



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FERNANDA ALMEIDA RIBEIRO ZATTI**

**LUGAR DE ÍNDIO:  
PROCESSOS SUBJETIVOS E PERMANÊNCIA SIMBÓLICA DE ESTUDANTES  
INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

**FEIRA DE SANTANA  
2020**

FERNANDA ALMEIDA RIBEIRO ZATTI

**LUGAR DE ÍNDIO:  
PROCESSOS SUBJETIVOS E PERMANÊNCIA SIMBÓLICA DE ESTUDANTES  
INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mirela Figueiredo Santos Iriart

Feira de Santana  
2020

**Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS**

Zatti, Fernanda Almeida Ribeiro

Z44L Lugar de índio: processos subjetivos e permanência simbólica de  
estudantes indígenas na Universidade Estadual de Feira de Santana /  
Fernanda Almeida Ribeiro Zatti. - 2020.  
148f.: il.

Orientadora: Mirela Figueiredo Santos Iriart

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Estudantes indígenas. 2. Ensino superior. 3. Estudantes indígenas –  
Permanência simbólica. 4. Estudantes indígenas – Processos subjetivos. 5.  
Estudantes indígenas – Universidade Estadual de Feira de Santana. I. Iriart,  
Mirela Figueiredo Santos, orient. II. Universidade Estadual de Feira de  
Santana. III. Título.

CDU: 378(=1-82)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86  
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/04

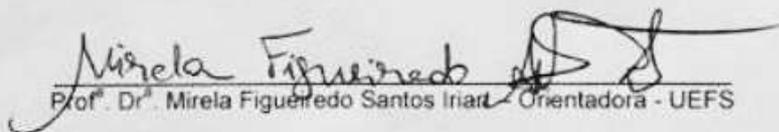
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

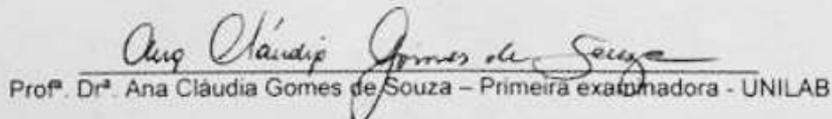
**FERNANDA ALMEIDA RIBEIRO ZATTI**

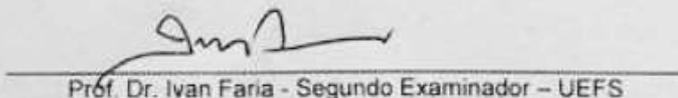
**"LUGAR DE ÍNDIO: PROCESSOS SUBJETIVOS E PERMANÊNCIA SIMBÓLICA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA"**

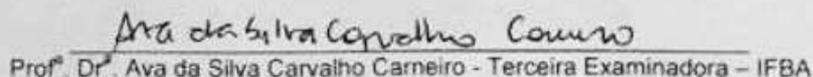
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, Diversidade e Linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 18 de fevereiro de 2020

  
Prof.ª Dr.ª Mirela Figueiredo Santos Iriart - Orientadora - UEFS

  
Prof.ª Dr.ª Ana Cláudia Gomes de Souza - Primeira examinadora - UNILAB

  
Prof. Dr. Ivan Faria - Segundo Examinador - UEFS

  
Prof.ª Dr.ª Ava da Silva Carvalho Carneiro - Terceira Examinadora - IFBA

**RESULTADO: ...APROVADA.....**

Dedico esse trabalho com todo o meu AMOR e  
GRATIDÃO aos meus pais, Heitor e Maristela.

## AGRADECIMENTOS

Com muita alegria concluo a experiência do mestrado, tendo a certeza que não teria sido possível sem os suportes que tive nessa caminhada, ainda mais com duas filhas pequenas, cheias de energia e vivacidade.

Agradeço a Deus, pelas bênçãos e proteção, permitindo essa realização.

Aos estudantes indígenas da UEFS, em especial à Iara, Ajuricaba, Iracema e Jaci, pela disponibilidade, atenção e afeto estabelecidos durante a pesquisa e por terem compartilhado comigo um pouco de si e de suas experiências.

Durante este trabalho, me aproximei da força através da qual a ancestralidade está presente na cultura indígena e, com ela, pude refletir sobre a minha. Aproveito para agradecer profundamente aos meus avós (*in memoriam*), Edinha, Tota, Yvone e Heitor, pelas referências, por desde muito cedo vibrarem com meus boletins, pelo estímulo aos meus estudos, sem contar com todo amor e doçura que sempre me fizeram acreditar que os meus avós foram uma das melhores coisas na vida, principalmente quando criança. Adoraria que vocês estivessem por aqui para acompanhar esse feito.

Aos meus pais, exemplares na função, por acreditarem em mim muitas vezes até mais do que eu mesma, pelos valores que carrego, pelo amor, carinho e cuidado, em especial no processo de dedicação à escrita, e principalmente por acolherem tão bem as minhas meninas no *castelo* para que eu pudesse concluir esse trabalho.

À minha irmã Luana, pela parceria na vida e pelo incentivo e torcida, sempre.

À minha tia-mãe Marí, pela ligação de alma, presença acolhedora, escuta interessada e generosa, na vida e nos momentos em que compartilhei a pesquisa.

Ao meu esposo Alexandre, pelo imenso suporte, paciência e compreensão durante essa experiência e aos meus tesouros, Liz e Nina, por rechearem meu coração de amor e despertarem em mim o desejo de evoluir e ser melhor a cada dia.

Aos meus sogros, Ronei e Laura; e às minhas cunhadas, Carolina e Laís; por acompanharem com carinho esse percurso, pelo estímulo e torcida.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Mirela, por permitir que essa experiência tenha sido também leve e prazerosa. Agradeço a ternura, a dedicação, os ensinamentos compartilhados e o incentivo para que eu olhasse para dentro. Com a sua condução, pude permitir que a minha intuição e o meu desejo estivessem presentes neste trabalho. Sou sua fã!

À Prof<sup>a</sup> Patrícia Navarro, agradeço a confiança, as importantes contribuições, as diversas e ricas conversas e a atenção generosa.

À José Augusto Laranjeiras Sampaio (Guga), pela recepção, entrevista e disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

Ao Grupo Trace pelos aprendizados e pela importante rede de apoio e carinho estabelecida, em especial à Prof<sup>a</sup> Denise e às amigas Ana Rita e Suely; e à turma do mestrado (2018), que muito me fortaleceu nessa caminhada.

Ao Prof<sup>o</sup> Ivan Faria, Prof<sup>a</sup> Ana Cláudia Gomes e Prof<sup>a</sup> Ava Carvalho, pelas importantes contribuições e disponibilidade em participarem das bancas de Qualificação e Defesa desse trabalho.

Aos colegas que fizeram parte da PROPAAE desde a sua implantação e que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização dessa pesquisa. Agradeço em especial às amigas Vivian, Cleciana, Iracema e Gal pela torcida e vibração; e ao Prof<sup>o</sup> Otto Agra por ter despertado em mim, lá no início, o interesse em contribuir com as ações afirmativas e a assistência estudantil dos estudantes na UEFS.

Faço um agradecimento especial a Ana Alice, pela generosidade com a qual esteve por perto desde a seleção do mestrado, com as incontáveis dicas e trocas de figurinhas, durante todo o caminho.

À Bia e Rosa, agradeço o grande apoio e contribuição, sem os quais eu não teria dado conta.

*E que não estou sozinha nessa luta  
Trago junto no meu sangue a história do meu povo  
E através de mim ele persiste nesse lugar por vezes inóspito chamado Universidade  
Assim sei que não sou somente “eu”  
(Trecho retirado do poema “Permanecer”,  
Iara, interlocutora da pesquisa, 2019)*

## RESUMO

A ampliação das vagas nas instituições de ensino superior, com as políticas de ações afirmativas, possibilitou a inserção de jovens nas universidades que antes não vislumbravam esse acesso como uma realidade possível. A presença indígena mais expressiva nesse contexto é recente e com ela surge em paralelo a necessidade de construir saberes para a compreensão desse novo estudante e sobre sua vivência universitária. Diante disso, o presente estudo é fruto da minha prática profissional como psicóloga na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e buscou compreender os processos subjetivos e a permanência simbólica dos estudantes indígenas na instituição. Para tanto, foi tecida uma contextualização desses estudantes, através dos dados institucionais e da aplicação de um questionário estruturado aos estudantes indígenas matriculados no momento inicial da pesquisa, e uma análise qualitativa das narrativas de quatro estudantes indígenas sobre suas vivências e percepções sobre a universidade, realizadas por meio entrevistas, produções individuais (escritas e imagéticas) e grupo focal. A partir da pesquisa, foi possível perceber os processos subjetivos que os estudantes vivenciam, indicando as transições experienciadas durante esse percurso, e foram indicadas propostas a serem desenvolvidas para o fortalecimento da permanência desses estudantes no ensino superior. A pesquisa demonstrou que a garantia do acesso não esgota a luta em busca da igualdade e da inclusão, apontando a necessidade de maior aprofundamento sobre as políticas de permanência simbólica, levando em consideração as especificidades dos estudantes indígenas na universidade, a sua territorialidade, os seus rituais religiosos, as diferenças culturais e regionais, dentre outros. Além disso, um alerta para que os diversos agentes da comunidade acadêmica (estudantes, professores e servidores) compreendam a potencialidade desse ambiente, com toda a sua diversidade, para que possam promover uma instituição verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Estudantes Indígenas. Ensino Superior. Processos Subjetivos. Suportes. Permanência Simbólica.

## **ABSTRACT**

The expansion of vacancies in higher education institutions, with affirmative action policies, enabled the insertion of young people in universities that previously did not see this access as a possible reality. The most expressive indigenous presence in this context is recent and with it comes the need to build knowledge for the understanding of this new student and about his university experience. Therefore, the present study is the result of my professional practice as a psychologist at the State University of Feira de Santana - UEFS and sought to understand the subjective processes and symbolic permanence of indigenous students in the institution. To achieve this goal, a contextualization of these students was made, through institutional data and the application of a structured questionnaire to indigenous students enrolled at the beginning of the research, and a qualitative analysis of the narratives of four indigenous students about their experiences and perceptions about the university, conducted through interviews, individual productions (written and imagery) and focus group. From the research, it was possible to perceive the subjective processes that student's experience, indicating the transitions experienced during this path, and proposals were indicated to be developed to strengthen the permanence of these students in higher education. The research demonstrated that guaranteeing access does not exhaust the struggle in search of equality and inclusion, pointing out the need for further study of policies of symbolic permanence, taking into account the specificities of indigenous students at the university, their territoriality, their religious rituals, cultural and regional differences, among others. In addition, an alert for the various agents of the academic community (students, teachers and civil servants) to understand the potential of this environment, with all its diversity, so that they can promote a truly inclusive institution.

Key words: Indigenous Students, Higher Education, Subjective Processes, Supports, Symbolic Permanence.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dados demográficos da população indígena no Brasil .....	26
Figura 2 - Distribuição da população indígena por região do Brasil .....	28
Figura 3 - Distribuição da população indígena por estados do Nordeste .....	28
Figura 4 - Distribuição da população indígena por sexo e grupos de idade .....	29
Figura 5 - Taxas de alfabetização e de analfabetismo das pessoas indígenas de 10 anos ou mais de idade .....	30
Figura 6 - Matriculados nas vagas extras – Bacharelados 2007.1 – 2017.2 .....	75
Figura 7 - Matriculados nas vagas extras – Licenciaturas 2007.1 – 2017.2 .....	75
Figura 8 - Estudantes matriculados x Abandono x Cancelamento 2007.1 – 2017.2 ...	76
Figura 9 - Estudantes Graduados por Categoria 2007.1 – 2017.2 .....	77
Figura 10 - Distribuição dos Estudantes Indígenas por área de conhecimento .....	79
Figura 11 - Distribuição dos Estudantes Indígenas nos cursos pertencentes à área das Ciências Naturais e da Saúde da UEFS .....	80
Figura 12 - Distribuição dos Estudantes Indígenas nos cursos pertencentes à área das Ciências Humanas e Filosofia da UEFS .....	80
Figura 13 - Distribuição dos Estudantes Indígenas nos cursos pertencentes à área de Tecnologia e Ciências Exatas da UEFS.....	81
Figura 14 - Distribuição dos Estudantes Indígenas nos cursos pertencentes à área de Letras e Artes da UEFS .....	81
Figura 15 - Distribuição dos Estudantes Indígenas na UEFS por etnia.....	82
Figura 16 - Produção Individual: Iara .....	86
Figura 17 - Produção Individual: Ajuricaba.....	89
Figura 18 - Produção Individual: Iracema.....	91
Figura 19 - Produção Individual: Jaci .....	93
Figura 20 - Quadro ilustrativo dos participantes da pesquisa.....	94

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAÍ	-	Associação Nacional de Ação Indigenista
APOINME	-	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do NE, MG e ES
CCOMPL	-	Cursos Complementares
CIMI	-	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	-	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CODAE	-	Coordenação de Assuntos Estudantis
COIAB	-	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CONSU	-	Conselho Superior Universitário
CONSEPE	-	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPAFIR	-	Coordenação de Políticas Afirmativas
CSU	-	Centro Social Urbano
EISU	-	Estudos Interdisciplinares sobre Universidade
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	-	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNAI	-	Fundação Nacional do Índio
IHAC	-	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IES	-	Instituição de Ensino Superior
MS	-	Mato Grosso do Sul
MEC	-	Ministério da Educação
MUPOÍBA	-	Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia
NAC	-	Núcleo de Alimentação no Campus
NAPP	-	Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico
OMS	-	Organização Mundial de Saúde
OVE	-	Observatório da Vida Estudantil
PINEB	-	Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro
PPGE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGRAD	-	Pró-Reitoria de Graduação
PROPAAE	-	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
PROSEL	-	Processo Seletivo
PROUNI	-	Programa Universidade para Todos
SAP	-	Serviço de Apoio Pedagógico
SESU	-	Serviço de Saúde Universitário
SETRA	-	Seminário de Transição para a Universidade
SISU	-	Sistema de Seleção Unificado
SOE	-	Serviço de Orientação ao Estudante
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRACE	-	Trajetórias, Culturas e Educação
UEFS	-	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	-	Universidade Federal da Bahia
UFG	-	Universidade Federal de Goiás
UFSC	-	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRB	-	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UNDEC	-	Unidade de Organização e Desenvolvimento Comunitário
UNEB	-	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>JUVENTUDE INDÍGENA: DAS COMUNIDADES AO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>23</b>
2.1	Considerações sobre a categoria juventude em sua pluralidade sociocultural .....	23
2.2	Juventude indígena: distribuição populacional, territorialidade e ritualidades .....	26
2.3	Das comunidades indígenas à universidade: as ações e políticas afirmativas .....	38
2.3.1	O NAPP como suporte institucional.....	45
<b>3</b>	<b>PERCURSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>49</b>
3.1	O Desenho da Pesquisa: o caminho se fez ao caminhar .....	50
3.2	O compromisso ético da pesquisa .....	56
<b>4</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A PESQUISA: TRANSIÇÕES, SUPORTES E PERMANÊNCIA SIMBÓLICA NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>59</b>
4.1	Transição para o Ensino Superior: temporalidades e dimensões no processo formativo .....	59
4.2	Suportes e permanência simbólica: processos subjetivos do ofício de estudante .....	64
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO: OS CENÁRIOS E SEUS PROTAGONISTAS ..</b>	<b>74</b>
5.1	Os estudantes indígenas na UEFS: quem são, de onde vem e quais os desafios da chegada .....	74
5.2	Os protagonistas da pesquisa: cada um carrega a sua história .....	84
5.2.1	Iara .....	85
5.2.2	Ajuricaba.....	87
5.2.3	Iracema.....	89
5.2.4	Jaci .....	92
5.3	Tempo-espaço da afiliação estudantil: a ocupação dos espaços .....	94
5.4	Permanecer e resistir: as dimensões do cotidiano universitário .....	96
5.4.1	Domínio Social: relacionamento com os professores, colegas, amigos e familiares .....	97
5.4.2	Domínio acadêmico: as adaptações constantes às estratégias de ensino e aprendizagem, aos sistemas de avaliação e de estudo .....	106

5.4.3	Domínio pessoal: sentido de identidade, uma maior consciência de si e uma visão pessoal do mundo .....	111
5.4.4	Domínio vocacional: desenvolvimento de um projeto e de uma identidade vocacional.....	118
<b>5.5</b>	<b>Entrelaçando histórias: o coletivo e as contribuições da pesquisa .....</b>	<b>120</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>131</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>140</b>
	<b>Apêndice A – Questionário da Pesquisa .....</b>	<b>141</b>
	<b>Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....</b>	<b>147</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante a minha experiência de mestrado, por inúmeras vezes ao ser questionada sobre a temática da pesquisa, ouvi questionamentos surpresos sobre a existência de estudantes indígenas na universidade. “E tem índios na UEFS?” Dava continuidade ao diálogo não apenas respondendo positivamente à questão, como também discorrendo um pouco sobre o andamento da pesquisa e a presença indígena na instituição. Situações como essa me faziam refletir sobre como as pessoas realmente são mal informadas sobre a realidade dos indígenas ainda hoje. Fui entendendo e incorporando diante dessas situações o papel social e político que a presente pesquisa possui.

A escolha por seu objeto de estudo é fruto da minha prática profissional como psicóloga na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), atuando no Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAPP), setor pertencente à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE). Ao me inserir no mestrado, buscava principalmente me aprofundar em temáticas com as quais trabalho e desenvolver uma pesquisa que enriquecesse minha atuação, podendo me proporcionar uma maior instrumentalização para atuar como psicóloga nesse contexto.

Escrevo em primeira pessoa do singular pois estou inserida na pesquisa por diversos olhares: como pesquisadora, como psicóloga e como servidora da instituição. Embora tenha me concentrado na primeira posição, entendo que durante a construção do trabalho houve diálogo e negociação entre esses papéis, acredito que sem prejuízo das análises críticas necessárias. Em alguns momentos, peço licença para utilizar a primeira pessoa do plural, para dessa forma incluir o leitor e convidá-lo a embarcar comigo em algumas reflexões.

Sempre tive muita empatia pelos estudantes indígenas com os quais tive contato na UEFS. Chamava-me muita atenção os valores presentes em suas relações, a solidariedade que permeia a organização enquanto grupo e o sentimento de coletividade e respeito existente entre eles.

Em uma entrevista recente, Ailton Krenak relatou ser “um sujeito coletivo”, e justificou não saber ser um “indivíduo no sentido singular”. Segundo o líder indígena, apenas sabe viver a experiência comum do seu povo, me fazendo refletir sobre essa coletividade, enraizada ao ser indígena e ao seu modo de pensar e estar no mundo.

Em relação aos estudantes indígenas, observava em cada processo seletivo para acesso à universidade, o empenho na organização de um alojamento para acomodação dos parentes<sup>1</sup> durante os dias de realização das provas. Esse movimento representava a expectativa de sua comunidade de origem, a possibilidade de fortalecimento do grupo, envolvimento político, ação de resistência e incentivo e cuidado aos irmãos de etnia.

O tema da pesquisa foi modificado durante os dois anos do mestrado, em alguns momentos deliberadamente, em outros de modo muito intuitivo. Detalho minha aproximação com o seu objeto (que neste trabalho nada tem a ver com a noção de objetificação), entendendo o seu processo de construção importante para melhor compreendê-lo.

Iniciei minhas atividades na UEFS em junho de 2014. Fundada em 1976, a instituição está situada na cidade de Feira de Santana e até a chegada da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) em 2010, era a única instituição pública de ensino superior da região. Oferece atualmente 28 cursos de graduação e detém 32 programas de pós-graduação, *lato e stricto sensu*, possuindo grande expressão na área de pesquisa, ensino e extensão<sup>2</sup>.

Fui inserida em um setor recém concebido, que viria a ser o Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAPP), na Unidade de Organização e Desenvolvimento Comunitário (UNDEC). Essa unidade, em outubro de 2014, foi substituída pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), representando um grande avanço institucional, haja vista que a política de ações afirmativas havia sido inserida no processo seletivo 2007.1. Com as ações afirmativas, havia a necessidade de uma instância que atuasse sobre suas questões e atendesse aos novos estudantes ingressantes<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> O termo “parente” é comumente utilizado pelos povos indígenas para referirem-se uns aos outros, numa compreensão que extrapola os laços sanguíneos.

<sup>2</sup> Dados obtidos no site da Universidade Estadual de Feira de Santana.

<sup>3</sup> A política de ações afirmativas na UEFS, no momento da pesquisa, encontrava-se estruturada da seguinte forma: 50% das vagas disponíveis para seleção são reservadas para estudantes oriundos de escola pública e destes, 80% para os estudantes negros e 20% para estudantes não-negros. Além disso, 02 vagas por curso eram reservadas para indígenas e quilombolas, que deviam ter suas comunidades reconhecidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ou Fundação Cultural Palmares, respectivamente<sup>3</sup>. Em 08/11/19 a UEFS instituiu uma nova resolução (CONSU 010/2019) sobre a reserva de vagas e sobrevagas nos cursos de graduação, que entrará em vigor no semestre letivo 2020.2. Foi estabelecida uma meta de reserva de 50% das vagas em cada curso, assim distribuídas: 80% por candidato(a) que se declarar negro (preto e pardo), oriundo de escola pública; 20% por candidato(a) que se

O NAPP representava naquele momento a integração de dois setores antigos: o Serviço Social e o Serviço de Apoio Psicopedagógico (SAP) e iniciou-se a tarefa de consolidação dessa nova proposta de trabalho. Atualmente no setor são realizados atendimentos direcionados principalmente aos estudantes<sup>4</sup> - para escuta, acolhimento e encaminhamentos -, e idealizados projetos, programas e eventos que favoreçam a permanência na universidade, considerando o processo ensino-aprendizagem, o acolhimento ao ensino superior, a saúde mental, o respeito às diferenças, a arte, cultura, etc.

Os atendimentos acontecem a partir de demandas espontâneas ou encaminhamentos de outros setores da universidade. Além disso, o núcleo está envolvido com seleções socioeconômicas para acesso dos discentes ao Programa de Assistência Estudantil da UEFS, como bolsas-auxílio, residência universitária e creche. A equipe é composta por duas psicólogas, uma pedagoga e cinco assistentes sociais.

No início da minha atuação na universidade, ainda tateando nesse novo ambiente, o setor realizou uma pequena iniciativa voltada para as Residências Universitárias. Havia o objetivo de aproximação com os estudantes e análise das suas percepções sobre alguns fatores institucionais e sobre a vida estudantil. Dessa forma, foi realizado um levantamento para possíveis demandas de intervenção.

A UEFS possui duas residências universitárias dentro do Campus: uma conhecida como tradicional, com capacidade para 156 estudantes e que possui critério socioeconômico para seleção dos residentes e uma residência indígena com 22 vagas para os estudantes oriundos das comunidades indígenas<sup>5</sup>. Pelo fato da segunda possuir um número menor de moradores, o trabalho foi iniciado na referida residência como ponto de partida.

O instrumento de pesquisa do NAPP consistiu em um questionário semiestruturado, que inicialmente foi aplicado na Residência Indígena a um total de 91% dos residentes. Entre os dados coletados, um número expressivo dos estudantes (75%) sinalizou que sentia dificuldades na aprendizagem e o argumento mais

---

declararem não-negros oriundos de escola pública. Além disso, a resolução estabelece 5 sobrevagas em cada curso de graduação, além das vagas previstas no edital de seleção, assim distribuídas: 3 sobrevagas (1 para povos indígenas aldeados, 1 para ciganos, 1 para quilombolas); 1 sobrevaga para candidatos(as) com deficiência e 1 sobrevaga para candidatos(as) transexuais, travestis ou transgêneros.

<sup>4</sup> Os professores e servidores técnicos também são atendidos pelo setor.

<sup>5</sup> Além disso, possui uma casa alugada no bairro Feira VI, em parceria com o município de Rodelas-BA, para acomodação dos estudantes indígenas da etnia Tuxá.

recorrente para esse índice foi a falta de um ensino fundamental e médio de qualidade, gerando grande dificuldade no acompanhamento das disciplinas da graduação.

Esses dados foram ratificados com a análise dos históricos escolares dos estudantes, bem como pelos registros de atendimentos realizados pelo NAPP. Nestes atendimentos, os jovens referiam insegurança, sentimento de incapacidade e muito sofrimento em seus discursos. Além disso, havia relatos de professores que sinalizavam a dificuldade de determinados estudantes darem continuidade às disciplinas, após inúmeras reprovações, em decorrência da falta de conhecimentos em conteúdos importantes que funcionam como pré-requisito para outros da graduação.

A partir de então estava posta a necessidade de intervenções diante desse contexto e em consonância com as necessidades inerentes à política de ações afirmativas para permanência dos alunos na UEFS, os Cursos Complementares (CCOMPL) foram concebidos.

Estes se propõem a abordar conteúdos básicos em diversas áreas de conhecimento, com a finalidade de proporcionar aos graduandos um melhor aproveitamento nos seus respectivos cursos, visto que alguns apresentam fragilidades oriundas da educação básica. Foram iniciados com turmas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática em janeiro de 2016 e passaram a ser uma iniciativa permanente do NAPP, revisada a cada semestre a partir da demanda dos estudantes. Após três edições, foi formado o CCOMPL de Informática.

Os estudantes que tiveram acesso à universidade através do sistema de reservas de vagas e os estudantes residentes têm prioridade nas inscrições. Em dezembro de 2017, após a realização de quatro edições do programa, o mesmo foi aprovado pela câmara de extensão da UEFS e regulamentado pela Pró-Reitoria de Extensão como Programa de Extensão.

Quando apresentei meu pré-projeto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UEFS), tinha como intenção abordar a minha atuação como psicóloga na universidade e o desenvolvimento dos CCOMPL, no qual eu estava bastante envolvida. Pelo fato do NAPP atender com frequência jovens inseguros, fragilizados, em sofrimento, relatando dificuldades com a graduação e limitações na apreensão de conteúdos teóricos para darem continuidade às disciplinas, instigava-me a ideia de pesquisar as repercussões subjetivas desse programa para os participantes.

Os estudantes indígenas seriam os participantes da pesquisa, inclusive pelo programa ter sido iniciado a partir deles e a experiência nos atendimentos do NAPP me

indicava a necessidade de aproximação no sentido de construir algo no qual pudéssemos contribuir com a sua permanência na universidade. Além disso, possuía interesse e desejo em aprender mais com eles.

Contudo, ao fazer uma análise das seis edições dos CCOMPL realizadas até o final de 2018, observei não haver adesão significativa desses estudantes. Essa informação tornou-se significativa tendo em vista a demanda pontuada na pesquisa do NAPP com os estudantes indígenas e por todo o contexto apresentado. Por que então não participaram do programa? Não seria uma iniciativa de permanência na universidade? Por qual motivo não tiveram interesse? Pretendia me aproximar também dessas questões no decorrer da pesquisa, porém percebi que os CCOMPL não serviriam como via de acesso aos participantes do estudo. O trabalho então precisou ser redesenhado ao longo do primeiro ano do mestrado.

Após muitas reflexões e pelo interesse sobre as trajetórias e histórias de vida dos estudantes, sobre a juventude, as transições vivenciadas no acesso ao ensino superior, a vida universitária, os percursos, angústias, superações e as questões que favorecem (simbolicamente) a permanência na instituição, o objeto de pesquisa foi sendo construído. Essas temáticas estiveram presentes nesse recorte e produziram a questão norteadora dessa investigação: Como os estudantes indígenas vivenciam simbolicamente a entrada e a permanência no ensino superior? E com ela, alguns outros questionamentos: como tem se dado a inserção desses estudantes na comunidade universitária? A instituição está preparada para acolhê-los? Como tem se dado a construção subjetiva do ofício de estudante?

Essa pesquisa, portanto, tem como objetivo principal compreender os processos subjetivos e a permanência simbólica dos estudantes indígenas na Universidade Estadual de Feira de Santana.

Os objetivos específicos pretendem: a) contextualizar a presença dos estudantes indígenas na UEFS; b) identificar as motivações que os estudantes estabelecem para a graduação; c) compreender os percursos subjetivos vivenciados no processo formativo dos estudantes e, por fim, d) investigar quais os suportes que os estudantes acessam para permanecerem na universidade.

O trabalho justifica-se pelo número reduzido de estudos voltados para a permanência simbólica dos estudantes indígenas no ensino superior, sobretudo em instituições baianas, e pela precariedade ainda existente na sistematização de

informações sobre esses estudantes no ensino superior, inclusive evidenciada na Universidade Estadual de Feira de Santana.

A única pesquisa encontrada que versa sobre os estudantes cotistas na UEFS foi desenvolvida por Oliveira (2015), assistente social e servidora da instituição, e teve como finalidade analisar a política de ações afirmativas implantada na referida universidade, buscando avaliar como essa política promove o acesso e a permanência dos estudantes que ingressaram no ensino superior pelo sistema de reserva de vagas.

A pesquisa citada teve uma grande importância por abrir caminhos para se pensar um tema bastante veiculado e debatido socialmente, como a política de ações afirmativas (por vezes em discussões acaloradas sobre a sua pertinência nas universidades), localizando-o no contexto específico da UEFS, ainda carente de sistematização de dados e avaliações sobre os seus desdobramentos e indicadores.

O trabalho apresenta o processo de surgimento das políticas de ações afirmativas no Brasil e no mundo, descreve o cenário da implantação da política na instituição, discorre a partir do seu desenvolvimento nos anos iniciais e procede a uma avaliação sobre as condições para permanência dos estudantes na universidade. O enfoque da sua pesquisa se ateu à permanência material, estando atenta aos subsídios necessários para os estudantes concluírem seus cursos de graduação.

Além de Oliveira (2015) ter se atido às questões materiais para a permanência, o mesmo também se voltou para uma análise ampla dos grupos atendidos pela reserva de vagas: os estudantes negros e não-negros oriundos de escola pública, os indígenas e quilombolas. Esse trabalho foi muito importante para situar-me em alguns momentos da pesquisa, principalmente sobre as questões políticas inerentes ao campo.

A presente pesquisa, portanto, possui relevância em poder contribuir com a discussão, haja vista que insere em seu bojo as questões relacionadas à permanência simbólica dos estudantes, que envolve as condições imateriais com as quais os estudantes vivenciam o ensino superior, além de possuir foco nos estudantes indígenas. Torna-se inédita nessas temáticas, pois consiste no primeiro estudo em nível de mestrado acadêmico sobre os estudantes indígenas e sua permanência simbólica na UEFS.

Em relação à relevância do trabalho, podemos pensá-la em três óticas distintas. No âmbito epistemológico, traz uma importante contribuição ao propor uma análise sobre os percursos subjetivos e os suportes que atravessam a permanência simbólica dos estudantes indígenas inseridos no ensino superior. No campo pessoal/profissional,

me proporcionando uma aproximação maior com o cotidiano vivenciado pelos estudantes, com seus percursos, angústias e subjetividade, conteúdos que têm intensa importância para a minha formação. E por fim, a pesquisa tem uma relevância social/institucional, pois a partir dela teremos um pouco mais de conhecimento sobre a realidade dos estudantes indígenas na UEFS, acesso às suas demandas e ao desenho de novas possibilidades de intervenção do NAPP.

Através da perspectiva microssociológica, acredito que a pesquisa pode contribuir com a dimensão macrosocial, uma vez que o conhecimento produzido no âmbito das interações pessoais fornece elementos para se pensar os processos sociais de maior amplitude, tanto a nível interno na universidade pelas ações afirmativas como relacionados às políticas públicas direcionadas aos jovens indígenas.

Para construção dessa pesquisa, algumas aproximações foram extremamente importantes e contribuíram para o seu percurso. Inicialmente, como primeiro contato com as discussões teóricas sobre as políticas afirmativas nas universidades, participei do Seminário Interno de Formação: Políticas de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, realizado em 2014, direcionado a todos os servidores da PROPAAE, como uma iniciativa de formação importante para a equipe.

Em seguida, destaco o Grupo de Pesquisa TRACE (Trajetórias, Culturas e Educação), ao pensar a juventude e sua relação com as trajetórias de vida, com os espaços formais e não-formais de educação, as expressões juvenis e os estudos sobre a juventude universitária. Inclusive, sinalizo que a minha pesquisa representa um desdobramento do projeto *Processos de Ingresso no Ensino Superior: transições, suportes e arranjos entre jovens de universidades públicas da Bahia*, do qual faço parte, financiado pelo edital universal CNPQ nº 028/2018 e coordenado por minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Mirela Figueiredo Santos Iriart.

Na sequência, ressalto a Universidade Federal da Bahia, com o Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU/UFBA), constituindo um campo formalizado para produção de saberes sobre a universidade. Em 2015, tive a oportunidade de cursar uma disciplina como aluna especial, intitulada *Gestão, Formação e Vida Universitária* e pude me aproximar das discussões e estudos sobre a juventude, o ensino superior, o cotidiano estudantil, a vida universitária, as culturas juvenis e tive contato pela primeira vez com as produções de Alain Coulon e com o conceito de afiliação estudantil.

E, por fim, o Observatório da Vida Estudantil (OVE), um grupo de estudo interinstitucional pertencente à UFBA e à UFRB, também foi importante nesse processo de delineamento do objeto da pesquisa. Direcionado às investigações sobre a vida estudantil universitária, o observatório possui inúmeras produções no campo. Além de livros publicados pela Editora da UFBA que condensam artigos dos pesquisadores do grupo, o OVE produziu diversas dissertações e teses que muito me ajudaram nessa aproximação.

O presente trabalho comporta, além desta introdução na qual foi apresentado o meu percurso de encontro ao objeto da pesquisa, outros quatro capítulos:

Inicia-se com um capítulo intitulado “Juventude indígena no ensino superior: do acesso à permanência”, no qual são apresentados os dados sobre a população indígena no Brasil, recortando especificamente os povos indígenas do Nordeste; é tecida uma revisão da literatura sobre a juventude indígena universitária a partir das políticas de ações afirmativas, com o diálogo entre pesquisas importantes sobre o tema; e são apresentados alguns suportes institucionais da UEFS para permanência dos estudantes.

O capítulo seguinte, denominado “Percurso metodológicos”, comporta os caminhos metodológicos do trabalho, com a descrição dos participantes, das etapas realizadas, dos instrumentos utilizados para a produção dos dados; além de serem tecidas considerações sobre o compromisso ético do trabalho.

O próximo capítulo, “Contribuições teóricas para a pesquisa: transições, suportes e permanência no ensino superior”, condensa os aportes e as categorias teóricas da investigação, como o processo de transição para o ensino superior e as temporalidades e dimensões no percurso formativo, os suportes e a permanência simbólica na vida universitária.

Na sequência, no capítulo titulado como “Resultados e discussão: os cenários e seus protagonistas”, são apresentados os dados quantitativos sobre os estudantes indígenas na UEFS, estabelecendo um panorama sobre o cenário no momento inicial da pesquisa; e analisados os dados qualitativos do estudo, a partir das narrativas dos participantes.

Por último, a dissertação encerra-se com as “Considerações Finais”, que apresentam algumas conclusões alcançadas pela pesquisa, sugerindo indicações para a política de assistência aos estudantes indígenas na universidade e tecendo

considerações para futuras pesquisas relacionadas ao tema; além das referências e apêndices.

## **2 JUVENTUDE INDÍGENA: DAS COMUNIDADES AO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Embora a universidade comporte estudantes das mais variadas idades, sua grande maioria é formada por jovens. Sabendo disso, faz-se necessária uma compreensão ampliada sobre essa etapa do desenvolvimento, refletindo sobre suas influências socioculturais, uma vez que a juventude universitária está cada dia mais plural e diversificada. Nesse sentido, torna-se importante também as reflexões sobre a juventude indígena e a sua presença no contexto do ensino superior.

### **2.1 Considerações sobre a categoria juventude em sua pluralidade sociocultural**

Segundo a Política Nacional de Juventude (CONJUVE, 2006, p. 5), “juventude é uma condição social, parametrizada por uma faixa-etária, que no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos”. Sabemos que muitos estudiosos variam essa faixa etária e o que fica claro é a falta de consenso a respeito, como descreve Carneiro (2010, p. 7):

A juventude é uma fase da vida que não apresenta uma definição consensual, embora as discussões nessa área venham se intensificando nos últimos anos. Essa definição talvez não seja consensual por causa de uma ebulição que é típica da juventude, e não pela falta de esforço de alguns autores em pôr fim às contradições. Esse período, muitas vezes confundido com outras fases da vida como a adolescência ou com um período inicial da vida adulta, está marcado exatamente pelo que não é, pois ser jovem não é ser adolescente, e também não é ser adulto.

No senso comum, a juventude encontra-se frequentemente associada a uma sucessão de eventos como garantia do ser jovem, a exemplo do início da vida sexual, a formatura, a inserção no mercado de trabalho, a saída da casa dos pais, o casamento, etc. Contudo, cada vez mais esses eventos não acontecem de forma linear, nem de modo generalizado, e a dificuldade no delineamento da juventude decorre exatamente dessa falta de previsibilidade nesses acontecimentos que a representam e da variação derivada das diferenças culturais, como sinaliza Carneiro (2010, p. 8),

As pessoas podem, por exemplo, se casar e ter filhos enquanto cursam o ensino superior, ou podem se separar e voltar a morar com os pais. Por essa ótica, torna-se mais difícil estabelecer o início e o final da juventude.

Por outro lado, a juventude é frequentemente reduzida à ideia de passagem entre a infância/adolescência e a vida adulta, geralmente marcada pela efervescência, instabilidade, conflitos, inseguranças e descobertas. Não é raro também os discursos que associam os jovens à irresponsabilidade e imaturidade, justificadas pelo fato de ainda não terem se tornado adultos. Eles ainda estariam nesse estágio do “vir a ser”, como descreve Dayrell (2003, p. 40):

(...) nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente.

Ainda sobre essa noção de transitoriedade, Sposito (1997, p. 38) complementa:

Embora ocorra um reconhecimento tácito na maior parte das análises em torno da condição de transitoriedade como elemento importante para a definição do jovem — transição da heteronomia da criança para a autonomia do adulto — o modo como se dá essa passagem, sua duração e características têm variado nos processos concretos e nas formas de abordagem dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema.

Ao longo do ciclo de vida, muitas fases se sucedem e geram modificações no âmbito físico e psíquico. Infância, adolescência, fase adulta e velhice são estágios do desenvolvimento e norteiam a vida em sua extensão. A juventude assumiria, por sua vez, uma construção social, levando em consideração a interferência da cultura, da história e do contexto de vida. Por isso, muitas vezes seus limites não possuem uma conformidade entre os estudiosos.

