

PRÁTICAS CIRCULARES COMO DISPOSITIVO DE *EMPOWERMENT* SOCIOCULTURAL DE ALUNOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

CIRCULAR PRACTICES AS A SOCIO- CULTURAL EMPOWERMENT DEVICE FOR INDIGENOUS STUDENTS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF TOCANTINS

Gustavo Paschoal Teixeira de Castro Oliveira 1

Patrícia Medina 2

Laudyone Edmailtom dos Santos Arruda 3

Marcela Santa Cruz Melo 4

Doutorado em Direito das Relações Internacionais, pelo Centro
Universitário de Brasília (UniCeub). Docente do Mestrado Profissional e
Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos (UFT), Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/7410990226412683>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3045-2097>. E-mail: paschoal@uft.edu.br

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG).
Docente do Mestrado Profissional e Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional
e Direitos Humanos (UFT), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2860664409387797>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9383-2858>.
E-mail: patriciamedina@uft.edu.br

Especialização em Direito Eleitoral e Processo Eleitoral (UFT), Discente
do Mestrado Profissional e Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos
Humanos (UFT), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1365292251416483>. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-5068-9411>, laudyone@hotmail.com

Especialização em Justiça Restaurativa (FACULDADE INTERNACIONAL
SIGNORELLI), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6155130623023382>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7634-1571>. E-mail: marcelascm@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como propósito definir, caracterizar metodologicamente e contextualizar os paradigmas holonômicos, restaurando a totalidade do indígena enquanto sujeito de direito na valorização de sua cultura no ambiente universitário. Trata-se de um estudo de natureza interdisciplinar, no qual foram verificadas as implicações de práticas circulares como um modelo metodológico para formação de vínculos, pois podem vir a trazer impacto positivo na autoconscientização das relações e interconexões de povos indígenas, culturas e meio ambiente no âmbito da Universidade Federal do Tocantins (UFT), sob o enfoque da comunicação não violenta. Metodologicamente orientado pelos procedimentos de revisão sistemática integrativa, buscando a compreensão e o conhecimento das práticas circulares de diálogo e do reencontro do homem consigo e com a natureza. Recomenda-se um novo olhar sobre a comunicação com os indígenas no ambiente da educação superior, ao escutar verdadeiramente as necessidades da comunidade e tornar a vulnerabilidade em conexão. Conclui-se que as práticas circulares são estratégias capazes de (re) significar conexões que demonstrem o verdadeiro sentido de igualdade no ambiente de violência estrutural existente no sistema educativo.

Palavras-chave: Educação Superior. Cotas Indígenas. Acessibilidade. Direitos Humanos.

Abstract: This article aims to define, methodologically characterize and contextualize the holonomic paradigms, restoring the totality of the indigenous as a subject of rights in the valorization of their culture in the university environment. This is an interdisciplinary study, in which the implications of circular practices as a methodological model for the formation of bonds were verified, as they may have a positive impact on the self-awareness of the relations and interconnections of indigenous peoples, cultures and the environment in the scope of the Federal University of Tocantins (UFT), under the focus of non-violent communication. Methodologically guided by integrative systematic review procedures, seeking understanding and knowledge of circular practices of dialogue and the re-encounter of man with himself and with nature. A new look at communication with indigenous peoples in the university education environment is recommended, by truly listening to the needs of the community and turning vulnerability into connection. It is concluded that circular practices are strategies capable of (re)signifying connections that demonstrate the true sense of equality in the environment of structural violence that exists in the educational system.

Keywords: University Education. Indigenous Quotas. Accessibility. Human rights.

Introdução

Mesmo sob os auspícios da Constituição Federal de 1988, que reconhece formalmente o povo brasileiro como pluriétnico e multicultural, mantém-se no cenário brasileiro a existência de grupos étnicos e culturais marginalizados, a exemplo dos povos indígenas, vítimas históricas da discriminação étnica, econômica, social, cultural, aspectos todos que ferem a sua dignidade humana, fundamento dos direitos humanos.

Em nome do “progresso e desenvolvimento”, os indígenas estão cada vez mais ameaçados em sua sobrevivência física, cultural, espiritual. A discriminação contra esses povos tem sido um mecanismo para “expressar e institucionalizar relações sociais de dominação e repressão” e “um fenômeno sancionado socialmente, justificado pela ideologia e expresso em relações pessoais e institucionais” (BARATA, 2009, *online*).

Assim, a reprodução cultural de modos de vida que não refletem a lógica do mercado é colocada em risco, porque é vista como um entrave ao “desenvolvimento”, dado o predomínio do fator econômico sobre todas as formas de pensar. A produção de refúgio humano constitui efeito colateral da expansão global da vida moderna, como observa Bauman (2005), constituindo ameaça à vida de inúmeros povos, dentre os quais os indígenas.

As críticas dirigidas aos povos indígenas e à sua cultura não condizem com a sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, enunciada na Constituição brasileira. Servem apenas para reforçar práticas históricas de exclusão do outro, do não respeito às diferenças, da opressão cultural, as quais passam a ser refletidas nos espaços em que as diversas culturas estão em contato umas com as outras, como ocorre nos ambientes educacionais de formação profissional de nível superior.

A realização da igualdade tem como pressuposto a exigência do reconhecimento e da redistribuição; para tal, “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462).

Para superar esse quadro marcado por estigmas disseminados contra povos indígenas e assegurar a igualdade apregoada na Constituição Federal, não basta coibir a discriminação. É necessária também a adoção de medidas estratégicas capazes de fomentar a inclusão dos grupos vulneráveis nos diversos espaços sociais.

Merece destaque a implementação de ações afirmativas¹ no ensino superior brasileiro por meio do estabelecimento de política de reserva de vagas (cotas) para indivíduos de grupos historicamente excluídos, como os indígenas e outros grupos étnicos e raciais. Essa política baseia-se em dois pressupostos. O primeiro refere-se a uma justiça compensatória às minorias, historicamente mantidas longe dos bancos universitários por políticas discriminatórias. O segundo “é que o acesso à educação de nível superior, alavanca da mobilidade social, representa o melhor meio para acelerar a integração dos grupos marginalizados” (SEMPRINI, 1999, p. 48). Trata-se, por conseguinte, de uma educação para a liberdade, no sentido de autonomia.

Para Morin (1999, p. 1), “a liberdade é possibilidade de escolha” dentre alternativas. Na relação circular formada entre o ambiente, a cultura e a sociedade, o sujeito está no centro da autonomia humana quanto à consciência, reflexividade e existencialidade.

