou na iniciativa privada (CINEP, 2010, p. 206), dentro das aldeias, o que talvez necessitem de apoio por parte das lideranças para colaborarem com o retorno dos estudantes. Esse dilema ainda não tem sido experimentado pelos egressos do programa na categoria índio aldeado, dos formados, todos estão ocupando posições no mercado de trabalho.

Assim temos Arissana Braz (artes plásticas), Jussimar Souza (ciências sociais), João Bernardo Júnior (educação física) que são professores em escolas indígenas pataxó. Eles são professores concursados, a partir do primeiro concurso³¹ para professores da Secretaria do Estado da Bahia, que ocorreu em 2013. E Ariádila Queiroz formada em música, atualmente professora concursada do município Mata de São João (Bahia), ensina numa escola em Praia do Forte. Anteriormente, trabalhava na Secretaria de Desenvolvimento Social. Os quatro fazem parte da primeira geração de formandos que optaram por cursos de licenciatura.

Sirlene Lopes e Thales Nascimento trabalham no campo da saúde, funcionários da SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena). Sirlene integra a equipe como enfermeira do PSF (Programa de Saúde da Família³²) na aldeia pataxó de Coroa Vermelha. E Thales é médico, integra a equipe do PSF na comunidade Pankararu, em Tacaratu (Estado de Pernambuco) e no posto de Rodelas (Estado da Bahia), entre os Tuxá.

Anari Braz (letras) presta consultorias ao MEC e Rafael Torres (ciências sociais) é funcionário concursado do MEC. Os dois tem trabalhado diretamente com questões que dizem respeito às políticas públicas voltadas para as populações indígenas no Ministério da Educação, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Washington Santos (direito) trabalha na secretaria da justiça, assessorando a resolução de litígios jurídicos que envolvam comunidades indígenas. Rutian Santos concluiu o curso de economia, prestando nova seleção e ingressando no curso de ciências contábeis, e atualmente uma das representantes do movimento indígena estudantil.

O retorno para as comunidades, de modo geral, ainda é bastante cobrado pelas lideranças como forma de contribuir com o coletivo.

³⁰ Atualmente, a maioria dos profissionais das áreas da saúde e da educação em Terras Indígenas é formada por indígenas, o que carece de investigação.

³¹ Em 2011 o governo do Estado da Bahia criou o cargo de professor indígena (Lei 12046/11). Em 2013 foi realizado o primeiro concurso estadual para professor efetivo no cargo de professor indígena.

³² O Programa de Saúde da Família constitui uma estratégia implementada pelo Ministério da Saúde (MS) para a oferta de assistência básica de saúde, na esfera individual e coletiva, operacionalizado mediante equipes compostas por um médico, um enfermeiro, dois auxiliares de enfermagem e seis agentes comunitários de saúde. Cada equipe será responsável pelo acompanhamento de cerca de mil famílias, definidas dentro da área de abrangência da Unidade Básica de Saúde a que pertence a equipe (Associação Saúde Da Família. Consulta 03/02/16. Disponível <http://www.saudedafamilia.org/projetos/psf/psf.htm>).

Todavia os estudantes egressos apontam dificuldade no retorno, colocando em questão o dilema sobre o valor do trabalho na comunidade, já que retornam mais qualificados. De certo modo, há um consenso entre as lideranças que compreendem que esse retorno poderá ser feito em diversos espaços, não apenas no retorno físico para as aldeias. Anari e Arissana contam que quando retornaram tiveram certa dificuldade, lembram que ao retornar disseram aos líderes: “você cobraram e agora estamos aqui”. Talvez para aqueles que cursam licenciaturas em universidades distantes das comunidades esta seja uma realidade cada vez mais próxima e difícil, já que boa parte dos professores indígenas cursaram ou estão cursando as licenciaturas interculturais que não exigem o seu afastamento da comunidade, desse modo, retornar significa ter que “conquistar tudo de novo” (Arissana Braz).

Nessa primeira leva de egressos veremos que a maioria tem ocupado cargos na esfera pública, significando que a busca por qualificação, que sempre é referida como interesse das populações indígenas pela formação no ensino superior, pode ser entendida também como um esforço “para entender e dominar a avassaladora entrada das políticas públicas nas aldeias indígenas, seja na esfera política, seja em outras esferas sociais mais recônditas como o parentesco e as relações intergeracionais” (Lima, 2013, p. 24). Num movimento que reconhece, cria direitos, mas que também passa a criar sujeitos empoderados, em que a participação dos indígenas nas agências do Estado é um imperativo que coloca desafios variados, inclusive, agora, com as expectativas que possam colaborar na elaboração dessas políticas. Entretanto, a efetiva presença indígena nas etapas de formulação e implementação das ações governamentais ainda é um obstáculo a ser superado, pois o que ainda ocorre, na prática, está na arena das lutas por autonomia, e que esbarra, em diversas situações, que revelam o caráter multifacetado das políticas governamentais, que ainda convivem com formas tutelares das políticas governamentais incidentes sobre os povos indígenas (*ib.*).