Diante disso, Faria (2006), discorrendo sobre juventude em sua dissertação de mestrado, pontua sobre a dificuldade de demarcação desse conceito:

No entanto, juventude é uma construção social de difícil definição, sendo muitas vezes identificada com adolescência. A ideia de juventude costuma ser vista como um período crítico do ciclo vital, tanto pelas mudanças advindas com a puberdade, na sua fase inicial, quanto pelo processo de construção de identidade em meio a demandas de família, estudo, trabalho, etc. (FARIA, 2006, p. 139)

Além disso, os estudos sobre juventude muitas vezes levam em consideração um ideal juvenil bem solidificado, concentrando-se nas questões mais consensuais de um grupo urbano, de classe média e com os ritos sociais definidos para esse perfil. No entanto, as especificidades de outros segmentos, como os jovens do campo, os

indígenas, quilombolas, ciganos, dentre outros, não são problematizadas e alguns elementos peculiares deixam de ser ponderados.

Nesse contexto, é importante tensionar o discurso e problematizar a juventude nessa relação com a diversidade cultural. Como as especificidades culturais marcam o pertencimento a esses grupos, em tempo que algo de consensual possa existir para a categoria juvenil? E seguindo mais além em relação aos jovens indígenas: o que os diferem dos demais jovens? O que a juventude indígena tem em particular? Quais os elementos específicos na análise intercultural precisam ser considerados?

A categoria juventude é uma construção sociocultural e, portanto, reflete a diversidade de contextos e grupos sociais que a constitui, implicando uma perspectiva de análise que leve em consideração a pluralidade cultural. A partir das questões sinalizadas, podemos pensar no processo de construção da juventude indígena, levando em consideração seus aspectos culturais, étnicos e subjetivos.

Por isso, a diversidade peculiar ao conceito, devido à variedade de perfis, trajetórias, condições socioeconômicas, históricas e culturais dos jovens, inserem a perspectiva da pluralidade aos estudos, ampliando o termo para a dimensão de *juventudes*. Ressereição (2015, p. 46) esclarece que:

(...) as transições juvenis são marcadas por percursos singulares e seus mecanismos de socialização acontecem em meio a mudanças culturais, históricas, econômicas, tecnológicas e sociais. No mundo contemporâneo, essas mudanças oferecem múltiplas oportunidades e possibilitam a emergência de novos estilos de vida e referências identitárias. Esta concepção dinâmica das transições converge com a noção de *juventudes* no plural, inserida no campo semântico das Ciências Sociais que tomam a juventude na ótica da diversidade.

Logo, um campo científico também não é suficiente para dar conta de sua discussão, sendo importante a compreensão dos estudos sobre as *juventudes* como uma área interdisciplinar, na qual muitas formações podem contribuir para o enriquecimento do diálogo, a exemplo da sociologia, antropologia, psicologia, dentre outras.

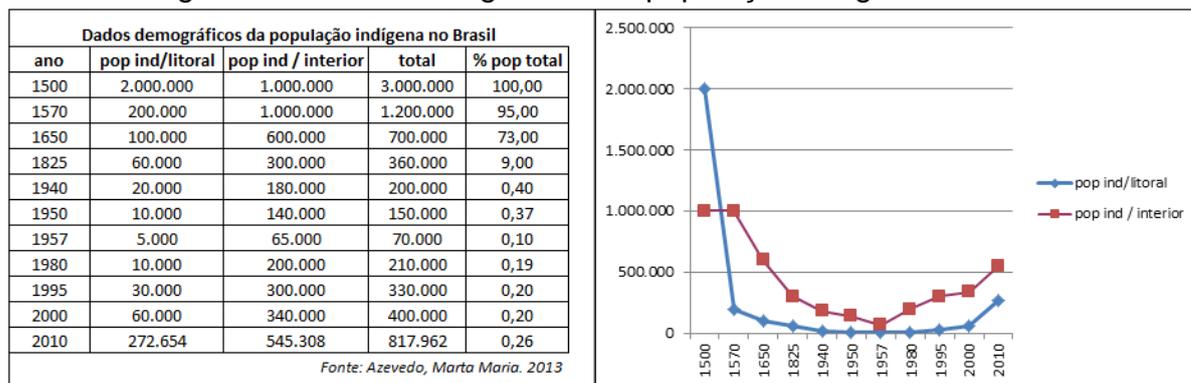
Em relação à juventude indígena, a diversidade de grupos étnicos existentes representa uma característica a ser levada em consideração. As especificidades nesse sentido devem ser respeitadas, pois embora esses jovens possuam muitas semelhanças em seus modos de vida, cada grupo étnico assume costumes, rituais e características próprias que fortalecem a sua singularidade, como já foi salientado anteriormente.

Um fator de concordância entre alguns pesquisadores é a presença da ideia de transições na vivência juvenil (DAYRELL, 2003; SPOSITO 1997), sendo importante pensar nas rupturas que essas podem causar subjetivamente aos jovens para que ascendam ao novo. Dentre as muitas transições presentes na juventude, a transição para o ensino superior é por vezes vivenciada e acarreta inúmeras responsabilidades que marcam esse momento da vida. Há, contudo, a clareza de que, independente da cultura, do grupo social, das condições de escolaridade, do percurso de vida, os jovens ao ingressarem no ensino superior passam por essa transição (e com elas as transições subjetivas presentes nesse processo).

## 2.2 Juventude indígena: distribuição populacional, territorialidade e ritualidades

A população anterior à colonização portuguesa no Brasil era formada inteiramente por pessoas indígenas. A partir do processo colonizador e de suas repercussões no desenvolvimento da sociedade, esse índice decaiu significativamente até meados do século XX, quando um novo momento demonstrou ampliação dos números indicados (figura 1).

Figura 1 - Dados demográficos da população indígena no Brasil



Fonte: Azevedo, 2013.

A partir dos anos 1980, “verificou-se uma tendência de reversão da curva demográfica e, desde então, a população indígena no país tem crescido de forma constante, indicando uma retomada demográfica por parte da maioria desses povos<sup>6</sup>”. Muitos processos de ressurgimento étnico puderam ser observados e uma ampliação

<sup>6</sup> Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos\\_s%C3%A3o%3F](https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F). Acesso em: 23 dez. 2019.

na auto declaração de pessoas que se reconhecem como indígenas. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009, n.p.), analisando comparativamente a presença indígena no Brasil entre os Censos 1991 e 2000, considera:

O Censo 2000 revelou um crescimento da população indígena muito acima da expectativa, passando de 294 mil para 734 mil pessoas em apenas nove anos. Esse aumento expressivo não poderia ser compreendido apenas como um efeito demográfico (ou seja, devido à mortalidade, natalidade e migração), mas a um possível crescimento no número de pessoas que se reconheceram como indígenas, principalmente nas áreas urbanas do País.

As informações a respeito desse fato não puderam ser esclarecidas, segundo o IBGE (2009), porque:

(...) os censos de 1991 e 2000 não investigaram a filiação étnica e linguística e as perguntas de quem eram essas pessoas e onde viviam e por que haviam mudado sua resposta entre um censo e outro permaneceram sem uma resposta satisfatória ou uma explicação (IBGE, 2019, n.p.).

No entanto, na investigação censitária de 2010, para maior abrangência indígena, houve um aprimoramento da pesquisa, investigando o pertencimento étnico, as línguas faladas e identificando a população de dentro e de fora dos territórios indígenas.

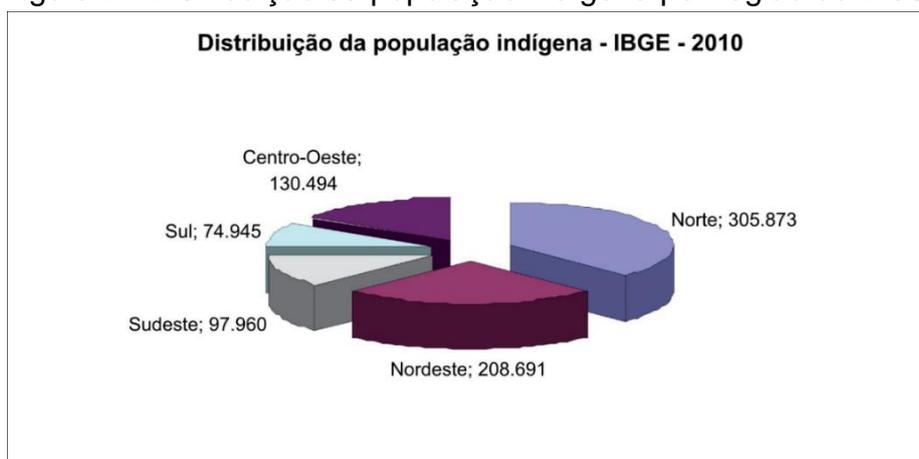
De acordo com o IBGE (2012, n.p.), foi a primeira vez que a investigação censitária investigou o pertencimento étnico, e:

nesse censo, foi aplicada uma nova metodologia para captação da população indígena dentro das Terras Indígenas, isto é, para aquelas pessoas que não se declararam indígenas no quesito cor ou raça, foi introduzido o quesito “você se considera indígena?”, de acordo com seus costumes, tradições, cultura, antepassados, etc.”

No censo 2010, as informações sobre a configuração indígena no Brasil sinalizavam para a existência de 817,9 mil pessoas que se declararam indígenas no quesito cor ou raça. Além destas, outras 78,9 mil pessoas se declararam de outra raça ou cor, contudo residiam em terras indígenas e se consideravam indígenas. Dessa forma, o número de indígenas no país correspondia a 986,9 mil pessoas.

A presença indígena no território brasileiro e sua distribuição de acordo com as pessoas que se autodeclararam indígenas no quesito cor ou raça pode ser observada de acordo com a ilustração do gráfico abaixo (figura 2).

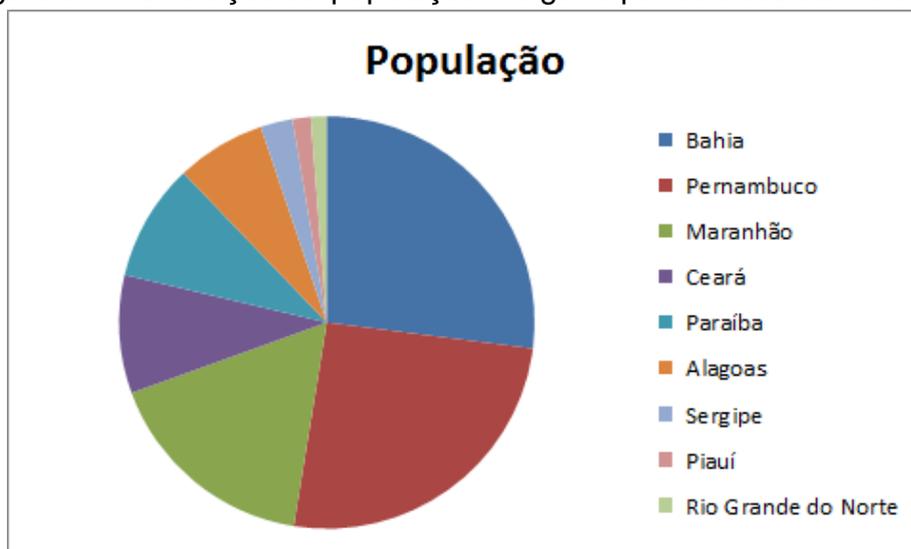
Figura 2 - Distribuição da população indígena por região do Brasil



Fonte: IBGE, 2010.

Em relação aos dados percentuais, a região Norte possui a maior quantidade da população indígena brasileira (37,4 %), seguida da região Nordeste (25,5%), da região Centro-Oeste (15,9), da região Sudeste (12%) e por último a região Sul (9,2%), com a menor representatividade numérica de pessoas indígenas do país. Na região nordeste, os estados da Bahia e Pernambuco são os que possuem as maiores concentrações indígenas (figura 3):

Figura 3 - Distribuição da população indígena por estados do Nordeste



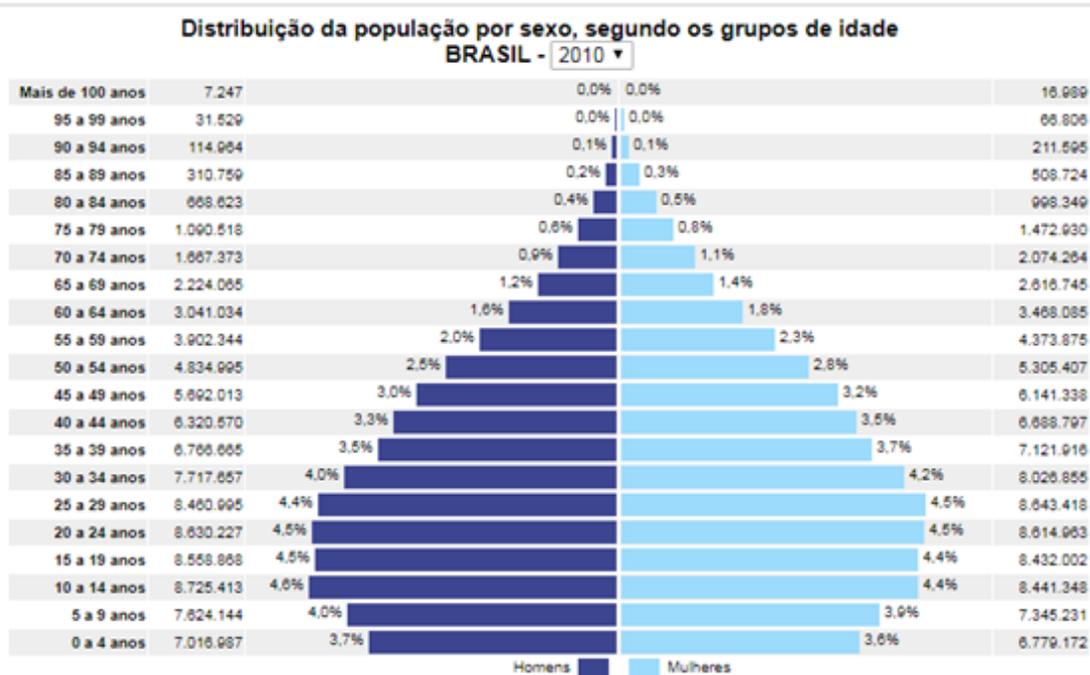
Fonte: IBGE, 2010.

Por mais que muitos indígenas residam em centros urbanos, o percentual dos que permanecem em zonas rurais mantém-se maior, o que deve estar relacionado à forte relação com a terra. Do total da população indígena brasileira, de acordo com o Censo 2010, 324 mil (36,2%) residiam em cidades e 572 mil (63,8%) viviam em área

rural. Diante disso e realizando um cruzamento com o recorte por gênero, observa-se predomínio feminino nas áreas urbanas (51,3%) e masculino nas áreas rurais (51,6%).

Entre os recenseamentos dos anos de 2000 e 2010, não houve variação significativa em razão do sexo da população indígena. Já em relação à idade, os dados revelaram uma pirâmide etária de base larga, que vai se reduzindo à medida que a idade aumenta. Indicando uma população marcada por jovens. Na figura 4 pode ser observada a interseção das variáveis de sexo e idade.

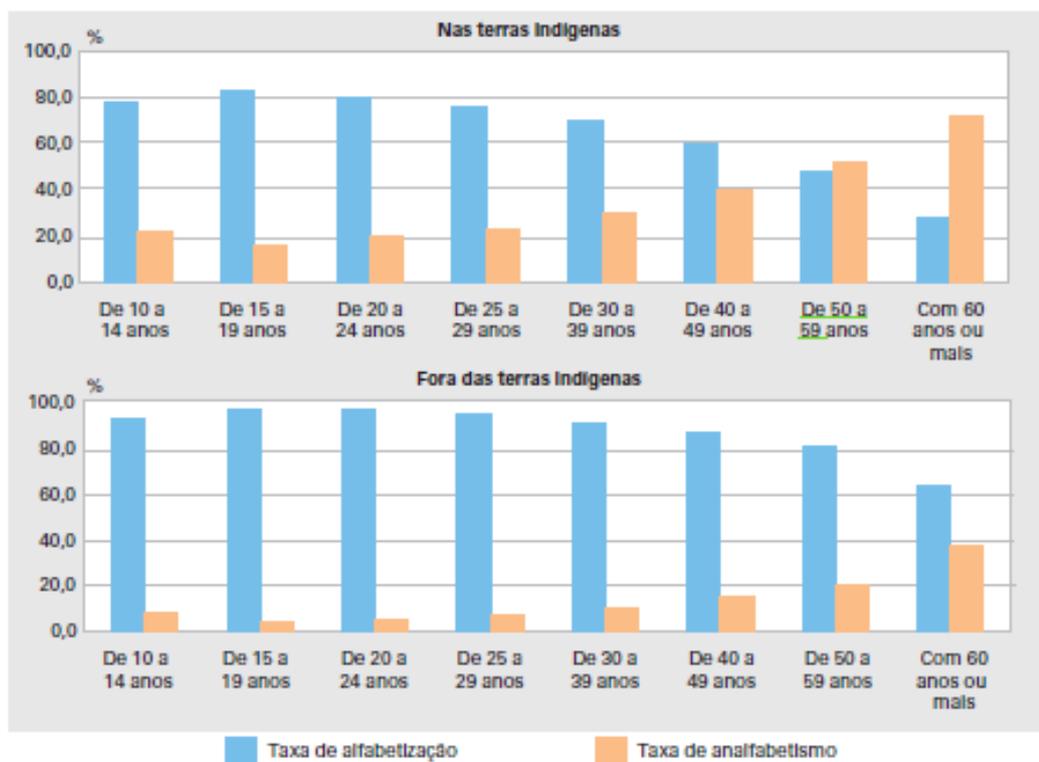
Figura 4 - Distribuição da população indígena por sexo e grupos de idade



Fonte: IBGE, 2010.

Os resultados do Censo 2010 indicam que os indígenas no Brasil possuem escolaridade mais baixa que população não indígena e aponta maiores índices de analfabetismo para as gerações indígenas mais velhas, enquanto os mais jovens são em sua grande maioria alfabetizados. Vale destacar também que os indígenas que residem fora das terras indígenas possuem maior nível de escolaridade em comparação com os que se encontram nas terras indígenas (figura 5).

Figura 5 - Taxas de alfabetização e de analfabetismo das pessoas indígenas de 10 anos ou mais de idade



Fonte: IBGE, 2010.

Vale salientar a dificuldade em encontrar outros dados referente à população indígena jovem em específico. Nas diversas buscas a respeito, foram obtidas informações direcionadas ao engajamento juvenil, aos movimentos sociais e políticos dos quais os jovens participam, contudo ainda há ausência de informações sobre o perfil desses jovens em números. “Mas onde são situados esses jovens na maioria dos gráficos e tabelas nas fontes de dados dos censos sociodemográficos do IBGE?” (RESSURREIÇÃO e SAMPAIO, 2015, p. 114). Em função da lacuna dessas informações, as seguintes questões se fazem ainda mais pertinentes: quem são esses jovens? Quais os índices de educação, violência, saúde, suicídio, etc., que acometem a eles? Quais as suas especificidades? E, principalmente, porque permanecem como uma categoria pouco estudada? São questões que permanecem em aberto.

Ainda segundo Ressurreição e Sampaio (2015, p. 115), a lacuna continua quando o assunto é a presença dos jovens indígenas na educação superior, pois “os dados ainda não estão suficientemente sistematizados e carecem de especificação desse grupo no quadro geral da população e por categorias de cursos de graduação”.

O Censo 2010 contabilizou 305 etnias a partir das declarações dos entrevistados e foram identificadas 274 línguas indígenas faladas no Brasil. Segundo o IBGE (2012), do total de 896 mil pessoas que se declararam ou se consideraram indígenas, “a maioria, 75%, declararam o nome da etnia, 16,4% declararam não saber o nome da etnia ou povo ao qual pertenciam (...), e 6,0% não fizeram nenhum tipo de declaração de etnia, ficando assim o quesito sem declaração”.

Ao tentar pesquisar dados numéricos sobre os povos indígenas do Nordeste, são poucos os escritos encontrados e, quando existem, são antigos e desatualizados. Há grande oscilação em seus números e informações, uma vez que via de regra ocorrem processos de ressurgimento étnico de povos na região. Vale ressaltar, no entanto, que essa escassez corresponde apenas aos dados numéricos, pois os estudos indigenistas sobre essa população configuram-se um campo vasto, principalmente na área de antropologia.

Diante da dificuldade em encontrar dados sobre essa população, em entrevista realizada pessoalmente com José Augusto Laranjeiras Sampaio<sup>7</sup> foi possível obter algumas informações que contribuiriam para essa contextualização. O pesquisador justificou que por se tratarem de movimentos sociais, precisar os números sobre grupos indígenas possui a característica de dinamicidade e variação e afirmou que podem ser considerados atualmente mais de 70 povos indígenas no Nordeste.

José Augusto sinalizou ainda que os fatores que permitem considerar um povo como indígena devem-se ao reconhecimento do movimento indígena avaliando-o e à presença de processos no Ministério Público Federal de reivindicação pelo seu reconhecimento.

Além disso, o pesquisador fez uma ressalva explicando que quando os estudiosos da área mencionam os povos indígenas do Nordeste, este não compreende geograficamente a região do nordeste brasileiro. Segundo o movimento indígena, há uma outra configuração de nordeste, estabelecida pela Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME). Ou seja, os índios do nordeste envolvem os povos pertencentes a dez estados: oito do

---

<sup>7</sup> José Augusto Laranjeiras Sampaio é antropólogo, professor da Universidade do Estado da Bahia, pesquisador associado do Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB/UFBA) e com destacada experiência de pesquisa com as comunidades indígenas.

nordeste<sup>8</sup> (desconsiderando o Maranhão<sup>9</sup>) e acrescidos os povos dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo. Esses recortes e subdivisões devem-se à afinidade e semelhança entre os povos durante o movimento de organização.

Os estudantes indígenas da UEFS pertencem à Bahia e Pernambuco, estados nordestinos com maior presença indígena. José Augusto esclareceu que a Bahia possui aproximadamente vinte e três (23) povos, distribuídos em trinta e três (33) municípios. Segundo ele, esse número tem sido apresentado pelo Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia (MUPOIBA) em seus encontros e ações. São eles: Atikum, Catrimbó, Fulni-ô, Kaimbé, Kambiwá, Kantaruré, Kapinawá, Kariri-Xokó, Kiriri, Pankararé, Pankaru, Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Payáyá, Potiguara, Tapuia, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Tuxi, Xukuru-Kariri e Xakriabá. E em Pernambuco, por sua vez, estão presentes doze povos: Atikum, Fulni-ô, Ipipã, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pankayuká, Truká, Tuxá, Tuxi do Caxauí e Xukuru.

Pensando, portanto, na etnicidade dos povos indígenas do Nordeste, que abarca os estudantes indígenas pesquisados da UEFS, existem elementos que os particularizam, distinguindo-os dos demais através dos seus símbolos, sua cultura e seus rituais na expressão das suas identidades, como sinaliza Grünwald (2008, p. 44):

Um ponto, portanto, que se torna logo evidente na configuração cultural emblemática dos índios do Nordeste é a posse de um símbolo comum, o compartilhar de uma ideologia expressa ritualmente que, embora com conteúdos e formatos alterados entre muitas dessas comunidades, é recorrente ao informar (e constituir) a indianidade nordestina.

Existem elementos que são marcantes na configuração dos índios nordestinos que, através das suas manifestações culturais, têm sua etnicidade demarcada. Nesse sentido, possuem elementos sagrados que são fundamentos:

da indianidade nordestina, pois são gerais aos grupos. Certo que de maneiras variadas, mas encontram-se presentes em todos eles e são emblemas do ser índio, pois entendidos pelos indígenas como o que os sacraliza enquanto etnias nordestinas. (GRÜNEWALD, 2008, p.44).

A esse respeito, o autor citado destaca a relação com dois elementos principais, o toré e a jurema, apresentados mais adiante.

<sup>8</sup> Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia.

<sup>9</sup> O Maranhão pertence à Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e, portanto, é considerado parte da região Amazônia Legal.

Em uma dissertação de mestrado, desenvolvida na área de ciências sociais na UFBA, Couto (2008) se interessa pela identidade e religiosidade do povo tupinambá na Serra do Padeiro, umas das etnias nordestinas, se propondo a realizar uma análise etno-histórica da sua presença na região, a partir de duas vertentes: sua resistência étnica ao longo da história e sua devoção religiosa. A autora realiza um relato minucioso sobre a sua convivência com os moradores da aldeia, sinalizando também como sua imersão no campo de pesquisa foi significativo para que as pessoas a concebessem com naturalidade naquele espaço para que a pesquisa fosse legitimada.

O trabalho citado pôde acompanhar diversos rituais da aldeia, inclusive durante o culto aos encantados, por dois anos consecutivos, na importante festa de louvor a São Sebastião. O trabalho detalha os acontecimentos que presenciou e traz uma narrativa sensível dos fatos observados e suas impressões sobre eles, compondo uma espécie de diário sobre as expressões religiosas do povo tupinambá. Segundo Couto (2008, p. 65):

a religiosidade está intrinsicamente vinculada às diversas decisões da comunidade, que tem no cacique um porta-voz dos desejos dos encantados. Estes, reciprocamente, influenciam diretamente suas decisões no que concerne aos anseios da comunidade.

Deste modo, essa religiosidade encontra-se entranhada no cotidiano dos povos indígenas. Os encantados são entidades espirituais para as quais muitas expressões ritualísticas são oferecidas e que, por vezes, são consultados através da invocação dos seus espíritos no sentido de dar orientações para as atitudes do povo. Essas práticas costumam ser realizadas através dos rituais, que sofrem variações dentre as diversas etnias indígenas.

O principal ritual indígena que pode ser visto na UEFS em determinados momentos (embora sinalizado pelos estudantes mais adiante que sua frequência se encontra bastante reduzida) é o Toré, “ritual amplamente praticado entre os índios do Nordeste, que figura como um dos principais elementos que caracterizam a identidade dos povos indígenas da referida região etnográfica do Brasil” (COUTO, 2008, p. 150). O toré pode aparecer como ritual propriamente dito ou em momentos de descontração e brincadeira.

Segundo Oliveira (1998, p. 60), “trata-se de um ritual político, protagonizado sempre que é necessário demarcar as fronteiras entre “índios” e “brancos””. Nesse sentido, em um evento sobre os estudantes indígenas que participei, um estudante nos

relatou que o espírito dançante no qual o toré havia sido dançado o caracterizava como um espetáculo para os outros (não indígenas) naquele momento e que possuíam uma representação inteiramente diferente e com ligação mais fortalecida com a espiritualidade quando realizados nas aldeias ou em outros contextos apenas com os povos indígenas.

Com a experiência da pesquisa, pude compreender um pouco mais sobre o toré através das narrativas dos participantes. Sabe-se que se configura como o ritual mais conhecido sobre os povos indígenas e, embora possa apresentar variações entre as formas de dançá-lo, as posições entre homens e mulheres, os posicionamentos em roda ou em fileiras e sobre os toantes utilizados, assume uma essência de grande representatividade na identidade indígena. Diante disso,

seria plausível deduzir que a atuação missionária no Nordeste brasileiro tivesse difundido a denominação *toré* para designar todas as danças coletivas realizada entre os povos indígenas da referida região e generalizar este nome inclusive para povos de língua não tupi. (COUTO, 2008, p. 150).

Outro elemento forte dos índios do Nordeste é a jurema. De acordo com Grunewald (2008, p. 43), “a jurema (...) pode ser uma planta, uma bebida e uma entidade. De fato, há uma série de espécies botânicas referidas como jurema”. Em muitos relatos dos estudantes a jurema aparece como bebida:

Das cascas das raízes dessas plantas são elaboradas beberagens usadas ritualmente por grande número de sociedades indígenas no Nordeste. Os grupos indígenas que não usam essa bebida fazem referência constante à planta como dotada de forças mágicas ou cósmicas que são cultuadas ou, pelo menos, reconhecidas enquanto portadoras de influências oriundas das matas nativas (GRÜNEWALD, 2008, p. 43).

Batalha (2017) desenvolveu um estudo etnográfico sobre os principais rituais do povo Pankararu, que resultou em sua tese de doutoramento. No trabalho, o autor pontuou sobre as peculiaridades envolvidas, como por exemplo o cuidado que deve haver na preparação da bebida da jurema, que segundo ele requer:

conhecimento, obedecer e respeitar a ciência certa utilizada para a sua produção, pois não é feita de qualquer forma. A jurema é sagrada e ajuda o caboclo a ter um contato mais próximo dos Encantados. Para fazer o ritual da jurema, é necessário pedir licença para colher a raiz ou a casca. (BATALHA, 2017, p. 133).

Como já sinalizado, a cultura indígena é fortemente constituída pela espiritualidade e são muitos os rituais que atuam na relação entre o mundo humano e o mundo espiritual dos encantados. Dentre eles, existem os ritos de passagem, que:

São as cerimônias que marcam a mudança de um indivíduo ou de um grupo de uma situação social para outra. Como exemplo, podemos citar aqueles relacionados à mudança das estações, aos ritos de iniciação, aos ritos matrimoniais, aos funerais e outros, como a gestação e o nascimento<sup>10</sup>

Dentre outros, podemos sinalizar dois ritos de passagem muito marcantes dos povos do Nordeste: “O Menino do Rancho”, para o povo Pankararu, e o “Ouricuri”, para os Fulni-ô. O primeiro é realizado com a presença dos Praiá que são figuras emblemáticas para a cultura Pankararu. Conforme Batalha (2007, p. 56),

a sociedade secreta dos Praiá consiste em um grupo fechado formando uma comunidade secreta na aldeia. Essa sociedade é composta somente por homens iniciados nos segredos dos Encantados. O ritual do menino do rancho é a iniciação em tais segredos.

Batalha (2017, p. 57) ainda explica um pouco do seu funcionamento:

Para ingressar na sociedade há duas maneiras apenas: na primeira, a família promete entregar o filho a um Encantado, ou seja, deseja colocar o menino no Rancho e a outra é quando o menino apresenta uma doença grave e os pais após participarem do trabalho, fazem uma promessa para a cura do filho: prometem ao Praiá que se o menino for curado, eles o colocam no rancho.

A iniciação realizada carrega muitas expectativas tanto para os meninos que são colocados no Rancho, como para todos os envolvidos que participam com expectativa da celebração:

é um acontecimento de extrema importância, tanto para a sociedade Pankararu, quanto para o menino, os convidados e a família. O tempo que precede o evento é marcado de expectativas, participação da comunidade local e de outras aldeias que participam da preparação do acontecimento, que é um momento de agradecimento às forças Encantadas. (BATALHA, 2017, p. 53)

Em relação ao ritual do Ouricuri, este configura-se como o eixo principal dos Fulni-ô, representando o cerne da identidade do povo. Ouricuri é o local onde realiza-se o ritual, secreto, no qual somente os indígenas pertencentes à comunidade podem

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/239-rituais-indigenas>. Acesso em: 05 jan. 2020.

participar e nada pode ser contado aos demais. Segundo Silveira, Marques e Silva (2012, p. 32), é “para onde os Fulni-ô se retiram nos meses de setembro a novembro de cada ano, constituindo-se em um mistério e fonte de muita curiosidade para a comunidade local não indígena”.

Conforme Silveira Marques e Silva (2012), os filhos oriundos de relações interétnicas, nos quais o pai ou a mãe seja Fulni-ô, só podem realizar a introdução no Ouricuri caso esta seja concretizada desde tenra idade. E não são permitidos cônjuges ou agregados que não pertençam à etnia no ritual. Com isso, a etnia Fulni-ô consegue através do Ouricuri, da manutenção de sua língua própria (Yaathe), do toré e da aldeia, conservar seus traços mais tradicionais de indianidade. “Vale ressaltar que a categoria mais forte é a introdução no Ouricuri” (SILVEIRA; MARQUES; SILVA, 2012, p. 34).

O ritual do Ouricuri indica, portanto, um forte rito de vinculação, que garante a pertença ou não ao povo. Nas palavras de Silveira Marques e Silva (2012, p. 33), “a identificação só será assegurada mediante o ingresso na vida secreta Fulni-ô, que é a introdução do indivíduo no Ouricuri e a observação religiosa de suas normas”.

Em oposição ao que se pensava sobre o enfraquecimento étnico dos povos do Nordeste, que incorreria no seu desaparecimento enquanto grupo, com a integração deles na sociedade regional, o que se observa é muito diferente. Segundo Grunewald (2008, p. 44), “o que se assinala atualmente é um conjunto de processos de revigoração das culturas específicas desses povos”.

A partir do exposto, pode-se pensar a influência da cultura no processo identitário e essa concepção encontra-se transversalmente costurada ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Diante disso, o conceito e as discussões sobre cultura fazem-se importantes, por entendê-la como um tecido social que atravessa as formas de cada sujeito se perceber no mundo. A cultura para a antropologia representa o que nos humaniza, o conjunto de regras e normas a partir do qual atuamos no mundo, nossos referenciais, nosso pertencimento a um grupo, a uma sociedade.

De fato, quando um antropólogo social fala em "cultura", ele usa a palavra como um conceito chave para a interpretação da vida social. Porque para nós "cultura" não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de “civilização”, mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. (DA MATTA, 1981, p. 02)

O trecho citado diz respeito a uma produção do autor, datada da década de 1980, que discute a utilização do termo pelo senso comum e o descola do sentido de algo

rebuscado ou sofisticado, como é erroneamente empregado. Da Matta (1981, p. 01) defende que “cultura é uma palavra usada para classificar as pessoas e, às vezes, grupos sociais, servindo como uma arma discriminatória e valorativa”. E esse é um dos pontos importantes, pois o autor explica que, havendo hierarquia entre os grupos, há segregação: “o problema é que sempre que nos aproximamos de alguma forma de comportamento e de pensamento diferente, tendemos a classificar a diferença hierarquicamente, que é uma forma de excluí-la” (DA MATTA, 1981, p. 02).

A partir de então podemos pensar na criação e reprodução dos estereótipos, quando cultura é concebida através de um viés determinista, homogeneizador e estático. Contrário a isso, Da Matta (1981, p. 03) desperta para as muitas possibilidades das sociedades, quando deve-se compreender “antes de mais nada, o enorme potencial que cada cultura encerra, como elemento plástico, capaz de receber as variações e motivações dos seus membros, bem como os desafios externos”.

Faz-se importante pensar que cada sujeito somente pode avaliar outra cultura através dos valores e padrões de sua própria cultura:

Todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo<sup>11</sup> tentar transferir a lógica de um sistema para outro. Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo (LARAIA, 2008, p. 87).

Esse comportamento acontece cotidianamente em relação às tradições dos povos tradicionais, em específico dos povos indígenas, por vezes associados a ideias primitivas e preconceituosas. Laraia (2008, p. 87) reforça que “a coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence”.

E, como sinalizado, o pertencimento a um grupo social atravessa a constituição dos sujeitos, uma vez que os valores, as práticas culturais, tradições, forma de se ancorar no mundo e conceber a existência muito diz respeito às influências culturais. Mesmo dentro das tradições indígenas torna-se impossível pensar em uma cultura única, posto que as variações existentes entre os povos são extremamente significantes. Instala-se então a noção de *culturas indígenas* para dar conta de todas as suas variações e particularidades.

Portanto, o que foi apresentado nessa seção pretendeu apresentar ao leitor um pouco da diversidade dos grupos indígenas, defendendo o quanto a questão cultural

---

<sup>11</sup> O ato de julgar uma outra cultura unicamente pelos valores e padrões de sua própria cultura.

encontra-se vinculada com intensidade nas construções identitárias desses sujeitos, e dessa forma, inserir mais à frente a reflexão sobre a juventude indígena e o estudante indígena na UEFS.

### **2.3 Das comunidades indígenas à universidade: as ações e políticas afirmativas**

A primeira instituição de ensino superior do Brasil foi a Faculdade de Cirurgia da Bahia, datada de 1808, e o Rio de Janeiro fundou a primeira universidade com cursos variados em 1920. Por anos, as instituições ainda contaram com os resquícios do período colonial, sendo marcadas pela ausência da participação de grupos étnico-raciais que sempre estiveram às margens da sociedade e por sua vez do contexto acadêmico.

Em todo o percurso das instituições universitárias, o acesso dos negros, quilombolas e indígenas foi inexpressivo ou com presenças concentradas em cursos predeterminados socialmente. Com isso, muitas ações coletivas se fizeram necessárias através dos movimentos e lutas sociais, para que o cenário fosse modificado. A articulação desses grupos como sujeitos de direitos vislumbravam uma construção social mais participativa e democrática, exercendo a resistência e a participação necessária nos processos políticos.

A partir dos anos 2000 houve uma grande ampliação das vagas nas instituições de ensino superior, favorecendo a inserção de jovens que antes não vislumbravam o acesso ao ensino superior como uma realidade possível. As políticas de ações afirmativas vieram proporcionar as reparações históricas a esses grupos e são responsáveis pela diversidade cultural que atualmente pode ser vista nas universidades, contexto completamente diferente do vigente até então.

Destarte, a entrada no ensino superior para muitos jovens lhes possibilita trilhar um caminho diferente do já traçado socialmente. Para muitas famílias, os jovens que acessam a universidade hoje são os primeiros de muitas gerações. Piotto (2012, p. 200) escreve que “para além do orgulho e da alegria dos pais, a presença dos filhos em uma universidade pública parece representar, para as famílias, possibilidades de aprendizado e desenvolvimento”. E fica claro que esses jovens não estão *sozinhos* nesse contexto; trazem consigo as expectativas da família e às vezes de toda uma comunidade.

Piotto (2012, p. 201) reforça ainda que esse ingresso simboliza, inclusive, a esperança de uma mobilidade social, com os caminhos um pouco mais acessíveis:

os relatos dos estudantes têm permitido compreender (...) as possibilidades que se abrem quando ingressam em uma universidade pública, o que pode significar uma completa transformação em suas perspectivas de vida.

As políticas de ações afirmativas chegaram à Bahia em 2003, inicialmente adotadas pela UNEB, seguida pela UFBA em 2005.

Sobre a implantação das políticas de ações afirmativas na UEFS, em 20 de julho de 2006, por meio da Resolução 34/06, o CONSU (Conselho Superior Universitário) aprovou o sistema de cotas e acréscimo de vagas. (OLIVEIRA, 2015, p. 81).