Ao padronizarmos o indígena na universidade, nos moldes globais, camuflando-o em sistemas, sem dar importância à sua identidade cultural, o prenderíamos à racionalização que “consiste em querer prender a realidade num sistema coerente”. Por isso mesmo, é preci-

1 O Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos, especificamente em seu Anexo, Eixo Orientador III, entende por ações afirmativas as “(...) medidas especiais e temporárias que buscam remediar um passado discriminatório. No rol de movimentos e grupos sociais que demandam políticas de inclusão social encontram-se crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas com deficiência, pessoas moradoras de rua, povos indígenas, populações negras e quilombolas, ciganos, ribeirinhos, varzanteiros e pescadores, entre outros. Definem-se, neste capítulo, medidas e políticas que devem ser efetivadas para reconhecer e proteger os indivíduos como iguais na diferença, ou seja, para valorizar a diversidade presente na população brasileira para estabelecer acesso igualitário aos direitos fundamentais. Trata-se de reforçar os programas de governo e as resoluções pactuadas nas diversas conferências nacionais temáticas, sempre sob o foco dos Direitos Humanos, com a preocupação de assegurar o respeito às diferenças e o combate às desigualdades, para o efetivo acesso aos direitos”.

so “enfrentar a complexidade antropossocial, e não dissolvê-la ou ocultá-la”, segundo Morin (2006, p. 14), a fim de que haja mudanças estruturais significativas que promovam a união e a igualdade no ambiente universitário.

Interessa, pois, tratar da efetividade da política de cotas indígenas na Universidade Federal do Tocantins (UFT), ou seja, do acesso e, sobretudo, da permanência dos alunos cotistas no ensino superior.

A escolha do tema deste artigo se baseia na crença constituída pelos saberes epistemológicos e pragmáticos dos círculos de diálogo no processo de integração e comunicação das comunidades indígenas no ambiente universitário.

Os círculos de diálogo são constituídos da relação sujeito-linguagem-sociedade. A linguagem é o instrumento utilizado no processo comunicacional como meio possível e elo indispensável de conexão entre os sujeitos sociais. Nesse sentido, poderá integrar o conjunto de iniciativas orientadas para maior integração e permanência de indígenas no ensino superior. Ademais, a sociedade pode ser beneficiada com o ingresso de profissionais (indígenas e não indígenas) habilitados por saberes integrativos e com a consequente redução da marginalização social deste grupo étnico, uma vez que, com a promoção da conscientização e valorização da cultura indígena e o uso da não violência, é possível agregar efetividade às ações afirmativas. Portanto, indaga-se: Como os círculos de diálogo poderiam contribuir para o alcance da igualdade de grupos vulneráveis, assegurando a diversidade e a pluralidade social?

Dentre os objetivos, o estudo buscou demonstrar as possíveis contribuições da implantação do círculo de cultura e práticas circulares como um modelo capaz de impactar positivamente a autoconscientização das relações e as interconexões de povos, culturas e meio ambiente no ambiente acadêmico da Universidade Federal do Tocantins, sob o enfoque da não violência.

Para tanto, foi realizado um estudo de natureza interdisciplinar, decorrente de pesquisa exploratória em bases de dados científicas em plataformas *online*, na plataforma de pesquisa *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, conformando a base de dados da revisão sistemática para compor os aspectos históricos. Posteriormente, com vista à compreensão e ao conhecimento das práticas circulares de diálogo e do reencontro do homem consigo e com a natureza, foram integradas as perspectivas de Kay Pranis (2010), Paulo Freire (1967, 1979, 2013), Marshall Rosenberg (2006), Martin Heidegger (2003, 2005) e Edgar Morin (1999, 2006).

A Universidade Federal do Tocantins e as cotas indígenas: uma política de promoção de direitos humanos em desenvolvimento

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) prevê uma ampliação do debate sobre direitos humanos e formação para cidadania, por meio de políticas públicas, com a participação das comunidades, cujos objetivos são:

a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais;

b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana;

c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos;

raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;

d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de

Direito;

e) construir, promover e manter a paz (PNEDH, 2007, p. 22).

O artigo 207 da Constituição Federal, de 1988, preconiza a autonomia universitária, nas dimensões didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial, pautada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, cujas ações devem contribuir para a formação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores de democracia (UNESCO, 2009).

O ambiente de ensino superior deve favorecer a instauração de uma sociedade inclusiva, de conhecimento e saberes diversificados nas dimensões científicas, práticas e sociais, capaz de oferecer a construção de respostas à complexa realidade que se impõe, com foco na interdisciplinaridade, no pensamento crítico e na cidadania democrática. Nesse sentido, o artigo 26, item 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) preceitua que a instrução (educação) deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, além de promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas nações e grupos raciais ou religiosos.

É preciso “ser humano”, respeitar as diferenças, dar a palavra àquele que não a tem e permitir que todos falem a partir de suas perspectivas próprias de sua cultura para que haja comunicação, compreensão e aprofundamento no sentido de integrar a participação indígena na educação superior, não como personagem secundário, mas como agente promotor de transformação social, detentor de parcela do poder estatal.

Comprometida com esses postulados, a Universidade Federal do Tocantins se tornou uma das instituições pioneiras na implantação da política de cotas para alunos indígenas. A implantação se deu em 2004, com a edição da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) nº 3A de 2004, cujo ingresso de alunos cotistas ocorreu no vestibular de 2005, mediante reserva de 5% do total de vagas oferecidas pela Instituição, por curso, destinadas aos indígenas.

A implantação da política de cotas representou um grande avanço na democratização do acesso à educação superior, pois garante formalmente vagas na universidade. Porém, melhorias devem ser implementadas para que a inclusão dos indígenas seja de fato efetivada.

Estudo conduzido acerca dessa política afirmativa da Universidade Federal do Tocantins evidenciou problemas que dificultam tanto o acesso, tal como a preparação insuficiente do indígena no estudo básico, quanto a permanência no ensino superior, a exemplo da escassez de recursos materiais e da discriminação racial. Pereira (2011, p. 69-70), concluiu que, no período de 2005 a 2009, a maioria dos indígenas que recorreu à Universidade Federal do Tocantins não conseguiu assegurar sua vaga, evidenciando que o problema do acesso ainda era algo a ser superado. De acordo com os dados coletados, naquele período foram ofertadas 410 vagas, para as quais 500 estudantes indígenas se inscreveram e apenas 130 foram aprovados. Donde se depreende que somente 31,7% das vagas puderam ser preenchidas por estudantes indígenas, sugerindo para a Universidade a necessidade de uma análise acurada acerca das condições estabelecidas para o acesso dos indígenas pelo sistema de cotas (PEREIRA, 2011).