Para Lima (2013) tais constatações sobre as políticas indigenistas produzidas pelo Estado necessitam ser estudadas, mas também precisam ser analisados os povos indígenas a quem essas são direcionadas. Essa premissa, de certo modo, sempre foi um dos objetivos da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desafios são colocados na busca indígena por acesso e permanência à universidade que poderão contribuir para as ações governamentais frente ao ensino superior. Dentre eles está o reconhecimento da presença dos conhecimentos dos povos indígenas em nossas tradições culturais, desde a crítica aos conhecimentos transmitidos pelo ensino superior e aos seus processos de transmissão, que contribuem para a manutenção dos povos indígenas em lugar distante na consciência social brasileira. Outro desafio é formar um acervo que possa ser capaz de criticar e propor políticas e ações governamentais na direção de um ensino superior de indígenas longe de padrões predefinidos e genéri-

cos, permitindo a oferta de soluções compatíveis aos projetos de futuro desses povos. E por último, avançar na produção de novos parâmetros para políticas governamentais que adquiram o estatuto de políticas de Estado de média e longa duração, como no caso da Lei de Cotas, dotada de institucionalidade compatível e fóruns de participação indígena adequados, voltadas ao reconhecimento da diversidade e da autoctonia, bem como dos direitos coletivos (Lima; Barroso-Hofmam, 2007, p.6).

As experiências de ações afirmativas nas universidades brasileiras tem demonstrado que com as cotas e a reserva de vagas, a universidade tem possibilidades concretas de se tornar, crescentemente, um espaço étnica e socialmente diferenciado, um ambiente pluriétnico que recusa os etnocentrismos e estimula a diversidade sociocultural, suscitando a criação de um espaço aberto à expressão de outras cosmovisões e estilos de vida. Todavia, há ainda muito a percorrer até atingir esse estado ideal, pelo menos no que concerne à UFBA. Os estudantes indígenas da UFBA ainda se ressentem da ausência de abertura para um efetivo diálogo entre o conhecimento acadêmico e aquele produzido no âmbito de suas comunidades. Tal interlocução, às vezes, é proporcionada apenas por atividades de extensão e participação em seminários nos quais a questão indígena é o tema central. Na verdade, eles seguem reivindicando o que muitos têm denominado de “descolonização das mentes e epistemologias” nas universidades.

Na virada dos dez anos de ações afirmativas da UFBA novos desafios se apresentam em um contexto em que aumentam o número de ingressos, mas em compensação permanecem as mesmas estratégias institucionais para lidar com esse público e com suas especificidades. Nesse novo cenário, carece de medidas institucionais mais abrangentes e eficazes de acompanhamento desses estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, M. A. (2011). O regime imagético Pankararu (tradução intercultural na cidade de São Paulo) [tese]. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Brasil. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.
- Associação de Ação Indigenista (2005). *Nota crítica ao sistema de classificação étnica-racial da UFBA*.
- Barroso, P. D. (2004). A ideia de igualdade as ações afirmativas. Brasil. São Paulo. Lua Nova. *Revista de Cultura e Política*, (63), 103-141.
- Cardoso, N. M. (2006). Instituto Steve Biko: juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior. [dissertação]. Brasil. Salvador. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.
- Champion, T. y Graeme, H. (2003). *New forms of urbanization: beyond the urban-rural dichotomy*. Burlington/USA: Ashgate.
- Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (2010). Esboço de um perfil do estudante indígena no ensino superior no Brasil. In G. J. Luciano, Gersem, J. C. Oliveira, y M. B. Hoffmann (orgs.). *Olhares indígenas*

- contemporâneos*. Brasília: CINEP.
- Feres-Júnior, J., Campos, Daflon, L. y Toste, V. (2012). Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. *Revista de Ciências Humanas*, 2, 399-414.
- Feres Júnior, J., Daflon, L. y Toste, V. (2014). Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. *Cadernos do Desenvolvimento Fluminense*, 5, 31-43.
- Feres-Júnior, J., Daflon, V. y Campos, L. (2011). A ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, pp. 1-20.
- García-Álvarez, L. F. y Castro-Pozo, M. U. (2015). Juventudes étnicas contemporâneas em Latinoamérica. *Cuicuilco*, 22 (62), 7-35.
- Honneth, A. (2003). *A gramática moral dos conflitos sociais*. Brasil. São Paulo: Editora 34.
- Lima, A. y Barroso, M. M. (2007). Introdução - Universidade e Povos Indígenas no Brasil: Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. LACED – Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ, pp. 5-32.
- Lima, A. (2012). A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos. *Revista História Hoje*, 1 (2), 169-193.
- Lima, A. (2013). Cenários da Educação superior de indígenas no Brasil, 2004-2008: as bases e diálogos do Projeto Trilhas de Conhecimentos. In A. Lima, y M. M. Barroso (org.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008* (pp.15-44). Rio de Janeiro: E-papers.
- Ministério da Educação (2015). Reserva de vagas promove a inclusão no ensino superior Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21498 Consulta 20/08/2015.
- ____ (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Consulta 20/11/15. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>.
- Nogueira, M. A., y Nogueira, C. M. (2004). *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, K. F. e Jannuzzi, P. (2005). Motivos para migração no Brasil e retorno ao nordeste padrões etários, por sexo e origem/destino. *Perspectiva*, 19 (4), 134-143.
- Paiva, Â. R. y Almeida, L. Ch. (2010). Mudança no campus: falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: A. R. Paiva (org.). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras* (pp.75-115). Rio de Janeiro: PUCRio.
- Santos, J. T. (2013). Introdução. In *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO.
- Santos, J. T. y Queiroz, D. M. (2012). As cotas na Universidade Federal da Bahia: história de uma decisão inédita. In J. T. Santos (org.). *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: CEAO.

- Silva, J.G. (1997). O novo rural brasileiro. *Nova Economia*, 7 (1).
- Silva, C. R. (2014). A implementação da política de educação para povos indígenas no estado da Bahia (2007 - 2014). [dissertação] Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Salvador.Brasil.