Mas a decisão só entraria em vigor no processo seletivo seguinte, como descreve Oliveira (2015, p. 82):

Em janeiro de 2007 (ProSel 2007.1), aconteceu o primeiro processo seletivo com base na política de cotas e reservas de vagas na UEFS. As vagas foram distribuídas da seguinte forma: setecentas e oitenta e cinco (785) vagas regulares, sendo todas ocupadas, e quarenta e quatro (44) vagas para índios e quilombolas, destas, apenas treze (13) foram ocupadas.

A partir daí deu-se início a um processo de amadurecimento de uma iniciativa que alteraria significativamente a estrutura da instituição, com a modificação do perfil dos estudantes e de suas demandas. Essa conjuntura passa a exigir mudanças também por parte dos professores, funcionários, demais estudantes e disposição institucional para que os serviços oferecidos possam estar preparados para acolhê-los e integrá-los da melhor forma.

Com essa expansão, abre-se ainda espaço para o convívio com a diversidade de maneira muito mais intensa e se estabelece uma via de inclusão social pelas instituições de educação, além de um campo propício para a realização de diálogos acerca de temas necessários para a sociedade, como as relações étnico-raciais, o combate ao racismo, intolerância, gênero, religião, dentre outros.

Através da democratização do acesso, os jovens indígenas foram inseridos na universidade. Sua presença mais expressiva nesse cenário é uma realidade recente e aos poucos torna-se crescente o número de estudos voltados para esses jovens indígenas universitários, buscando contribuir para a compreensão desse novo estudante na perspectiva intercultural e sua vivência no contexto universitário.

No início da década de 1990, as únicas experiências de ingresso de índios no ensino superior registradas referem-se às iniciativas de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e universidades públicas e privadas para acesso a estudantes indígenas (AMARAL, 2010, p. 115) e informações sistematizadas sobre essas ações não foram encontradas.

Em sua tese de doutorado “As Trajetórias dos Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: Sujeitos e Pertencimentos”, Amaral (2010) contribui para o pioneirismo do estado no desenvolvimento de pesquisas envolvendo os estudantes universitários indígenas.

O autor defende que a permanência desses estudantes no ensino superior está associada à efetivação de um duplo pertencimento, acadêmico e étnico-comunitário. Segundo ele, a construção desse duplo pertencimento deve-se ao mérito acadêmico do estudante indígena, ao apoio familiar e à expectativa de sua comunidade de origem.

O conceito de pertencimento, portanto, “passa a ser transversal para a compreensão das trajetórias trilhadas pelos estudantes indígenas na universidade e das interações nela decorrentes” (AMARAL, 2010, p. 279) e essa noção de duplo pertencimento delimitaria as fronteiras existentes entre o universo acadêmico e o universo indígenas dos estudantes.

Para Amaral (2010), há a necessidade de manutenção da identidade de estudante indígena universitário e esta demandaria os dois pertencimentos já citados. Dessa forma, as políticas públicas de ingresso e permanência dos indígenas no ensino superior devem compreender e considerar a dupla pertença desses sujeitos ao meio acadêmico e às suas relações familiares e étnico-comunitárias.

Na tese intitulada “Jovens Indígenas Universitários: experiências de transições e etnogênese acadêmica nas fronteiras interculturais do desenvolvimento”, Ressureição (2015) analisa as estratégias empregadas pelos estudantes indígenas para integrar-se à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e os impactos desse ambiente nos seus processos de transição do desenvolvimento.

Com o trabalho, a autora acrescenta o conceito de *etnogênese acadêmica*, referindo-se à configuração de um novo sujeito, jovem indígena universitário, através do ingresso na universidade e de sua permanência nessa instituição. Seria “a emergência psicossocial dos jovens indígenas no processo de construção de seus pertencimentos e saberes” (RESSURREIÇÃO, 2015, p. 344).

A presença de jovens indígenas na educação superior constrói fronteiras simbólicas onde a luta por reconhecimentos e os múltiplos pertencimentos tecem novas configurações identitárias nas culturas pessoal e coletiva (RESSURREIÇÃO, 2015, p. 339) e por ser um processo desenvolvimentista, estaria sempre em movimento e inacabado.

Em uma outra pesquisa de doutorado, “Passou? Agora é Luta! Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia”, Souza (2016) analisa a presença dos estudantes indígenas nos dez anos iniciais das ações afirmativas na UFBA e o modo como essas políticas foram estruturadas na instituição. Busca, portanto, compreender como se deu o processo de inserção desses jovens no cotidiano acadêmico.

Dentre as problematizações realizadas pela autora, vale salientar a falta de conhecimento da instituição sobre os estudantes indígenas, muitas vezes tendo sido ela a fornecer as informações sobre eles aos setores institucionais em oportunidades nas quais estava a pesquisar. A necessidade de maior aproximação e aprendizado sobre esse novo estudante representa um ponto urgente para as universidades que, de forma geral, ainda não se apossaram dessa demanda.

Souza (2016), durante sua pesquisa, pontua que as instituições ainda perpetuam um modelo homogeneizador de conhecimento e apresentam dificuldades em oportunizar uma melhor adaptação aos jovens indígenas diante dos impactos causados pelos novos conhecimentos, muitos deles contrastantes com os conhecimentos tradicionais oriundos de suas comunidades de origem. Segundo a autora:

Assim como será reivindicado na educação básica, o ensino superior para indígenas precisa também preocupar-se com uma inclusão diferenciada e não homogeneizadora, que possa dar conta das necessidades e especificidades dos estudantes e de suas comunidades. (SOUZA, 2016, p. 82)

Além disso, a pesquisa indicou que “a produção de conexões entre conhecimentos indígenas e conhecimentos científicos ainda se constitui em entrave para a efetiva inclusão dos povos indígenas em cursos regulares nas universidades” (SOUZA, 2016, p. 87).

Souza (2016) aborda as terminologias de *índio descendente* e *índio aldeado* utilizadas na formulação das políticas de ação afirmativa pela referida universidade, indicando os pertencimentos étnicos dos estudantes; aborda a migração de jovens

indígenas para centros urbanos, como acontece na cidade de Salvador/BA; e amplia o debate sobre as políticas afirmativas orientadas para o ensino superior, destacando a necessidade de uma maior reflexão sobre a presença desses novos estudantes.

As três pesquisas apresentadas até aqui (Amaral, 2010; Ressurreição, 2015 e Souza, 2016) possibilitam uma explanação sobre o jovem indígena universitário a partir de olhares distintos, uma vez que foram realizadas tanto em contextos universitários diferentes, como em áreas de concentração de estudos diversas: Educação, Psicologia e Antropologia, respectivamente, e esses múltiplos olhares possibilitam uma compreensão desse novo estudante de modo mais consistente.

Os estudos indicam a necessidade de amadurecimento das instituições para lidarem com as fronteiras interculturais e, para isso, devem estar abertas a conhecer esses jovens em maior profundidade, assim como suas demandas, afirmando suas identidades e pertencimentos em direção a uma universidade verdadeiramente inclusiva. Nesse sentido, Ressurreição (2015, p. 341), endossa que “a universidade merece tornar-se um dos palcos de expressão das contradições, desigualdades, opiniões e avanços do conjunto da sociedade, e isso inclui os brasileiros indígenas”. Dessa forma a função integrativa da universidade será atendida.

Outra pesquisa dissertativa traz a profundidade e a força da própria narrativa de uma estudante indígena inserida na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG), no curso de Licenciatura em Artes Visuais. A partir da autobiografia, a autora conta suas memórias e descreve os atravessamentos que a constituem como indígena, mulher, professora, pesquisadora e artista visual e o entrelaçamento desses pertencimentos à sua construção docente.

Em virtude do caráter autobiográfico do trabalho, Silva (2017) rememora de maneira crítica as suas experiências ao longo da vivência universitária e como alguns espaços formativos foram afetando-a e impulsionando ao movimento da escrita da sua história de vida, entendendo o processo de modo pessoal, subjetivo e principalmente político.

O seu local de fala, permeado por sentidos e intensidade no encontro identitário, configura-se como uma iniciativa importante ao discorrer sobre o estudante indígena sob a sua própria perspectiva, sua ótica, seu olhar. A partir das suas narrativas, a autora vai construindo um relato sensível sobre os processos de segregação, violência e desrespeito, apresentando as angústias que a mulher indígena brasileira vivencia.

O trabalho mencionado muito contribui com a presente pesquisa, haja vista que a experiência da autora como estudante indígena aponta questões que também foram sinalizadas pelos estudantes indígenas da UEFS neste trabalho. Indica que mesmo se tratando de contextos regionais diferentes, as dificuldades vivenciadas pelos estudantes indígenas se aproximam.

As contínuas situações de questionamentos alheios sobre sua identidade aparecem nos relatos da pesquisadora: “muitas vezes me perguntaram se sou índia de verdade. Ouço piadas por ter mechas azuis no cabelo. Não se espera encontrar uma mulher indígena numa cidade como Goiânia, atuando como professora” (SILVA, 2017, p. 39) e ainda “me perguntam se meus familiares que moram no Amazonas são “civilizados”, se eles usam roupas, se falam português, se a aldeia é “bonita” e acrescentam que adorariam conhecer uma aldeia indígena para descansar a cabeça” (SILVA, 2017, p. 39).

A presença dessas indagações impertinentes reforça algo que perdura no seio social: a imagem extremamente estereotipada sobre os grupos indígenas e a pouca (e enviesada) informação que as pessoas têm sobre eles e sua realidade atualmente. Narrativas parecidas aparecem nos resultados da presente pesquisa e essa discussão será retomada na seção 5 deste trabalho.

Silva (2017, p. 44) defende sua atuação na universidade como agente política: “estar nesse espaço é uma forma de questionar a cultura que me cerca, tentando provocar fissuras, transformando-as em frestas para abrir espaços e construir lugares que outros estudantes indígenas também possam ocupar” e sinaliza o desejo que o seu trabalho tenha repercussões nas quebras de preconceitos e abertura para que outras(os) pesquisadoras(es) indígenas possam ocupar espaços na academia e juntem-se à resistência.

A referida pesquisa envolveu um trabalho com crianças em uma escola, no qual a autora utilizou um recurso performático devido à sua formação artística que muito chamou a atenção e o interesse das crianças e pôde confirmar o pouco conhecimento transmitido pela sociedade sobre as questões indígenas:

Como professora, fico muito inquieta quando chego à sala de aula e as(os) alunas(os) me perguntam se ainda existem índios, se índio mata, se na minha aldeia as crianças colocam a mão dentro de uma luva com formigas (ritual indígena do povo Sateré-mawé visto na TV), como se todos os indígenas fossem iguais. (SILVA, 2017, p. 65)

Embora Silva (2017) tenha indicado que os estereótipos perduram desde cedo entre as crianças, o estudo mostrou-lhe que o espaço escolar se encontra aberto para que os professores possam fazer uso dele na inserção das temáticas indígenas e discussão do respeito à diversidade cultural.

Amado (2016), por sua vez, em uma pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a partir do seu pertencimento étnico ao povo Terena, localizado no estado do Mato Grosso do Sul (MS), buscou mostrar um pouco da realidade dos jovens indígenas que saem de suas aldeias em busca da educação.

Sua pesquisa possuiu duas vertentes: entrevistas com estudantes indígenas inseridos no ensino superior a partir do segundo ano de graduação (em diversas universidades do estado do Mato Grosso do Sul) e entrevistas com indígenas egressos que já haviam se inserido no mercado de trabalho, fora ou dentro das aldeias. Dessa forma, a autora pôde ter uma noção sobre o percurso universitário e sobre o modo como os indígenas recém-formados tem contribuído com o seu povo, sua aldeia e com o movimento dos povos indígenas.

A pesquisadora frisa que mesmo antes da implantação das políticas de ações afirmativas, já existiam vários profissionais indígenas diplomados no ensino superior; contudo as oportunidades eram restritas aos que tinham condições familiares mais favoráveis e que conseguiram manter-se na cidade para os estudos. Sobre o ingresso na universidade, o estudo sinaliza que para além da realização pessoal, o acesso à “ferramenta dos brancos” se configura como um instrumento importante e aparece:

Como um novo instrumento de luta para se chegar à autonomia, na busca de efetivação de todos os direitos afrontados nos dias atuais, e de se apropriar de todos os conhecimentos para que nós venhamos a protagonizar e reescrever as nossas próprias histórias sem esquecer nossas raízes. (AMADO, 2016, p. 105).

Os desafios e as superações que os indígenas enfrentam durante a graduação são trazidos no estudo, sinalizando ser um comportamento do grupo não compartilhar as situações de sofrimento uns com os outros. “Cada um, no entanto, conseguia buscar maneiras de minimizar a situação que vivia, através da união existente entre os povos indígenas e da rede que se constituía no meio dessas adversidades” (AMADO, 2016, p. 104), indicando que iam realizando seus arranjos pelo caminho.

E uma vez formados, os indígenas muitas vezes tendem a retornar às suas comunidades para contribuir com o que aproveitaram da oportunidade universitária. Amado (2016, p. 104) relata ainda que:

trazer o exemplo de profissionais indígenas atuando em sua área é uma forma de mostrar que toda essa política afirmativa e de permanência tem sido de grande valia; e mais, que os *patrícios* (parentes) a valorizam e dela tiram o maior proveito possível, dando o melhor de si para saírem bem formados das universidades e poderem debater com os demais a partir do seu aprendizado.

Vale destacar que as duas últimas pesquisas terem sido produzidas por pesquisadoras indígenas demonstram a presença indígena no meio acadêmico em programas de pós-graduação. São muitos os pesquisadores indígenas que, estabelecendo diálogos entre seus conhecimentos culturais e científicos, buscam construir saberes sobre si e sobre o espaço que ocupam e esse percurso fica evidenciado como ferramenta de afirmação, manutenção das suas raízes e luta por acesso e melhores condições para o seu povo.

A partir dos estudos sobre os estudantes indígenas na universidade aqui apresentados, percebe-se que o desafio está em proporcionar suportes adequados a esses estudantes, para que evitem a evasão e possam favorecer a permanência na instituição, seja ela material ou simbólica. Nesse contexto encontra-se o NAPP.

### 2.3.1 O NAPP como suporte institucional

A consolidação da PROPAAE na UEFS não representou apenas uma nova nomenclatura para o antigo setor (UNDEC); significou o fortalecimento das políticas afirmativas na universidade e, sobretudo, a implementação da política de assistência estudantil na instituição.

Alinhada à implantação da PROPAAE, em 2014, esteve a criação do NAPP. Antes da sua implantação, existiam o Serviço Social e o SAP para atendimento à comunidade universitária (estudantes, professores e servidores técnicos), sendo que o Serviço Social se concentrava nos atendimentos sociais, visitas domiciliares e avaliações socioeconômicas para acesso dos discentes aos benefícios institucionais; enquanto o SAP ofertava a assistência das profissionais de psicologia, pedagogia e psicopedagogia.

A formalização do NAPP, portanto, representou a integração desses dois setores e a criação de uma nova proposta de trabalho. A partir de uma atuação multiprofissional, passou a estar direcionado aos discentes da universidade, no que diz respeito às atividades de prevenção, intervenção e acompanhamento nos diversos aspectos do processo educativo. O setor atua como um espaço de escuta, acolhimento, reflexão e encaminhamentos das questões relacionadas aos processos psicológicos e educacionais dos estudantes.

Como parte da política de permanência dos estudantes, o NAPP visa desenvolver iniciativas que favoreçam esse percurso universitário e desenvolve algumas atividades nesse sentido, como o Plantão Pedagógico; os Cursos Complementares; a Orientação Psicossocial; o Seminário de Transição para a Universidade (SETRA), dentre outras.

O Plantão Pedagógico constitui-se em um espaço de acolhimento e atendimento pedagógico relativo às demandas acadêmicas apresentadas pelos estudantes. Os Cursos Complementares, já apresentados anteriormente, abordam conteúdos básicos em língua portuguesa, matemática e informática para que os estudantes possam ampliar o aproveitamento nos seus respectivos cursos de graduação; e a Orientação Psicossocial tem como objetivo intervir nas questões sociais, esclarecendo direitos e deveres, proporcionando o acesso dos estudantes aos benefícios da instituição e da rede de apoio socioassistencial e de saúde.

Pensando sobre os desafios inerentes à transição para o ensino superior, o SETRA possui o objetivo de abrir espaço para reflexões sobre as questões envolvidas nesse processo. O programa culmina com a realização de um evento semestral direcionado para o público discente, também visando favorecer a sua permanência.

Diante dessa equipe multiprofissional do NAPP, podemos pensar sobre a atuação da psicologia nesse contexto, refletindo sobre suas contribuições para a universidade e para a permanência simbólica dos estudantes.

Durante a formação acadêmica nos cursos de psicologia, a ênfase da área escolar encontra-se nas escolas e os olhares são sempre direcionados para os distúrbios do desenvolvimento, os indicadores de *fora da norma*, as avaliações psicológicas, as mediações de conflitos e os atendimentos realizados principalmente nos Serviços de Orientação ao Estudante (SOE). Em contrapartida, há uma grande escassez de informações a respeito da psicologia no ensino superior.

Em um mapeamento sobre os serviços de atendimento aos estudantes universitários, Serpa e Santos (2001) distribuíram questionários para realização da pesquisa em 121 instituições de ensino superior, obtendo 61 instrumentos respondidos e identificando que em 75% desse quantitativo, foi sinalizada a presença de psicólogo(a) na composição das equipes de trabalho. Diante da demanda do serviço, as autoras ponderam:

Existe no ambiente universitário uma procura por orientação e acompanhamento psicológico que não pode ser ignorada, mas deve ser suprida a contento, por ser fórmula reconhecidamente eficaz na melhora do aproveitamento acadêmico e na formação integral do indivíduo não apenas como profissional, mas também como cidadão inserido na sociedade. (SERPA; SANTOS, 2001, p. 33)

Sampaio (2010) escreve sobre o assunto e analisa artigos que abordam as intervenções do profissional de psicologia nessas instituições, tecendo críticas à reprodução de condutas clínicas individualizantes, que muitas vezes continuam imperando nesse ambiente. De acordo com a autora:

existe a forte inclinação de reproduzir (...) o que eles já vêm fazendo nos níveis anteriores de ensino, como atendimento psicológico individual ou em grupo, avaliação psicológica ou de desempenho e intervenção nos processos de ensino-aprendizagem” (SAMPAIO, 2010, p. 96).

Bisinoto, Marinho e Almeida (2011), por sua vez, tecem algumas reflexões sobre a atuação da psicologia na educação superior e ressaltam que além das ações tradicionais, outras de caráter preventivo, processual e institucional também devem ser realizadas. De acordo com os autores:

No campo da Educação Superior, a atuação da Psicologia Escolar baseada em concepções institucionais e preventivas vincula-se com a preocupação da sociedade com a melhoria da qualidade que a Educação Superior brasileira precisa ter para garantir o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos, participativos e comprometidos com a vida em sociedade. (BISINOTO; MARINHO; ALMEIDA, 2011, p. 49)

Mas diante dessa discussão, surgem as reflexões de como dissociar a atuação clínica no ambiente universitário, prática tão enraizada na atuação da psicologia, visto a grande procura dos estudantes por esse serviço? Como não sucumbir a esse modelo diante de demandas tão emergentes e de uma rede de assistência que não dá conta de atendê-las? Com que modelo de intervenção é possível atuar em processos

psíquicos dos estudantes que interferem profundamente no funcionamento desse sujeito universitário? Como atuar sem permitir a exposição de conteúdos individuais intensamente mobilizadores dos estudantes em atividades grupais que não possuem fins de intervenções terapêuticas? Esses questionamentos indicam a complexidade da prática e me inquietaram durante a minha inserção no NAPP.

Para o início da minha atuação, debruçei-me em alguns meses de pesquisa, visitas a núcleos similares em outras instituições de ensino superior, escutas atentas às demandas dos estudantes, além das sinalizadas pelos superiores, e muitas inquietações para direcionamento do trabalho. Sobre os caminhos a seguir, Sampaio (2010, p. 103) propõe:

Precisamos escutar mais e pensar que talvez seja o caso de perguntar aos nossos potenciais usuários, os estudantes universitários, de que tipo de atividades e suporte eles necessitam para progredir com sucesso na vida acadêmica e pessoal, estando em completa disponibilidade para arcar com suas respostas. Algumas delas podem ser incômodas ou nos parecer, inicialmente, descabidas. Desse modo, acredito que apenas um processo de negociação, de interlocução interessada, pode nos fazer caminhar para essa outra margem que inaugura novos formatos, novas concepções de atenção à saúde integral dos jovens que chegam ao ambiente universitário.

Deste modo, acredito que a presente pesquisa contribui para esse processo de escuta dos estudantes na UEFS. Sampaio (2010, p. 104) reforça, entretanto, que “o modelo não existe e precisa ser inventado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) a partir de suas condições regionais, de infraestrutura, de proposta acadêmica e, sobretudo, de seus atores – estudantes, professores e demandas comunitárias”. A pesquisa pôde nos aproximar das demandas nos estudantes indígenas e de novas possibilidades de intervenção.

Por se tratar de uma área ainda pouco delimitada e explorada pelos profissionais da área de psicologia, o desafio de sua prática em instituições de ensino superior incide na busca por uma atuação ampliada, questionadora, crítica, porém sem perder os processos psíquicos em sua individualidade. Implicada aos propósitos éticos e sociais, deve favorecer a função formativa dos jovens de forma integral, contribuindo para a minimização das desigualdades, preconceitos e segregações, principalmente em um momento tão importante de democratização do ensino superior.

### 3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para aproximação com o campo da pesquisa, participei de alguns eventos que foram muito importantes para o meu percurso ligado às questões indígenas. Dentre eles, participei de dois momentos organizados pelos próprios estudantes da UEFS nesse período: a 1ª Re-União dos Estudantes Indígenas da UEFS: Dialogando Vivências Contemporâneas e Tradicionais em maio de 2018 e a 2ª Re-União dos Estudantes Indígenas da UEFS: Cultura, Identidade e Resistência em outubro de 2019.

Na 2ª Re-União, destaco dentre a extensa programação (que envolveu quatro dias de atividade), um minicurso sobre as práticas culturais indígenas na sala de aula e as oficinas realizadas na residência indígena. Durante essas últimas, descalça, corri com o maracá, participei da guerra de cipó e dancei o toré.

Em cada atividade, os estudantes traziam suas experiências de vida, suas tradições e as peculiaridades de suas etnias, representando momentos importantes de aproximação com as culturas indígenas e os valores que os cercam. Foram experiências extremamente ricas para a pesquisa, além das repercussões que me inspiraram no âmbito pessoal.

Em abril de 2019, também na UEFS, participei de uma discussão a respeito do “Indígena Hoje: um resgate da ancestralidade brasileira” e em setembro, estive no Cine-debate “Cultura e Territorialidade como Pilares da Existência Humana”, a partir do filme “Dersu Uzala”, a obra prima de Akira Kurosawa, com facilitação de uma professora antropóloga e um estudante indígena da UEFS. Ter presenciado alguns relatos desse último sobre sua saída da aldeia pela primeira vez durante a adolescência e seus estranhamentos diante de um modo social articulado de forma inteiramente diferente do que estava acostumado em sua comunidade também foi mote para bastante reflexão nesse meu processo de pesquisa.

Durante todo o ano de 2019 estive inserida no Curso Preparatório da Comissão de Verificação da UEFS, que envolveu cinco módulos: Raça e Racismo, Etnia e Identidade, Gênero, Raça e Classe, Povos e Comunidades Tradicionais e As Cotas Raciais e Étnico-raciais, e que trouxeram diversos conteúdos importantes transversais a esse trabalho.

Sinalizo aqui também um acontecimento muito comemorado na instituição: a escolha pelo palestrante e temática da aula magna de abertura do semestre letivo 2019.2, que representou uma conquista em um ambiente no qual o conhecimento

científico e as titulações acadêmicas são instâncias primordiais. Nesse momento, a aula magna teve como título “O que a luta dos povos indígenas tem a nos ensinar?” e foi proferida pelo Cacique Rosivaldo Ferreira da Silva (Cacique Babau), representante do povo Tupinambá de Olivença. O anfiteatro da universidade estava completamente lotado para ouvi-lo defender que nas as comunidades indígenas, “quem quer ser sábio sozinho, morre só”, discorrendo sobre a importância do coletivo, do envolvimento, dos ensinamentos transmitidos pela oralidade em seu povo, pelo respeito aos mais velhos e sobre o processo de educação das crianças indígenas, conteúdos presentes na organização das comunidades tradicionais e que fizeram dessa aula magna, histórica.

Todos esses eventos e atividades foram me trazendo conhecimentos sobre as questões indígenas e nesse movimento, a pesquisa foi sendo construída.

### **3.1 O Desenho da Pesquisa: o caminho se fez ao caminhar**

Durante a experiência do campo, fui me deixando levar intuitivamente pela caminhada. Nos momentos de tomadas de decisões ou dificuldades vivenciadas, segui confiando em uma escuta sensível e estive aberta aos redirecionamentos necessários. A investigação foi delineada nesse exercício atento e cuidadoso em seu percurso.

A metodologia da pesquisa, de base qualitativa, foi se configurando a partir da estruturação de um panorama sobre os estudantes indígenas na UEFS, construído por meio das informações institucionais<sup>12</sup> sobre os estudantes inseridos na instituição no semestre letivo 2018.2; informações trazidas pelo Relatório da Política de Ações Afirmativas da UEFS: o sistema de reserva de vagas 2007-2017 e a aplicação de um questionário estruturado sobre a vida estudantil<sup>13</sup> aos 62 estudantes indígenas matriculados no semestre 2018.2 (Apêndice A).

Alguns questionários foram aplicados presencialmente na Residência Indígena, outros enviados por e-mail. Para esses últimos, foi cuidadoso entrar em contato

---

<sup>12</sup> Fornecidas pela Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD/UEFS.

<sup>13</sup> Foi utilizado como base um instrumento desenvolvido para o projeto de pesquisa do Grupo *Trace Processos de Ingresso no Ensino Superior: transições, suportes e arranjos entre jovens universitários*, do qual faço parte, tendo sido necessárias algumas alterações para melhor adaptação ao contexto indígena. Foram inseridas questões sobre a etnia, o exercício de rituais religiosos na universidade, se estudou em escola indígena anteriormente e menções à sua comunidade de origem. Além disso foram também incluídas questões relacionadas ao NAPP e à PROPAAE.

individualmente por telefone<sup>14</sup> antes do envio. Acreditava que isso daria maior confiabilidade e segurança para eles participarem da pesquisa. Mesmo tendo reforçado sua importância e enviado a todos os 62 estudantes indígenas, foram devolvidos ao todo 29 questionários preenchidos, totalizando 47% do total dos estudantes.

Em seguida a este levantamento de dados quantitativos, foram realizadas as entrevistas de cunho narrativo para acesso às experiências subjetivas dos participantes ao longo do seu percurso formativo na vida universitária, levando ao estabelecimento de alguns critérios para seleção dos quatro participantes para esta segunda etapa.

Dentre os estudantes que haviam respondido aos questionários, buscamos como fio condutor abranger a diversidade: de etnia, de gênero, de curso, de semestre e se residente ou não. O interesse era proporcionar a seleção de um perfil heterogêneo e, dessa forma, maior riqueza para a produção de dados.

A ideia inicial era selecionar um(a) estudante de cada área de conhecimento: Ciências Naturais e Saúde, Ciências Humanas e Filosofia, Tecnologia e Ciências Exatas e Letras e Artes. Contudo, os estudantes da área de Letras e Artes não quiseram participar. Como justificativa, ouvi discursos como “não tô me sentindo bem para ser entrevistada”, “eu sei que é um bom trabalho o que você está desenvolvendo e uma oportunidade para nós indígenas, mas eu não estou me sentindo segura para dar essa entrevista”, “sou uma pessoa vergonhosa”. Tentei algumas vezes me aprofundar nessas falas, no sentido de compreender melhor o que seria não estar “preparada” ou “se sentindo bem” para a entrevista. Contudo, após alguma insistência da minha parte, buscando dar continuidade com o princípio dialógico que acompanhou toda a pesquisa, houve respeito ao desejo do outro.

Devido a isso, reorganizamos nosso percurso metodológico, e diante do expressivo número de estudantes indígenas na área de Ciências Naturais e da Saúde (60%), a quarta entrevistada pertence também a essa área, sendo de um curso diferente da primeira. A primeira participante integra um curso das Ciências da Saúde, enquanto o curso da quarta encontra-se na área das Ciências Naturais.

Os participantes pertencem a quatro etnias distintas, entretanto há entre eles um(a) único(a) representante da sua etnia na UEFS e, portanto, para não haver identificação e incorrer na quebra de sigilo, estas não serão mencionadas no trabalho. Da mesma forma, foram publicizadas apenas as grandes áreas de estudo, pois caso

---

<sup>14</sup> Os contatos telefônicos e e-mails dos estudantes foram fornecidos pela PROGRAD.

os cursos fossem mencionados, principalmente os estudantes residentes seriam facilmente identificados<sup>15</sup> e os próprios estudantes optaram por não terem suas identidades reveladas.

Estavam cursando diferentes momentos do curso (5º, 6º, 7º e 10º semestres) e possuem idades entre 21 e 25 anos. Foram três estudantes do sexo feminino e um estudante do sexo masculino. Dentre os participantes, dois eram integrantes da Residência Indígena (50%).

A opção pela realização das entrevistas deveu-se à possibilidade de acessar a esfera subjetiva dos participantes, suas interpretações e como elaboram suas vivências no percurso universitário. A realidade que interessava nesse contexto era a do sujeito, como salientam Jovchelovitch e Bauer quando dizem que “a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 110)

Ainda segundo Jovchelovitch e Bauer, a ideia da entrevista narrativa “é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas.” (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002, p. 95). Trata-se de uma técnica investigativa que exige um modo de funcionamento diferente das entrevistas tradicionais, possuindo normas específicas e orientações aos pesquisadores.

As entrevistas não possuíam questões estruturadas, apenas três eixos que as deveriam dar conta: momentos anteriores à universidade, a própria experiência universitária e as projeções de cada estudante para o seu futuro. Além disso, estive atenta à algumas regras descritas por Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 96) sobre “como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes; e como, uma vez começada a narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador”.

É importante pontuar que a pesquisa visava compreender os processos subjetivos e a permanência simbólica dos estudantes indígenas no contexto universitário, observando também as transições associadas a esse momento. As entrevistas narrativas puderam abarcar os relatos sobre as trajetórias de vidas e os percursos de cada entrevistado, entendendo que a contextualização do sujeito se torna imprescindível para a compreensão do todo, mesmo salientando que a concentração

---

<sup>15</sup> Os estudantes foram consultados e optaram por ter suas identidades preservadas, então todo o cuidado foi dispensado nesse sentido.

estava nas trajetórias acadêmicas. A respeito disso, Weller (2014, p. 357) descreve que:

A reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre sua biografia a partir da perspectiva atual, ou seja, do momento em que narra sua história de vida, revela percursos biográficos relacionados não só à trajetória individual, mas ao meio social, cultural e histórico do/a entrevistado/a. Nesse sentido, a história de vida, além de apontar modelos de orientação apreendidos pelo/a informante a partir de distintas experiências individuais e coletivas, também aponta transformações na estrutura social de uma forma mais ampla, bem como as consequências dessas mudanças na organização da vida cotidiana.

Contudo, sobre esses conteúdos biográficos trazidos, houve uma questão a ser considerada: algumas informações sobre suas comunidades, suas etnias, identificariam os(as) estudantes<sup>16</sup>, ferindo o princípio do anonimato e por isso muitas informações trazidas não foram inseridas no trabalho.

Após a realização das entrevistas, foi agendado um segundo momento com cada participante para que pudessem ter acesso à sua entrevista transcrita, para que se vissem em perspectiva, verificassem suas impressões, interferissem ou sinalizassem algo que gostariam de complementar.

Levei as entrevistas impressas e dialogamos um pouco sobre os dados trazidos. Eles puderam complementar, retificar, reforçar. Estava aberta a oportunidade para que novos conteúdos pudessem ser trazidos, para que eles participassem realmente da construção da pesquisa. Após a participação no primeiro momento, que pudessem estar mais à vontade para trazerem elementos nos quais tivessem refletido sobre suas experiências. Foram também momentos de maior aproximação com a cultura indígena, com relatos sobre suas etnias, sua organização política, a representatividade feminina nos seus espaços, as relações afetivas interétnicas, além de maiores informações sobre as famílias, dentre outros conteúdos.

O agendamento desse novo momento, ainda individual, foi sem dúvida um ponto importante para o fortalecimento do elo estabelecido com eles. A relação de reciprocidade pesquisadora/participantes foi calcada no cuidado estabelecido em todos os momentos da pesquisa e em um vínculo de afetividade construído.

Nessa ocasião ainda, pude reforçar o caráter que a pesquisa possuiu de concebê-los para além de participantes, mas como interlocutores da investigação,

---

<sup>16</sup> Além disso, um(a) dos(as) participantes da pesquisa é a única representante de sua etnia na UEFS.

dissociando-os de qualquer ideia de passividade em suas posições e responsabilizando-os pela pesquisa. Foi um momento de despertar neles o compromisso político do trabalho e apresentar uma proposta de pensarmos juntos sobre os frutos que essa investigação pudesse produzir.

Como sinalizado anteriormente, segui muito intuitivamente pela experiência do campo da pesquisa e percebi em um determinado momento o desejo de, posteriormente aos momentos individuais, reuni-los em uma experiência de grupo. Após conhecer um pouco das trajetórias individuais, biográficas e singulares de cada um, de ter tido contato individualmente com suas experiências, seria uma possibilidade de discutirmos de forma mais ampliada sobre o estudante indígena na UEFS. Além disso, pensar com eles sobre as possibilidades de intervenção da instituição, da PROPAAE, da psicologia, que pudessem favorecer a permanência simbólica nesse contexto. Quais as iniciativas que eles gostariam de ter tido em sua vivência para adaptação e permanência na UEFS de uma forma mais integrada e positiva?

Coloquei para eles também que a ocasião do grupo seria uma oportunidade de dar uma devolutiva sobre os dados da pesquisa obtidos nas etapas anteriores e a todo momento tive o interesse que eles participassem de perto dessa construção. Ao longo da pesquisa mantive uma vinculação de respeito e corresponsabilidade, posicionando-os como sujeitos, participantes, colaboradores e interlocutores da pesquisa. Embora em muitos momentos da escrita foram citados de formas diferentes, essa noção esteve presente em toda a condução do trabalho e procurei contagiá-los para que tivessem compromisso com esse papel.

O caráter de confiança estabelecido durante o trabalho também foi mantido para seleção dos demais participantes do grupo. Cada interlocutor da pesquisa, portanto, deveria convidar um(a) colega indígena para participação, com (o)a qual tivesse afinidade, relação de afeto e confiança, e que acreditasse que pudesse contribuir para o trabalho. Com isso, realizaríamos o grupo com oito participantes, visando abordar questões em maior profundidade pela interação grupal e compreendendo que “cada grupo focal não pode ser grande, (...) ficando sua dimensão preferencialmente entre seis e doze pessoas” (GATTI, 2005, p. 22).

Deste modo, a última etapa da pesquisa comportou a realização de um grupo focal com os estudantes indígenas que participaram das duas etapas iniciais da pesquisa (questionário e entrevistas) e quatro estudantes convidados(as). No entanto, apenas dois conseguiram levar seus colegas e, portanto, nesse momento, houve a

presença somente de outras duas estudantes. Ambas pertencem à área das Ciências Naturais e da Saúde, sendo a primeira integrante do primeiro semestre de um curso concentrado nas Ciências Naturais e a segunda cursando o oitavo semestre de um curso das Ciências da Saúde.

A escolha por essa técnica de pesquisa para fechamento da pesquisa representa a possibilidade de acesso mais livremente às falas e posicionamentos dos participantes, observação da dinâmica de funcionamento do grupo, ampliação e maior riqueza das informações. Segundo Bernadete Gatti (2005, p. 11):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

E os traços comuns presentes eram muitos. Os principais circulavam entre serem jovens, indígenas, universitários e estarem distantes das suas casas e das suas famílias. Em consonância a Gatti, Weller (2014, p. 355) destaca que:

o grupo representa um importante espaço de partilha de experiências, de construção de identidades e de desenvolvimento de um *habitus* coletivo pelo qual estes jovens passam a lidar com situações vividas no cotidiano com mais segurança. (grifo da autora)

Além disso, segundo a autora:

as atividades em grupo na pesquisa constituem um importante instrumento de coleta de dados, haja vista que a participação em grupos de pares (bandas musicais, times esportivos, grupos religiosos, galeras ou turmas) está fortemente associada à condição juvenil. (WELLER, 2014, p. 355)

Devido ao interesse pelo caráter subjetivo que permeia a permanência imaterial/simbólica do estudante, o grupo focal tornou-se uma ferramenta interessante e que pôde contribuir de forma significativa. Isso porque a técnica “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar.” (GATTI, 2005, p. 9)

Por fim, para a análise dos dados produzidos na pesquisa, foi realizada uma articulação dos elementos de cada etapa, buscando a complementaridade e

legitimidade do estudo. Segundo Creswell, os problemas abordados pelos pesquisadores das ciências sociais e da saúde são complexos e o uso de abordagens quantitativas ou qualitativas em si é inadequado para lidar com essa complexidade (CRESWELL, 2003, p. 238). Por isso, a possibilidade de utilização de métodos mistos possibilitou mais riqueza à pesquisa. Creswell (2003, p. 238) reforça que se pode obter mais insights com a combinação das pesquisas qualitativa e quantitativa do que com cada uma das formas isoladamente. Seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa.

Além das etapas previstas na pesquisa, solicitei aos estudantes que produzissem algo, que aqui nomeei de *produção individual*, no qual pudessem expressar sua vivência universitária. Poderiam utilizar qualquer formato ou recurso necessário e ficassem livres para isso. Dessa forma, nos aproximaríamos um pouco mais sobre suas percepções sobre a experiência.

O olhar microssociológico aplicado no acompanhamento desses sujeitos em todos os momentos da pesquisa tornou-se representativo a fim de elucidar a diversidade de sujeitos indígenas dentro do contexto universitário e por acompanhar os processos subjetivos que estiveram se desenrolando no decorrer da pesquisa.

Vale salientar que ao longo da experiência do campo, recebi inúmeras negativas de participação dos estudantes, tendo muitas vezes que rever os critérios de seleção na tentativa de manter a diversidade proposta. Antes do início da pesquisa de campo, realizei alguns contatos com estudantes na tentativa de agendar encontros para aproximação e construção de diálogos sobre a investigação. Percebi um pouco da desarticulação denunciada pelos participantes nos dados produzidos pelo trabalho, quando muitos estudantes sinalizavam falta de tempo ou disponibilidade para esses encontros em grupo. Realizamos apenas um momento preliminar, na residência indígena, com a participação de seis estudantes residentes, em um dia de domingo para facilitar a participação.