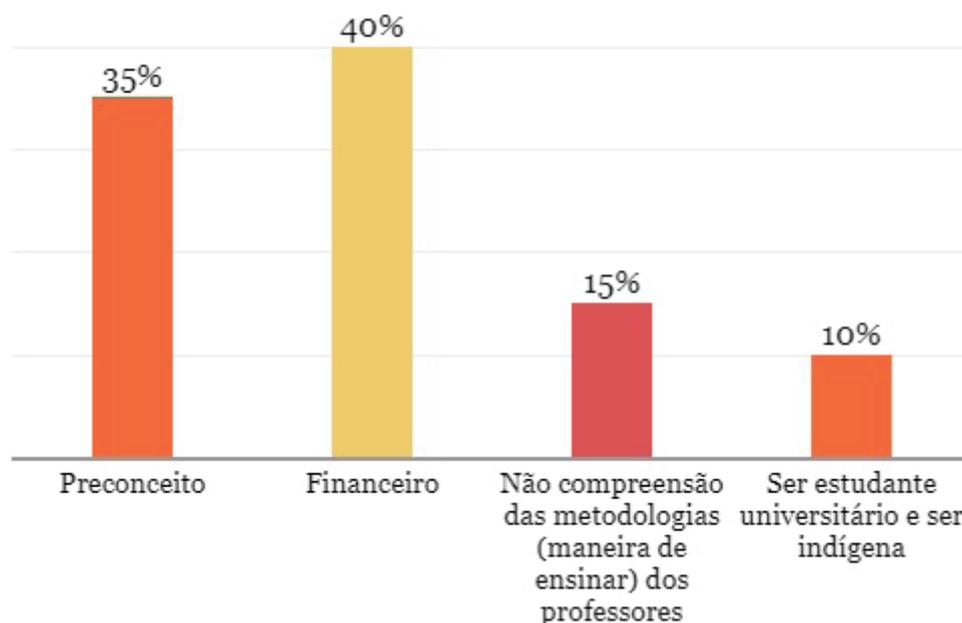
O mesmo autor observou que, apesar dos programas de monitoria² e de bolsa perma-

² “Programa de Monitoria Indígena (PIMI) – tem como proposta contribuir para o enfrentamento das dificuldades dos discentes indígenas, uma vez que visa a intensificar e assegurar a cooperação entre professores e estudantes indígenas nas atividades básicas da universidade, bem como promover a inclusão e permanência do aluno indígena na UFT. Como funciona – a universidade seleciona um aluno regular para se tornar orientador do colega indígena e, ao aceitar a tarefa, ele recebe uma bolsa de estudo. Esse monitor é orientado por um Professor que define as estratégias de acompanhamento. Dessa forma, esse monitor acompanha o novo aluno em questões de Língua Portuguesa e em outras áreas do conhecimento, tornando-se mediador entre o aluno indígena e demais membros da comunidade acadêmica. Em alguns campi, a função de monitor já vem sendo desempenhada por um aluno indígena, o que favorece a comunicação entre os sujeitos” (PEREIRA, 2011, p. 71).

nência³, nem todos os indígenas que ingressaram na Universidade Federal do Tocantins entre 2005 e 2009 permaneceram nela, seja por problemas relacionados à permanência material, relativa à moradia, transporte, alimentação, ou à permanência simbólica, referente à inclusão, cuja problemática está majoritariamente centrada em práticas discriminatórias (PEREIRA, 2011).

No mesmo sentido, Santos (2018) constatou que, apesar das cotas, o número de indígenas matriculados nos diversos cursos da Universidade Federal do Tocantins, em 2017, não refletia sequer o percentual de 5% previsto na Resolução 3A, de 2004, alterada pela Resolução nº 10, de 2011. Os dados do Sistema de Informações Educacional (SIE) da desta Universidade, relativos a 2017, apontavam um total de 332 alunos indígenas, quando deveria contar com 1.000 matriculados. Santos também mapeou as principais dificuldades enfrentadas pelos indígenas no que tange à sua permanência no ensino superior, pesquisando 20 estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1. Dificuldades encontradas por alunos indígenas da Universidade Federal do Tocantins (UFT).



Fonte: Adaptado de SANTOS (2018, p.119)

É possível inferir que as maiores dificuldades experimentadas pelos alunos indígenas da Universidade Federal do Tocantins estão centradas em questões financeiras e relativas ao preconceito. O “preconceito” e o “ser estudante universitário e ser indígena” foram apontados como dificuldades enfrentadas por 45% dos alunos indígenas (9 do total de 20 estudantes pesquisados).

Aliado a isso, o indicador “não compreensão das metodologias (maneira de ensinar) dos professores” é revelador do desconhecimento das culturas indígenas por parte dos docentes, a merecer reflexão do ponto de vista do diálogo dos saberes que deveria marcar o ensino em qualquer nível, concretizando a acessibilidade atitudinal que consiste em perceber o outro

³ “Programa Bolsa Permanência – instituído na UFT no ano de 2006 por meio da Resolução nº 09/2006, de 23 de agosto de 2006, tinha como objetivo viabilizar a permanência do aluno na universidade, bem como sua qualificação acadêmica”, através de auxílio financeiro, em forma de bolsas de estudo no valor de R\$372,00, que era pago para alunos da graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica (indígenas ou não), após submissão a processo seletivo próprio. O Programa era custeado com recursos advindos do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (PEREIRA, 2011, p. 71-72 e 117).

sem preconceito, estigmas, estereótipos e discriminações. Trata-se de um primado que vincula todas as demais ações, até mesmo a acessibilidade metodológica, também denominada de pedagógica, que é a ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de ensino e está relacionada com a concepção que orienta a atuação do professor. Ou seja, trata-se da forma como é concebida a construção ou instauração do conhecimento, da aprendizagem, da avaliação e da inclusão educacional que determina a criação, manutenção ou a remoção das barreiras pedagógicas.

As entrevistas de Santos com docentes revelam uma compreensão do conhecimento da cultura dos alunos como fator capaz de conferir mais sentido e acessibilidade às aulas, consistindo, portanto, potencial prioridade à qualificação e formação docente, a merecer ações mais efetivas da Instituição de Ensino no oferecimento de cursos de capacitação.

O mesmo estudo aponta também a existência de problemas relacionados à integração do aluno indígena, possivelmente decorrentes de preconceitos e estigmas sofridos no ambiente acadêmico, uma vez que “indicaram estas diferenciações como sendo algo natural ao cotidiano desses estudantes, que tendem a se excluir da comunidade acadêmica, podendo ser percebido, inclusive, nos locais em que sentam na sala de aula, buscando distanciarem-se, de serem menos vistos” (SANTOS, 2018, p. 117).

No processo de interação, um “indivíduo pode sentir que sua autoimagem retransmitida pelo outro – por meio de palavras, atitudes, comportamento – é uma imagem desvalorizante, discriminatória, ou até agressiva”. O resultado dessa experiência é capaz de desestabilizar o indivíduo e afetar sua autoestima, instalando “no âmago de sua identidade uma dúvida sobre o seu real valor e o valor das metas que ele estabeleceu para si mesmo” (SEMPRINI, 1999, p. 104-105).