### **3.2 O compromisso ético da pesquisa**

As considerações éticas nortearam todo o desenvolvimento da pesquisa, buscando principalmente a realização de um estudo sensível e responsável. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) foi assinado em duas vias por mim e por todos os participantes, sendo facultativo aos mesmos a desvinculação

da pesquisa a qualquer tempo. Foram utilizados nomes fictícios para identificação dos estudantes durante a escrita desta dissertação para preservação de suas identidades e todas as etapas da pesquisa foram gravadas em áudio e transcritas integralmente para sua utilização.

Embora já conhecesse alguns estudantes indígenas a partir da minha experiência no NAPP, a aproximação de um modo geral durante a pesquisa foi progressiva. A pesquisa também sofreu interferências dos esvaziamentos do campus em algumas ocasiões, como a greve dos professores instalada na UEFS no primeiro semestre de 2019 e que perdurou pouco mais de dois meses, e os períodos de férias acadêmicas. Foram momentos que interromperam o trabalho, devido à grande dispersão dos estudantes e, por isso, tivemos que reformular as atividades de acordo com o calendário acadêmico.

Uma peculiaridade importante a ser destacada incide sobre a residência indígena, entendida como um local no qual os estudantes se reconhecem, e que possui representação afetiva e política. Certa vez, em um evento realizado na UEFS, um jovem egresso que assumia posição de liderança quando estudante na instituição sinalizou que “nós estamos aqui quando entramos na universidade, mas nosso coração sempre está em nosso lugar, na nossa aldeia” e mencionou a residência como “o lugar que a gente abaixa a guarda”. Fiquei refletindo sobre as narrativas, ao passo que confirmavam a importância desse espaço.

A residência foi, então, acessada de maneira respeitosa durante todo o trabalho, como espaço íntimo do grupo, embora em um ambiente institucional. E quando se tratou de encontros grupais (para as aproximações iniciais), os contatos sempre foram feitos com um representante, que conversava sobre a disponibilidade do grupo e em seguida estabelecíamos os compromissos. Observa-se que esse modo de funcionamento me foi apresentado pelos próprios estudantes.

Vale salientar que a minha inserção no campo foi realizada ciente de que a sensibilidade na condução desta pesquisa fez-se imprescindível, sobretudo pelo seu caráter subjetivo. Assim como a escuta cuidadosa, o sigilo dos participantes e o uso dos dados produzidos com fins acadêmicos foram premissas dessa investigação; foi assumido também o compromisso de retorno ao grupo para apresentação dos resultados da pesquisa.

E por fim, com a preocupação e cuidado na condução teórico-metodológica da pesquisa, a professora Patrícia Navarro, indigenista e referência como estudiosa dos

povos indígenas na UEFS, foi contatada e contribuiu para este trabalho, através de diálogos importantíssimos sobre a temática indígena e a condução metodológica da pesquisa.

## **4 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A PESQUISA: TRANSIÇÕES, SUPORTES E PERMANÊNCIA SIMBÓLICA NO ENSINO SUPERIOR**

Para embasamento teórico da pesquisa, esse capítulo foi dividido em duas seções que comportam as categorias teóricas que circunscrevem e por vezes se entrelaçam ao objeto de estudo dessa investigação. São elas: a transição para o ensino superior, com as dimensões envolvidas nesse percurso (social, acadêmico, pessoal e vocacional), recorrendo principalmente às contribuições de Coulon (2008) sobre o processo de afiliação estudantil e suas temporalidades; e correlacionando o conceito de suportes trazido por Martuccelli (2007) e a permanência simbólica, estabelecendo relações com os processos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2001; 2006; 2011) do ofício de estudante.

### **4.1 Transição para o Ensino Superior: temporalidades e dimensões no processo formativo**

Os estudantes concluintes do ensino médio são convocados cada vez mais cedo a decidirem sobre a preparação para o ensino superior, sua inserção na universidade e o curso de graduação a seguir. Estas escolhas representam a definição da área profissional que esses jovens se dedicarão por toda a vida e demandam uma maturidade que muitas vezes ainda não possuem. Inúmeras inseguranças e incertezas permeiam esse momento, seguido pelo acesso ao ensino superior e a necessidade de adaptação a essa nova realidade.

Os jovens passam por um período de transição de um contexto escolar para uma realidade universitária inteiramente peculiar. Na escola, normalmente os estudantes são acostumados a terem acesso aos materiais de ensino com mais facilidade, assistem às aulas geralmente na mesma sala e pertencem a turmas bem definidas. Na universidade, sobretudo em uma instituição pública, o contexto é bem diferente. Há a exigência de maior autonomia por parte dos estudantes, que devem assumir o protagonismo na busca pelo aprendizado, desde a participação em atividades extracurriculares até a busca por materiais e referências bibliográficas sobre os conteúdos trabalhados.

Em um estudo desenvolvido pelo Instituto Politécnico de Leiria, Portugal, um grupo de pesquisadores (SECO et al., 2005) buscou avaliar as relações existentes entre

os suportes sociais e a adaptação dos estudantes ao ensino superior e analisou a influência de algumas variáveis relativas ao perfil do estudante no processo de transição e adaptação. O estudo pontua que:

De acordo com Almeida, Ferreira & Soares (1999), os jovens adultos que ingressam neste nível de ensino deparam-se com a necessidade de resolverem tarefas significativas em quatro grandes domínios: o domínio acadêmico que envolve adaptações constantes às estratégias de ensino e aprendizagem, aos sistemas de avaliação e de estudo; o domínio social que implica o desenvolvimento de padrões de relacionamento mais maduros com os professores, colegas, amigos e familiares; o domínio pessoal que remete para o desenvolvimento de um sentido de identidade, uma maior consciência de si e uma visão pessoal do mundo e, finalmente, o domínio vocacional associado ao desenvolvimento de um projeto e de uma identidade vocacional. (SECO et al., 2005, p. 28).

Esses domínios são inter-relacionados e devem manter-se em equilíbrio para o sucesso da caminhada acadêmica. Os autores esclarecem também que nesse contexto são exigidos maior discernimento e clareza aos estudantes na organização de tempo, estabelecimento do próprio método de estudo, definição das prioridades e ordens dos conteúdos:

(...) o ensino secundário contém em si um conjunto de regras razoavelmente claras sobre os conteúdos alvo de avaliação, bem como sobre os limites de tempo para os adquirir; ao invés, no ensino superior, exige-se do estudante uma maior capacidade de escolha e uma maior seletividade na apreensão dos conteúdos, uma vez que as regras são agora mais flexíveis. (CLARE, 1995 *apud* SECO et al., 2005, p. 26).

Diante desse contexto de mudanças com a nova instituição de ensino, Alain Coulon (2008) analisa a transição do estudante para o ensino superior na França. Pesquisador importante da sociologia da educação, possui grande expressão para os estudos sobre universidade e contribui para a compreensão sobre a adaptação a esse ambiente. O autor descreve o conceito de *afiliação estudantil*, pontuando-o como um processo a ser vivenciado pelos estudantes universitários e que favorece a permanência e o êxito acadêmico.

Esse processo constitui a apreensão do ofício de estudante na educação superior, sendo muito diferente do estabelecido no ensino médio e gerando o sentimento de pertencimento (institucional e intelectual) à comunidade universitária. Há que se aprender esse novo ofício e todo o conjunto de códigos e regras que balizam a vida na universidade. “É preciso mostrar que atribui o mesmo sentido às mesmas

palavras, aos mesmos comportamentos. Neste sentido, a cultura estudantil é diferente da cultura dos jovens do ensino médio. Entre estes os códigos são outros.” (COULON, 2008, p. 42).

O autor também relata três fatores que caracterizam a universidade: em primeiro lugar, configura-se como um espaço no qual a conquista da autonomia faz-se imperativa, pois rompe o tempo do tutelamento presente no ensino médio. Os estudantes universitários são convocados a atuarem de modo autônomo, desde a realização das atividades mais corriqueiras até a busca das resoluções de suas dificuldades.

Em segundo lugar, caracteriza-se como um ensino terminal, em comparação com o ensino médio que socialmente demanda, com mais intensidade, a sequência em outros níveis de estudo. E em terceiro lugar, a entrada na universidade é voluntária, embora as pressões sociais e de inserção no mercado de trabalho possam estar presentes.

Durante a transição para o ensino superior, muitas mudanças se fazem presentes, causando diversas rupturas no cotidiano dos jovens, que precisam acomodá-las rapidamente para darem conta da adaptação ao novo papel universitário. A respeito dessas rupturas, Coulon (2008, p. 34) enumera os fatores que as marcam:

Nas condições de existência, o que pode gerar, às vezes, ansiedade e comportamentos que favorecem o fracasso; na vida afetiva, com a passagem, na maioria dos casos, da vida no seio da família para uma vida mais autônoma e sobretudo uma ruptura psicopedagógica: a relação pedagógica com os professores do ensino superior é, em geral, extremamente reduzida, mesmo quando se trata de trabalhos orientados em pequenos grupos. Se o tempo do ensino médio é aquele do tutelamento, o tempo do ensino superior é o do anonimato, também em relação aos outros estudantes. Isto provoca comportamentos muito diferentes por parte dos novos estudantes, cujas referências habituais foram todas subvertidas ao mesmo tempo. Uma nova identidade está por ser construída, uma nova relação com o saber precisa ser elaborada.

No ensino médio normalmente há o estabelecimento de vínculos mais próximos com os professores, assim como com colegas e funcionários, ao passo que na universidade instala-se um comportamento mais individualizado e distante.

Em um artigo presente em uma das publicações do OVE/UFBA, Teixeira e Coulon reforçam a ideia das rupturas quando esclarecem que:

(...) essa transição não se configura numa continuidade do ensino médio. Ao contrário, o novo estudante experimenta uma série de rupturas simultâneas em relação ao mundo que conhece: ruptura familiar, geográfica, psicológica, cognitiva. Os hábitos de sua vida cotidiana mudam, e em alguns casos, essa mudança ocorre violentamente. (TEIXEIRA; COULON, 2015, p. 214)

Coulon divide a afiliação estudantil em três tempos: o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação. O primeiro tempo, como o nome já sinaliza, seria marcado pelo estranhamento com o novo ambiente, uma ruptura com o mundo familiar anterior e que exige disposição do sujeito para superar uma desestabilização inicial. Após a vivência do primeiro tempo, o estudante inicia um processo de familiarização com as novas regras, códigos e condutas.

O tempo de aprendizagem é o tempo de acomodação nesse novo ambiente, da aprendizagem propriamente dita e, por último, no tempo da afiliação o estudante já ascende a uma nova categoria, a qual Coulon convencionou como *status de estudante*. O processo de afiliação estudantil realizado com êxito favorece a permanência e o sucesso do estudante na caminhada universitária.

O que foi apresentado suscita o levantamento de algumas indagações sobre o processo de afiliação estudantil dos jovens indígenas: como acontece a afiliação dos jovens indígenas universitários? De que forma eles apreendem a cultura universitária? Como as diferenças culturais intervêm nesse processo e de que modo vivenciam os tempos descritos por Coulon (2008)? O caminhar da pesquisa produziu elementos para possíveis compreensões desses questionamentos e serão apresentados na próxima seção.

Portanto, “para tornar-se estudante universitário é preciso superar as adversidades e filiar-se a um novo espaço, apreendendo seus modos e seus usos”. (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011, p. 68). Diante disso os estudantes indígenas, assim como todos os outros, são convocados a desvendar essa nova realidade e muitas cobranças por adaptação são instauradas.

Parece ser possível fazer uma associação entre a ideia de *pertencimento acadêmico* trazida por Amaral (2010) na seção 2, com o conceito de *afiliação intelectual* apresentado por Alain Coulon (2008). Ambos trazem a perspectiva de vinculação simbólica e sinalizam que esse pertencimento ou afiliação experienciados pelos estudantes mantém relação com a permanência e evasão na universidade. Por sua

vez, as dimensões de *duplo-pertencimento* e *afiliação estudantil* envolveriam uma instância mais complexa, para além do campo intelectual/acadêmico.

Algumas pesquisas abordam a juventude universitária e tiveram bastante influência no processo de construção e escrita do presente trabalho. Dentre elas, destaco a dissertação de mestrado de Carneiro (2010), que pesquisou sobre a permanência de estudantes de origem popular em cursos de alto prestígio na Universidade Federal da Bahia. A autora investigou aspectos relacionados à permanência desses estudantes no ensino superior e adotou como referência teórica a perspectiva da Etnometodologia, vertente da sociologia que se volta para o método que as pessoas empregam para realizar suas ações cotidianas. Participaram da pesquisa estudantes matriculados nos cursos de Medicina, Direito, Engenharia e Odontologia.

Carneiro (2010, p. 27), ao esclarecer sobre a etnometodologia, escreve que para essa vertente teórica:

(...) todo ator social é capaz de interpretar o mundo e de construir um raciocínio sociológico prático; sendo assim, interessa aos pesquisadores etnometodológicos as definições que as pessoas elaboram, o saber produzido por elas, um saber do senso-comum que sempre foi rejeitado pela ciência profissional.

O olhar presente da psicologia e a sensibilidade de Carneiro (2010) para escutar os *não-ditos* no decorrer da sua pesquisa merecem destaque no trabalho e complementam de forma interessante o viés sociológico do aporte teórico. A autora se propôs a acompanhar o cotidiano dos estudantes, empregando a observação participante e atenta ao *modus operandi* dos participantes. A vertente etnometodológica esteve costurada no seu fazer pesquisa.

Para Coulon (2017, p. 21), “a originalidade da etnometodologia está em sua concepção teórica dos fenômenos sociais. (...) É a análise “das maneiras de fazer” triviais que os atores sociais comuns mobilizam a fim de realizar as suas ações frequentes”. Sônia Sampaio, ao escrever o texto da orelha do livro de Coulon, *A Condição de Estudante* (2008), pontua que “a etnometodologia é uma referência teórica fundamental para desenvolver o projeto de uma sociologia cujo objeto é a subjetividade dos atores”. Há com essa corrente uma mudança de perspectiva da sociologia da educação, a partir da qual é consentida uma aproximação com o senso comum e com a prática cotidiana.

Nesse sentido, outra pesquisa que contribuiu para a construção desse trabalho foi a dissertação de mestrado de Lopez (2011), principalmente quando o autor aborda a noção de afiliação afetiva em seu estudo. O autor investigou o cotidiano dos estudantes do primeiro semestre do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) da UFBA, oriundos de pequenas cidades do interior do estado. Seu objetivo foi observar as construções dos novos vínculos dos estudantes, tendo como principal unidade de análise a dimensão tempo-espço. Além do conceito de afiliação à universidade, o autor também faz referência à ideia de afiliação à nova cidade. Lopez utiliza, assim como Carneiro (2010), a Etnometodologia como abordagem teórico-metodológica.

A entrada do estudante na vida universitária implica uma afiliação afetiva e esta não se direciona unicamente à instituição, mas também, e em grande parte, aos pares que encontrar, sejam eles estudantes, vizinhos, funcionários, etc. (LOPEZ, 2011, p. 152). Segundo o autor, a construção dos vínculos favorece a afiliação estudantil:

A dimensão afetiva, que proponho aqui como um aspecto presente em todo o processo de entrada na vida universitária, também pode ser estudado em seu caráter afiliativo. Ou seja, os afetos comporiam ininterruptamente o processo de afiliação dos estudantes na comunidade universitária, como seria de se esperar e poderíamos investigar suas articulações com a afiliação intelectual ou com a afiliação institucional. (LOPEZ, 2011, p. 169)

Sabemos que a grande maioria dos estudantes indígenas, participantes dessa pesquisa, não vivia em Feira de Santana antes de ingressarem na UEFS; com isso a pesquisa de Lopez (2011) também contribui conosco quando pontua que a afiliação à nova cidade interfere no processo de afiliação estudantil. Mantivemos a atenção nessa noção de tempo-espço durante a investigação e no momento de discussão dos dados produzidos.

#### **4.2 Suportes e permanência simbólica: processos subjetivos do ofício de estudante**

Nesse contexto de inserção e adaptação ao contexto universitário, diversos fatores podem favorecer a permanência dos jovens estudantes na instituição, funcionando como apoios em sua trajetória. Eles podem ser de ordem material, institucional, afetiva, relacional, acadêmica, simbólica ou imaginária. Vão desde auxílios financeiros, a uma turma especial, um grupo de amigos, algum professor específico,

iniciativas de acolhimento e os estudantes que possuem caminhadas acadêmicas exitosas provavelmente recorreram a algum fator externo em seu percurso. Por isso, os conceitos de permanência na universidade e suporte possuem significativa inter-relação.

A principal referência que utilizo para a construção da argumentação sobre a permanência na universidade são as produções de Dyane Brito Reis Santos. A referida pesquisadora se concentrou nos estudos sobre a permanência, ressaltando que muitas pesquisas se atêm ao acesso ao ensino superior, entretanto poucas se debruçaram sobre as questões inerentes à permanência. A autora desenvolveu inúmeros trabalhos que contribuíram para o amadurecimento desse conceito, a saber: Reis (2007); Santos (2009); Reis e Tenório (2009a); Reis e Tenório (2009b); Souza e Santos (2014); Santos, (2017).

Com o objetivo de reflexão sobre a permanência na universidade, Reis e Tenório (2009a) buscam na etimologia do termo suas ideias estruturantes. Nas palavras dos autores:

Permanecer é uma palavra que vem do latim *permanescere* e significa conservar, continuar, perseverar, insistir. O substantivo permanência, por sua vez, deriva do latim *permanentia* e se constitui no ato de permanecer; significa, portanto, perseverança, constância, continuidade. (REIS; TENÓRIO, 2009a, p. 52, grifos dos autores).

A permanência no ensino superior, portanto, visa que os estudantes deem continuidade aos seus cursos de graduação, alcançando a conclusão. O acesso tem sido ofertado pela política de reserva de vagas, como já sinalizado; no entanto, faz-se necessária a reflexão sobre as condições nas quais os estudantes estão perseverando entre o ingresso e a formatura e o que fazem desse processo.

Santos (2009, p. 68) faz um alerta ao dissociar o conceito unicamente da ideia de constância, sinalizando para sua perspectiva transformadora, quando “deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação” e complementa “permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras” (SANTOS, 2009, p. 68, grifo da autora).

Em sua tese de doutorado, Santos (2009) analisa como as políticas institucionais de permanência da UFBA têm sido elaboradas e quais os significados material e simbólico desse conceito. Discorre sobre o conceito de permanência, salientando que

o mesmo possui três dimensões: a permanência enquanto tempo (duração), dimensão associada à duração do estudante no tempo do curso de graduação; a simultaneidade na permanência, dimensão que indica que os estudantes cotistas inseridos na universidade passam a desempenhar um papel de referência para outros jovens, incentivando-os; e a sucessão ou pós-permanência, domínio que diz respeito às possibilidades de permanência em outras instâncias acadêmicas, como a pós-graduação.

Na dimensão temporal, a permanência transcende à questão cronológica, pois segundo a autora, traz consigo dois vieses: “uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um” (SANTOS, 2009, p. 68). Dessa forma, a transformação dar-se-á pelos conhecimentos adquiridos no caminho, pelas relações estabelecidas, as trocas oportunizadas, o amadurecimento pessoal do estudante e por todas essas inter-relações presentes.

Na dimensão da simultaneidade, pode-se dizer que há a ideia de reciprocidade entre o estudante universitário e a sua comunidade familiar, étnica, social, na qual as pessoas percebem a partir da experiência do outro, a possibilidade de também ingressarem no ensino superior. O caminho torna-se possível e serve de inspiração para que outros possam também desbravá-lo.

Já a dimensão da pós-permanência possui interdependência com a dimensão temporal, pois se a segunda for vivenciada a contento e o estudante consegue concluir o curso de graduação, possuem chances ampliadas de dar continuidade à sua formação acadêmica em níveis de pós-graduação.

Para que esse êxito seja possível, os estudantes necessitam de recursos que possibilitem o seu prosseguimento no ensino superior, com atenção para a qualidade da vida universitária. Nesse sentido, Oliveira (2015, p. 45) pontua a permanência pela:

Possibilidade do estudante manter-se na universidade até a conclusão da graduação, de preferência com condições favoráveis que permitam ao estudante vivenciar todo ambiente acadêmico e, conseqüentemente, galgar, após a graduação, a pós-graduação, e ter sua formação científica e acadêmica continuada.

O conceito de permanência utilizado no campo universitário envolve, além de uma dimensão material (alimentação, moradia, cópia de materiais de estudo, transporte, dentre outras despesas durante o curso), uma dimensão simbólica que

requer atenção e que constituiu um eixo importante para o desenvolvimento da presente pesquisa.

A permanência simbólica, por ora referida como permanência imaterial, está relacionada às condições imateriais que proporcionam a continuidade do estudante no ensino superior. Para a permanência estudantil, de acordo com Santos (2009, p. 71), além dos requisitos materiais, “é necessário também o apoio pedagógico, valorização da autoestima, os referenciais docentes (...), a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele”.

A investigação de Santos (2009) dirigiu-se aos estudantes negros do ensino superior e importantes correlações podem ser feitas com os estudantes indígenas da presente pesquisa. Dentre elas, o fato de que ambos os grupos “quando chegam às universidades experimentam esse ambiente de forma similar no que diz respeito à sua permanência material e de forma diferenciada no que diz respeito à permanência simbólica” (SANTOS, 2009, p. 72). Isso porque as condições de permanência material podem ser mais generalizantes, ao passo que a permanência simbólica envolve uma dimensão subjetiva e singular, uma vez que cada estudante possui uma compreensão diferente sobre sua vivência universitária.

Santos (2009, p. 160) escreve que “permanecer simbolicamente significa para nós a constância do indivíduo no ensino superior que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento no ambiente universitário”. Portanto, a singularidade está intrinsicamente presente nesse processo.

Vale salientar que as estratégias para construção de um percurso acadêmico bem-sucedido “tanto podem ser formais (programas de extensão, concessão de bolsas de estudo etc.) como informais (redes de solidariedade de amigos, parentes e comunidade)” (SANTOS, 2007, p. 51). As primeiras envolvem as iniciativas institucionalizadas pela universidade ou por grupos e núcleos políticos, ao passo que as segundas são mais difíceis de serem mensuradas e possuem maior variação pela experiência de cada sujeito, pois dependem das relações de amizade, da família, etc.

Portanto, torna-se importante pensar na correlação entre o conceito de afiliação estudantil, apresentado há pouco, e o conceito de permanência, entendendo-os de modo articulado. De acordo com Souza e Santos (2014, p. 82):

A afiliação e a permanência mantêm uma relação de retroalimentação, na medida em que afiliar-se faz parte e contribui na permanência simbólica, qualifica a permanência material, e, em contrapartida,

permanecer simbolicamente permite que os estudantes vivenciem em tempo e em transformação o seu processo de afiliação à universidade.

A permanência simbólica se relaciona à atenção voltada para como esses jovens sentem a vivência universitária, se são acolhidos, respeitados e se sentem-se parte dessa construção. Em relação ao caso dos estudantes indígenas, Bergamaschi, Doebber e Brito (2018, p. 50), indicam que “sua permanência também se estabelece na medida em que se constituem relações de afetividade no processo de inserção no mundo acadêmico” e relações podem ser estabelecidas com o conceito de afiliação afetiva desenvolvido por Lopez (2011) e apresentado na seção anterior.

Assim, devido à complexidade e nuances que envolvem a cultura universitária e a diversidade de experiências, histórias de vida e pluralidade dos estudantes, faz-se necessário que a instituição esteja atenta à sua comunidade estudantil, seus percursos e demandas. Sobre a importância dessa atenção, Almeida Filho (2011, p. 18) escreve a partir de sua experiência na Universidade Federal da Bahia:

No momento em que a universidade brasileira ensaia os passos de uma profunda mudança, mais que nunca é necessário acompanhar as populações de jovens que nela ingressam, especialmente aqueles de origem popular, para compreender o que impacta suas vidas num período que compreende sua transição para a etapa adulta da vida.

A universidade representa um espaço de transições, escolhas e oportunidades muito diversificadas e diante disso, compreender os caminhos que os estudantes percorrem para acessarem o ensino superior, o perfil dos que nele se encontram e as peculiaridades desse contexto torna-se importante e contribui para a compreensão ainda mais ampliada sobre as juventudes, já sinalizadas. Entende-se juventudes aqui em toda sua pluralidade de recortes e grupos diversos. Diante disso, salienta Carneiro (2010, p. 9):

Alguns jovens atravessam boa parte da sua juventude na universidade, portanto entender a vida universitária é entender as diversas juventudes que aí convivem. Após a implantação da política de ações afirmativas em algumas universidades brasileiras é razoável pensar que essa pluralidade juvenil tenha se acentuado ainda mais, fazendo com que a universidade se confirme como espaço de excelência para a convivência com a diversidade e o respeito às diferenças. Entender o percurso do jovem neste universo é estar atento a variáveis acadêmicas e demográficas e analisar como cada uma delas irá afetar as decisões dos estudantes em permanecer ou deixar a universidade.

Nessa seara, outro conceito que adensa a discussão é o conceito de suporte, trazido pelo sociólogo peruano Danilo Martuccelli (2007). O autor parte dos estudos sobre a sociologia do indivíduo, para descrevê-lo como uma composição intimamente relacionada à concepção de sujeito, inclusive etimologicamente, uma vez que “o sujeito é aquele que suporta o mundo” (2007, p. 34, tradução nossa). Dessa forma, acredita que além dos esforços internos para sustentação no mundo, os sujeitos necessitam de apoios distintos para prosseguirem em sua existência. Para o autor, acreditar na imagem heroica do indivíduo que se auto sustenta não é suficiente. Os indivíduos sempre demandam suportes externos.

Relacionados à uma concepção individual, esses suportes exercem influência e apenas fazem sentido a partir da relação com a experiência de vida e singularidade de cada sujeito. Este faz uso de suportes externos diversos como estratégias de sobrevivência nos mais diversos contextos e “dependendo das ecologias pessoais, o mesmo objeto, atividade, relacionamento, pode ou não desempenhar um papel de apoio” (MARTUCCELLI, 2007, p. 38, tradução nossa). O que para alguns funciona como suporte, para outros pode não exercer influência.

Faria (2017, p. 33), em sua tese de doutorado, sintetiza o conceito de suportes, referindo-se a eles como “elementos sociais (sujeitos, instituições, redes de significado) que têm a função ativa de amparar os seres e proporcionar-lhes condições de individualização”. Para Martuccelli, todos nós temos apoios, mas nem todos os apoios têm a mesma legitimidade. A relevância e autenticidade social conferidas a eles são distintas a depender da sua natureza.

Em termos gerais, o suporte social na universidade deve-se ao fato dos estudantes se perceberem como:

(...) reforçados no seu valor pelas famílias, amigos e pela própria instituição de ensino superior, se sentirem orientados nos desafios com que se confrontam, perceberem que têm disponíveis um conjunto de relacionamentos interpessoais que os podem ajudar a resolver os seus problemas, constituem condições que facilitam o processo de transição e a percepção de bem-estar. (SECO et al., 2005, p. 27)

E quais seriam essas condições para os estudantes indígenas? As contribuições de Martuccelli (2007) serão importantes para a compreensão sobre os suportes acessados pelos estudantes indígenas nessa experiência universitária e o que trazem de singularizantes para esse processo.

Partindo de uma vertente existencialista, o autor rompe com a concepção de uma sociologia tradicional, que compreende o indivíduo a partir de uma representação estanque do mundo social, e desenvolve com originalidade o seu arcabouço teórico. O autor defende a importância do indivíduo para a compreensão da sociedade e destaca que os processos de constituição desse indivíduo estão envolvidos na dialética entre suas experiências individuais e os fatores históricos e sociais. A respeito das suas produções, vale ressaltar que:

(...) embora a maioria de seus estudos se ocupe da sociedade europeia e especificamente francesa, suas reflexões são estendidas para o universo societário latino-americano. Ainda que seus temas possam ser qualificados como universais - por exemplo, os processos de individualização e os desafios estruturais da escolarização ou do trabalho -, o instrumental analítico que ele nos oferece é capaz de ser circunstanciado em vários contextos sociais. (SETTON; SPOSITO, 2013, p. 250).

Aqui também são aplicados aos jovens na UEFS e, nesse sentido, o olhar cuidadoso para as questões que envolvem a vida universitária pode contribuir também para o desenvolvimento de políticas de permanência imaterial importantes e necessárias para que a permanência na universidade seja favorável. O NAPP contribui nesse sentido com estratégias de acolhimento, acompanhamento social, pedagógico, psicológico, dentre outros que possam se fazer necessários nesse processo.

Em relação aos jovens indígenas, algumas características próprias do grupo permeiam seus processos subjetivos e merecem sinalização. Uma delas é o forte sentimento de pertencimento à sua comunidade de origem e os valores de coletividade que permeiam a organização do grupo e representam uma característica extremamente marcante. O ser/sentir/fazer coletivo contrasta com o individualismo moderno presente na sociedade capitalista e essa particularidade pode ser percebida no modo de funcionamento deles na UEFS em diversas situações, algumas já sinalizadas desse trabalho. Sobre o assunto, Amaral (2010, p. 141) endossa que a:

(...) dimensão coletiva, diferente para cada grupo étnico e culturalmente explicitada por estes sujeitos na sua forma de organização social e política, se coloca, ainda que muitas vezes não intencionalmente, como uma contrarreferência aos princípios e valores pautados no individualismo, na acumulação pelo lucro e na propriedade privada, características da tradição capitalista de organização da sociedade.

O que parece fazer parte de um *ethos* indígena e ratifica o entendimento que esses jovens membros das comunidades tradicionais trazem consigo o seu povo. Essa

força de pertencimento funciona como um suporte importante e necessário à permanência simbólica desses jovens na instituição.

As discussões até aqui apresentadas corroboram com a necessidade de ações institucionais de ordem simbólica por parte da universidade que estejam ligadas ao acolhimento e que busquem a valorização afirmativa das identidades e trajetórias dos estudantes indígenas. O caminhar dessa pesquisa pôde indicar ações para esses jovens que operem em sua permanência imaterial, uma vez que ainda não existe na política da UEFS algo específico para o grupo.

Pelo fato de tratarmos de questões relacionadas ao campo simbólico na pesquisa, a subjetividade encontra-se fortemente permeada na construção dessa investigação. Para Martuccelli (2007, p. 61, tradução nossa):

a subjetividade é a vontade ou a vivência de possuir um domínio pessoal subtraído do social. É uma experiência particular de si mesmo; a sensação - validada social e culturalmente - que temos "algo" em nós mesmos que escapa do social.

Como constitutiva do sujeito, a subjetividade encontra-se sempre envolvida no processo educacional que, por sua vez, proporciona desdobramentos nesta seara que transcendem ao desenvolvimento intelectual. González Rey (2001, p. 9), psicólogo cubano que possui muitos estudos sobre a subjetividade na educação, escreve que:

a sala de aula não é simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender. Nela se geram novos sentidos e significados que são inseparáveis das histórias das pessoas envolvidas, assim como da subjetividade social da escola.

O autor parte dos estudos da psicologia da personalidade para a psicologia social, migrando de uma perspectiva mais positivista e centrada na realidade intrapsíquica, para uma abordagem que concebe a presença dos fatores culturais, sociais e históricos nos processos subjetivos da psique humana. González Rey (2001, p. 09) aborda o conceito de subjetividade, sinalizando que as funções psíquicas:

(...) são entendidas como processos permanentes de significação e sentidos. O tema da subjetividade nos leva a colocar o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual.

Essa vertente dialética apresentada pelos estudos de González Rey torna-se relevante e necessária para a presente pesquisa, principalmente pela intensidade que

a questão cultural possui para os jovens indígenas e a necessidade de aportes teóricos que auxiliem em sua compreensão de forma coerente. Ainda segundo o autor:

A história não é vista aqui como soma de acontecimentos objetivos, mas como a configuração subjetiva singular das experiências da pessoa em espaços sociais concretos. Nessa configuração se expressa num nível subjetivo a unidade indissolúvel do histórico e do atual, unidade que só acontece como produção subjetiva da pessoa, não sendo possível compreendê-la pela indução ou dedução de processos objetivos passíveis de serem observados ou deduzidos dos eventos objetivos de vida da pessoa. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 31)

Espera-se que a presente pesquisa possa ter acessado essas produções subjetivas, resultados de fatores diversos relacionados à experiência de acesso e permanência na UEFS. Sobre o estudo das configurações subjetivas, González Rey (2011, p. 38) comenta que “é uma forma de representarmos, em seus efeitos e consequências, momentos biográficos da vida e as experiências atuais da pessoa, aos quais não teríamos acesso sem esse recurso teórico”.

Faz-se então necessária uma articulação entre esses dois autores citados nessa seção e suas contribuições para a pesquisa. Tanto Martuccelli como González Rey rompem com o percurso dicotômico presente em seus campos de estudo, a sociologia privilegiando o social e a psicologia com ênfase nos processos intrapsíquicos, respectivamente. Ambos foram importantes com seus trabalhos e propuseram o estabelecimento de novos diálogos e associações entre o indivíduo e a sociedade, trazendo a concepção dialética para suas teorias como recurso de fuga para os reducionismos e polaridades entre essas instâncias.

A partir dessa concepção, portanto, o processo formativo é compreendido além do desenvolvimento intelectual, com ausência de linearidade em seu percurso e permeado por influências pessoais, sociais, históricas e culturais. Há uma reciprocidade nesse sentido, uma vez que o desenvolvimento acadêmico sofre as interferências citadas, também acarreta modificações inclusive subjetivas na realidade do estudante. González Rey (2011, p. 11) reflete sobre a questão, sinalizando que:

O objetivo da educação não é simplesmente o de efetivar um saber na pessoa, mas seu desenvolvimento como sujeito capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados com sua vida cotidiana. O sujeito se expressa na sua reflexividade crítica ao longo de seu desenvolvimento.

“A experiência com o saber, portanto, implica alterações no lugar subjetivo” (SOUZA, 2004, p. 9) e, nesse sentido, a relação entre educação e subjetividade possui diversos aspectos: todo conhecimento é assimilado a partir dos referenciais internos do sujeito, sofrem interferências do meio e da cultura e sua apreensão é capaz de produzir desdobramentos no campo da subjetividade. González Rey (2006, p. 33) ressalta que o sujeito aprende:

(...) como sistema, e não só como intelecto. O sentido subjetivo, na forma como temos desenvolvido essa categoria, representa um sistema simbólico-emocional em constante desenvolvimento, no qual cada um desses aspectos se evoca de forma recíproca, sem que um seja a causa do outro, provocando constantes e imprevisíveis desdobramentos que levam a novas configurações de sentido subjetivo.

Portanto, torna-se importante pensar a respeito dessa perspectiva individual dos estudantes, pois muitos fatores os aproximam; contudo, cada trajetória de vida, experiência, origem, referenciais culturais e sociais formam sujeitos singulares e a riqueza de um ambiente tão heterogêneo, como é o caso da universidade, é concebida sobretudo pela possibilidade de legitimação dessa diversidade.

Perceber essa diversidade requer compreender as representações subjetivas e como as individualidades são constituídas. Um breve exemplo dos estudantes indígenas da UEFS pode ser pontuado com a finalidade de proporcionar reflexões a respeito: há tempos existia um pleito dos mesmos para que pudessem se ausentar da universidade em um período específico de rituais religiosos da comunidade, o que até pouco tempo não era permitido pela instituição<sup>17</sup>. Caso eles se ausentassem das aulas, havia repercussões em faltas, perdas de provas e comprometimentos na vida acadêmica. Esse exemplo faz pensar que a subjetividade envolve pertencimento, identidade, cultura, mas sobretudo como o sujeito percebe essas variáveis e o que ele produz a partir desses elementos. Esse ponto, portanto, denota que todas essas expressões tem relação com a subjetividade desses jovens e interfere em seus processos formativos.

---

<sup>17</sup> A UEFS, a partir da Resolução CONSEPE 088/2019, passa a garantir que os estudantes com necessidades de afastamento temporário por questões espirituais ou religiosas, devidamente comprovada e após avaliação do NAPP, possam ter flexibilização das exigências acadêmicas previstas.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: OS CENÁRIOS E SEUS PROTAGONISTAS**

Os resultados obtidos pela pesquisa envolvem os dados produzidos em suas três etapas: em uma contextualização sobre os estudantes indígenas na UEFS no momento no em que a pesquisa foi iniciada (que chamamos de cenário do estudo); nas entrevistas narrativas realizadas com os quatro participantes selecionados (que chamamos de protagonistas da pesquisa) e no grupo focal que representou o fechamento do percurso metodológico proposto. A partir dos elementos produzidos, a discussão foi tecida e articulada.

### **5.1 Os estudantes indígenas na UEFS: quem são, de onde vem e quais os desafios da chegada**

Para a construção do panorama dos estudantes indígenas no momento de início da presente pesquisa, serão apresentados alguns dados sobre a presença indígena na UEFS desde a implantação da política de ações afirmativas na instituição, em 2007.1, que podem ampliar a percepção do leitor sobre o referido cenário.