Inseridos em um ambiente em que o conhecimento está reificado e assentado nos saberes hegemônicos eurocentrados, os indígenas sentem o peso da desqualificação de seus conhecimentos tradicionais, cultura, identidade, que, por vezes, é convertida em intolerância e racismo institucional que colocam em xeque a capacidade ou mérito de estarem presentes na Universidade. Ao avaliar a política de cotas da Universidade Federal do Tocantins, Santos identificou que

[...] não existe articulação entre os saberes indígenas e os saberes oriundos da universidade, constatando-se como potenciais causas o despreparo dos professores, os preconceitos e discriminações, os estigmas e a exclusão social por parte da comunidade acadêmica. A estas causas, soma-se aos fatores que levam os estudantes indígenas a não conseguirem se integrar às regras atuais da universidade, não se sentindo parte dela, e, muitas vezes, preferindo esconder sua condição de indígena para evitar os preconceitos e as discriminações (SANTOS, 2018, p. 149).

Para superar tais problemas e dar efetividade à política institucional, Santos propôs alterações curriculares dos cursos da Universidade Federal do Tocantins para permitir o diálogo de saberes durante as aulas: capacitação dos docentes quanto às culturas indígenas; adaptações no ambiente universitário para melhor acolhimento dos estudantes indígenas e, consequentemente, a inclusão efetiva; alterações dos projetos pedagógicos dos cursos; efetivo acompanhamento pedagógico a essa minoria (SANTOS, 2018, p. 149).

Ao analisar a efetividade da política de cotas indígenas na Universidade Federal do Tocantins, um estudo elaborado por Aguiar (2019) constatou que, dos alunos ingressantes em 2010, apenas 18,75% concluíram o curso até 2019. Em relação aos alunos que iniciaram em 2011, apenas 9,75% se formaram até 2017. Já em relação aos estudantes que entraram em 2012, somente 12,24% concluíram até 2017.

O desafio, portanto, é possibilitar tanto o acesso quanto a permanência e a consequen-

te formação dos alunos indígenas no ensino superior da Universidade Federal do Tocantins, tendo em conta a educação como base necessária para que cada cidadão possa participar de forma efetiva da sociedade, em direitos e deveres, gerando as noções de igualdade de oportunidades e direitos humanos.

A Universidade Federal do Tocantins, em seu *site*⁴, aponta que atualmente existem programas institucionais que visam assegurar a permanência não só de alunos indígenas, mas também de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio do fornecimento de auxílio material para alimentação, moradia, apoio pedagógico, saúde e participação em eventos, custeados com recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁵.

Outro benefício está associado ao restaurante comunitário, cujos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica extrema ou muito alta não pagam as refeições, e estudantes com vulnerabilidade socioeconômica moderada e baixa pagam R\$ 1,50 (um real e cinquenta centavos) por refeição⁶. Destacam-se ainda a existência dos seguintes programas: Programa Bolsa Permanência do Ministério da Educação⁷; Programa de Moradia da Universidade Federal do Tocantins⁸ com a Casa do Estudante para alunos Indígenas no campus de Palmas, e um bloco da Casa do Estudante no campus de Porto Nacional, destinado exclusivamente para alunos indígenas; Programa de Bolsa de Extensão para Ações Afirmativas; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas; e Programa Institucional de Monitoria Indígena⁹ (PIMI), com oferta de curso de “nivelamento” de Português como segunda língua. A Universidade é a responsável pela execução do Programa Bolsa Permanência do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para estudantes indígenas e quilombolas, nos termos da Portaria MEC nº 389, de 2013¹⁰.

Do ponto de vista formal, esses são programas estratégicos à política de permanência. Todavia, a permanência não pode (nem deve) ser resumida ao assistencialismo. Faz-se necessária a adoção de ações voltadas à permanência simbólica dos estudantes indígenas, que “diz respeito às possibilidades que os estudantes têm de vivenciar a universidade, identificar-se com o grupo dos demais estudantes, ser reconhecido por estes e, portanto, pertencer ao grupo” (SANTOS, 2009, p. 23), ou seja, a integração do ser estudante universitário com todas as implicações inerentes ao termo. Um pensar conjunto, com e por eles.

A construção do conhecimento entre indivíduo-sociedade-natureza pode ser articulada pelo poder da narrativa, estruturado na valorização dos elementos culturais e cosmovisões que possibilitem desmistificar o baixo rendimento e as retenções dos estudantes indígenas, decorrentes da ausência de identificação e valorização de seus elementos culturais e cosmovisões, conforme SANTOS (2018, p. 149).

As “competências interculturais na educação superior, em especial brasileira, constituem um tema incipiente apesar de sua importância longínqua e de ser um espaço indiscutivelmente composto de um rico arcabouço cultural”, em virtude do contexto multicultural “de línguas, artefatos, raças, religiões, dialetos, costumes, crenças distintas” (CLEMENTE E MOROSINI, 2020, p. 1-2). Quando o fato social não se adapta, é então marginalizado. Assim se dá com presença indígena no ensino superior.

Indígenas na universidade é um fato político e deve ser tratado de forma diferenciada, por meio de diálogos interculturais, com a mudança dos documentos oficiais de ingresso, dos Projetos Pedagógicos dos cursos e de um efetivo acompanhamento pedagógico desses estudantes (SANTOS, 2018, p. 9 e 150), da capacitação docente, a partir de uma aproximação com

4 <https://ww2.uft.edu.br/>

5 Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/25892-conheca-os-programas-de-assistencia-estudantil-da-uft> Acesso em: 18 maio 2020.

6 Disponível em <https://ww2.uft.edu.br/gestao/pro-reitorias/107-proest/13703-restaurante-universitario> Acesso em: 19 maio 2020.

7 Disponível em <https://ww2.uft.edu.br/index.php/proest/permanencia/auxilio-permanencia-mec> Acesso em: 19 maio 2020.

8 Disponível em <https://ww2.uft.edu.br/index.php/proest/moradia> Acesso em: 19 maio 2020.

9 Disponível em <https://ww2.uft.edu.br/index.php/es/ensino/graduacao/programas-institucionais/10679-programa-institucional-de-monitoria-indigena-pimi> Acesso em: 19 maio 2020.

10 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia> Acesso em: 19 maio 2020.

as comunidades indígenas, ou seja, a inclusão deve gerar mudanças curriculares nos cursos, com vista a efetivar a articulação com os saberes indígenas.

Esses fatores de mudanças não devem ser desconsiderados, sob pena de se reforçar a cultura exclusão do outro, do não respeito às diferenças, da opressão cultural, que passam a ser refletidas nos espaços em que as diversas culturas estão em contato umas com as outras, pois “a discriminação ocorre quando somos tratados iguais, em situações diferentes; e como diferentes, em situações iguais” (PIOVESAN, 2005, p. 39).