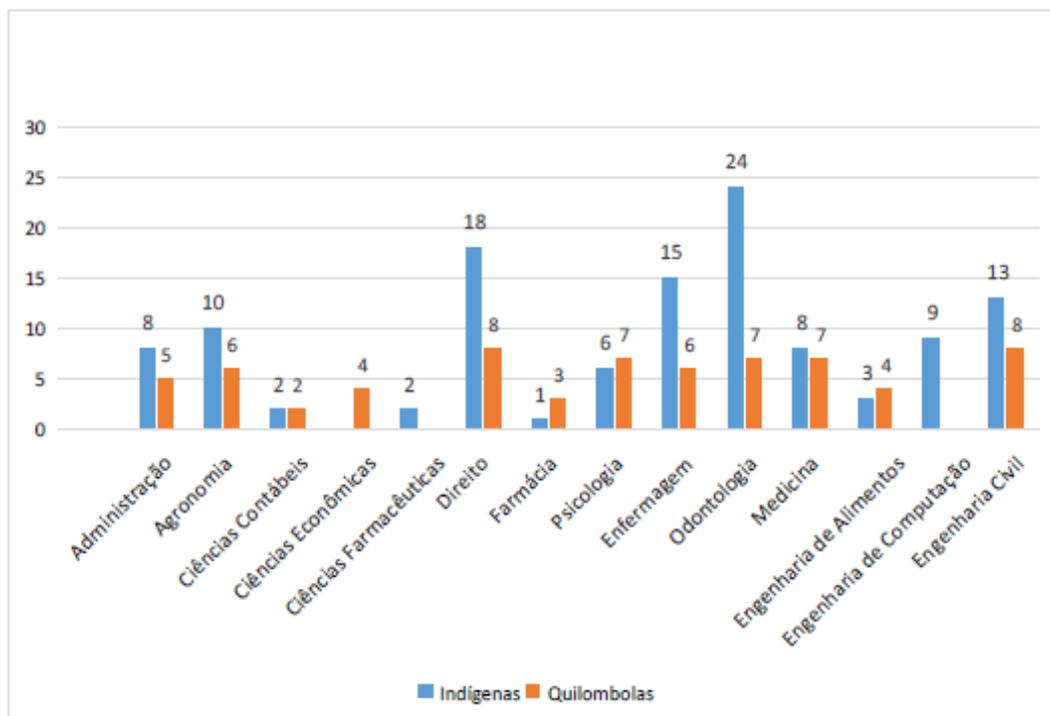
Esses dados foram obtidos através do “Relatório da Política de Ações Afirmativas da UEFS: o sistema de reservas de vagas 2007-2017”, no qual são compiladas as informações institucionais referente aos dez primeiros anos da política. Os gráficos e informações dos indígenas no citado relatório são trazidos em paralelo aos dados dos estudantes quilombolas, pois ambos representam a reserva de vagas extras<sup>18</sup>, mas no presente trabalho daremos ênfase apenas aos primeiros.

Nas figuras 6 e 7, abaixo, é possível observar a inserção dos estudantes indígenas na universidade em todos os processos seletivos realizados entre 2007.1 e 2017.2, por cursos. No primeiro encontram-se os cursos de bacharelado, enquanto que no segundo estão os cursos de licenciatura.

---

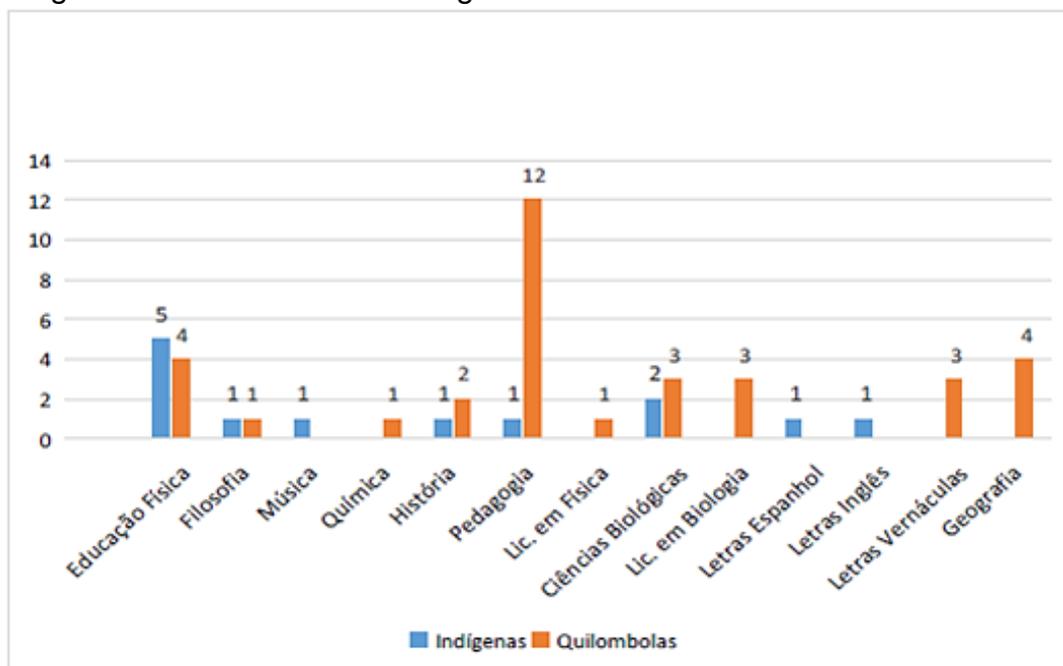
<sup>18</sup> Pois de acordo com a política de ações afirmativas da UEFS, já mencionada anteriormente neste trabalho, 2 vagas extras são disponibilizadas em cada curso para estudantes indígenas e quilombolas.

Figura 6 – Matriculados nas vagas extras – Bacharelados 2007.1 – 2017.2



Fonte: PROPAAE/CPAFIR/UEFS, 2018, p. 57.

Figura 7 - Matriculados nas vagas extras – Licenciaturas 2007.1 – 2017.2



Fonte: PROPAAE/CPAFIR/UEFS, 2018, p. 57.

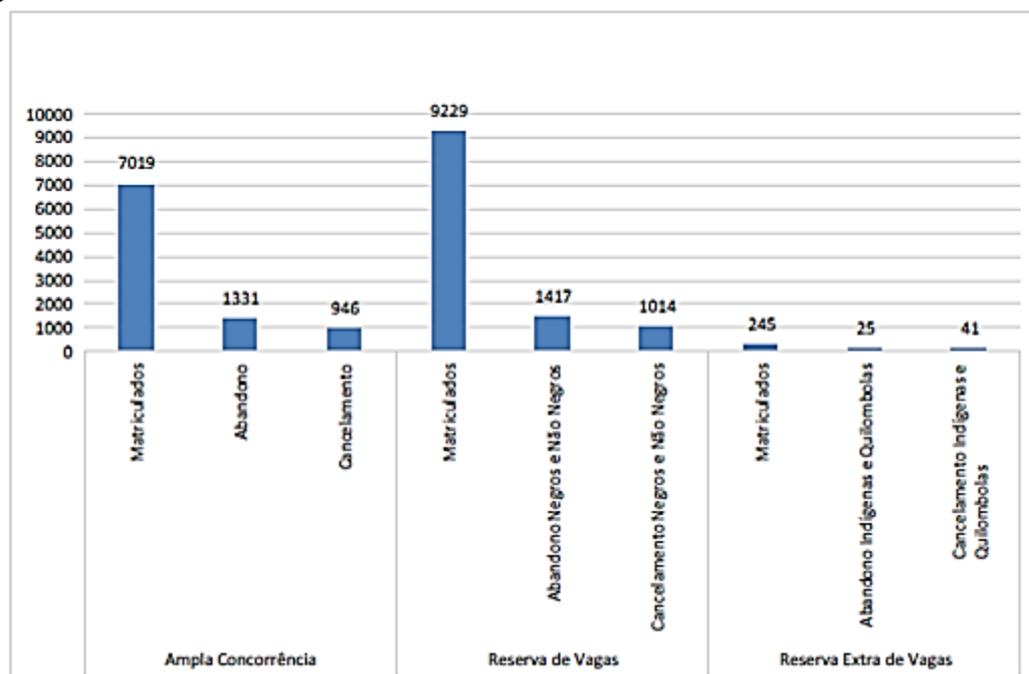
A partir das análises das figuras, pode-se observar uma grande predominância dos estudantes indígenas nos cursos de bacharelado, com destaque para os cursos de Odontologia com 24 estudantes; Direito com 18; Enfermagem com 15 e Engenharia

Civil com 13. Dentre os cursos de licenciatura, o curso mais acessado foi Educação Física, com 5 representantes. Além disso, não foram observadas matrículas de estudantes indígenas nos cursos de Ciências Contábeis, Química, Física, Biologia, Letras Vernáculas e Geografia. Esses dados tornam-se relevantes pois vão de encontro com as ideias disseminadas pelo senso comum, associando os indígenas universitários aos cursos de menor prestígio social.

De modo geral, o relatório sinaliza que o ingresso dos estudantes indígenas na UEFS não foi feito de forma satisfatória, visto que “há cursos cujas vagas não foram preenchidas e outros nos quais o preenchimento ocorreu de modo parcial” (UEFS, 2018, p. 56). O número de vagas que ficam ociosas a cada processo seletivo geram um déficit de estudantes que deveriam estar usufruindo da universidade e não estão tendo acesso a ela.

Ainda na análise relativa aos anos iniciais da política, na figura 8, abaixo, concentram-se os dados referentes aos estudantes indígenas matriculados e os que abandonaram ou cancelaram o curso.

Figura 8 – Estudantes Matriculados x Abandono x Cancelamento 2007.1 – 2017.2



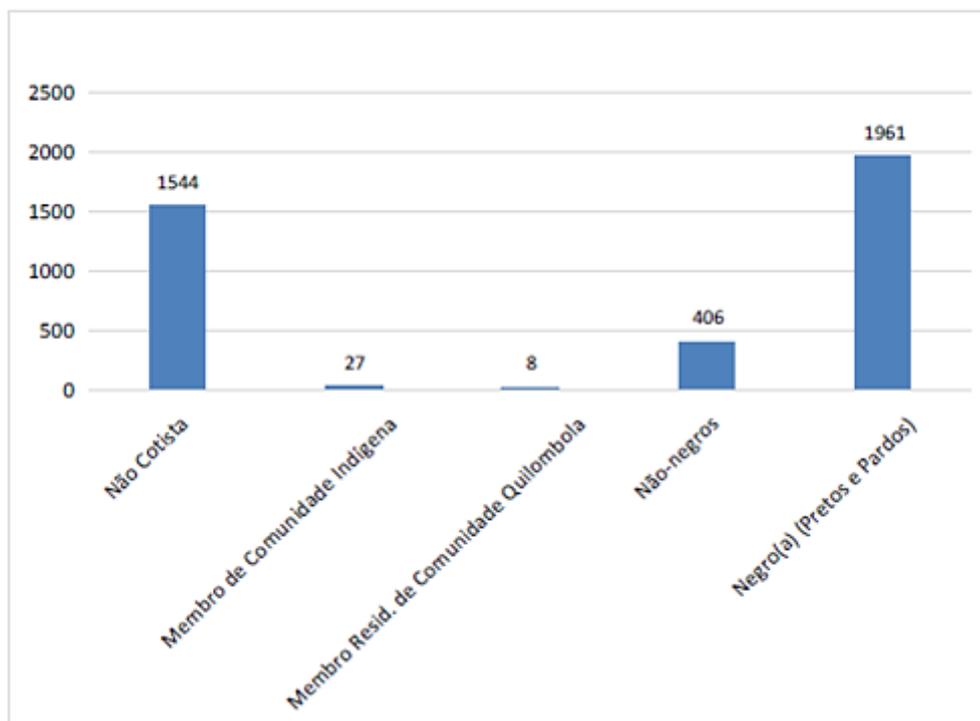
Fonte: PROPAAE/CPAFIR/UEFS, 2018, p. 61.

Ao todo, a instituição contou com a presença de 245 indígenas e quilombolas matriculados desde o início da reserva de vagas, sendo que 66 (27%) destes evadiram, tendo sido 25 por abandono e 41 por cancelamento. O relatório não desmembra os

dados entre os dois grupos citados, não sendo possível dessa forma precisar quantos destes são estudantes indígenas. Todavia esses números tornam-se importantes para uma aproximação sobre o quadro comparativo com os demais grupos favorecidos pela política afirmativa na instituição.

A figura 9, a seguir, apresenta os dados em relação aos estudantes já graduados:

Figura 9 – Estudantes graduados por categoria 2007.1 – 2017.2



Fonte: PROPAAE/CPAFIR/UEFS, 2018, p. 80.

De acordo com a figura, 27 estudantes indígenas já concluíram seus cursos de graduação nos primeiros dez anos de políticas de ações afirmativas na UEFS. Esse número representa, portanto, 0,7% do total dos estudantes graduados (3.946) na instituição no período descrito. Um fato interessante é que, de acordo com o relatório, dos 28 cursos oferecidos pela universidade, em apenas 11 deles há representantes indígenas. São eles: Odontologia (8), Enfermagem (4), Direito (3), Medicina (3), Ciências Farmacêuticas (2), Engenharia Civil (2), Administração (1), Educação Física (1), História (1), Música (1) e Pedagogia (1). Os demais 17 cursos, ainda não possuem estudantes indígenas graduados.

Sobre os dados apresentados, em um recente artigo científico, Figueiredo (2019) se propõe a analisar o acesso dos estudantes indígenas e quilombolas na UEFS, em

específico, a partir dos dados apresentados pelo relatório institucional citado. Dividido em duas partes, o autor contextualiza as ações afirmativas no Brasil e realiza um histórico do processo de implantação da política na UEFS, chegando à conclusão que as ações afirmativas mudaram expressivamente o perfil social e étnico-racial dos estudantes, “no entanto, no que se refere aos indígenas e quilombolas ainda há determinados entraves que não tem garantido a plena efetividade da política de inclusão no âmbito da UEFS” (FIGUEIREDO, 2019, p. 179).

O artigo também analisa os dados sobre o primeiro processo seletivo integralmente via Sistema de Seleção Unificado (SISU) na UEFS e destaca que “do total de 58 vagas adicionais, foram preenchidas 49 (84%), maior taxa de ocupação dessas vagas na história de ingresso de indígenas e quilombolas na UEFS” (FIGUEIREDO, 2019, p. 185). De acordo com o autor, o novo modelo parece indicar maior potencial de inclusão para esses grupos.

No entanto, é importante pontuar que embora esse novo sistema tenha trazido pontos positivos de aproveitamento do acesso, por outro lado reduziu os laços de solidariedade e os vínculos que o antigo formato do processo seletivo proporcionava aos estudantes indígenas. Esse ponto será retomado adiante a partir das narrativas.

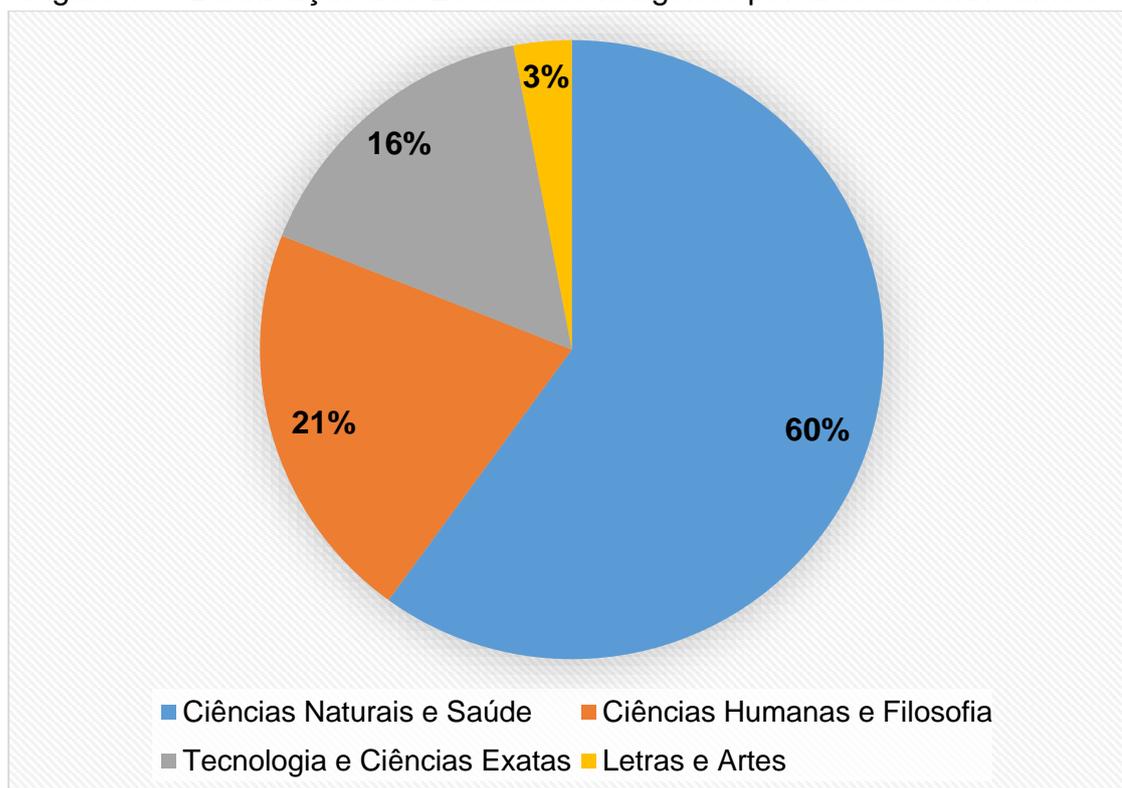
Para a construção desse panorama dos estudantes indígenas na UEFS, foram considerados os dados institucionais referente ao semestre letivo 2018.2, pois era a configuração dos estudantes no momento em que a pesquisa de campo foi iniciada. Foi necessário um levantamento de como estes estudantes estavam distribuídos pela universidade, em quais áreas e cursos estavam inseridos, quais suas etnias, faixa etária e gênero, para um desenho do grupo antes que a pesquisa fosse iniciada.

Essa contextualização foi construída a partir de duas vertentes: obtenção dos dados institucionais fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UEFS) e apresentação dos dados produzidos pela aplicação do questionário sobre a vida estudantil.

Em 2018.2 a instituição contava com a presença de sessenta e dois (62) estudantes em seus cursos de graduação, ingressantes no ensino superior através do sistema de reserva de vagas étnico-raciais. Para terem acesso à UEFS através da política de ação afirmativa, o estudante indígena deve ser aldeado (residir na aldeia), autodeclarar-se indígena e possuir uma declaração da comunidade da qual faz parte reconhecendo-o como membro da aldeia.

A UEFS organiza seus cursos em quatro áreas de conhecimento: Tecnologia e Ciências Exatas, Ciências Humanas e Filosofia, Letras e Artes e Ciências Naturais e Saúde e na figura 10 pode ser analisada a representação ilustrativa da distribuição dos estudantes indígenas por área:

Figura 10 - Distribuição dos Estudantes Indígenas por área de conhecimento

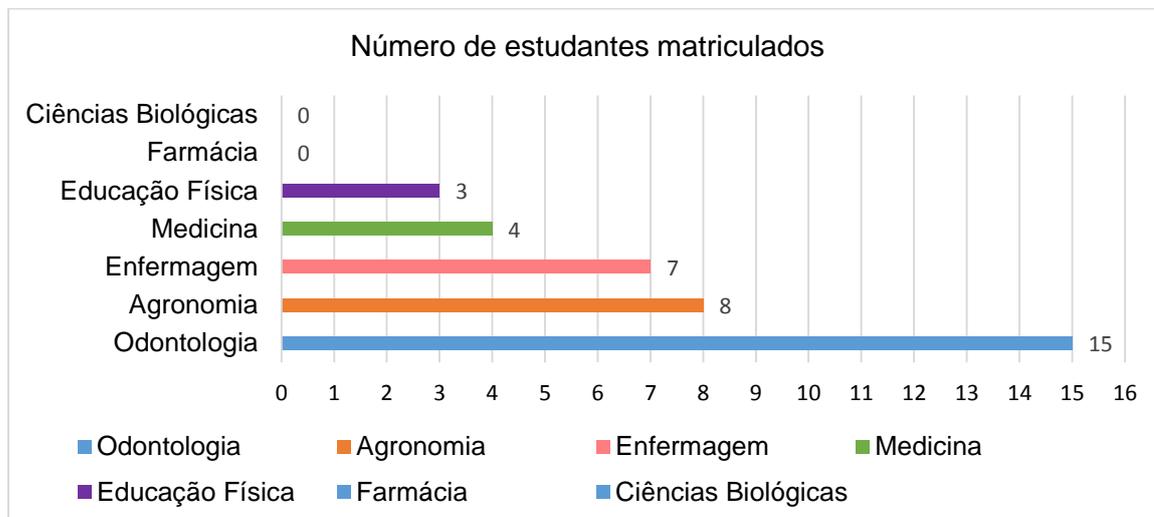


Fonte: Divisão de Assuntos Acadêmicos – DAA/PROGRAD/UEFS.

Ciências Naturais e Saúde era a área que comportava o maior número de estudantes indígenas, com 37 estudantes, representando aproximadamente 60% (59,67%) do total dos indígenas na instituição. Nesse universo, Odontologia era o curso mais procurado, com 15 estudantes (24,19%) e, em seguida, Agronomia com 8 (12,90%). Enfermagem contava com 7 matriculados (11,29%), Medicina possuía 4 (6,45%) e Educação Física, 3. Apenas dois cursos não possuíam estudantes indígenas no quadro: Ciências Biológicas e Farmácia<sup>19</sup> (figura 11).

<sup>19</sup> Fonte: Divisão de Assuntos Acadêmicos – DAA/PROGRAD/UEFS

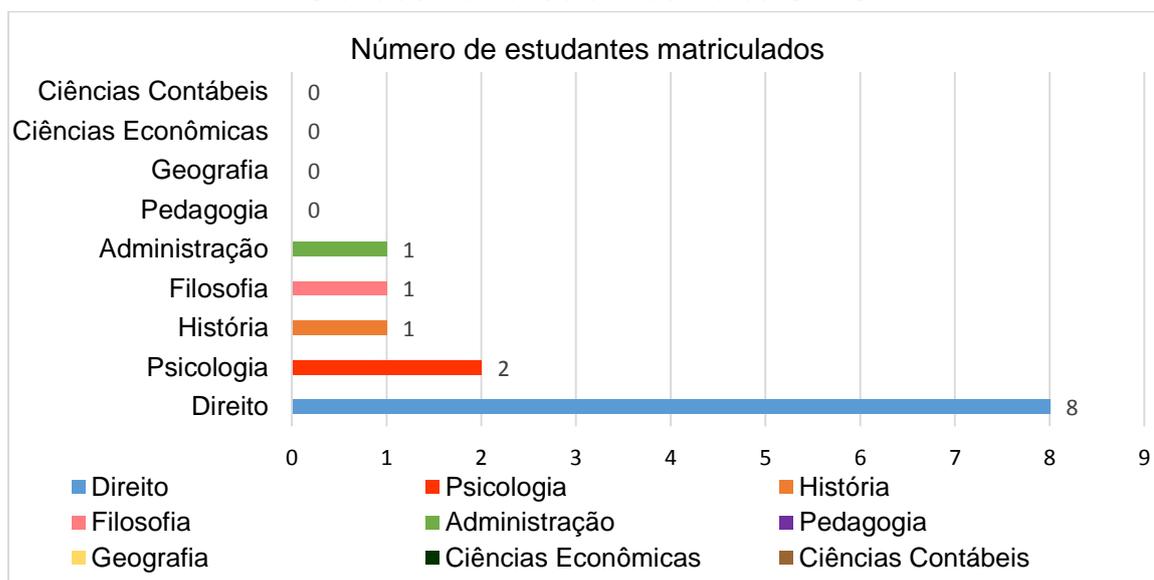
Figura 11 - Distribuição dos Estudantes Indígenas nos cursos pertencentes à área das Ciências Naturais e da Saúde da UEFS



Fonte: Divisão de Assuntos Acadêmicos – DAA/PROGRAD/UEFS

A área de Ciências Humanas e Filosofia possuía 13 estudantes indígenas, representando aproximadamente 21% (20,96%) do número total. Direito era o curso com maior expressão, possuindo 8 estudantes matriculados (12,90%). Psicologia possuía 2 representantes (3,22%) e História, Filosofia e Administração contavam com 1 (1,61%) em cada curso. Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Geografia e Pedagogia não possuíam estudantes indígenas matriculados (figura 12).

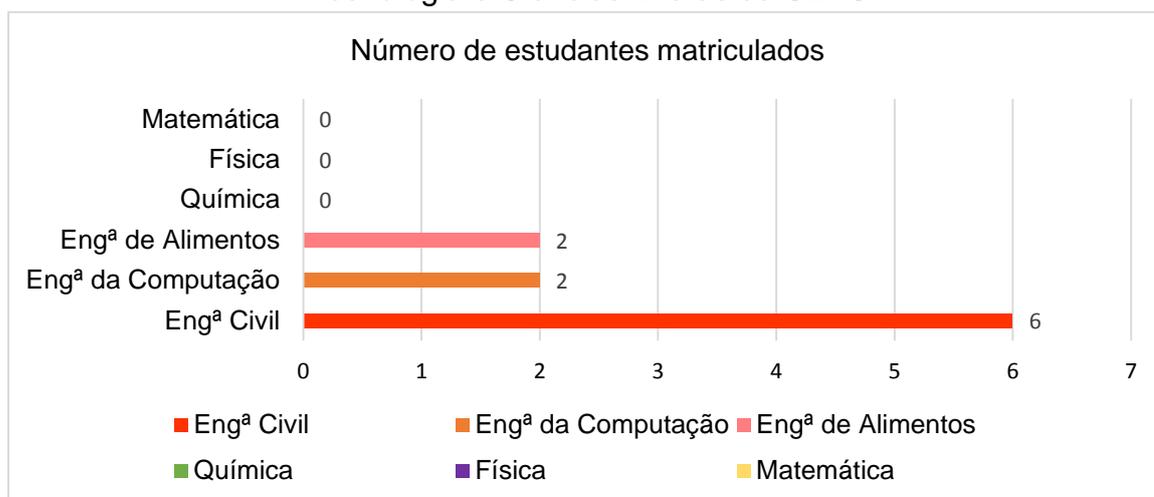
Figura 12 - Distribuição dos Estudantes Indígenas nos cursos pertencentes à área das Ciências Humanas e Filosofia da UEFS



Fonte: Divisão de Assuntos Acadêmicos – DAA/PROGRAD/UEFS.

A área de Tecnologia e Ciências Exatas possuía 10 estudantes indígenas (16,12%), tendo Engenharia Civil 6 integrantes desse total (9,67%). Os cursos de Engenharia da Computação e Engenharia de Alimentos possuíam 2 estudantes cada (3,22%). Licenciatura em Matemática, Licenciatura e Bacharelado em Física e Licenciatura em Química não possuíam estudantes indígenas matriculados (figura 13).

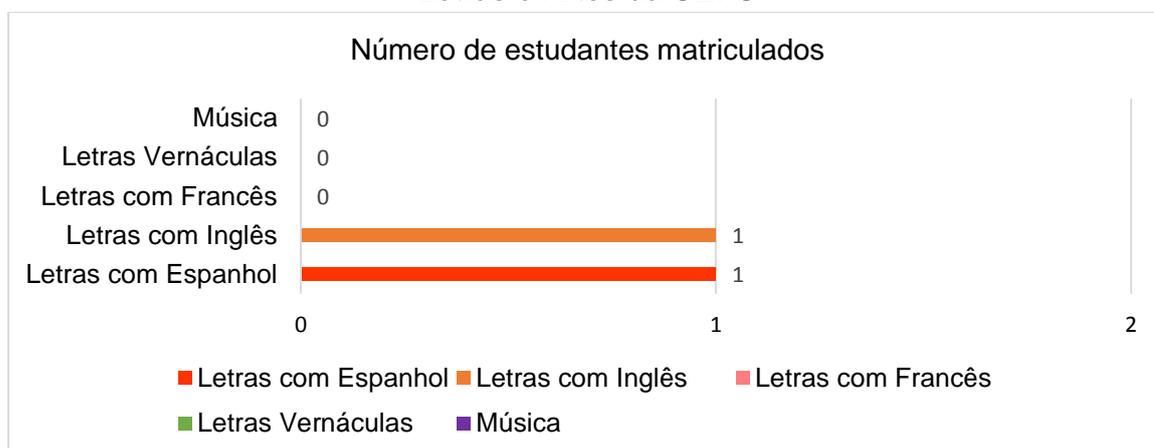
Figura 13 - Distribuição dos Estudantes Indígenas nos cursos pertencentes à área de Tecnologia e Ciências Exatas da UEFS



Fonte: Divisão de Assuntos Acadêmicos – DAA/PROGRAD/UEFS

A área de Letras e Artes é a que possuía menor representatividade, com apenas 2 estudantes (3,22%): 1 no curso de Letras com Inglês e 1 no curso de Letras com Espanhol. Não possuíam estudantes indígenas os cursos de Letras Vernáculas, Letras com Francês e Licenciatura em Música (figura 14).

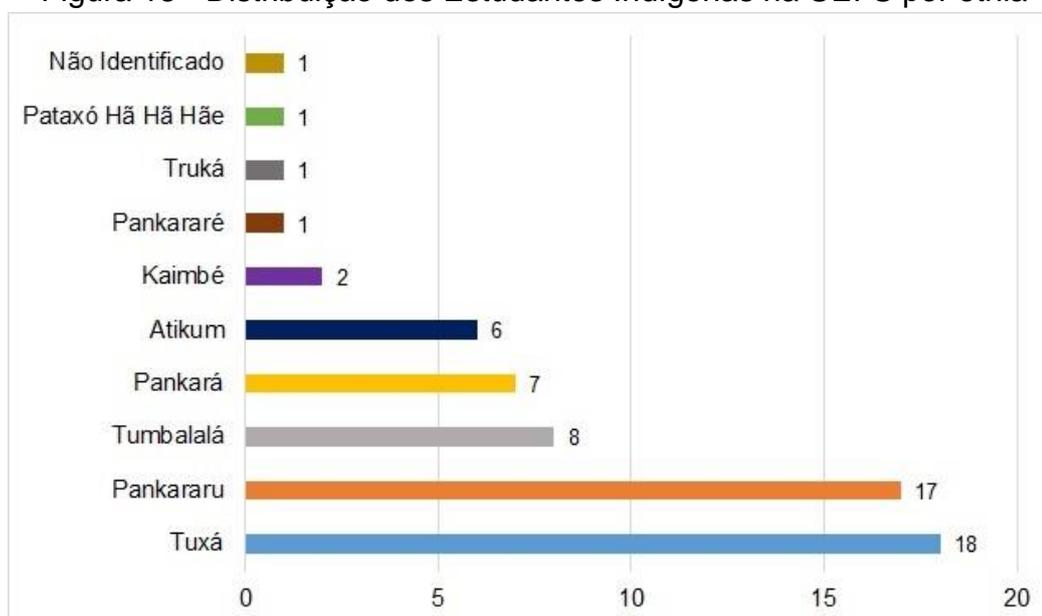
Figura 14 - Distribuição dos Estudantes Indígenas nos cursos pertencentes à área de Letras e Artes da UEFS



Fonte: Divisão de Assuntos Acadêmicos – DAA/PROGRAD/UEFS

Em relação à representatividade dos grupos étnicos, a instituição possuía estudantes de 9 etnias diferentes: eram 6 (seis) estudantes Atikum, 1 (um) Pataxó Hã Hã Hãe, 2 (dois) Kaimbé, 7 (sete) Pankará, 1 (um) Pankararé, 17 (dezesete) Pankararu, 8 (oito) Tumbalalá, 18 (dezoito) Tuxá, 1 (um) Truká, além do caso de 1 (um) estudante que no seu registro na universidade “não consta a informação a respeito da etnia”, totalizando os 62 estudantes (figura 15). As etnias presentes se dividiam entre oriundas da Bahia e do estado de Pernambuco.

Figura 15 - Distribuição dos Estudantes Indígenas na UEFS por etnia



Fonte: Divisão de Assuntos Acadêmicos – DAA/PROGRAD/UEFS

Refletindo sobre a maior presença de estudantes Tuxá e Pankararu, em comparação com as demais etnias, podemos pensar que se deva ao fato dessas etnias possuírem escolas em suas comunidades há algum tempo e serem mais escolarizadas, talvez proporcionando aos jovens a conclusão do ensino médio com mais facilidade que outras com maior dificuldade no acesso à educação básica.

Em relação ao recorte de idade, os estudantes possuíam entre 17 e 27 anos, com exceção 2 (dois) estudantes com 30 anos, 1 (um) estudante com 39 e 1 com 50 anos. As informações encontradas sobre a faixa etária puderam confirmar que quase a totalidade dos estudantes indígenas universitários são jovens, pois de acordo com a Política Nacional de Juventude, a juventude compreende pessoas dos 15 aos 29 anos.

Em uma análise por sexo, no semestre letivo 2018.2, havia um dado interessante: estavam matriculados 31 (trinta e um) estudantes indígenas de cada sexo, ou seja, exatos 50% dos jovens do sexo masculino e 50% do sexo feminino.

Para complementação das informações contextuais, foram também utilizados dados provenientes da aplicação dos questionários da pesquisa, como já sinalizado anteriormente. Responderam-no 29 (vinte e nove) participantes, configurando 47% do total dos estudantes indígenas da UEFS (62 estudantes).

A partir dos questionários, em relação à renda mensal do grupo familiar, 65,5% (19 estudantes) responderam que a família possui renda compreendida entre 1 a 3 salários mínimos<sup>20</sup>. Além disso, as famílias não são mais tão numerosas, pois 75,9% (22 pessoas) possuem um total de 3 a 5 pessoas residentes na sua casa (de origem).

Sobre a realização de rituais religiosos na universidade, 64,3% (18 estudantes) indicaram *sim*, 3,6% (1 estudante) respondeu que *difícilmente* e 32,1% (9 estudantes) sinalizaram que *não* os realizam na UEFS. Esse conteúdo será retomado com as informações apresentadas pelos participantes das entrevistas, mais adiante, os quais pontuaram ter havido diminuição dos rituais religiosos entre eles na universidade.

A respeito da escolaridade, a imensa maioria dos estudantes cursou toda a escolarização básica em instituições públicas. Em relação à educação infantil, esse quantitativo é de 93,1% (27 estudantes), o ensino fundamental I (1º ao 5º ano) alcança 96,9% (28 estudantes), o ensino fundamental II (6º ao 9º ano), 92,9% (26 estudantes), e o ensino médio, por sua vez, 93,1% (27 estudantes).

O questionário demonstrou que 65,5% (19) dos participantes estão em sua primeira experiência no ensino superior. Contudo, 62,1% (18) não foram aprovados em seu primeiro vestibular, tendo sido necessárias algumas tentativas para ingresso.

Aproximadamente 90% dos estudantes (26) não trabalham, dedicando-se integralmente ao curso de graduação. Apenas 13,8% (4 estudantes) já trabalharam em atividade remunerada em algum momento da vida, atuando no ramo do comércio.

De acordo com a motivação para a escolha do curso, alguns estudantes assinalaram mais de uma opção. Para 58,6% das respostas (17), a *identificação com a profissão* foi o fator preponderante e 44,8% (13) registraram que *contribuir com sua comunidade* encontra-se entre os seus objetivos com a escolha do curso. Merece

---

<sup>20</sup> O que equivale à faixa entre R\$ 998,00 a R\$ 2.994,00, atualmente.

destaque que apenas 17% (05) tenham assinalado o *mercado de trabalho*, além de que nenhum estudante (0%) escolheu o curso devido à sua *flexibilidade de tempo*.

Diante dos dados nesse último quesito, pode-se observar que os fatores simbólicos possuem maior relevância para os estudantes indígenas no momento das escolhas pela graduação, ao passo que os fatores materiais/operacionais ficam em segundo plano.

## 5.2 Os protagonistas da pesquisa: cada um carrega a sua história

Quatro estudantes são *protagonistas* desta pesquisa, se disponibilizaram a compartilhar conosco suas experiências e contribuíram significativamente para o desenvolvimento desse estudo. Esses estudantes gentilmente nos apresentaram um pouco sobre suas realidades, suas configurações familiares, suas comunidades e peculiaridades sobre suas etnias.

Tendo em vista que os estudantes sinalizaram a importância da dança e dos toantes/músicas em suas expressões culturais, inseri na apresentação de cada participante, como epígrafe, um cântico indígena trazido por eles e que, carregados de sentidos, lhes possuem representação identitária.

Por me interessar pela percepção dos estudantes sobre a vivência e sobretudo sobre as noções de pertencimento e acolhimento na UEFS, suas dimensões simbólicas, sugeri a eles que produzissem algo, inteiramente livre, em qualquer forma de expressão, através do qual pudessem descrever como vivenciam a experiência na universidade a partir dos seus próprios olhares. O resultado dessas *produções individuais* será apresentado a seguir em recortes que pincelam a singularidade de cada um dos quatro protagonistas da pesquisa.

É importante sinalizar que ao realizar os contatos para convidar os participantes para a entrevista, fazia parte do escopo do trabalho que os próprios jovens escolhessem o local do nosso encontro dentro do campus. Como premissa básica teria que ser um lugar que fosse agradável para os mesmos e que fizesse parte da sua vivência naquele ambiente. A pertinência dessa escolha será descrita mais adiante.

Minha relação com a pesquisa foi aparecendo aos poucos e naturalmente, em inúmeros momentos, inclusive no de escolha dos nomes fictícios para os participantes. Os quatro nomes escolhidos são muito familiares, nomes de tios da minha família

materna: lara, Iracema, Jaci e Ajuricaba. Com dois deles particularmente, possuo forte laço afetivo. E todos possuem uma etimologia indígena.

### 5.2.1 lara

“Pisa no chão, caboclo ligeiro,  
quem não pode com a formiga não assanha o formigueiro”  
*Cântico descrito pela estudante, indicando a força do seu povo e a relação com natureza.*

A primeira entrevistada, lara, possui 21 anos, pernambucana e oriunda de uma das etnias localizadas na zona rural de Carnaubeira da Penha/PE. Filha mais velha, possui dois irmãos por parte de mãe. Foi criada entre a aldeia, onde a mãe reside, e a cidade, na casa dos avós. Sua referência familiar sempre foi sua mãe, que engravidou precocemente aos 16 anos, e seus avós maternos. A estudante relatou memórias de sua infância na serra, como ela se refere à zona rural onde estão situadas as aldeias, e de suas idas à biblioteca para aguardar a jornada de trabalho da mãe, que é coordenadora pedagógica de uma escola indígena.

lara encontra-se no sexto semestre de um curso da área de Ciências Naturais e da Saúde, mais especificadamente um dos cursos ditos de “elite” da área de saúde e reside sozinha no Feira VI<sup>21</sup>. Realiza estágio supervisionado em uma instituição pública de saúde conveniada com a UEFS e relata uma rotina intensa para dar conta dos componentes curriculares e de toda sua carga-horária.

Desde o primeiro momento, lara apresentou-se bastante receptiva ao convite de participação e interessada em contribuir com a pesquisa. Sem hesitar, escolheu a biblioteca como local para a realização da entrevista.

Em relação à sua produção individual (figura 16), a estudante desenvolveu um poema, intitulado “Permanecer”, trazendo conteúdos que perpassam sua experiência no ensino superior.

---

<sup>21</sup> Bairro localizado nas proximidades da UEFS e que por essa razão conta com grande movimento de estudantes, servidores e professores. Local de residência de muitos estudantes e que possui diversos restaurantes que atendem principalmente à comunidade universitária.