Portanto, os dados levantados pelas pesquisas mencionadas indicam caminhos para o fortalecimento da trajetória acadêmica dos alunos indígenas: o enfrentamento das práticas discriminatórias, de um lado, e o desenvolvimento de ações que promovam a autoconsciência, empoderamento e afirmação da identidade dos alunos indígenas, de outro.

Processos circulares e comunicação como estandartes de autoconscientização de relações e interconexões de povos

Nesse contexto, as práticas circulares, por sua dinâmica, são como dispositivos capazes de contribuir para as políticas institucionais de permanência, como se verá adiante, pela exposição das características em diferentes características metodológicas.

Sistematizado e fundamentado numa proposta pedagógica democrática e libertadora, o Círculo de Cultura, de Paulo Freire, foi instituído com objetivo de promover a alfabetização e a conscientização do indivíduo iletrado acerca de si mesmo e do mundo circundante, a qual “implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] baseada na relação consciência – mundo” (FREIRE, 1979a, *e-book*). A dialética – ação e reflexão – constitui princípio precursor do Círculo de Cultura e do próprio existir do homem. Freire adverte que “o existir é individual, contudo só se realiza em relação com os outros existires. Em comunicação com eles” (1967, p. 40).

Na raiz dessas ideias está a compreensão de que a interação entre os sujeitos é o postulado fundante tanto da linguagem quanto da consciência, o que fica evidenciado pela dinâmica do Círculo de Cultura. É na comunicação dialógica – baseada no diálogo ou conversação entre duas ou mais pessoas – que a linguagem ganha sentido extralinguístico, revelando-se prática reflexiva que pode tornar o conhecimento tácito em explícito, concreto, a partir da realidade externalizada no processo comunicativo (MARINHO, 2009, p. 16).

O Círculo de Cultura constitui o arquétipo de base para o estabelecimento da relação dialógica e dialética entre o animador (coordenador de debates) e o educando (participante de grupo), fundada na horizontalidade, na igualdade, no compartilhamento de saberes, segundo o método descrito por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*. Trata-se de um espaço de ação educativa caracterizado por essa interação que se constitui entre os participantes, que envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, têm a liberdade de falar, intervir, socializar suas experiências comuns, significar e ressignificar suas práticas e conceitos, bem como reler o mundo em que estão inseridos por meio de um processo reflexivo (HENRIQUES & TORRES, 2009, p. 116).

De forma sintética e elucidativa, Brandão decanta o significado do termo Círculo de Cultura. Afirma que “Círculo” porque todos os participantes estão à volta de uma equipe de trabalho que conta com um animador de debates, em vez de professor ou alfabetizador. O animador de debates participa das atividades juntamente com os educandos, orientando a participação ativa da equipe no diálogo, “seu único método de estudo no círculo”. Ou seja, é um espaço em que todos ensinam e aprendem uns com os outros. “De cultura” porque vai além do simples “saber ler-e-escrever”, tendo em vista que o círculo produz “modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar”. É o aprendizado que, de fase em fase, de palavra em palavra, revela a todos que “aquilo que constroem é uma outra maneira de fazer a cultura que os faz, por sua vez, homens, sujeitos, seres de história – palavras e ideias-chave no pensamento de Freire” (BRANDÃO, 2005, *e-book*).

O Círculo de Cultura é o *locus* no qual ocorre o processo conscientizador propiciado por

uma educação crítica. Isto é, uma educação problematizadora, por meio da qual “os homens são seres que se superam, que vão para frente e olham para o futuro... [...] a fim de construir o futuro com mais sabedoria” (FREIRE, 1979a, *e-book*).

O Círculo de Cultura, segundo o método freiriano, “re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano”, não como objeto. Em diálogo circular, a intensificação da intersubjetividade vai permitindo a assunção crítica do dinamismo de sua subjetividade criadora. “Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo” (FIORI, 2013, *e-book*). O processo de libertação não constitui ato solitário, mas solidário.

O educando não é visto como uma página em branco, desprovido de conhecimento e preparado apenas para memorizar conteúdos. Pelo contrário, é considerado em sua realidade social, econômica, cultural, regional, com potencial para ensinar e aprender pelo diálogo propiciado na prática circular, assim como a cultura trazida ao Círculo de Cultura pelo educando, iletrado, ou não, não é nem melhor nem pior que a do animador. Conforme Freire, “nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser sua plenitude. Não há homem absolutamente inculto: o homem ‘hominiza-se’ expressando, dizendo o seu mundo”. Por isso mesmo, defende que ambos os lados têm algo a ensinar e a aprender, porque “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2013, *e-book*).

Freire compreende que a cultura é intrínseca ao homem e, por isso, não pode ser desconsiderada no processo educacional. Por esta razão, afirma que “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1979b, *e-book*). É a prática que anima a teoria estudada, dando-lhe vida, concretude e sentido.

Numa perspectiva antropológica, Freire compreende que cultura é tudo aquilo que o homem produz, seja na escrita, na arte, na fala, no comportamento. É toda ação humana que transforma a natureza, até mesmo a visão que o homem tem de sua cultura, de sua realidade. Conclui, pois, que todo homem é produtor de cultura e rejeita a segregação cultural na educação. As culturas das classes sociais menos privilegiadas da sociedade não podem ser ignoradas pelas instituições educacionais.

A experiência freiriana defende que a educação somente é libertária quando seus participantes são autoconscientes sobre sua própria identidade cultural e desta se orgulham. Contudo, tal afirmação não implica defesa dos guetos culturais, tampouco negação do acesso à cultura erudita às classes marginalizadas. É direito de todas as classes terem acesso aos códigos da cultura erudita, por serem os códigos dominantes, os de poder, mesmo porque “a mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais” (BARBOSA, 1995, p. 11).

A pedagogia aplicada, por seu turno, “tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2013, *e-book*). Uma pedagogia que transforme a opressão e suas causas em objeto de reflexão dos oprimidos e resulte no engajamento substancial destes em seu processo libertário. A base desta pedagogia é o diálogo, por meio do qual os participantes se constroem ao fazer e refazer suas relações com os outros e com o mundo. Na palavra pronunciada, significam e (re)significam o já existente e projetam um futuro por realizar.

Além da função alfabetizante, outro ponto que chama a atenção à prática de Círculos de Cultura consiste no *empowerment* que ele é capaz de criar nas classes oprimidas, marginalizadas. Um convite à luta por liberdade, autonomia, dado que a educação proposta por Freire, como já afirmado, não visa apenas ensinar a codificação e decodificação de letras e palavras, mas também a leitura do mundo circundante, por meio da estimulação da consciência.