Figura 16 - Produção Individual: Iara

Permanecer

Abro os olhos pela manhã e  
 Mesmo cansada enfrento os desafios desse novo dia  
 Lutando com uma força que antes nem sabia possuir  
 E me firmando em raízes que existem dentro de mim  
 Que vão fundo em minha alma  
 São formadas por pura força e coragem  
 Dos meus antepassados e das dos encantados de luz  
 São elas que me sustentam quando a vida aqui fica difícil  
 Quando a saudade de casa bate tão forte que espreme o meu coração  
 Essas raízes então me lembram  
 Que eu tenho um sonho para realizar  
 E que não estou sozinha nessa luta  
 Trago junto no meu sangue a história do meu povo  
 E através de mim ele persiste nesse lugar por vezes inóspito chamado Universidad  
 Assim sei que não sou somente "eu"  
 Sou também aqueles que vieram antes de mim e virão depois de mim  
 Abrindo caminho nesse lugar desconhecido que foi construído  
 Nessa terra por nós tão bem conhecida  
 E ficar aqui significa mostrar aos outros que nós existimos  
 E que sempre existiremos  
 Seja na universidade ou em qualquer outro lugar  
 Mesmo que o mundo tente dizer não  
 Vamos persistindo, lutando, perseverando  
 Vamos permanecendo

Fonte: Elaborada por Iara, participante da pesquisa, 2019.

No manuscrito, Iara pontua elementos importantes: sua *construção identitária* "lutando com uma força que antes nem sabia possuir/e me firmando em raízes que existem dentro de mim/que vão no fundo da minha alma"; a *representação do seu povo* "e são formadas por pura força e coragem"; a *distância e saudade da família* por estar na universidade "quando a saudade de casa bate tão forte que espreme meu coração"; sua *motivação e expectativa com a graduação* "que eu tenho um sonho pra realizar"; a intensidade do seu *pertencimento étnico* "e que eu não tô sozinha nessa luta/trago junto

no meu sangue a história do meu povo/assim sei que não sou somente “eu”/sou também aqueles que vieram antes de mim/abrindo caminho nesse lugar desconhecido que foi construído”; sua *atuação política* “e através de mim ele (o povo) persiste nesse lugar por vezes inóspito chamado Universidade/e ficar aqui significa mostrar aos outros que nós existimos/e que sempre existiremos/seja na universidade ou em qualquer outro lugar”; e o poder da *resistência* “mesmo que o mundo tente dizer não/vamos persistindo, lutando, perseverando/vamos permanecendo”. Conteúdos que transitaram nas narrativas durante a pesquisa e que serão mais desenvolvidos na seção 5.4.

A estudante contou que sempre gostou muito do processo de escrita e que foi uma experiência positiva ter interrompido um pouco suas atividades para refletir sobre a estada na universidade.

### 5.2.2 Ajuricaba

“Eu tava no meio da mata, pra quê mandou me chamar?  
 (...) quebra cabaça, espalha semente, corta essa língua de quem fala mal da gente”  
*Cântico descrito pelo estudante, indicando ser muito representativo  
 para o seu povo como forma de fortalecimento e resistência.*

Ajuricaba foi o segundo entrevistado, possui 22 anos, baiano e oriundo de uma etnia localizada no norte do estado da Bahia, que possui sua aldeia margeada pelo rio São Francisco. Por mais que tenha saído da aldeia em diversos momentos para visitas a familiares em outras localidades, principalmente em Salvador, sua vinda para Feira de Santana com a aprovação no vestibular representou a primeira vez que o estudante saiu de casa para residir em outro local.

Por seu pai trabalhar como pedreiro e por vezes se ausentar de casa a trabalho durante sua infância, Ajuricaba sempre teve uma relação muito próxima com sua mãe e sua irmã mais nova. Se envolvia com as atividades desenvolvidas na casa e na roça. A convivência com seu pai dava-se principalmente à noite e nos finais de semana, quando ele estava de folga.

Encontra-se no décimo semestre de um curso da área de Tecnologia e Ciências Exatas, contudo possui expectativa de permanecer mais dois semestres na instituição, visto que sofreu reprovação em algumas disciplinas. Ajuricaba é morador da Residência Indígena.

Em relação ao local da entrevista, ainda sinalizei ao estudante que não escolhesse a Residência Indígena, com a justificativa que a presença dos outros moradores poderia interferir na privacidade das informações. Após relatar não frequentar muito as áreas comuns do campus e apresentar muita dificuldade nessa definição, Ajuricaba propôs que eu mesma escolhesse ou que nos encontrássemos em algum espaço do mestrado. Consentimos e nos encontramos em uma sala do prédio da pós-graduação.

Sobre sua produção individual (Figura 17), o estudante desenvolveu um texto, como um diário, no qual produziu um relato sobre sua experiência durante um dia na universidade.

A escrita faz menção ao restaurante universitário, também conhecido como Bandeirão, no qual os estudantes residentes, indígenas e quilombolas possuem subsídio integral para alimentação.

O estudante aborda também as posturas dos professores na condução das salas de aula e cita seu estágio (a tarja foi inserida para não haver identificação do participante) com “clima agradável”, indicando prazer nessa experiência.

Merecem destaque os trechos “coisas que me façam esquecer do ambiente universitário” e, ao final, “esquecer de tudo que aconteceu durante o dia”. Contudo em diálogo com Ajuricaba, o mesmo argumentou que se referem apenas ao momento de “esvaziar” a cabeça, “para se preparar para o outro dia”, de relaxar e ocupar o tempo com atividades leves para descansar. O diário também pontua a integração com os demais moradores da residência nesse momento de “descanso”.

Figura 17 - Produção Individual: Ajuricaba

O dia sempre inicia da mesma maneira, pensando tudo que eu preciso fazer no dia, pensando maneiras de como otimizar o tempo para conseguir fazer mais coisas.

O banheiro às vezes também é um espaço para encontrar os amigos, mas muitas vezes prefiro ir sozinho pensar um pouco na vida em tudo que está acontecendo, quase sempre com foco pois o barulho é sempre demais, e talvez seja uma das coisas que mais me incomoda.

Aula, geralmente um dos espaços mais complicados e que sempre testa a paciência além de esgotar mentalmente, em muitos casos professores que não ligam em consideração outras disciplinas, sempre consideram que é necessário mais empenho dos estudantes e qualquer erro sempre é atribuído ao aluno, nos poucos casos em que eles se questionam se estão ministrando a disciplina da melhor maneira.

[REDACTED] muitas vezes um momento de lazer, quase sempre tem ~~interações~~ brincadeiras entre as pessoas, clima agradável, pessoas dispostas para conversar e tentar resolver problemas juntos.

Voltar para casa no fim do dia é quase sempre uma das melhores sensações, saber que mais um dia foi concluído, geralmente é o momento de passar e ler as mensagens do dia, conversar com os amigos que estão longe se distrair, e procurar na internet coisas que me façam esquecer do ambiente universitário. Além disso é quase sempre na sala da residência, à noite que ocorre interação entre as pessoas da casa, é quase sempre um momento em que alguns de nós sentamos para conversar e esquecer de tudo que aconteceu durante o dia.

Fonte: Elaborada por Ajuricaba, participante da pesquisa, 2019.

### 5.2.3 Iracema

“Meu (nome da etnia) está muito alegre, meu (nome da etnia) está muito alegre, é de ver seus índios em cima da serra, é de ver seus índios em cima da serra.  
Reina, reina, reina. Reina, reina, rô. ô reina, reina, reina. Reina, reina, rô”  
Cântico descrito pela estudante como marcante para o seu povo.

A terceira entrevistada foi Iracema, com 21 anos, vinda do estado de Pernambuco e pertencente a uma etnia também localizada nas proximidades da cidade de Carnaubeira da Penha/PE. A estudante nunca morou na aldeia, pois sua mãe é professora, servidora pública (hoje aposentada) e trabalhava na cidade. Mas foi criada com um convívio muito próximo com o seu povo, onde com exceção de sua mãe, toda sua família estava localizada. Pela grande proximidade, sempre frequentou as práticas culturais, os rituais, os torés, as reuniões, “sempre estava na aldeia”.

Iracema morou com sua mãe e familiares quando era criança, até o momento que sua mãe pôde construir uma casa e as duas passaram a morar sozinhas, próximo a seus avós. Seu pai não é indígena, desde criança o conhece, “sabe quem é”, mas nunca tiveram convivência ou relação de afinidade.

A participante integra o quinto semestre de um curso na área de Ciências Humanas e Filosofia e também mora sozinha no bairro Feira VI. Escolheu a biblioteca como local para realização da pesquisa, sinalizando ser um espaço que visita com frequência e possui grande familiaridade. Iracema é a única representante do turno noturno.

Ao mesmo tempo em que a estudante apresenta em seu registro a dificuldade em vivenciar a distância da família por estar em outra cidade, cursando uma graduação, e os constantes pensamentos em desistir, também pontua que “foi o que escolhi pra mim”, denotando segurança na escolha realizada pelo ingresso na universidade. Insere também pertencimentos que, segundo ela, pesam em seu percurso, como o fato de ser “indígena, de escola pública e de outro estado” (figura 18).

Cita as dificuldades que tem que “enfrentar” na UEFS, também com a clareza que esse caminho extrapola a concepção de um projeto pessoal: “por mim, por minha família e pelo meu povo que lutou para que eu ocupasse esse lugar”, indicando forças que a sustentam nesse enfrentamento.

Iracema traz também o olhar positivo sobre a experiência no ensino superior, “aprendi a ver o mundo de forma diferente, a ser mais responsável, a valorizar as coisas e também conheci pessoas que me ajudaram muito nesses dois anos e meio”. Reforça o seu pertencimento étnico “carrego comigo o povo (nome da sua etnia), os meus antepassados e toda uma história”, sua responsabilidade política enquanto estudante universitária indígena “e me sinto no dever de trazer a história de luta do meu povo para a UEFS para que as pessoas saibam o quanto resistimos” e os vínculos que reforçam

seu potencial de resistência “é o exemplo do meu povo e da minha família que tenho força para continuar”. Esses últimos, suportes extremamente importantes.

Figura 18 - Produção Individual: Iracema

Depois que entrei na UEFS sinto que todos os dias tenho que enfrentar um desafio. O primeiro, sem dúvidas, é ter que me acostumar com a distância da minha família e do meu lugar, não é nada fácil, mas foi o que escolhi para mim. Além da distância, também tenho que enfrentar meus medos e inseguranças na Universidade. Confesso que a vontade de abandonar tudo é bem grande. Ser estudante já é algo que lhe consome muito, sem contar no desgaste emocional, e ser estudante indígena, de escola pública e de outro estado...

Às vezes ir pra UEFS ou pensar que estou no curso de [redacted] me torna quase um tormento. Tenho que lidar com as dificuldades no curso (coisa que para os outros talvez seja algo “normal”, mas que para mim as vezes chega a ser assustador), lidar também com pessoas diferentes, de opiniões e jeito diferente do meu. Mas sei que tenho que “enfrentar” a UEFS por mim, por minha família e pelo meu povo que lutou para que eu ocupasse esse lugar.

Mesmo com as dificuldades, sei que estou realizando meu sonho e não posso desistir dele, apesar de algumas vezes sentir que estou “apanhando” da UEFS, sei que também que aprendo muito com ela. Aprendi a ser o mudo de forma diferente, a ser mais responsável, a valorizar as coisas e também conheci pessoas que me ajudaram muito nesses dois anos e meio.

Carrego comigo o povo [redacted], os meus antepassados e toda uma história, e me sinto no dever de trazer a história de luta do meu povo para UEFS para que as pessoas saibam o quanto resistimos. É com o exemplo do meu [redacted]

povo e da minha família que tenho força para continuar.

#### 5.2.4 Jaci

“Cabocla índia, pega na flecha, que o rei dos índios mandou te chamar”  
*Cântico descrito pela estudante como resistência, força e a importância feminina.*

A quarta entrevistada foi Jaci, possui 25 anos e pertence a um povo localizado no sertão pernambucano. Filha de pai indígena e mãe negra, Jaci é fruto da miscigenação entre os povos e traz estampada em si essa representação. A estudante sempre viveu na aldeia, “desde que se entende por gente”, embora residindo na cidade, pois o pai é concursado da prefeitura (jardineiro).

Como a cidade localiza-se muito próxima à aldeia, a infância de Jaci foi “todinha na aldeia”. O pai até hoje “sempre está lá”, “todo dia vai”, “às vezes duas vezes por dia”, onde cultiva uma roça. A estudante sempre viveu com os pais e uma irmã, tendo como referencial a cultura indígena e participando das práticas culturais do seu povo.

Jaci encontra-se no sétimo semestre de um curso da área de Ciências Naturais e da Saúde, estando seu curso concentrado nas ciências naturais. Desde que ingressou na UEFS, é moradora da Residência Indígena. Em relação ao local da entrevista, não foi preciso indicar a objeção pela Residência no primeiro momento, pois Jaci pareceu já ter mapeado um pouco mais a universidade e conhecer seus espaços com desenvoltura. Teve dúvida entre alguns locais a escolher, optando por uma área do campus que fica em frente ao Museu Casa do Sertão<sup>22</sup>. Nos sentamos então em um banco dentro de um coreto muito fresco e ventilado, enquanto ela relatava frequentar o local sempre que possível.

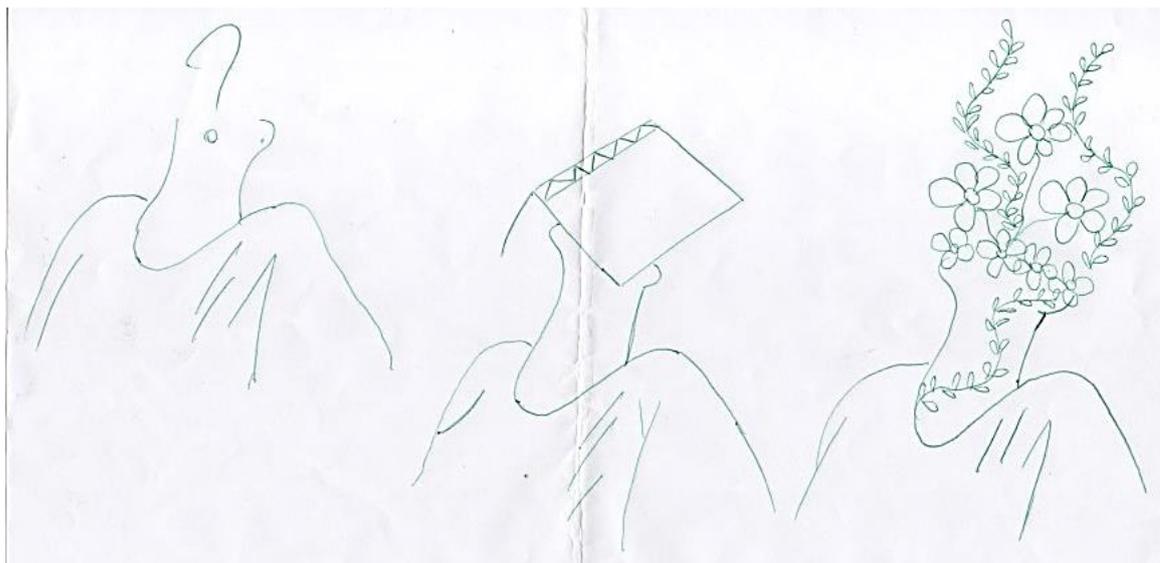
Após a realização da entrevista, visitamos juntas o Centro de Memória dos Povos Indígenas do Nordeste, inaugurado em outubro de 2019 no Museu Casa do sertão/UEFS. O referido centro pretende concentrar eventos, exposições e mostras sobre os povos indígenas da região e, na ocasião, estava sendo realizada a exposição “Indígenas do Nordeste: Cultura, Identidade e Resistência”. Durante a visita, Jaci e eu conversamos sobre diversos assuntos, como as manifestações culturais indígenas, a diversidade étnica existente na UEFS, etc.

---

<sup>22</sup> O Museu Casa do Sertão é um dos órgãos responsáveis pelo desenvolvimento da política cultural da UEFS, tendo uma atuação marcante no fomento e difusão da cultura local e no resgate, preservação e valorização da cultura popular. Disponível em: <https://www.guiadasartes.com.br/bahia/feira-de-santana/museu-casa-do-sertao-e-centro-de-estudos-feirenses>. Acesso em: 12 dez. 2019.

Jaci criou um desenho em sua produção individual para ilustrar sua experiência universitária. A partir dele, a estudante a compreende como um processo e tenta estabelecer uma cronologia, descrever uma trajetória, dosando de certa linearidade a sua caminhada (figura 19).

Figura 19 - Produção Individual: Jaci



Fonte: Elaborada por Jaci, participante da pesquisa, 2019.

Ao apresentar sua produção individual, Jaci descreve que a imagem à esquerda representa o momento da entrada do estudante indígena na universidade, no qual muitas dúvidas surgem alinhadas a intensa angústia: “a gente de uma certa forma chega cheio, mas chega vazio”, “será que aqui é o meu lugar ou não é”. Com o passar do tempo e na caminhada, os estudantes chegam a um segundo momento, “conhecem a arma do branco”, “começam a conhecer os livros”, ter contato com o conhecimento acadêmico e as interrogações começam a ser diluídas. Seria o momento de elaboração do que aprendem em junção com “o que trazem”, com seus referenciais. A terceira imagem seria o “florescimento”, a percepção de que “comecei a me encaixar nos espaços que achei que não me encaixava”, na satisfação de que aos poucos e mesmo com todas as adversidades, estão caminhando, “fazendo meu futuro”.

Para sintetizar as informações a respeito dos estudantes participantes da pesquisa, a figura 20, abaixo, apresenta um quadro ilustrativo com suas principais características:

Figura 20 – Quadro ilustrativo dos participantes da pesquisa

ESTUDANTE	IDADE	ÁREA DE CONHECIMENTO	SEMESTRE	RESIDÊNCIA	LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA
IARA	21 anos	Ciências Naturais e da Saúde	6º	Sozinha casa alugada no bairro Feira VI	Sertão Pernambucano
AJURICABA	22 anos	Ciências Exatas e Tecnologia	10º	Residência Indígena UEFS	Norte do estado da Bahia
IRACEMA	21 anos	Ciências Humanas e Filosofia	5º	Sozinha casa alugada no bairro Feira VI	Sertão Pernambucano
JACI	25 anos	Ciências Naturais e da Saúde	7º	Residência Indígena UEFS	Sertão Pernambucano

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

### 5.3 Tempo-espaço da afiliação estudantil: a ocupação dos espaços

Ao solicitar que cada estudante escolhesse o local para realização da entrevista, pensei em abrir possibilidade de se pensar sobre suas apropriações sobre os espaços da universidade. Como ocupam esses espaços? Sentem-se pertencentes a esse universo e fazem uso de seus espaços? Os acessam com desenvoltura? Entendi que esse conteúdo seria pertinente à pesquisa e poderia apresentar indícios sobre o pertencimento (ou não) dos estudantes a esse ambiente.

Devido ao interesse em desvelar os conteúdos subjetivos, estive atenta aos sinais que foram transmitidos pelos participantes para além das suas narrativas e a partir deles algumas inferências puderam ser feitas.

Dos quatro entrevistados, apenas Jaci pareceu-me possuir uma familiaridade maior com os espaços da universidade. Desde a naturalidade com a qual indicou sua proposta de local para a entrevista, como a escolha do lugar para o segundo encontro, demonstraram que ela já possuía andanças pelo campus e intimidade com esse espaço.

Meu segundo encontro com Jaci foi agendado na Praça do Pôr do Sol, ponto icônico da UEFS e local de encontro dos estudantes. A praça encontra-se após o 7º (e último) módulo do campus, voltada para o horizonte, e possui uma vista privilegiada do pôr do sol. Como servidora da UEFS, já passei inúmeras vezes pelo local, mas a escolha de Jaci me proporcionou sentar na praça pela primeira vez. Depois de algum

tempo, Jaci sinalizou um imprevisto e informou que não poderia comparecer. Nosso encontro foi remarcado, mas a possibilidade de ter estado nesse local para a pesquisa foi muito positiva.

Para os demais estudantes, as escolhas pelos locais de encontro eram sempre com insegurança e dúvida. Iara e Iracema relatavam frequentar a biblioteca e indicavam algumas vezes esse espaço. Mas os três escolhiam com certa dificuldade e principalmente Ajuricaba transferia para mim a responsabilidade pela escolha. Acabamos nos encontrando em espaços do mestrado.

Nessa caminhada, portanto, ficou claro que os estudantes fazem pouco investimento sobre os demais locais da universidade e suas experiências se concentram nas salas de aula. Ajuricaba, por exemplo, relata que os locais que costuma frequentar na UEFS são “o módulo VII, um pouco a Praça do Borogodó e algumas outras coisas além disso é muito difícil”.

Destarte, podemos pensar que o aproveitamento desses estudantes sobre a experiência universitária fica circunscrita às atividades do curso realmente e que deixam de aproveitar suas possibilidades de forma ampliada. Iracema diz que isso é um ponto que a incomoda, porque “eu entrei com a cabeça que era só o curso, mas você sabe que a universidade não é só isso, não é só você na sala e estudar, tem várias outras coisas. Mas que eu ainda, por culpa minha mesmo, não fui atrás, não fui procurar, sabe?” Nos faz pensar nos limites da experiência para esses estudantes, no que diz respeito à apropriação do espaço físico da universidade.

Em relação à cidade de Feira de Santana, os estudantes também sinalizaram desconhecimento. Ficam concentrados nas atividades acadêmicas e não exploram outros espaços. Iara relata que frequenta apenas o centro da cidade, “porque eu faço acompanhamento ortodôntico do aparelho, então vou mensalmente ao centro” e Iracema descreve que seu conhecimento sobre a cidade também se restringe ao centro “tipo assim, eu sei onde é o centro, porque tem que saber (risos), vou para o meu estágio e pronto. Mas em relação, assim, questão de sair, não. É só isso. Centro porque eu tenho que resolver minhas coisas, o estágio e pronto, acabou”.

O desconhecimento pela cidade é tão intenso que Jaci diz conhecer um bairro apenas por passar pelas adjacências dele dentro do ônibus: “Eu conheço de Feira só o centro e (o bairro) Cidade Nova, de passagem, só. Porque eu não sou muito de sair. Eu acho que Feira de Santana é uma cidade boa, mas é muito grande... Os acessos são complicados, porque ela precisa de transporte para tudo”.

Parece que os estudantes concebem o bairro Feira VI como complemento do espaço universitário, pois o mesmo surge com frequência durante as narrativas. Aparece como ponto de descontração, de encontros com amigos e também por ser local de moradia das estudantes entrevistadas que não são residentes na UEFS.

Lopez (2011) defende que para a afiliação à universidade, os estudantes também precisam estabelecer um processo de afiliação com a cidade na qual ela está inserida. Segundo o autor, ao entrar em uma universidade, vindo de uma cidade do interior, esses estudantes situam-se em duas afiliações simultâneas: uma relacionada à universidade e outra à cidade. Contudo, em diálogo com a produção de Lopez (2011), essa possibilidade não foi percebida na presente pesquisa em relação à cidade. Esse fator pode ser justificado, uma vez que dois estudantes residem dentro do campus, não peregrinando por outros espaços além dele, e duas estudantes residem em um bairro “universitário” vizinho à UEFS. Outra característica é que o campus da instituição se encontra distante do centro da cidade, em uma rodovia que liga Feira de Santana a inúmeras outras cidades, o que dificulta ainda mais essa relação universidade/cidade.

#### **5.4 Permanecer e resistir: as dimensões do cotidiano universitário**

Para o exercício analítico das entrevistas foi utilizada uma categorização prévia que esteve sujeita ao movimento da experiência do campo e demonstrou-se possível de abarcar os principais conteúdos trazidos pelas narrativas. Essas categorias foram sintetizadas pelos autores Almeida, Ferreira e Soares (1999) e apresentadas no estudo do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal (SECO et al., 2005), já mencionado anteriormente nesse trabalho. Descrevem quatro grandes domínios a serem considerados no processo de transição e adaptação à universidade: social, acadêmico, pessoal e vocacional. No decorrer da apresentação das narrativas, foi costurada uma interlocução entre essas categorias teóricas e os dados produzidos a partir da experiência do campo da pesquisa.

Vale salientar, no entanto, que as diferenças entre a realidade portuguesa/europeia e o contexto nordestino brasileiro dos estudantes indígenas participantes dessa pesquisa foram consideradas e entendendo que também existem similaridades entre os estudantes universitários, uma ideia mais generalista sobre sua adaptação à universidade possibilitou a utilização das categorias propostas.

Isso porque existem elementos que são mais estruturantes no que se refere ao estudante em uma instituição de ensino superior: sociais, econômicos, institucionais; mas entende-se também que há elementos que são culturais de cada grupo específico e que interferem significativamente nas características desses estudantes. Além disso, ainda se conta com os elementos da história e vivência pessoal de cada sujeito, esses singulares e biográficos. A experiência pode ser similar, mas a percepção que cada um constrói sobre o seu caminho é inteiramente particular e subjetiva. Por isso, os elementos singularizantes dos estudantes indígenas inseridos na pesquisa foram preservados ao longo do trabalho.

O alicerce teórico para análise dos dados encontra-se no conceito de *suporte* (MARTUCCELLI, 2007), relacionado à permanência do estudante indígena na universidade; no processo de *afiliação estudantil* (COULON, 2008) e nas contribuições sobre a *subjetividade* (GONZÁLEZ REY, 2001), uma vez que a pesquisa se interessa pelos processos subjetivos do percurso formativo.

#### 5.4.1 Domínio Social: relacionamento com os professores, colegas, amigos e familiares

São de várias ordens os vínculos que os estudantes estabelecem nesse espaço. A convivência com diferentes grupos de sujeitos da comunidade acadêmica, além dos relacionamentos com a família e com pessoas que pertencem aos arredores da universidade podem configurar eixos importantes para a permanência estudantil.

Na pesquisa pôde-se perceber a importância dessas relações ainda em um estágio anterior à inserção na universidade. Os dados indicaram que no momento de escolha pela UEFS como instituição de ensino, conhecer pessoas que já estivessem inseridas nesse ambiente constituiu-se como uma condição importante, conforme sinalizado por Lara:

Na UEFS, já tinha uma prima minha que fazia... (...) E aí como ela já estava aqui, Feira de Santana mesmo sendo longe era um lugar que eu pensava... “Se eu passar lá, tem minha prima, ela faz o mesmo curso que eu, já tem mais experiência que eu, então já tem alguém pra morar e não vou tá sozinha.

Esse fator também é percebido no momento da escolha de Iracema pela instituição: “já tinham pessoas aqui, de meu lugar, morando aqui em Feira de Santana. E eu resolvi fazer o vestibular justamente por isso, porque já tinham algumas pessoas

aqui, então já tinham pessoas conhecidas”. A presença de figuras conhecidas, como referências para essas jovens, contribui para o sentimento de segurança diante de um espaço novo e desconhecido. Em face de alguma situação imprevista teriam a quem recorrer, além da possibilidade desses veteranos ciceroneá-las nesse contexto.

Ainda nesse domínio, um ponto importante e comum das narrativas diz respeito à convivência com outros estudantes indígenas como um suporte significativo para o enfrentamento da experiência universitária, sobretudo no primeiro ano do curso. Nesse sentido, Ajuricaba relata que “foi bem importante nessa questão de adaptação conversar com uma pessoa (indígena) que já tava há algum tempo na UEFS e já tinha essa vivência... essas pessoas foram bastante importantes para minha permanência aqui e para minha adaptação também” e complementa que por ser residente isso é ainda mais acentuado “eu vejo que as pessoas só ficaram na Resi (como a residência é chamada pelos estudantes) porque tiveram algumas pessoas também pra essa adaptação”.

O fato de se reconhecerem nos seus pares os fortalecem, como pontua Iracema: “eu não conhecia ainda o grupo, então o que me segurou foram as meninas (indígenas) que eu morava. A gente pegou uma aproximação muito grande, então pra mim eram as minhas amigas”. Iara descreve sua experiência:

Eu sempre comento com elas que, pra mim, assim, foi essencial não ter morado sozinha logo no começo (...) e até para as meninas também, a gente sempre comenta que esse momento de tá com pessoas que se conheciam antes da faculdade, mas também estavam passando pela mesma situação, foi essencial (...) A gente sempre ficava comentando sobre como foi a nossa infância, como era lá, a saudade de casa, o que era que a gente fazia... Então sempre que se juntava, a gente ficava compartilhando essas histórias... Assim, era o momento melhor que tinha. Porque todo mundo se sentia em casa, sabe? Todo mundo... Porque (...) eu sou introvertida, mas quando eu estou com as meninas, que eu me sinto à vontade, eu não sou tão tímida como eu sou aqui na Uefs com a minha turma.

A estudante sinaliza ainda: “eu tive muita sorte mesmo por ter as meninas. Porque elas passavam pelas mesmas coisas e aí eu me sentia... poxa, não sou só eu, é uma coisa que todo mundo aqui tá enfrentando, sabe?” Essa possibilidade de compartilhar as vivências, de dividir as angústias e inseguranças com outros estudantes indígenas no momento inicial da vida universitária mostrou-se muito importante para Iara, Iracema e Ajuricaba.

Jaci, por sua vez, pondera em relação à sua experiência e a relação com os colegas indígenas, principalmente entre os moradores da residência. Segundo ela, “todo mundo se tranca nos seus quartos e as pessoas só saem e se reúnem quando é pra beber, pra se divertir”, estando muitas vezes as relações pautadas na superficialidade. A estudante compara com a sua relação com os colegas não-indígenas:

Eu tenho bastante amizade em todos os cursos, com estudantes não-indígenas. E aí eu acho que a minha relação de amizade, de vínculo de amizade eu tenho mais com os não indígenas do que com os próprios indígenas. A gente não se vê muito, todo mundo na correria do semestre.

Jaci encontra-se então envolvida em muitas relações de amizade com os estudantes não-indígenas e a partir da sua vivência, reforça o espírito de desunião entre os estudantes indígenas. Sinaliza ainda não sentir coesão no grupo ou a presença de vínculos afetivos consistentes entre eles e, de acordo com ela, esse comportamento pode ser justificado pelo individualismo e desengajamento à causa indígena, ponto que será apresentado mais à frente no domínio pessoal.

A construção de vínculos de amizades com as pessoas não-indígenas também é presente nas outras narrativas. Ajuricaba relata o relacionamento com alguém do bairro circunvizinho e sua influência em seu percurso:

O pessoal da minha turma, que sempre foram pessoas que eu tenho bastante convivência e também Val, que vende coxinha no Feira VI, da lanchonete. Se você perguntar para os estudantes, os estudantes vão conhecer ela. E assim... quando eu cheguei, a gente sempre tinha esse costume de lanchar lá e ela foi criando uma amizade com a gente (...) ela foi uma pessoa que abriu as portas pra gente também, ela sempre chamava a gente pra ir lá pra casa dela, quando tinha as comemorações, ela sempre chamava a gente e tudo mais... E foi uma pessoa assim que, dos não-indígenas, foi uma das pessoas que mais influenciou assim... não só pra mim, mas para outras pessoas da Resi também, pela amizade dela, por confiar na gente, sempre chamar a gente pra essas coisas, a gente também chamava ela quando tinha alguma comemoração.

Em relação aos colegas do curso, relata ter recebido apoio, acolhimento e ter estabelecido vínculos afetivos com eles também:

Tem alguns que não conheciam da realidade, da minha realidade como indígena, mas que sempre estiveram ali também, ajudando, se precisasse de alguma coisa, eles estavam ali, se precisasse conversar, eles estavam ali também ajudando, em relação às disciplinas, sempre

estavam ajudando também (...) Eu digo assim, dos meus amigos de curso, os que são mais próximos à mim, a gente acabou criando um vínculo.

Iracema também narra sobre seus vínculos com pessoas não-indígenas e a importância deles na sua vivência universitária:

Eu também tive alguns colegas, dois colegas, que no início me ajudaram muito. (...) Da minha sala. Eles me ajudaram muito, em relação a, tipo, trabalho (...) como eu era tímida, eu não tinha coragem nem de chegar em alguém e perguntar “posso entrar em teu grupo?”, então eles sempre tavam atrás de mim “ó, tu vai fazer com a gente” ... quando eu não sabia de alguma coisa, eles tentavam “não, faz assim, faz assim”. Aí até hoje são meus amigos, muito.

A respeito da relação com os professores, para os estudantes indígenas parece que a diferença sinalizada por Coulon (2008) entre o professor do ensino médio e o professor universitário é ainda mais intensa. A vida nas aldeias possibilita um relacionamento muito próximo entre as pessoas, que não é estabelecido com os professores universitários. Ajuricaba refere que “geralmente a gente conhece muito o professor lá, a gente tinha convivência com o professor fora da escola” e a diferença em relação ao professor na universidade: “aqui a gente só vê o professor na sala de aula e, no máximo, pelos corredores. Você não tem muito essa convivência de conhecer professor, de tá na casa de professor, de ser amigo mesmo do professor”.

Os estudantes trouxeram experiências diversas em relação aos docentes da UEFS, desde professores que reproduzem discriminação e desconhecimento em relação às pessoas indígenas, a professores sensíveis e acolhedores. Em relação aos primeiros, dentre alguns relatos de comentários desagradáveis, Jaci sinaliza já ter escutado de um professor em sala de aula a respeito de uma aldeia indígena: “ah, mas chegar lá as índias vão estar tudo dançando peladas”. Já Lara pontuou uma experiência positiva: “eu sabia que ela não tava me julgando pela quantidade da minha fala, pela qualidade, mas sim pelo conhecimento que eu tava demonstrando, sabe? Aí quando eu tive com essa tutora foi quando eu percebi a diferença dos outros”. Houve consenso entre os estudantes que existem diversos perfis de professores, embora observem com mais frequência a presença de docentes preconceituosos.

A residência indígena representa um espaço importante para os estudantes, compreendendo suas dimensões institucional, política, afetiva e por ser um local de referência para os seus encontros. Nesse espaço, há a necessidade de respeito aos costumes culturais dos moradores e Ajuricaba descreve a tentativa de mantê-los, diante

do grupo enfraquecido: “você ainda tem assim, vamos dizer, que é essa questão de manter, por exemplo, você ainda tem os meninos ainda ali todos os dias, que eles tentam manter a tradição deles, que eles tinham em casa, de fumar todos os dias, depois de cada refeição ou algo do tipo...” Mas continua sendo algo mais pontual e iniciativas particulares, não representando um movimento com a força de um grupo.

Alguns discursos indicaram, portanto, haver desagregação entre os moradores da casa e desengajamento dos estudantes de um modo geral. Jaci esclarece:

Olha, quando eu cheguei aqui, a gente praticava o Toré. A gente fazia o toré. “Ah, vumbora reunir, vumbora fazer um toré” (...). E aí a galera foi se afastando... “ah, eu não posso, eu não vou, eu não vou tá disponível no dia”, eram sempre as mesmas desculpas. “Eu tenho prova”, e aí foi, foi e hoje não tem ritual nenhum.

O que parece também contribuir com essa mudança foi a saída de estudantes que assumiam posição de liderança do grupo na UEFS. Com a perda dessas figuras tudo indica que o grupo sofreu um enfraquecimento. Ajuricaba também descreve o perfil dos novos moradores da casa:

Eu acho que, assim, as pessoas que tem chegado, elas não tão com muito essa visão de “ah, os rituais, preservar os rituais”, as pessoas que estão vindo pra cá, elas estão com o pensamento muito de “ah, eu vou estudar e não tô nem aí pra causa indígena, não tá pensando nas pessoas que estiverem aqui antes, que conseguiram a casa...”, as pessoas estão na casa, mas não estão querendo saber realmente como é que apareceu essa casa, nem nada do tipo... as pessoas estão aqui pra estudar e viver sua vida e pronto. Questão indígena eu deixo pra aldeia, o resto é resto.

Esse comportamento desarticulado vem sendo percebido há tempos por alguns estudantes, então Ajuricaba comenta sobre a estratégia desenvolvida para que uma reunião de estudantes acontecesse, em um determinado momento:

Acho que o engajamento das pessoas pelo movimento tá tão fraco, que eu acho que a única reunião que a gente conseguiu trazer acho que 80% dos indígenas, foi uma reunião que a gente conversou antes e falou “ó, vamos inventar que vai surgir uma bolsa aí e a gente precisa do apoio de todos” e foi a reunião que mais teve pessoas. Depois disso, que as pessoas descobriram que aquela reunião foi só pra conhecer realmente quem tava aqui, os indígenas e tudo mais, as pessoas nem compareceram mais.

A alteração no modelo de inserção dos estudantes na UEFS do tradicional processo seletivo próprio (vestibular) para o SISU, instituído pelo Ministério da

Educação (MEC), a partir do semestre letivo 2019,1<sup>23</sup>, parece também ter um pouco de influência sobre essa desarticulação observada entre os estudantes. Ajuricaba relata que “com essa questão do ENEM, eu vi que realmente teve uma diferença pra baixo ainda. Porque as pessoas que estão vindo, poucas pessoas vêm pelo menos conhecer a Residência Indígena”.

Isso porque anteriormente com o vestibular, os indígenas interessados em ingressarem na UEFS realizavam as provas presencialmente no campus universitário durante dois ou três dias de exame<sup>24</sup>. Para viabilizarem a permanência deles durante as provas, os estudantes indígenas da UEFS preparavam um alojamento, já apresentado na introdução do presente trabalho, e eram responsáveis pelo acolhimento desses jovens, desde a organização do espaço ao preparo da alimentação. Os custos eram financiados pela universidade, em parceria com o Centro Social Urbano (CSU) e por doações arrecadadas. Nessa ocasião eram estabelecidas as primeiras relações entre eles, que quando ingressavam na UEFS como graduandos já estavam mais vinculados ao grupo. Ajuricaba descreve um pouco esse momento:

No alojamento a gente tinha o primeiro contato com o pessoal, a gente conversava com o pessoal das aldeias, a gente tinha esse primeiro contato com eles antes, explicava como é que funcionava a residência indígena, falávamos sobre a UEFS.... Às vezes eles chamavam o pessoal da UEFS pra passar uns dias na aldeia, pra dar palestra, pra falar com o pessoal, conversar... Além do contato nos dois, três dias de prova. E agora com o ENEM, a gente não tem o mínimo contato com quem vem, quem vem fazer, quem tá inscrito, as pessoas que estão inscritas. Porque geralmente a gente tinha a lista das pessoas que vinham fazer vestibular e aí quando saía o resultado, a gente olhava “ah, saiu essa pessoa de tal aldeia”, aí às vezes era a gente mesmo que avisava “oh, avisa pro pessoal de sua aldeia que tal pessoa passou”, então a gente tinha esse contato. Hoje mais não.

Com o SISU, os estudantes ingressam na universidade através da pontuação na prova do ENEM. E por esse processo não ser realizado presencialmente, muitas vezes os novos estudantes só conhecem a cidade e o campus universitário no momento da

---

<sup>23</sup> Por maioria dos votos dos membros do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), a UEFS decide aderir ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) do Governo Federal, como forma de ingresso para os cursos de graduação. A partir do Processo Seletivo 2019.1, 100% das vagas da UEFS passaram a ser preenchidas através da avaliação do desempenho dos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Disponível em: <http://www.uefs.br/2018/02/1617/Uefs-adere-ao-Sisu.html>. Acesso em: 14 jan. 2020.

<sup>24</sup> Até o ano de 2015 as provas do processo seletivo (ProSel) para ingresso na UEFS eram realizadas durante três dias consecutivos. A partir do semestre letivo 2016.1, houve redução para dois dias de exame.

matrícula e início das aulas. E sem os vínculos que antes se formavam no alojamento, ingressam na UEFS de forma dissociada.

Alguns estudantes são mais envolvidos com as questões indígenas, estão mais à frente dos movimentos, eventos e entendem mais fortemente sobre essa importância, porém outros ficam totalmente alheios. Durante a 2ª Re-União dos estudantes indígenas da UEFS, realizada no mês de outubro de 2019, por exemplo, houve um número pequeno de participação dos próprios estudantes indígenas. Escutei nas narrativas que alguns residentes estavam na casa, mas não quiseram estar presentes.

Nos momentos de dificuldade de adesão dos estudantes para participação na presente pesquisa, entendi então que não se tratava de alguma questão direcionada a mim ou à proposta do trabalho. Jaci pontua a dificuldade encontrada para reunir os estudantes residentes: “às vezes tem um momento que precisa reunir, de 16 ou 17 cabeças que tem na Resi, você só vê 3. E aí eles não dão ouvidos nem a assuntos que interessam”. Como desengajamento generalizado, demonstra um desinteresse dos estudantes em questões que excedam as atividades da graduação.

Em um encontro com os estudantes residentes no momento inicial da pesquisa, houve a sinalização de que a maioria dos estudantes indígenas não-residentes não se identificam como indígenas no cotidiano universitário e não buscam integração com o grupo. Os estudantes residentes sinalizam que esse comportamento os incomoda, pois enfraquece o movimento indígena na universidade, a luta e a resistência diante das dificuldades enfrentadas. Por vezes não sabem quem são esses jovens, que passam despercebidos, embora tenham acessado a instituição através do sistema de reserva de vagas.

No entanto, a partir dos dados da pesquisa, pôde-se observar que no caso das participantes não-residentes em específico, Lara e Iracema, esse afastamento não ocorreu de modo consentido. A segunda pontua inclusive a aproximação com eles também como possibilidade de fortalecimento e aprendizado:

Eu não tenho aproximação assim de tá sempre lá e tudo mais, mas só de conhecer as pessoas, de já ter ouvido as histórias delas, ouvir assim de certa forma o que elas respondiam pra as pessoas, já me ajudou muito em relação a isso. Hoje eu sei o que tenho que falar, eu sei que se eu precisar em relação assim aos indígenas, se eu precisar de alguma coisa, eu sei que eu posso contar, eu sei que vão ter pessoas ali que vão me apoiar.

Porém, as duas estudantes sinalizaram dificuldades para frequentar as reuniões propostas pela residência, principalmente pois como normalmente são agendadas à noite, torna-se perigoso para as pessoas que não moram na residência, pois precisam se locomover para suas casas tarde da noite pelos arredores da UEFS. Além disso, apresentam dificuldades em comparecer devido às restrições de tempo. Iara relata:

Os conheço mas é mais de vista, porque, como o curso, assim, tem essa rotina, geralmente as reuniões que tinham era em um horário que eu não podia. Quando eu tinha mais contato, era à noite e, assim, as meninas geralmente estavam na aula ou tínhamos muita dificuldade de ir e voltar sozinha à noite. E como eles já estavam aqui na residência, para eles era mais cômodo, e para a rotina de todo mundo também. Mas como eu tava mais em contato com isso, era mais à noite e pra mim eu tinha essa dificuldade, porque os horários não batiam.

As estudantes acreditam que essas dificuldades podem também ser compartilhadas por outros estudantes não residentes, justificando a baixa adesão por parte deles às reuniões e movimentos realizados pela casa.

A experiência universitária para os estudantes indígenas acarreta também o afastamento de suas famílias. No caso de duas estudantes entrevistadas, Iara e Iracema, a vinda para a UEFS inclusive representou a primeira experiência desse afastamento, tendo sido vivenciada de forma angustiante. Segundo Iara, “minha mãe ficava muito preocupada comigo. Como era que eu ia viver aqui? Mesmo ela sabendo que eu não ia morar sozinha, eu sempre fui assim, criada muito em casa.” Iracema traz também a experiência de ser filha única e ter tido sempre uma relação bem próxima com a mãe:

Então na minha vida sempre foi mainha e eu e eu e mainha (...) então minha mãe nunca me deixou só, assim, “vou viajar e passar tanto tempo em um lugar” e também nunca deixou eu viajar pra canto nenhum, então sempre fomos muito apegadas uma na outra... aí eu tava num lugar sem minha mãe, sem alguém da minha família que eu fosse apegada pra pelo menos “não, tem alguém da minha família, então deixa eu me conformar mais”, eu não tive isso.

E reforça ainda ter convivido com essa dificuldade no seu processo de adaptação e os novos vínculos parecem realmente funcionar como suportes significativos: “tive essa dificuldade por muito tempo... de chegar em casa e realmente chorar, ir muito mal no começo, de não conseguir aprender..., mas aí eu também tive alguns colegas que no início me ajudaram muito, muito, muito”.

Há também uma noção de desterritorialidade muito significativa. As culturas indígenas possuem intenso vínculo com o povo, a terra e a natureza, produzindo nesse distanciamento interferências subjetivas e de desconforto. Contudo é importante considerar esse movimento de deslocamento não está restrito à dimensão territorial, mas também envolvendo a dimensão subjetiva. Alguns entrevistados pontuaram que a distância de casa por vezes interfere no seu percurso, como sinaliza Iara: “o vínculo que eu tenho assim, tipo, no meu coração, permanece o mesmo. Mas eu sinto que em relação à terra e, principalmente depois que eu entrei aqui, como eu só vou pra lá geralmente passar as férias, fica muito distanciado, sabe? Da aldeia”. E essa questão de desterritorialidade da estudante a fragiliza em muitos momentos. Ajuricaba complementa e sinaliza a necessidade de dar conta dessa lacuna na universidade:

Uma coisa que eu tenho percebido que tem diminuído um pouco aqui é, por exemplo, a realização de torés<sup>25</sup>, rituais indígenas, como um todo, pelo pessoal que tá hoje em dia na Uefs (...) A gente tem tentado fazer algumas coisas, tem tentado fazer alguns eventos pra resgatar um pouco isso e realmente serve pra aproximar você do seu povo...

A distância de casa e a diminuição das práticas sinalizadas pelos estudantes me foram fontes de reflexão, pois não as compreendi como indícios de distanciamento cultural ou algo que abalasse suas identidades étnicas. Esses afastamentos os inquietavam e o silenciamento, o comportamento mais individualizado e a dificuldade de articulação enquanto grupo na universidade impedia a realização de suas práticas ou rituais nesse contexto.

As famílias e o pertencimento étnico e afetivo às suas comunidades, por sua vez, configuram-se como suportes outros nos quais os estudantes se apegam para sustentarem a sua permanência na universidade. Sentem-se fortalecidos por saberem que a família os incentiva e espera seu êxito acadêmico, como relata Iracema:

Então eu fui a primeira que entrei, eu e minha prima a gente entrou quase que na mesma época. Eu entrei em (nome do curso) e ela entrou em veterinária na UFRB. Então eu acho que tem isso também de eu pensar muito em minha família, “não, minha família tá esperando por isso”, “a minha família tem orgulho de saber que tem uma pessoa fazendo um curso aqui” ... então eu acho que penso muito nisso. Porque de certa forma todo mundo tá esperando isso de mim...

E essa expectativa os mobiliza a continuar: “então eu acho que a gente tem muito isso, não é pressão, porque eles não colocam pressão em você de nada, mas é a

---

<sup>25</sup> Ritual indígena, que será apresentado mais adiante no trabalho.

expectativa que eles têm de você. Então eu acho que isso também faz com que eu não tenha coragem de desistir”, complementa a estudante. Seria a vinculação com a sua comunidade e a possibilidade de ser motivo de orgulho para ela.

Parece indicar também a dimensão de simultaneidade presente na permanência simbólica (SANTOS, 2009), apresentada na seção 4, que indica que os estudantes inseridos na universidade passam a desempenhar um papel de referência e incentivo para outros jovens. O reconhecimento dessa representatividade parece fortalecê-los nesse prosseguimento.

#### 5.4.2 Domínio acadêmico: as adaptações constantes às estratégias de ensino e aprendizagem, aos sistemas de avaliação e de estudo

Um fator importante sobre a história dos estudantes, e que está indiretamente associado ao domínio acadêmico, diz respeito à relação dos seus parentes com o ensino superior, demonstrando o nível de familiaridade que esses jovens possuem com a universidade. Ao mencionar a escolaridade dos pais e familiares durante a pesquisa, chamou a atenção que três dos quatro estudantes possuem alguma figura parental (pai e/ou mãe) graduada. Jaci é a única que não pertence a esse grupo: “a minha mãe tem o fundamental incompleto, ela cursou até a quarta série (...) e o meu pai, ele cursou até a sexta série na época, ele também tem o fundamental incompleto”.

A mãe e a avó de Lara fizeram curso magistério e a estudante relata que “quando elas fizeram o segundo grau, acho que faziam um quarto ano para poder lecionar depois. As duas fizeram isso. Meu avô fez até o final do quarto ano do ensino fundamental e meu pai fez o ensino médio completo”.

Já as mães de Ajuricaba e Iracema possuem ensino superior completo. O estudante explica:

Minha mãe conseguiu terminar a faculdade agora, tem uns dois anos, ela se formou como pedagoga em uma faculdade particular na aldeia mesmo, curso a distância. Ela trabalha como pedagoga nas séries iniciais, lá na escola indígena do meu povo. Meu pai fez até a sexta ou sétima série, se eu não me engano. Ele trabalha como pedreiro.

Iracema também descreve a escolaridade dos seus pais:

Minha mãe tem o terceiro grau, é pós-graduada, professora aposentada. Meu pai é policial militar e já é aposentado também. Na época dele não precisava do ensino médio não, então ele só tem o

fundamental. Quando minha mãe foi fazer faculdade, ela já era concursada do município, já era professora e mãe. Ela fez lá na minha cidade mesmo, numa faculdade particular. A pós-graduação também.

Outro dado encontrado pela pesquisa é que as mães possuem nível de escolaridade muito superior aos pais. Três estudantes possuem mães inseridas na área de educação e envolvidas com a escola indígena, todas tiveram acesso ao ensino superior através de faculdades particulares da região, indicando que o ingresso nessas instituições de ensino também encontra-se mais acessível, seja por programas governamentais de incentivo, como o ProUni<sup>26</sup> e o FIES<sup>27</sup>, seja através de mensalidades menores e formas de pagamento facilitadas.

Nos discursos também apareceram relatos sobre o acesso às universidades pelos irmãos, primos e tios. Lara conta que: “dos meus primos de segundo grau, tenho uma prima aqui, um primo que faz na UESB e tenho dois primos que fazem na UNEB”. Segundo a estudante, “só começaram a fazer faculdade depois das cotas, porque antes não era uma coisa que se pensava em fazer. Era mais terminar e começar a trabalhar logo”. Sem dúvida a política de ações afirmativas possui um papel muito importante para essa ampliação. Na narrativa de Iracema, pode-se perceber a interferência das cotas nessa ampliação do acesso, através das gerações:

Das minhas tias, só tem minha mãe e uma tia com terceiro grau e são onze filhos. Minha tia também fez pedagogia na minha cidade. A metade dos meus tios tem ensino médio e os outros não. A maioria trabalha na roça. Dos meus primos, seis já estão fazendo universidade e dois fazendo cursos técnicos. Muitos estão se preparando pra vir.

Os dados apresentados indicam que os participantes da pesquisa já possuíam alguma familiaridade com a universidade, através das experiências das mães e familiares, embora não conhecessem o espaço fisicamente. Denotam também que a ampliação do acesso ao ensino superior de fato proporcionou o crescimento de indígenas nesse espaço e indicam que as novas gerações estão se preparando para essa inserção.

---

<sup>26</sup> O Programa Universidade para Todos (ProUni) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=205&ativo=299&Itemid=298](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&ativo=299&Itemid=298). Acesso em: 21 dez. 2019.

<sup>27</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=198:apresentacao&catid=141:fies-financiamento-estudantil&Itemid=303](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198:apresentacao&catid=141:fies-financiamento-estudantil&Itemid=303). Acesso em: 21 dez. 2019.

Uma vez na universidade, parece que todos os entrevistados concordam que o momento inicial da universidade é o mais crítico, tanto pelas pressões como pelas novas exigências estabelecidas. Dos quatro entrevistados, todos cursaram a educação básica integralmente na rede pública de ensino, sendo que apenas Ajuricaba teve uma breve experiência em uma escola indígena, do 6º ao 9º ano (antigas 5ª a 8ª série).

Em relação à transição entre o ensino médio e o ensino superior, alguns estudantes demonstram sentirem as mudanças com mais intensidade e outros passam por essa experiência com menos desconhecimento por terem tido experiências específicas, como foi o caso de Iara:

No ensino médio, lá em Pernambuco, a gente tem o que se chama assim de Erem. O Erem é uma escola de referência do ensino médio que eles propõem um ensino médio integral. Então a gente estudava o dia todo, almoçava lá e passava lá o dia todo. Então quando eu tive a transição do fundamental para o ensino médio, por lá ser desse jeito, de você passar o dia todo, já tive uma adaptação, assim, maior. Porque eu já tive de me acostumar de passar o dia todo na escola, e almoçar lá e tal. E quando eu vim pra faculdade, em relação a ter o turno assim integral, pra mim isso não foi uma dificuldade, porque eu já tava acostumada a passar o dia todo na escola.

Nas narrativas de dois estudantes esteve presente a dificuldade em acompanhar os conteúdos solicitados pelo professor da graduação, em decorrência da defasagem no ensino anterior. Para Ajuricaba:

Você pensa que tá preparado, mas quando você chega aqui, você vê que o ensino médio que geralmente é oferecido não é... nem perto do que você necessita aqui... quando você chega e compara com estudantes de escola particular daqui de Feira, principalmente, colégios particulares de outros municípios também, você vê que... a base que você tem é o mínimo do mínimo e que aquilo ali não vai suprir... por exemplo, eu chegava no primeiro semestre, eu chegava nas aulas de cálculo, e eu não conseguia entender nada e eu via alguns colegas falando “ah, isso ai resolve assim, assim e assim”, aí eu “vocês já estudaram o assunto?” e eles “não, a gente viu isso aí no ensino médio, a gente viu isso aí na oitava série, no primeiro ano”... aí eu ficava “é... eu não vi isso aí.. Questão de base curricular da aldeia é um pouco abaixo do esperado aqui se você for comparar com a cidade”.

Com muita similaridade nos discursos, Iracema também sinaliza:

“Ah porque tinha isso, tinha aquilo”, eu não tive nada daquilo. Eu vim de um colégio público do sertão de Pernambuco, então era algo completamente diferente, e eles ou vinham de escola particular ou de colégio público daqui de Feira de Santana muito bom. (...) Quando você entra mesmo pra começar a estudar, quando vão dar os assuntos (...) você tem que ter um conhecimento prévio muito grande. Era sociologia,

era economia, cursos que lá eu nunca nem tinha ouvido assim, que na escola não dava. (...) Que eles chegavam lá, quando era aula de sociologia eles sabiam quem era Karl Marx, eu não fazia a mínima ideia (...) Meus colegas não precisavam nem ler texto, que já começavam a conversar dele e tudo o mais. E eu “meu Deus do céu, eu não sei nada disso”.

A própria linguagem dos livros acadêmicos também se configura como uma questão para a mesma estudante: “o livro que a gente pega pra ler é diferente a linguagem (...) e eu sentia essa dificuldade porque a linguagem, os termos que eles usam são bem específicos e apesar que eu gostava de ler, e mesmo assim eu tive muito essa dificuldade”.

No entanto, mesmo sentindo dificuldade na apreensão dos novos conteúdos e justificando a experiência insatisfatória na educação básica, Ajuricaba e Iracema não participaram dos Cursos Complementares (CCOMPL) propostos pelo NAPP. O primeiro pontuou ter tido interesse, mas pela dificuldade na conciliação com outras atividades do curso e falta de tempo, não havia participado. Já Iracema relatou desconhecimento pela atividade.

Já para Iara e Jaci esse ponto não foi algo marcante. Iara pontua que: “em relação a adaptação, em relação a conteúdo e tal, eu acho que não foi muito diferente dos meus colegas não”, enquanto Jaci credita essa questão a ter tido a oportunidade de estudar em uma escola modelo em uma cidade próxima à aldeia do seu povo: “e aí o meu ensino não deixou a desejar. Quando eu cheguei aqui, eu já não fiquei tão assustada como eu via que uma das minhas amigas (...) ficou.” E complementa: “eu não senti impacto. Porque eu já tinha visto... vinha as lembranças que você já tinha visto antes”.

Além dos conteúdos, a diferença entre os métodos de estudo entre o ensino médio e a universidade foi outro ponto em questão, conforme justifica Ajuricaba:

Porque quando a gente vem do ensino médio, a gente tem uma metodologia de estudo que acha que vai funcionar aqui e não funciona. Porque a gente tinha “ah, eu vou estudar pra essa prova dois ou três dias antes e eu conseguir tirar uma boa nota” ou você achar que “ah, isso aqui é assunto de ensino médio, eu vou conseguir pegar rápido esse assunto”, não funciona.

E nessa exigência de maior envolvimento, característica da universidade, aparecem as expectativas para que os estudantes se envolvam em atividades para além da sala de aula. Nesse sentido Iara também sentiu um ambiente mais competitivo:

Então eu percebo que tem muito essa cobrança de você tá produzindo coisas. Porque o seu currículo, mesmo você ainda estando na educação, ele vai ter muito peso, entendeu? Então eu acho que é essa a diferença... é muito mais competitivo o meio, tanto entre a sala, tudo, assim, é muito mais competitivo. Acho que esse é um ponto bem importante na transição.

Outra particularidade da universidade que parece contribuir para o sentimento de desgaste dos estudantes é a sobrecarga de tarefas. Lara ressalta que além de cumprir as atividades do seu curso de graduação, a carga horária extracurricular é muito grande: “você tem que fazer várias coisas, né? Tipo estágio, extensão, pesquisa, tem a parte de cursos de línguas estrangeiras. Então pra fazer isso (...), a gente se envolve em várias coisas. E isso termina sobrecarregando a nossa rotina”.

Mas aos poucos os estudantes vão se acostumando com todas essas atividades e, portanto, após um momento inicial turbulento, difícil, por vezes sofrido, e que indica o *tempo de estranhamento* no processo de afiliação estudantil, parece que os estudantes conseguem fazer seus arranjos subjetivos, acontece uma acomodação dos processos emocionais e os mesmos passam a vivenciar a experiência de uma forma mais leve. Como se passassem então ao *tempo de aprendizagem*, mais familiarizado com o seu novo contexto. Lara sinaliza essa alteração:

Nesse momento quando eu comecei a perceber que eu precisava de ajuda em relação a isso e precisava criar mecanismos, sabe? De mim mesmo, de lidar com essa nova situação, que eu comecei a entender mais porque eu me sentia assim e tentar melhorar por si própria. (...) Por sorte, eu melhorei em relação à ansiedade, eu comecei a perceber que não tinha porque eu me sentir tão ansiosa assim... que a vida era mais do que isso, sabe? E que de qualquer forma, independentemente do que acontecesse aqui, eu tinha a minha casa, sabe? Tipo... eu tinha a minha família... eu não tava só aqui em Feira de Santana. Então quando eu entendi isso, aí eu comecei a melhorar. Aí eu comecei a conseguir falar melhor.

Dessa forma, Iracema também sinaliza essa alteração em seu comportamento e na forma como concebe sua relação com a universidade: “hoje eu vejo que eu tenho mais facilidade pra aprender, pra apresentar, que era uma dificuldade enorme. Hoje em dia meus colegas vêm e conversam “ó, tu tá muito bem apresentando, não sei o quê”. Eu fico muito feliz quando vêm me elogiar, porque eles viram minha dificuldade no começo”. E complementa: “eu acho que no geral eu tô bem, muito melhor que no começo, eu tô melhorando bem, tô tendo mais facilidade com a leitura, eu já tô entendendo e eu já tô conseguindo pegar com mais facilidade mesmo. Então eu acho

que eu tô melhor”. E Iara resume: “ah, pra eu tá aqui agora e falando assim, eu tô bem melhor, antes eu não teria conseguido”.

#### 5.4.3 Domínio pessoal: sentido de identidade, uma maior consciência de si e uma visão pessoal do mundo

Esse conteúdo tornou-se muito importante na pesquisa, sobretudo pelo pertencimento cultural estabelecido por esses jovens indígenas e pelo interesse em compreender as interferências da experiência universitária sobre o sentido de identidade dos mesmos.

Os estudantes indígenas relataram que após inserção no ensino superior passaram a ter, com frequência, suas identidades questionadas pelos outros. Ajuricaba relatou ter tido um professor que contestou: “ah, você não é índio porque você tem cabelo duro” e Iracema descreveu já ter sido alvo de falas parecidas:

“Tu não é índia não, tu não parece com índia”, “tu não é índia não, tu não anda nua”, “tu nem se pinta de urucum”, “tu não vem pintada”. Então, assim, é muita coisa. Eu já ouvi... “faz aí a dança da chuva”. E são coisas que eles nem lembram que falaram, mas que me deixavam muito mal.

E quanto mais o fenótipo do estudante se distancia do estereótipo do indígena veiculado socialmente, mais eles são vulneráveis a questionamentos dessa natureza. Iracema ainda esclarece: “eu não cheguei aqui preparada para responder ninguém” e sinaliza que nunca antes havia sido questionada dessa forma sobre sua identidade “lá ninguém fica apontando o dedo pra mim e dizendo que eu não sou indígena não, então eu não tinha o que responder”.

A intensa miscigenação presente no Brasil, e em especial nos índios do Nordeste, contribui para que o fenótipo dos brasileiros seja cada vez mais indistinto entre os povos. Contudo, ao que tudo indica o imaginário da sociedade ainda encontra-se aprisionado à mesma imagem descrita na carta de Pero Vaz de Caminha, em 1º de maio de 1500, ao descrever o encontro entre os portugueses e os indígenas: “eram pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas” (CAMINHA, 2019). E aqui ainda seria possível acrescentar os olhos puxados, os cabelos negros e lisos.

Essas situações de deslegitimação estiveram presentes com muita intensidade em todas as narrativas dos sujeitos. Os estudantes entrevistados sinalizaram terem vivenciado circunstâncias diversas que sugerem o grande desconhecimento da comunidade acadêmica sobre a realidade de vida dos povos indígenas do Nordeste atualmente, inclusive, indicando desinformação e preconceito. De acordo com Jaci, os questionamentos que ouvia “eram coisas muito bobas, que era, tipo, “na sua casa tem internet?”, “tem geladeira?”, “tem fogão?”, “você mora em casa?” Falas desagradáveis que incomodavam a estudante.

Em alguns ambientes já foram referidos como *aculturados*, por estarem inseridos no ambiente universitário, com calça jeans ou assumindo condutas *não condizentes* com o imaginário social. Sobre isso, Iracema conta:

Teve um professor que quando soube que eu era indígena, ele falou que eu era aculturada e eu fiquei calada. Eu acho que eu nem sabia direito muito naquela época o termo, o que era que se falava por aculturação. E aí teve esse professor que falou que eu era aculturada porque eu tava dentro da sala, de calça, tava de blusa, então eu era aculturada. Sendo que eu tinha falado antes justamente isso, na apresentação dele, eu acho que ele nem ouviu. Só ouviu que eu era indígena e já colocou na cabeça que eu era uma aculturada e acabou. Eu tinha falado justamente isso, que não é porque você sai de sua aldeia que você vai perder os seus costumes e a sua identidade.

As ideias pré-concebidas e o desconhecimento presentes nesses contextos remontam a uma história enviesada sobre o percurso indígena na sociedade, quando desde os conteúdos transmitidos nas escolas de educação infantil apresentam o indígena como um personagem folclorizado nos diversos espaços e sua presença na história do país fica circunscrita apenas ao momento da chegada dos colonizadores.

Diante desses questionamentos sinalizados pelos estudantes na UEFS, Iracema também relata não ter vindo preparada para respondê-los e observar que são dirigidos em específico aos estudantes indígenas, não os observando em relação aos demais grupos que acessam a instituição pelo sistema de reserva de vagas:

Eu não vim preparada pra cá pra tá toda hora “ó, eu sou indígena, eu sou indígena, eu sou indígena por conta disso, eu sou indígena por conta daquilo”, porque é o que as pessoas querem, parece que querem toda hora que você fique falando porque você é indígena. É até uma coisa que eu comento, que eu também acho que quando você é negro, você não precisa tá ali “eu sou negro, eu sou negro (...) Mas a gente, é uma questão de toda hora tem que tá falando que é indígena, “não, porque eu sou sim” e tem que explicar porque você é. E tem que toda

hora tá se defendendo, sabe? São pessoas que não conhecem nada sobre você e ficam apontando o dedo pra você.

Nesse sentido, Jaci também descreve essa questão como uma experiência nova para ela aqui na UEFS: “quando eu tô no meu lugar, eu não preciso mostrar a todo momento quem eu sou, né? Eu não preciso tá dizendo “ah, eu sou indígena” e eu não tenho que tá provando que realmente eu sou indígena. E aqui na UEFS eu precisei fazer isso”. E esses comportamentos preconceituosos repercutiam subjetivamente nos entrevistados, deixando-os muito fragilizados: “na época eu simplesmente ficava calada e ficava muito mal. Porque eram comentários que deixam qualquer pessoa mal”, relatou Iracema.

Confrontada com inúmeras situações dessa natureza, Iara sinaliza a necessidade de estabelecer um enfrentamento constante e principalmente a sutileza dos comentários:

Não é uma coisa que as pessoas percebem a gravidade disso, entendeu? É muito velado, é muito... só quem tá ali sabe aquele comentário, a importância dele. (...) e, assim, é difícil, mas eu tento falar que “esse comentário de você tá fazendo não é certo. Não é certo você ter essa visão sobre o índio”. Mas aí é uma luta diária.

Por outro lado, pude perceber que essas situações proporcionavam um laço ainda mais forte dos estudantes com seus povos e suas identidades, como se eles tivessem que ser *mais índios* na universidade do que fora dela. Como um mecanismo de defesa aos questionamentos e tentativas de desconstruções sofridas. Ajuricaba desabafa:

Eu considero que a UEFS serve pra aproximar você também do seu povo. Porque quando você chega aqui, você precisa se apegar ao seu povo (...) e as pessoas vêm com questão sobre o seu povo, com algumas coisas que você pode responder e outras não pode... aí você tem que conhecer bem o seu povo, porque as pessoas “ah, você é indígena, mas e isso, isso e isso?” Então você tem que conhecer bem o seu povo não só para poder falar com as pessoas, mas também pra desmistificar algumas coisas que as pessoas têm em relação aos indígenas.

E esse movimento de *retorno* pessoal às suas referências identitárias aparece nas narrativas, indicando a necessidade de apego aos seus símbolos, suas trajetórias e seus povos para fortalecimento de si. Jaci sinaliza: “eu acho que depois que eu vim pra UEFS, que eu vou e que eu volto, o que eu trago forte são as nossas práticas, eu

percebo que eu tô muito mais engajada, eu percebo que eu tô muito mais apegada ao meu maracá, do que eu era antes”.

A partir de um determinado momento das vivências dentro da instituição, os estudantes vão se fortalecendo com a caminhada e há outra mudança em suas posições. O que antes os paralisavam, eram fonte de fragilidade e desconforto, passam a gerar realmente o fortalecimento de suas identidades enquanto estudantes indígenas, com maior domínio de si, que pode ser ilustrado pela narrativa de Jaci:

O tempo que eu tô aqui, eu tô começando a mostrar mais de onde eu vim. E aí quando eu digo do meu maracá é isso. Eu mostro de onde eu vim, eu mostro a minha resistência, eu mostro que a minha conexão espiritual é o pé descalço no chão e o vento na cara. Eu tô com o meu maracá, eu tô com meu cachimbo. Quando eu fui e voltei, eu já voltei com uma visão diferente. Eu consegui enxergar coisas que eu não enxergava antes. E eu acho que eu trago muito disso, dessa questão cultural, dessa questão de resistência.

E a presença indígena proporciona que seus símbolos identitários estejam presentes no cenário da universidade. Por vezes os estudantes são vistos com cocares, portando maracás, com cachimbos ou com pinturas corporais, por exemplo, que são elementos culturais muito importantes. Jaci relata: “quando eu trago o meu maracá, quando eu pego o meu maracá, eu sinto que eu tô mais conectada com minha espiritualidade”, indicando a força que o maracá representa para si.

Durante as narrativas os estudantes pontuaram a importância dos rituais e principalmente do Toré em suas identidades, tendo Iracema sinalizado o empenho da família para que ela possa participar quando está em casa:

A minha tia sempre pede para a sogra dela fazer toré na casa dela quando eu ou minha prima, que estuda na UFRB, tá próximo de ir. Porque ela sabe que a gente não tem outra oportunidade, só nas férias. E lá o toré é tipo de quinze em quinze dias... mês e mês... Aí como não coincide, ela sempre pede pra ela... Tipo, quando tá perto da gente ir, ela vai marcar pra uma semana antes, aí ela “não, adia, marca semana que vem porque elas vão tá aqui”... Ela sempre quando pode, ela tenta fazer isso pra gente participar.

A partir das narrativas, os estudantes indicam em determinado momento passar ao ato de enfrentamento mais consciente diante das situações desconfortáveis que vivenciam. E Jaci sinaliza ainda que passou a se posicionar nas ocasiões: “agora geralmente quando eu escuto isso, eu levando a mão e questiono “não, não é assim”. Sempre que dá, eu me posiciono. Mas eu me posiciono de uma forma que não gere atrito, entendeu?” E sinaliza que essa mudança também deu-se com o tempo “e aí eu

fui aprendendo a sair dessas situações sem agredir de volta, conversando, no diálogo, tentando explicar...” E também entendendo essa construção de forma processual, Iracema relata:

Quando eu fui aprendendo e entendendo que “não, eu tenho que de certa forma assim me impor... eu tenho que mostrar que se tem cota indígena aqui, então os indígenas têm que entrar e também não tem que ficar calado não, tem que começar a responder”. E até porque eu também passei a entender que não era maldade, é realmente porque no ensino deles eles não aprendem nada sobre os indígenas. Então ao invés de depois eu começar a ficar com raiva, passar a ficar com raiva, eu passei a explicar. Porque antes eu só ficava com raiva, ficava calada, mal respondia. Então eu comecei a explicar que não era bem assim, que as pessoas tinham uma visão muito estereotipada... tinham não, têm uma visão muito estereotipada dos indígenas... os indígenas é cabelinho liso, olho puxado e é aquilo, né, andam nu, é da Amazônia e tudo mais.

Com o percurso dos estudantes na universidade e a partir dessa mudança subjetiva sinalizada, observa-se um encorajamento para que vivenciem essas situações de forma mais segura e confiante e que exerçam o poder da resistência. Os estudantes demonstram que se apoderam das suas identidades e percebem a importância política que possuem nesse espaço. Passam então a entender que eles realmente não estão sozinhos na universidade e a representatividade pelo seu povo aparece de forma mais significativa. Conforme Jaci:

Eu não vim aqui só. Eu sou de um povo, eu tô na universidade só fisicamente, mas eu não entrei só aqui. Quando você fala, qualquer coisa que eu faça vai respingar na minha comunidade que ficou lá. E aí as pessoas não têm essa noção. Porque se a gente tá aqui foi fruto de luta de outras pessoas. E aí eu quero que meus parentes venham. Eu quero ter um sobrinho, eu quero ter um filho, que venha pra cá, que ocupe esse espaço. E se eu não tiver esse engajamento político, como é que essas pessoas vão tá aqui, entendeu?

E nesse decorrer da experiência universitária, quando os jovens passam a ter mais propriedade do seu lugar nesse ambiente, vão se posicionando com mais intensidade diante das diversas situações e, ao que parece, começam a ocupar o espaço da universidade de forma mais confortável e segura, como reforça Iracema:

Eu me sinto muito mais à vontade, em conseguir andar assim e não me ver como se fosse diferente, sabe? Eu consigo andar mais pelos locais com mais confiança, em relação a esse lugar aqui, eu me sinto confortável nele.

Seria essa mudança de posição subjetiva, com os inúmeros fatores associados, uma ascensão ao tempo de afiliação estudantil para os estudantes indígenas? Provavelmente sim. Fazendo uma correlação com as temporalidades coulônianas (2008), podemos pensar que esse domínio pessoal mais consolidado e o pertencimento cultural seriam um caminho possível para a afiliação do estudante indígena à universidade. E, continuando a reflexão, é possível pensar para além da afiliação estudantil, compreendida pela admissão desses estudantes ao status do estudante universitário, e sua temporalidade, compreendendo a permanência simbólica como contínua, dinâmica e com possibilidade de alteração da configuração subjetiva dos estudantes

Essas mudanças de posição subjetiva indicam o remanejamento entre a nova percepção de si, do mundo, de seus referenciais, da comunidade de origem e da experiência estudantil, possibilitando a construção de novas configurações e que envolvem a ideia plástica e de movimento presentes nos processos subjetivos. Estariam sempre em movimento, podendo a todo momento sofrerem novas rupturas e reorganizações.

A partir de então os estudantes passam também a entender com mais propriedade o seu papel como agentes políticos, que interferem positivamente na comunidade universitária e percebem mudanças inclusive no comportamento de suas turmas, de acordo com o relato de Jaci:

E aí, assim, eu já percebo a diferença... eles não falam mais o que eles falavam antes, por exemplo... as piadinhas eu já não escuto mais, eu já não escuto mais “sua casa tem isso?”, “sua casa tem aquilo?”, “ah, como é que tá a oca?”. De certa forma eu acho que eles amadureceram.

Iracema também sinaliza essa observação e relata sentir-se feliz por perceber sua responsabilidade nesse processo:

E uma coisa que hoje eu fico muito feliz é que as pessoas hoje já têm muito cuidado, da minha sala, em falar dos indígenas. Eu fico feliz, eu falei até em uma eletiva (disciplina) que eu pego. Eu fiquei feliz de saber que eu contribuí em alguma coisa pelo menos em minha sala, eu contribuí em relação ao meu povo. Porque hoje se algum professor fala alguma coisa inconveniente dos povos indígenas, eles chegam “tu ouviu o que ele falou? não sei o quê”... Eles se preocupam hoje, eles têm cuidado com o que vão falar... eles procuraram, eu acho, saber mais e procuraram vindo me perguntar depois de algumas coisas inconvenientes, depois que eu comecei a falar que não era bem assim, eles vieram me perguntar... quando eles vão usar algum termo pra alguma coisa, eles chegam a mim pra me perguntar “ó, é assim mesmo?”

como é?” “ó, eu vi isso e eu lembrei de tu”, “é assim?”. Tipo, hoje eles já têm o cuidado.

A estudante relata que esse legado se espalhará em outros espaços que seus colegas possam estar inseridos, como multiplicadores da desconstrução dos estereótipos indígenas, e defende a importância da atuação dos estudantes indígenas para que isso aconteça:

Vai ser uma coisa que eles vão passar, que se eles verem alguém falando, como eles sabem que “não, que não é daquele jeito ali”, então eles vão falar. Então eu acho isso muito legal assim. Acho importante que todas as pessoas que entrarem aqui e que são indígenas falem que são e explicarem que não é bem assim como as pessoas pensam. Porque se a gente ficar calado, vão sempre ter a mesma coisa, sempre, qualquer um que entrar vai passar pelo racismo, vai ouvir as piadinhas que eu ouvi, entendeu? Vão ouvir muita coisa, então eu acho importante todos que entrarem aqui, se puderem, explicar e quando puderem, participar de alguma coisa que tenha muito aluno, que cheguem e falem. Porque eu acho isso muito importante, e eu vejo isso pela minha sala, né? Que eu vi que mudou em muita coisa.

Deste modo, é possível perceber a importância da inserção desses jovens indígenas no ambiente universitário para a possibilidade de uma mudança ideológica e social, embora ainda paulatina. Por conceber a universidade como um recorte da sociedade na qual está inserida, a amplitude dos desdobramentos proporcionados pelas políticas de ações afirmativas em seu cenário será em favor de toda esfera social.

As diferenças culturais percebidas entre a vida nas aldeias e o cotidiano na universidade me parecia ser uma questão que apareceria significativamente nas narrativas dos estudantes; contudo, não foi o que o campo me demonstrou. Iracema e Iara relataram perceber algumas sutilezas. A primeira esclarece “achei muito diferente o jeito das pessoas daqui da Bahia comparando com as pessoas de Pernambuco, comparando com as pessoas de meu lugar, assim, a forma que falava, o jeito, as brincadeiras”. Já a segunda descreve:

Em relação à vivência, na infância, quando a gente conversava sobre a infância, assim, pelos comentários que elas (estudantes não indígenas) faziam, eu percebia... nossa, é muito diferente do que eu vivi, tipo, como eu vivi na fazenda e tal, elas sempre viveram na cidade, então quando eu tava conversando, eu sempre comentava.

E continua sua observação, indicando perceber diferença na linguagem:

Eu sinto tão diferente (...) tipo, o senso de humor é diferente, por exemplo, elas achavam umas coisas engraçadas, que eu não achava e

as coisas que eu acho engraçadas, elas não acham engraçadas (risos). Aí eu fico comentando com as meninas que gírias, que a gente acha engraçado, por exemplo, eu não sei se usam muito aqui, a gente tinha muita brincadeira com as palavras, não consigo explicar, mas as gírias que a gente usa, a nossa linguagem, é diferente, entendeu? E hoje em dia, como eu sou, assim, mais amiga deles (dos estudantes não indígenas), eu percebo que as vezes eu falo uma coisa que eles não acham engraçado... é porque eles não têm o conhecimento daquela palavra e o que significa...