A pedagogia de Freire “supõe o surgimento do sujeito epistêmico, conhecedor consciente dos processos sociais de sua cultura a fim de superar uma consciência ingênua”. É reconhecida a potencialidade que os seres humanos têm de se motivarem para transformar a realidade com o objetivo de se verem livres de dominação. Nisto, a educação é vista como o poder de “incentivar o sujeito, através do diálogo, fazer escolhas sobre os rumos de suas ações

no espaço e tempo do contexto cultural. É importante tornar-se consciente das suas tradições e rotinas inconscientes” (SILVEIRA, A. F., et al., 2008).

Tem-se que o Círculo não é uma técnica pronta, estática. Em vez disso, mostra-se como um instrumento político-pedagógico da educação popular amplamente adaptável ao enfrentamento de contemporâneas formas de opressão. Sob essa perspectiva, o Círculo de Cultura se apresenta como estratégia de ação e reflexão para o desenvolvimento consciente da organização e mobilização dos grupos sociais em situação de opressão e marginalização social (HENRIQUES; TORRES, 2009, p. 121).

Acredita-se que essa prática circular é capaz de contribuir para o processo transformador necessário à atualidade, com vista ao alcance de uma sociedade mais justa e menos desigual. Esse processo, evidentemente, perpassa pela Universidade, que precisa desenvolver em seus alunos a capacidade de relacionar o conhecimento com a realidade prática da sociedade plural e multifacetada que está em constante mutação, a fim de compreender e oferecer respostas às grandes e complexas questões atuais com um tipo de conhecimento que faça sentido à vida da comunidade em que a Instituição está inserida, para que os alunos desenvolvam as competências necessárias à participação na sociedade como indivíduos capacitados a influenciar e serem influenciados. É indispensável que a Universidade fomente e permita a participação plural e democrática em todos os seus processos, da gestão ao ensino como preconiza o art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional relativamente às finalidades da educação superior.

Os processos circulares possuem tradição em nossos ancestrais, que se reuniam em círculo em torno do fogo. As famílias se reuniram em volta da mesa da cozinha durante séculos, dentre outros contextos que utilizam essa metodologia para estabelecer relacionamentos e resolver problemas. Às comunidades primitivas, “tudo está interconectado; embora tudo esteja conectado, há partes distintas, e é importante que estejam em equilíbrio; cada parte do universo contribui para o todo e é igualmente valiosa” (BOYES-WATSON & PRANIS, 2011, p. 37).

As práticas circulares também estão presentes nas restaurativas, porém o inverso nem sempre é verdadeiro. Nas restaurativas, há o pressuposto da resolução do conflito e a tomada de decisão, enquanto que nas práticas circulares prioriza-se a conexão com o outro e não há, necessariamente, tomada de decisão, mas o desenvolvimento de consciência das emoções. Esta consciência, segundo Marshall Rosenberg (2006), é alcançada quando nos expressamos honestamente e recebemos empatia por meio dos quatro componentes da comunicação não violenta: observação, sentimento, necessidades e pedido.

Os círculos de construção de paz são uma modalidade das práticas circulares que desenvolvem a autoconsciência emocional (de si e do outro) e a atenção plena nas relações, com ênfase na esperança do poder coletivo da comunidade humana.

Kay Pranis é uma professora norte-americana, facilitadora dessas práticas usadas em situações não conflitivas que priorizam as experiências dialógicas como estratégia para ações conscientes e responsáveis quanto aos sentimentos, de forma a (re)significar os relacionamentos em um ambiente seguro.

Nós acreditamos que precisamos de práticas que nos ajudem a nos conectarmos com nosso verdadeiro eu, de maneira que possamos viver com nosso eu alinhado com nossos valores e construir relacionamentos saudáveis em famílias e comunidades com esta base. Muitas de nossas práticas atuais reforçam os muros em torno do eu verdadeiro e aumentam a nossa sensação de desconexão do nosso próprio eu verdadeiro e o dos outros (BOYES-WATSON & PRANIS, 2011, p. 28).

A situação de sermos frutos de um modelo hierárquico patriarcal, verticalizado, potencializa a dominação e o controle e gera muitos danos aos envolvidos na condição de “subordinados”.

Nos círculos de diálogo, há horizontalidade na comunicação em grupo por “um poder saudável na presença um do outro” (BOYES-WATSON & PRANIS, 2011, p. 30), interconectando os participantes. Seus objetivos enaltecem o caráter voluntário da participação:

-apoiar os participantes a apresentarem seu “eu verdadeiro”
– ajudá-los a se conduzirem com base nos valores que representam quem eles são quando eles estão no seu melhor momento.

-fazer com que nossa interconectividade fique visível, mesmo em face de diferenças muito importantes;

-reconhecer e acessar os dons de cada participante;

-evocar a sabedoria individual e coletiva;

-engajar os participantes em todos os aspectos da experiência humana – mental, física, emocional e espiritual ou na construção de significados; e

-praticar comportamentos baseados nos valores quando possa parecer arriscado fazê-lo (BOYES-WATSON & PRANIS, 2011, p. 35).

Assim, o “comprometimento do círculo em construir relacionamentos antes de discutir os assuntos centrais é uma estratégia importante e extremamente intencional do processo de círculo” (BOYES-WATSON & PRANIS, 2011, p. 45). Nele, a resolução de questões conflituosas potencialmente traz para toda a comunidade envolvida a opção de cura e reconciliação, recuperando a comunicação no ambiente acadêmico e encerrando o ciclo na ideia de promoção de justiça. Nas comunidades indígenas e aborígenes, nas quais nasceram as práticas restaurativas, a finalidade da justiça era atingir consenso, envolver família e comunidade na busca de harmonia e reconciliação, gerando acordo entre as partes, permitindo uma convivência harmônica, do que a prática do contrário proposto pela justiça retributiva, que é isolar e punir o infrator.

A prática restaurativa denominada *Círculos Indígenas*, de Howard Zehr (2008), advém de tradições culturais e religiosas dos primeiros povos que habitam a região onde hoje é o Canadá e os Estados Unidos e dos *maoris*, povo originário da Nova Zelândia. Ela trata de retornar à melhor versão do indivíduo, não no sentido de restaurar, mas sim de transformar, de (re)significar o interior de cada um para o convívio com o outro, mediado pelo diálogo à semelhança da abordagem freiriana. A prática restaurativa é um sinal de esperança e um rumo para o futuro, que nos processos circulares podem trabalhar, resolver e transformar os conflitos em geral, sob o enfoque dos direitos humanos, com abordagens tradicionais em relação ao dano ou conflito, conforme entende o autor.

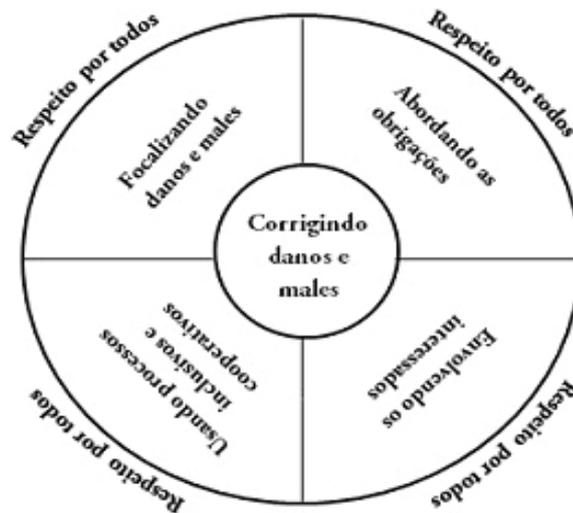
Nesse contexto de centralidade das relações que geram senso comum, a participação da comunidade acadêmica é essencial para que sejam oportunizados espaços de falas sobre suas preocupações, ocupações e cultura, ocasiões nas quais possam vir a criar um senso comunitário, responsabilidade mútua, oportunidade e encorajamento para assumir suas obrigações em favor do bem-estar, identificando as necessidades de quem se sentiu prejudicado, de quem causou o dano e da comunidade em que a situação ocorreu. Nessa perspectiva, a compreensão das consequências dos próprios atos e o desenvolvimento da empatia em relação ao outro transformam a alienação social de se fazer de vítima do sistema social, por meio da responsabilização, para corrigir o dano causado a si, ao outro e à comunidade.

No Círculo Restaurativo, o foco está na necessidade de quem foi ofendido e seu papel na comunidade, com o estímulo à compreensão sobre o dano que causou (necessidades), assumindo a responsabilidade de correção (obrigação), e, caso possível, com a participação do ofensor, ofendido e comunidade (engajamento).

Zehr (2015, p. 42) entende que “a justiça restaurativa prefere processos inclusivos, cola-

borativos, e decisões consensuais”. Demonstra a importância da necessidade de os participantes desenvolverem um plano consensual de reparação e prevenção. Assim, pode ser esquematizada como uma roda (Figura 2), cuja centralidade está em corrigir os danos e os males. Cada um dos raios representa um dos quatro outros elementos essenciais citados acima: focar o dano e as necessidades, tratar das obrigações que envolvem os interessados (vítimas, ofensores e comunidades) e, na medida do possível, fazê-lo por um processo cooperativo e inclusivo. Tudo isso, é claro, numa atitude de respeito por todos os envolvidos (ZEHR, 2015, p. 50).

Figura 2. Roda da Justiça Restaurativa de Zehr.



Fonte: Zehr (2015, p. 50)

A educação é um direito do cidadão e dever do Estado e da família, e deve propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento escolar, mental, psicológico, sexual, moral e social e atuar sob o prisma de respeito aos direitos, ideais de solidariedade, atendimento às normas de convivência social. Concretizar esses valores é um desafio permanente que requer, entre muitas outras práticas, a mediação de conflitos no ambiente educacional, neste caso, do ensino superior, de forma dialógica, havendo responsabilização dos envolvidos e comprometimento dos participantes desse processo, fortalecendo o protagonismo na condição de sujeito de direito como apregoa a justiça restaurativa.

As minorias sociais, formadas por grupos sociais tradicionalmente marginalizados, como pessoas de baixa renda, mulheres, deficientes físicos, homossexuais, negros e indígenas, são detentoras de prerrogativas legalmente instituídas, sendo, portanto, indispensável que sejam abordados também no ambiente educacional, apresentando sua história e cultura aos estudantes e a toda a comunidade acadêmica.

A intersubjetividade ou a intercomunicação é característica essencial nesse processo. A relação comunicativa, a comunicação, consiste em meio necessário para que se estabeleça um novo paradigma na educação superior brasileira, mais inclusiva e emancipadora.

Nesse sentido, Marshall Rosenberg (1934-2015) desenvolve a ideia da conexão por uma comunicação não violenta, valorizando a compaixão da natureza humana, pois, ao se expressar com honestidade e clareza, o indivíduo obtém atenção respeitosa e empática de quem o ouve.

Essa metodologia ressalta em seus componentes a observação sem julgamento ao que está ocorrendo, o sentimento que surge por se ver nas ações do outro, quais necessidades próprias estariam ligadas aos sentimentos. Assim, torna-se possível fazer um pedido para que se atenda à necessidade de se dizer claramente o que se quer da outra pessoa, o que pode ser um “recurso valioso para comunidades que enfrentam conflitos violentos ou graves tensões de natureza étnica, religiosa ou política”, explica Rosenberg (2006, p. 31).

O uso da linguagem como instrumento de dominação, convencendo que a “linguagem é a expressão humana de movimentos interiores da alma e da visão de mundo que os

acompanha”, é essencialmente um postulado heideggeriano. Para evitar os conflitos advindos da palavra, é importante que se ouça mais antes de falar. Os homens falam à medida que escutam e “atentam mesmo sem saber à evocação e ao chamado da quietude da diferença”. Essa escuta extrai do chamado da diferença o que é levado a soar em palavra (HEIDEGGER, 2003, p.25).

Ao se escutar, reserva-se num pertencimento, pelo qual a escuta se apropria pela consonância do quieto. Ao se falar, chama-se a diferença, que desapropria o mundo e a coisa da simplicidade de sua intimidade. A linguagem fala única e solitariamente consigo mesma. A capacidade de falar distingue e marca o homem como homem, em um processo circular. Este mesmo autor aduziu que “o círculo é cheio de sentido porque a direção e o modo de circular determinam-se pela própria linguagem mediante um movimento da linguagem” (HEIDEGGER, 2003, p. 193).

Complementa distinguindo o dizer e o falar, em que “alguém pode falar, falar sem parar e não dizer nada. Doutro modo, alguém pode ficar em silêncio, não falar e nesse não falar dizer muito” (2003, p. 201), eis a essencialidade do caráter objetivo nas falas.

Falar um com o outro significa: dizer algo para o outro, mostrar um para o outro alguma coisa e confiar-se mutuamente ao que se mostra. Conversar significa: juntos, dizer algo, mostrar um para o outro o que se aclama no que se proclama, o que a partir de si mesmo chega a aparecer. O que não se fala não é somente o que não se deixa verbalizar, mas o não dito, o que ainda não se mostrou, o que ainda não chegou a aparecer (HEIDEGGER, 2003, p. 202).

Heidegger (2003, p. 203) aduz que “o falar não é ao mesmo tempo, mas antes, uma escuta da fala que falamos a partir da linguagem, ligada à fala humana”; a partir do acontecimento apropriador, e não mais representada na forma de mero relacionamento. Por isso, é possível afirmar que a nossa relação com a linguagem determina-se pelo modo em que nós, enquanto recomendados, pertencemos ao acontecimento apropriador (2003, p. 215), sendo imperativo modificar/transformar comportamentos opressores impregnados em instituições estatais que tentam moldar culturas tradicionais sob as vertentes da cultura ocidental, com vista a uma socialização inconcebível do contexto de uma educação voltada aos direitos humanos.

Considerações Finais

O estudo objetivou demonstrar as possíveis contribuições da implantação do Círculo de Cultura e Práticas Circulares como práticas capazes de impactar positivamente a autoconscientização das relações e as interconexões de povos, culturas e meio ambiente no ambiente acadêmico universitário.

A partir de abordagem interdisciplinar, foram explorados dados na plataforma *online* de pesquisa *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* que conformaram uma revisão sistemática para compor os aspectos históricos das ações afirmativas no Brasil e na Universidade Federal do Tocantins.

Do ponto de vista formal, os programas implementados pela referida Universidade como estratégicos à política de permanência se conformaram mais como assistencialismo à semelhança de outras realidades, encontrando no campo da acessibilidade simbólica um entrave importante aos estudantes indígenas no ambiente universitário.

Desse achado, conformou-se a identificação de ações voltadas ao enfrentamento da permanência dos estudantes, pois essa perspectiva trata das possibilidades de vivenciar a Universidade, conviverem com respeito e produtivamente com os demais estudantes, serem reconhecidos e sentirem-se, assim, pertencentes ao grupo.

Nesse sentido, foram estudadas as práticas circulares de diálogo e do reencontro do homem consigo e com a natureza nas perspectivas de Kay Pranis (2010), Paulo Freire (1967,

1979, 2013), Marshall Rosenberg (2006), Martin Heidegger (2003, 2005) e Edgar Morin (1999, 2006).

Concluiu-se que a inclusão, o respeito à diferença, a igualdade, a liberdade podem ser operacionalizadas a partir de tais abordagens, pois se assentam no dialógico, capazes, pois, de instaurarem também na academia um ambiente que enseja o empoderamento dos alunos indígenas e, conseqüentemente, impactarem a sua permanência no ensino superior com dignidade, tendo respeitadas as suas origens e culturas, segundo a noção de direitos humanos.

Também na perspectiva de aproximar a Universidade das comunidades tradicionais, os achados indicaram que são necessárias ações interdisciplinares concretas, orientadas à participação dos estudantes indígenas, além de professores e alunos não cotistas, ou seja, da comunidade acadêmica em geral, para edificação das políticas afirmativas que integrem a todos e torne efetivo o ensino superior emancipador, com respeito às diferenças culturais e com um ambiente integrativo e igualitário. Porquanto, é preciso modificar/transformar comportamentos opressores impregnados no ambiente educacional que tentam moldar culturas tradicionais sob as vertentes da cultura ocidental, com vista a uma socialização em desacordo com o contexto de uma educação embasada nos direitos humanos.

É preciso “ser humano”, respeitar as diferenças, dar a palavra àquele que não a tem e permitir que todos falem a partir das perspectivas próprias de sua cultura, para que haja comunicação, compreensão e aprofundamento, no sentido de integrar a participação indígena na educação superior, não como personagem secundário, mas como agente. Tudo isso a fim de que a Universidade represente, enquanto instituição, e concretize, enquanto centro motivador, de modo efetivo, “uma forma de vida intersubjetivamente partilhada pelos seus membros”, de modo a “não remeter apenas para uma das muitas formas de vida particulares” (HABERMAS, 1993, p. 112).

Assim, as cotas acadêmicas devem integrar e favorecer a permanência desses alunos no ensino superior para que se possa realizar o projeto arquitetado, em 1988, qual seja, o de construir uma sociedade livre, justa e solidária, e concluir que as práticas circulares constituem um potente dispositivo de *empowerment* sociocultural de alunos indígenas.

Referências

AGUIAR, P. C. **Acesso à justiça dos povos indígenas**: análise da justiça tocantinense e das jurisprudências da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas-TO, 2019, 112 p. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1265/1/Patr%C3%ADcia%20Co%C3%AAlho%20Aguiar%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

BARATA, R. B. **Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009 [online]. Disponível a partir de: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BARBOSA, A. M. T. B. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. **Educação e cultura**. vol. 20, n. 2, jul-dez. 1995.

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOYES-WATSON, C., PRANIS, K. **No coração da esperança**: guia de práticas circulares. O uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis. Trad. Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL, Projeto de Lei nº 3.627, de 28 de abril de 2004. **Sistema Especial de Reservas de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf. Acesso em: 15 abril 2020.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. **Educação e Pesquisa**, v. 46, e 216262, p. 1-20, 2020.

FIORI, E. M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12 ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 (*e-book*).

HABERMAS, J. A ideia da Universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, n. 176, p. 111-130, jan./abr., 1993.

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Tradução de Marcia Sá. Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HENRIQUES, L. F. C.; TORRES, M. M. Potencialidades do círculo de cultura na educação popular. In: ASSUMPÇÃO, Raiane (org.). **Educação popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

MARINHO, A. R. B. **Círculo de cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2009. DOI: 10.11606/D.48.2009.tde-24092009-155120. Acesso em: 14 abr. 2020.

MORIN, E. Antropologia da liberdade. Palas Athena. 1999. Disponível em: http://www.palasa-thena.org.br/arquivos/conteudos/Antropologia_da_liberdade_Edgar_Morin.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ONU – Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/>

Language.aspx?LangID=por. Acesso em: 25 abr. 2020.

PEREIRA, C. V. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade:** avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Fortaleza: 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2011.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. *In*: SANTOS, Sales Augustos dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

ROSENBERG, M. **Comunicação não violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS, M. F. dos. **Da aldeia à Universidade:** os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT. 2018. 169f., Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2014f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVEIRA, A. F. (et al.) org. **Cidadania e participação social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Tradução Laureano Pelegrin. Bauru: EDUSC, 1999.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração da Conferência Mundial de Educação Superior**. Paris: Unesco, 2009.

UFT – Universidade Federal do Tocantins. **Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins - UFT**. Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE Nº 3A de 2004. Disponível em: [https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/PXUdk4MR-SjaRCbVxmgpQhw/content/03A-2004%20-%20Cotas%20para%20ind%C3%ADgenas%20\(Alterada%20pela%20Resoluc%C3%A3o%20n%C2%BA%2010-2011%20do%20Consepe\)>](https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/PXUdk4MR-SjaRCbVxmgpQhw/content/03A-2004%20-%20Cotas%20para%20ind%C3%ADgenas%20(Alterada%20pela%20Resoluc%C3%A3o%20n%C2%BA%2010-2011%20do%20Consepe)>). Acesso em: 25 abr. 2020.

ZEHR, H. **Justiça restaurativa:** Teoria e Prática. São Paulo: Palas Athena, 2015.

ZEHR, H. **Trocando as lentes:** um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.