Já Ajuricaba e Jaci indicaram não observar muitas diferenças, pois já transitavam em regiões não indígenas e suas aldeias são bem próximas de áreas urbanas. Para Ajuricaba, por exemplo, a configuração da sua aldeia pode se confundir com a zona rural, não havendo indicadores que a identifiquem para quem não a conhece: “em qualquer lugar que você chegar lá, você vai achar que é interior, você nunca vai saber que ali é uma aldeia, se você não conversar com alguém. Porque a forma que a gente vive na aldeia é essa forma bem que urbanizada, vamos dizer assim”. E reforça não ter sentido muita diferença: “não é assim tão diferente, pra mim não foi tão diferente, porque eu já tinha esse costume de sair da aldeia, de conhecer outras coisas, mas eu acho que quem não tem muito esse costume, eu acho que sente bastante...”.

#### 5.4.4 Domínio vocacional: desenvolvimento de um projeto e de uma identidade vocacional.

Os quatro estudantes entrevistados sinalizaram satisfação e segurança com os cursos nos quais estão inseridos e em nenhum momento levantaram dúvidas sobre essa escolha. Para eles essa não parece ser uma questão. Sinalizaram, entretanto, ter havido necessidade de um tempo de aproximação com o curso no momento inicial da graduação para confirmação dessa avaliação.

As projeções para o futuro apareceram como se os estudantes tivessem dificuldade de pensar a longo prazo. As sinalizações dadas disseram respeito ao desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso, de estágios. Quando pensavam sobre o pós-graduação, as narrativas eram marcadamente ligadas ao retorno e às possibilidades de contribuição para suas comunidades, como sinaliza Iara:

todo mundo tem (vontade) de voltar e mesmo que não volte, que não consiga o emprego lá na área, tipo, fazer ações e trazer o máximo de conhecimentos possível, sabe? (...) Eu só quero voltar pra casa, eu quero trabalhar em casa, ajudando meu povo.

A partir desses discursos de retorno às comunidades, aparece em algumas narrativas o incentivo dos pais para que esses jovens indígenas alcem voos para além da vida na aldeia: “eu penso em voltar, mas mainha fala todos os dias comigo que eu tire isso da minha cabeça, porque com meu curso não tem como eu voltar pra meu lugar. Que eu faça alguma coisa pelo meu povo, mas que eu tire da cabeça que eu vou voltar”. Coadunando com essa ideia, Ajuricaba relata que seus pais:

Tinham uma frase que me marcava que era “eu não vou criar você pra mim, eu vou criar você pro mundo” (...). E foi uma coisa que eles sempre enfatizaram bastante, que eu não ia ficar lá, que eu ia sair, senão pra estudar em Salvador, em qualquer outro lugar, ia fazer curso, mas eu não ia ficar lá, pra trabalhar como eles tinham ficado. Que eles iam apoiar o meu estudo, para onde eu quisesse ir, eles iam me apoiar.

Nos primeiros momentos fiquei intrigada por essas colocações, mas fui entendendo através dos discursos que os pais vislumbravam a saída dos filhos das aldeias como uma possibilidade de melhoria de vida, de abertura para que eles vivenciassem um crescimento através da educação. Além disso defendiam que eles mantivessem a ligação com seus povos e a militância por suas questões.

Iracema também verbaliza o interesse nesse retorno: “ó, eu penso em me formar e voltar pra meu lugar”, e indica que esse compromisso coincide com sua vinda para a universidade: “primeiro que quando eu entrei aqui, a primeira coisa que minha tia me falou foi: “vá, mas tenha responsabilidade de voltar e fazer alguma coisa pelo seu povo” e que toda essa expectativa é justificada, “porque se eu tô aqui é por conta deles, foram eles que lutaram para que eu estivesse aqui hoje”.

A importância dos que lutaram para que hoje eles estejam ocupando esse espaço aparece com muita frequência nas narrativas. Os estudantes compreendem com intensidade essa responsabilidade além de trazerem dentro de si todo o pertencimento ao seu povo e sua cultura, trazem também a importância da representatividade que assumem nesse novo espaço e o compromisso para que desenvolvam algo em prol da comunidade a partir da oportunidade que tiveram.

Em muitos momentos, ao longo de toda a análise, foi possível correlacionar as narrativas dos estudantes com os conceitos teóricos que fundamentam o trabalho. Entende-se que as rupturas que ocorrem durante a vivência universitária dos estudantes indígenas, como os distanciamentos afetivos da família, a distância do seu território, da sua comunidade, das suas práticas culturais, os novos códigos e regras que fazem-se presentes nesse novo ambiente, dentre outras, promovem de certa forma

uma alteração do olhar desse estudante e contribui para o processo de individuação que Martuccelli (2007) se refere. As temporalidades de Coulon (2008) demonstram essas rupturas e implicam a existência ou não de suportes (MARTUCCELLI, 2007) que favoreçam as novas experiências. Esses processos se relacionam com a noção de identidade de González Rey (2001), quando o autor apresenta o conceito de configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2001) e a ideia de que com as modificações das experiências subjetivas, novos posicionamentos subjetivos emergem.

### **5.5 Entrelaçando histórias: o coletivo e as contribuições da pesquisa**

As quatro dimensões foram apresentadas separadamente para efeito de análise, entretanto devem ser compreendidas de forma articulada quando almejamos compreender os processos subjetivos no percurso formativo dos estudantes. Dessa maneira, são atravessados pelas experiências relatadas até aqui, convergindo para perceberem-se como unidade. Ao longo dos relatos, os estudantes referiram formas de enfrentamento às adversidades que atravessam no cotidiano universitário e também formas de sofrimento diante dos desafios vivenciados.

A partir das narrativas da pesquisa, pode-se perceber a existência do sofrimento psíquico. Segundo Jaci, esse sofrimento aparece generalizado: “eu acho que se você fizer uma roda de conversa e você ganhar a confiança das pessoas, você vai ver que mais da metade dos estudantes (indígenas e não-indígenas) são doentes. E aí eu fico pensando isso... porque quando a gente entra na universidade, de uma certa forma a gente adquire um mal”. Iracema complementa:

A universidade em si, e não só pra indígena, mas qualquer pessoa, enlouquece você. Se você não tiver ali e colocar sua cabeça no lugar, você sai daqui com depressão, você sai daqui com muita coisa. Porque é muita pressão em cima de você. Inclusive no começo eu tinha falta de ar, até hoje às vezes tenho, mas tinha falta de ar, ficava louca por conta das coisas.

As ansiedades, inseguranças, exigências do curso, dos professores e as relações com os colegas são alguns dos indicativos possíveis para esse sofrimento. Além disso, embora haja semelhanças nas experiências, as formas de vivenciar a universidade e ter contato com esse sofrimento podem ser as mais variadas, singulares e dependem do repertório emocional de cada sujeito, além dos suportes sociais, familiares e institucionais.

O mal-estar relatado pelos estudantes também está relacionado à metodologia de ensino adotada pela universidade e à exigência de maior exposição dos estudantes com as apresentações de trabalhos em público, como relatado por Lara:

Então quando eu entrei eu tive muita dificuldade. Muita, muita, muita. Porque... primeiro: eu tinha um pouquinho de ansiedade, isso até piorou depois, sabe? De ficar nervosa e suar frio e não conseguir dormir a noite anterior. Consequentemente quando eu ia falar eu gaguejava muito. Muito, muito, muito. Então pra mim era horrível. (...) Só que mesmo assim a pressão era tanta, que, assim, eu me sentia muito mal, porque eu estudava, mas quando chegava a hora de falar, eu não tinha essa capacidade de falar do jeito que eu queria, sabe? A ansiedade me atrapalhava, então isso me deixava muito frustrada.

Além disso, a estudante acrescenta que as pressões e as formações de grupos, como *panelinhas*, no início do curso contribuíram para o ambiente competitivo da sala e influenciaram no seu percurso:

E a adaptação em relação à rotina, acho que assim a pior parte... assim pela questão das pressões que a universidade tem, sabe? Principalmente em relação à sala... é muito competitiva. Logo no começo você percebe que assim... se formam nichos dos alunos (...) E foi isso durante todo o nosso primeiro ano. É nesse primeiro ano, como já comentei, que para mim foi o pior...

A estudante reforça ainda que a dificuldade em aprender e lidar com toda a carga de conhecimento teórico necessário e a falta de engajamento com a turma no começo, por não ter se enturmado no início, foi bem difícil, indicando que o momento inicial do curso parece ser o mais crítico, pois além das dificuldades encontradas nesse ambiente novo, ainda não se sentem inseridos socialmente em grupos de amizade e de apoio.

Jaci descreve sobre sua vivência:

Eu me cobro por tá aqui, por ter que pegar o ritmo da universidade, por tá longe de casa, por eu não sei se... eu sei que hoje eu falei com a minha mãe, mas eu não sei se amanhã eu vou falar, entendeu? E eu não vou tá em casa... E aí junta tudo. Eu acho que o adoecimento da universidade pra um estudante que mora longe é isso. Ele tá longe da família, ele não tá perto.

Ao pensarmos sobre esse “mal” sinalizado nas narrativas, os estudantes indígenas possuem questões específicas que os acometem e contribuem para o adoecimento. Iracema defende: “eu acho que pesa pra todo mundo, mas pesa principalmente pra quem veio de outro lugar, que veio de outro ensino, de outra cultura,

de outros costumes, que não tá acostumado com nada disso. Aí eu acho que pesa bem mais”.

E como a questão espiritual é algo estruturante na identidade indígena, o afastamento dos estudantes de seus povos configura-se como um fator propulsor de parte desse sofrimento. Jaci relata: “porque, assim, a necessidade de voltar pra casa e o adoecimento de um estudante indígena que tá longe de casa vai mais pela espiritualidade” e a estudante argumenta: “quando você tá longe, você sente o impacto, você se sente fraco... eu não sei te explicar como é, você se sente fraco... “.

Com isso, me lembro da necessidade dos estudantes indígenas em retornar para suas casas durante determinados momentos por questões espirituais. Uma vez a universidade abrindo espaço para a inserção desses estudantes, deve também repensar suas práticas no sentido de compreensão das peculiaridades culturais e construção de uma perspectiva intercultural.

Embora muitos elementos da universidade tenham sido associados à fragilidade e ao sofrimento durante as narrativas dos estudantes, também defendem que a experiência universitária continua com saldo positivo. Eles ponderam e mesmo diante das dificuldades vivenciadas, compreendem a importância do espaço que estão ocupando. Jaci expõe sua avaliação, quando relata que: “apesar dos pesares, sempre vale a pena, eu sei que vale a pena. Eu sei que é complicado, eu sei que todo mundo passa por problemas (...), e se esse é o meu, infelizmente ou felizmente, eu tenho que passar pra aprender”. E a estudante endossa sua colocação, sinalizando que a oportunidade também funciona como fonte de amadurecimento:

Apesar desse sofrimento e desses “contras”, aqui me amadureceu, me amadureceu muito. Quando eu vim pra cá, minha mãe dizia bem assim “ah, mas tu não vai luxar não”. Só que, assim, eu nunca tive vaidade, eu acho que vaidade é uma coisa que destrói o homem e aí eu nunca tive. Mas eu era uma pessoa bem... bem, sei lá... e aí eu comecei a amadurecer, eu comecei a me tornar adulta de verdade.

A universidade demonstra seu potencial no amadurecimento dos jovens, haja vista que não produz apenas saberes científicos, mas proporciona um espaço para a realização de releituras e ressignificações da sua própria cultura e territorialidade. Não apenas pela formatura, mas a experiência oportuniza esse amadurecimento. A saída de casa, a possibilidade de assumir tarefas que antes não eram designadas a eles, a necessidade de autonomia e a responsabilidade para se manterem em uma realidade diferente tornam-se impulsores para esse desenvolvimento.

E para pensar o coletivo e nas contribuições que a pesquisa pudessem possibilitar para o cenário da permanência simbólica dos estudantes indígenas, foi realizado o grupo focal. Como última etapa da pesquisa, o grupo focal foi realizado em uma manhã de sábado, na Praça do Borogodó, na UEFS. Localizada entre os módulos 2 e 3 do campus, a praça é rodeada por árvores, sendo um local muito agradável de convivência entre os estudantes.

Minha escolha pelo lugar, além de ser muito aprazível para o encontro do grupo, deu-se com o intuito de oportunizar a demarcação de novos espaços para os participantes, uma vez que a pesquisa tocou indiretamente nessa configuração espacial. Todos sinalizaram não frequentar a Praça do Borogodó, mais uma vez apenas com exceção de Jaci, que sinalizou visitá-la com frequência nos intervalos das aulas.

Estavam presentes os quatro estudantes que participaram das entrevistas e duas estudantes convidadas por Iara e Jaci. Ajuricaba e Iracema não conseguiram levar seus convidados e justificaram o esquecimento e o tempo corrido de final de semestre. Fizemos então o grupo com a presença de seis participantes.

No momento seria discutida a presença indígena na universidade, a permanência simbólica dos estudantes indígenas e levantadas demandas para intervenção do NAPP, e da psicologia em específico, em seu favor. A participação dos quatro estudantes que já estavam inseridos na pesquisa foi muito mais intensa do que das duas convidadas. Entendi com isso que os quatro estudantes em questão já possuíam intimidade e confiança no trabalho e esses fatores foram significativos para o desempenho mais engajado no processo.

Surgiram muitos desabafos a respeito das dificuldades vivenciadas por eles, o que foi fortalecendo a identidade do grupo com narrativas de experiências similares e leituras próximas sobre a realidade. Nasceram, então, algumas sugestões de intervenção muito importantes, que após a discussão e amadurecimento das ideias, concentrou-se em três iniciativas principais: a realização de atividades grupais com espaços de escuta e trocas de experiências para os estudantes indígenas; momentos de recepção e acolhimento, semestrais, para os novos estudantes indígenas que ingressam na UEFS; e encontros de informação e sensibilização dos professores da universidade sobre os povos e as questões indígenas (talvez com mais frequência e sistematização, visto que algumas iniciativas espaçadas dessa natureza são por vezes oferecidas na universidade).

Inicialmente, as primeiras falas sinalizavam para a necessidade da escuta. Iracema mencionou que a carência pelo serviço é tão grande, que a realização da própria entrevista para a pesquisa a fez pensar nessa necessidade: “eu me senti muito bem. Eu falei pra uma amiga que eu acho que eu não dei nem uma entrevista, eu dei um desabafo, porque a gente passa por muita coisa aqui, a gente realmente precisa de alguém pra nos ouvir.”

E o mais interessante é a clareza que alguns relataram com a demanda pela escuta ativa, sinalizando que a devolutiva do profissional nem se faria tão necessária. Me fez lembrar Freud no início da sua clínica, quando uma paciente o pede que silencie e que a deixe falar. Iracema verbaliza: “realmente é muito importante uma pessoa para que dê apoio pra gente, ouvir, eu acho que talvez não precisasse nem dar retorno de falar, só de ouvir o que a gente tá passando já é muito, muito importante. Porque é algo que a gente guarda”. Há urgência nas falas desses estudantes para que sejam ouvidos. Uma carência na escuta e a compreensão, empírica que seja, que esse movimento favoreceria a eles elaborarem melhor a experiência universitária.

Os estudantes relataram que uma ação mais direcionada e específica proporcionaria mais segurança para participação dos colegas indígenas. Ajuricaba continua:

e aí quando se faz um pouco mais presente esse acompanhamento, eu acho que as pessoas se sentem um pouco mais seguras pra se abrir, pra conversar, pra buscar realmente saber que “não, se eu tô passando por isso, eu posso chegar ali e posso ter esse acompanhamento”.

De acordo com essa necessidade, o grupo evoluiu para uma proposta de uma atividade grupal, específica para os indígenas. O grupo não teria recorte terapêutico ou clínico, funcionaria no sentido de os fazerem pensar sobre o que os acometem, com possibilidades de troca de experiências, apoio, fortalecimento diante das fragilidades e crescimento coletivo. Defendem as especificidades vivenciadas por eles nesse percurso, como descreve Iracema:

Eu acho que tem que ter algo específico. Que se já é difícil para um estudante, para um estudante indígena é mais complicado ainda. Então eu acho que tem que ser um acompanhamento mais específico, entende? Porque assim um estudante que não é indígena chega “oh, eu tenho dificuldade com isso, é a pressão, é aquilo tudo” ... só que para um estudante indígena, ele tem a dificuldade da distância, a dificuldade de você ter que lidar com a questão de estereótipos, de você ter que estar a toda hora ali afirmando e reafirmando que você é indígena, porque as pessoas apontam o dedo na sua cara e falam que você não é indígena, de ficar ouvindo as piadinhas...

Esses relatos são presentes nas experiências de todos e comprovam que suas particularidades e semelhanças os fazem compreender uns aos outros e se reconhecerem nos discursos dos colegas. Dessa forma, Iracema sinaliza:

a gente se entende. Eu já conversei com algumas pessoas e eu entendia o que ela tava passando. Eu sentia o que ela tava falando. Então não precisa ser individual. A gente se entende. E se não for igual, é algo parecido. Então a gente se entende.

Os participantes reforçaram a pertinência de uma iniciativa dessa e, segundo lara, “a gente vive a realidade, então a gente poder conversar sobre isso é muito importante” e seria uma oportunidade de “compartilhar, porque quando tem uma pessoa que você sabe que tá passando pela mesma situação, você sente que “eu não tô sozinha aqui” e conversar sobre isso, você falar, você se sente entendida”. Jaci justifica: “eu acho que é necessário, eu falo pela questão específica e cultural, pois boa parte do que a gente adocece é muito pelo cultural”.

Esse “adoecer pelo cultural” parece significar a desterritorialização que vivenciam em relação aos seus costumes, linguagens, práticas e rituais religiosos. O afastamento com os quais precisam conviver promove uma fragilidade nesses estudantes, que adoecem, pois muitas vezes não conseguem dar conta do distanciamento de elementos que lhes são estruturantes. Jaci em seu relato se refere tanto ao adoecimento físico (sinalizando que muitas vezes não são bem interpretados pelo sistema de saúde, que não compreendem a doença originária das questões culturais/espirituais), como ao adoecimento psíquico, fonte de grande sofrimento.

Os estudantes defendem que os diversos pontos de aproximação entre as experiências deles na universidade favoreceriam as trocas no grupo. Iracema pontua, por exemplo, “a questão da nossa dificuldade em relação ao aprendizado (...) queira ou não, a maioria vem de colégio que o ensino é péssimo. A gente sabe que o ensino público é ruim e o ensino público do sertão é pior ainda”. E vale pontuar além disso que a oportunidade de terem contato com olhares diversos sobre a experiência ampliaria positivamente suas perspectivas.

Também sinalizam que a possibilidade de um grupo específico possibilitaria mais garantia sobre a realização da assistência. Iracema relata ainda que: “se for o mesmo atendimento com as pessoas que não estão (na universidade) por políticas afirmativas, vai demorar para ser nossa vez, a gente vai desistir, entende?”, indicando que muitas

vezes a desistência em procurar o serviço decorre também da grande demanda do setor. Jaci confidenciou sobre a necessidade da assistência ao estudante:

Eu prefiro muito mais uma assistência digna do que uma bolsa. Porque assim, pra sobreviver você come qualquer coisa, você bebe qualquer coisa, você dorme em qualquer lugar... mas se você não tiver uma assistência (em atenção à permanência simbólica) adequada, por mais que você tenha uma alimentação cem por cento e um sono cem por cento, não é o suficiente, porque você já vai estar enfraquecido.

E por vezes essa permanência imaterial carece de atenção na universidade, diante de uma grande preocupação sobre os recursos materiais. Ajuricaba relatou conhecimento sobre os serviços do NAPP; contudo, segundo o mesmo, o não-acesso dos estudantes indígenas em alguns momentos dá-se por questões diversas: “a gente sabe que tem o NAPP, tem esses setores que fazem esse acompanhamento, mas eu acho que muitas vezes a gente não vai por medo, por vergonha, por achar que aquilo ali não precisa desse acompanhamento”. E havendo o grupo, essa participação poderia ser facilitada.

Outra questão apresentada diz respeito à sensação que os estudantes possuem de desassistência nos momentos iniciais de ingresso na UEFS, visto a falta de informações e conhecimento sobre a instituição, e que repercutem ainda por um muito tempo. Jaci sinaliza: “a gente fica meio solto, meio “ao léo”, é tipo “jogou aqui”. Segundo Iracema, “a maioria eu acho que não tem tanto conhecimento, por sermos de lugar pequeno. O sistema lá funciona de uma forma, então como é o sistema aqui? Como é que eu faço pra ir? Eu não fazia a menor ideia”. E reforça que: “a minha dificuldade é maior ainda por ser de curso noturno. Então eu não fazia ideia de nada aqui na UEFS”.

Os estudantes trouxeram então a possibilidade de que seja realizado a cada semestre um momento de acolhimento e recepção dos novos estudantes. Ficou posto que esse desconhecimento parte desde a dificuldade de se locomover dentro do próprio campus a informações sobre os serviços institucionais. Por exemplo, a UEFS possui sete módulos de aula, entretanto as cantinas são localizadas apenas nos módulos com numeração ímpar. Ou a informação sobre onde os setores que eles necessitarão estão localizados. São informações simples que facilitariam as suas estadias. Iara explica a proposta:

Seria fazer uma busca ativa em relação aos calouros (indígenas) de toda a universidade (...) pra juntar todos os estudantes de todos os cursos, mais geral... pra tentar fazer mais esse contato que a gente não

tem. (...) Sem ter nenhuma questão política, só pra gente ter conhecimento mesmo, pra gente se juntar, seria muito bom. Especialmente em relação aos calouros que são quem mais precisa.

Um momento para “as boas vindas”, no qual seriam transmitidas informações institucionais sobre os setores e serviços, sobre a estrutura do campus, a PROPAAE e o NAPP. Ajuricaba defende que funcionaria também para aproximação com os novos estudantes:

pra entender como as pessoas tão vindo de casa, pra saber lidar melhor com a universidade, pois as pessoas não tem essa visão da universidade, não sabe como se portar na universidade, não tá acostumado... e eu acho que essa ação seria bastante importante.”

Seria o momento de acolhimento dos estudantes, como descreve Iara: “Porque quando eu tiver mal ou tiver passando por alguma dificuldade, eu vou saber a quem procurar e para onde ir”. Entendi com isso que a demanda que estava sendo apresentada dizia respeito inclusive ao estabelecimento desse local de referência para o qual os estudantes pudessem retornar caso sentissem necessidade durante a vida acadêmica, uma atenção à saúde mental e ao bem-estar.

Os estudantes sinalizaram que na acolhida poderiam também ser esclarecidas informações básicas sobre os locais em Feira de Santana aos quais eles pudessem se dirigir em caso de doença. Iara relata:

Toda vez que alguém próximo fica doente, eu fico muito preocupada. Porque a gente mora muito longe. (...) Tem estudante que não tem nenhum familiar que possa apoiar quando ficar doente. E eu fico muito preocupada. Se eu adoecer, pra onde eu vou? (...) A gente poderia pensar nessa parte de apresentação e tal, poderia apresentar para os novos estudantes para em caso de adoecimento, onde eles podem procurar atendimento gratuito.

Iracema endossa a fala da colega:

É isso mesmo. E aquela pessoa que chega e que ainda não conhece ninguém e que chega pra morar sozinha e que não tem ninguém? E se adoecer, vai pedir socorro aonde? A quem? Eu vou procurar por quem se eu não conheço nada aqui em Feira de Santana? Eu não sei onde tem policlínica. Então eu acho que essa recepção é muito importante mesmo. Pra ter esse cuidado de passar tudo isso.

No grupo, os estudantes trataram também sobre uma questão que sinalizam ser de suma importância: o posicionamento desinformado e preconceituoso de alguns professores e a possibilidade de algo ser feito nesse sentido. Iracema relata:

Eu tenho certeza que não foi só eu que ouvi milhares de vezes os professores falarem piadinhas. E eu sou uma pessoa que guardo muito. E na hora que eu ouço aquilo me corrói por dentro. Pra mim é inaceitável que uma pessoa que esteja na universidade, que tem pós-graduação em não sei o quê, que é juiz, que é promotor, abrir a boca para falar alguns tipos de coisa.

Relatam que a posição social que alguns docentes ocupam os amedrontam e paralisam os possíveis movimentos de enfrentamento que poderiam ter. Jaci diz que “muitas vezes a gente não fala nada, porque a gente tem medo de ser marcado, a gente tem medo de ser perseguido”, assim como Iracema comenta “infelizmente a gente sabe que professor reprova, professor marca, dependendo do professor ele vai fazer um inferno de sua vida. Então o que a gente mais guarda é dos professores, porque os outros a gente já tem como responder, a ele não”.

E sinalizam que esse comportamento ocorre de forma muito mais frequente nas relações com professores do que com colegas e o fato dos docentes ocuparem espaços formativos causa ainda mais indignação e sofrimento, como retrata Jaci:

os alunos é comum, tá em processo de aprendizado, mas não é cabível para um professor chegar na sala e soltar um comentário racista. E aí quando ele solta um discurso desse, aqueles alunos que já pensavam assim ou que ficam na balança, já é uma forma de mostrar a eles essa visão.

E complementa sentir muita tristeza: “e o pior, você chega na sala e se depara com um professor que trabalha na área de (ciências) humanas, com pessoas e que solta um comentário racista e preconceituoso”.

Sugerem que a atividade seja pensada em formato de “aulas ou formação extra, pode estar trabalhando em grupo com professor com entendimento da área e com o complemento de a cada momento de encontro ter (a presença de) um ou dois estudantes indígenas também”, como descreve Jaci. Seria um momento de formação, e segundo lara, com “uma coisa mais informativa pra apresentar pra eles; nós, nossa cultura, pra que eles tenham pelo menos uma noção que a gente existe”.

Iracema defende que seria uma ocasião para “enfim trazer as pessoas para conhecerem mais sobre a gente” e conclui:

Então eu acho que isso, da gente se mobilizar e mostrar pra as pessoas que a gente tá realmente... que a gente tá aqui dentro da universidade, que a gente não é o que eles pensam, que sim existem indígenas na Amazônia, mas que também existem os indígenas que não são na Amazônia e que estão aqui no Nordeste. E que não andam nu e que merecem o respeito que qualquer outra pessoa merece ter.

Para além da desinformação, os estudantes sinalizaram que a cada dia sentem mais a falta de empatia na universidade. Iracema questiona:

Cadê a empatia de pensar que eu sofro há oito meses que eu tô aqui sem ir em minha casa? Ó a distância... então a gente sofre coisas além que parece que as pessoas não percebem. A distância que a gente tá da nossa casa, de não ter a nossa família perto.

E ressalta que a falta de empatia não permite que os outros se sensibilizem com as suas questões:

Eu tô há um tempão sem ver meu avô, a minha vó (sofre de Alzheimer) nem lembra mais de mim, ela não faz a mínima ideia que minha mãe tem uma filha, e as pessoas não pensam o quanto isso me dói, o quanto dói passar meses e meses sem ir pra casa. A gente passa por coisas além.

Iracema ainda comenta sobre a intolerância no que se refere às diferenças, uma vez que seu sotaque pernambucano já foi motivo de muitos comentários desagradáveis:

as pessoas se incomodam, as pessoas acham que é errado falar assim, então nós que somos indígenas, a gente não sofre só em relação a nossa cultura indígena, muitos que estão aqui são pernambucanos, então sofrem por serem pernambucanos também.

E completa: “são várias coisas... então, falta muita empatia das pessoas. Eu acho que é uma coisa que tem que ser trabalhada. São várias coisas que são bem doloridas mesmo”. E segundo a estudante, nessa atividade de formação, poderiam ser perpassados conteúdos de respeito e empatia.

Além dessas três propostas mais estruturadas, outra sugestão surgiu durante a pesquisa. Ajuricaba relata que uma ideia seria “o acompanhamento do semestre<sup>28</sup>, pelo menos pra acompanhar o desempenho acadêmico daquela pessoa pra ver se tá tendo uma melhora ou se aquela pessoa teve dificuldades: “ah, tem dois semestres que essa pessoa tá indo mal, será que não seria a hora de conversar com ela?”; sugestão que é reforçada pela ideia de Iara: “ver como é que tá o aluno... como é que ele tá se

---

<sup>28</sup> Essa análise dos históricos escolares era uma iniciativa desenvolvida pelo NAPP, quando analisava o rendimento acadêmico dos estudantes residentes e dos cadastrados nos programas de auxílios oferecidos pela UEFS, contudo com a ampliação das demandas do setor e redução de servidores, foi interrompido. Atualmente é mantida a análise dos estudantes que encontram-se em acompanhamento pedagógico no setor.

adaptando... porque eu percebi que eu tava mal, só que ninguém percebia isso, entendeu? Aí... essa questão que eu acho que é um ponto que deveria ser melhorado”.

Os estudantes em todo momento pareceram indicar a necessidade de acompanhamento das suas vivências universitárias de modo mais próximo, para além da noção de rendimento acadêmico, demandando acolhimento, escuta, e atenção às questões simbólicas da sua caminhada na instituição.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“E ficar aqui significa mostrar aos outros que nós existimos  
E que sempre existiremos  
Seja na universidade ou em qualquer outro lugar  
Mesmo que o mundo tente dizer não  
Vamos persistindo, lutando, perseverando  
Vamos permanecendo”  
(Trecho retirado do poema “Permanecer”,  
Iara, interlocutora da pesquisa, 2019)*

O campo da pesquisa me proporcionou uma aproximação com as experiências dos estudantes indígenas na universidade, através da escuta e de cada experiência compartilhada, produzindo conhecimentos importantes sobre suas vivências na UEFS, para o desenvolvimento de ações que possam favorecer uma permanência simbólica de modo satisfatório.

As ações afirmativas realmente configuraram-se como um movimento de reparação histórica e social para com grupos que sempre estiveram distantes de determinados espaços e a política de reserva de vagas nas universidades, e na UEFS em específico, proporcionou o ingresso de muitas pessoas que nunca haviam vislumbrado o ensino superior como uma possibilidade.

No momento de construção da pesquisa, busquei compreender as configurações subjetivas dos estudantes indígenas e sua relação com a permanência simbólica na UEFS. O interesse estava nas suas percepções sobre o processo, nas elaborações que fazem do percurso e nos suportes que os ancoram para que deem continuidade à graduação.

Neste trabalho, foi traçada uma contextualização dos estudantes indígenas na instituição, nos aproximando das motivações que os estudantes estabelecem para a graduação, de como os percursos formativos têm sido vivenciados no cotidiano da vida estudantil e de muitos recursos que atuam como suportes (MARTUCCELLI, 2007) imprescindíveis que os estudantes acessam (simbolicamente) para permanecerem no ensino superior.

A pesquisa demonstrou que embora possuam muitas similaridades por fazerem parte desse mesmo grupo étnico, cada sujeito traz questões biográficas, trajetórias de vida e de existência inteiramente singulares e que suas configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2001) interferem em seus processos de afiliação estudantil (COULON, 2008).

Foi evidenciada a importância do estabelecimento de vínculos afetivos para a permanência dos estudantes indígenas na universidade. As relações sociais perpassam toda a experiência universitária e o estabelecimento de vínculos com outros estudantes indígenas configurou-se como suporte significativo para o prosseguimento dos estudantes nos cursos, sobretudo nos anos iniciais, por possibilitar as trocas de experiência, os compartilhamentos das dificuldades, das angústias e tensões com a descoberta de um mundo novo.

O pertencimento étnico encontra-se inserido no processo de afiliação estudantil dos estudantes indígenas. Em determinados momentos do caminho, a partir das experiências que vivenciam e em consonância com seus referenciais identitários, parecem assumir novas posições subjetivas, com maior domínio de si e de seus pertencimentos.

A pesquisa nos autoriza então a refletir e tensionar sobre a repercussão da experiência universitária nas formações identitárias desses sujeitos, pois eles demonstram com o caminhar do processo, adquirirem força e confiança em seus posicionamentos. Em consequência, trazem com mais vigor a compreensão política e ampliam o olhar sobre a oportunidade do ensino superior. Asseguram-se que estão aqui por que outros lutaram para que isso se concretizasse e possuem o compromisso de darem continuidade à resistência para que outros possam vir em seguida.

Após a sinalização de muitas dificuldades vivenciadas, em diversos momentos com sofrimento e angústia, os estudantes indígenas encaram que a universidade vale a pena. Percebem o amadurecimento que a mesma os proporciona, conseguem fazer seus arranjos e vão “dando conta do recado” seguindo um projeto de muitos “donos”. Se apegam ao seu povo, aos seus familiares e aos parentes que ainda estão por vir para que a experiência seja um pouco mais leve.

A pesquisa pôde confirmar que as condições para a permanência simbólica (assim como também para a permanência material) precisam ser observadas pelas instituições com urgência. Os estudantes indígenas ingressam (e às vezes permanecem) na universidade de forma “solta”, “dispersa” e precisam dar conta de um universo novo, com todos os seus códigos, normas e regras. Ademais, encontram outras variáveis como a diferença cultural, a distância do seu povo e da sua família, suas necessidades espirituais, situações de preconceito, dentre outros, que compõem a experiência universitária indígena e precisam ser levadas em consideração.

Diante disso, percebeu-se que os estudantes indígenas necessitam de atenção e escuta para que possam, através da elaboração das suas vivências, terem mais qualidade no prosseguimento. Dentre as diversas ações para a permanência simbólica, demonstra-se a importância da atenção psicossocial e pedagógica ofertada pelo NAPP, reforçando que o setor muito pode contribuir para o percurso universitário.

O trabalho trouxe a possibilidade de integrar os participantes na sua construção, com o intuito de pensar projetos, programas, eventos e iniciativas que possam favorecer a estadia na UEFS. Esse debruçamento foi necessário para legitimação nas escolhas e uma assistência mais sensível e comprometida com as questões indígenas por parte do NAPP.

Foi evidenciada também a necessidade de desconstrução de estereótipos na instituição e a necessidade de estabelecimento de uma convivência pautada no respeito e empatia. Além disso, a universidade precisa despertar para a oportunidade de convivência com as diferenças e perceber a força e o potencial da diversidade, para que todos possam ser realmente acolhidos, integrados, para além de inseridos.

Ademais, urge a necessidade que a instituição dialogue com as realidades dos estudantes no processo de construção do conhecimento, levando em consideração a interculturalidade, a possibilidade de ressignificação de saberes e práticas decoloniais, ou seja, baseadas em epistemologias que transcendam a visão eurocêntrica e hegemônica da sociedade.

Os diversos agentes envolvidos (estudantes, professores e servidores) carecem de compreender a potencialidade presente na diversidade para que possam promover essa instituição inclusiva. Com isso, as ações afirmativas poderão contribuir para uma mudança mais efetiva na sociedade, rompendo o forte histórico de desigualdade.

O presente trabalho não possui a pretensão de esgotar a discussão sobre a temática; pelo contrário, abre espaço para que futuras pesquisas possam se concentrar nos temas abordados e contribuam para o diálogo, ampliando os conhecimentos sobre os estudantes indígenas na universidade e, dessa forma, proporcionando melhores condições para a sua permanência.

A garantia do acesso nem de longe exaure a luta em busca da igualdade e da inclusão. A comunidade acadêmica sente as mudanças nos doze anos de política afirmativa, mas ainda é necessária uma longa caminhada. A presente pesquisa faz-se ainda mais importante diante do atual momento político do país, marcado por intensa desqualificação dos povos indígenas.

Portanto, concluo esse trabalho refletindo sobre o seu título: “Lugar de Índio”, com todo o seu caráter afirmativo e político. Embora muitas forças demonstrem a tentativa de negar aos indígenas os acessos a diversos espaços sociais, o que os estudantes da UEFS nos ensinam é que a resistência sempre continuará presente. Mesmo com todas as adversidades, eles encontram em si a força dos seus ancestrais, os suportes sociais, institucionais e pessoais, e seguem seus caminhos. Mais do que nunca, este trabalho pretende demarcar que o lugar de índio deve ser onde ele quiser.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, Naomar. A Vida Universitária como Objeto de Pesquisa e o Campus Universitário como Etnopaisagem. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EdUFBA, 2011.
- AMADO, Simone Eloy. **Ensino Superior para Povos Indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização**. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- AMARAL, Wagner Roberto do. **As Trajetórias dos Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Curitiba. 2010. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- AZEVEDO, Marta Maria. Diagnóstico da população indígena no Brasil.
- BATALHA, Valmir dos Santos. **Os rituais Pankararu: memória e resistência**. São Paulo. 2017. 158 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo. 2017
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes Indígenas em Universidades Brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan/abr 2018.
- BISINOTO, Cynthia; MARINHO, Claisy; ALMEIDA, Leandro. A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: algumas reflexões. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 45-1, p. 39-55, 2011.
- CAMINHA, P. V. de. A Carta de Pero Vaz de Caminha. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.
- CARNEIRO, Ava da Silva Carvalho. **Caminhos Universitários: a permanência de estudantes de origem popular em cursos de alto prestígio**. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- CARNEIRO, A. S. C.; SAMPAIO, S. M. R. Estudantes de Origem Popular e Afiliação Institucional. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EdUFBA, 2011.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil**. Dados de 2017. ISSN 1984-7645. 2017. Disponível em: [https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas\\_2017-Cimi.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2017-Cimi.pdf). Acesso: 12 jan. 2019.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude. NOVAES, R. C. R.; CARA, D. T.; SILVA, D. M. da; PAPA, F. de C. (Orgs.) **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006.

COULON, Alain. **A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução de: Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EdUFBA, 2008.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Ana Teixeira. São Paulo: Cortez, 2017.

COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. **Morada dos Encantados: identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro - Buerarema, BA**. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DA MATTA, Roberto da. Você tem Cultura? **Jornal da Embratel**, RJ, 1981. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/877886/mod\\_resource/content/1/2\\_MATTA\\_Voc%C3%AA%20tem%20cultura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/877886/mod_resource/content/1/2_MATTA_Voc%C3%AA%20tem%20cultura.pdf). Acesso em: 19 dez. 2019.

DAYRELL, Juarez. O Jovem Como Sujeito Social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 40-52, set/dez 2003.

FARIA, Ivan. **Projetos de Vida e Juventude: um diálogo entre a escola, o trabalho e o "mundo"**. 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. Acesso de indígenas e quilombolas na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. **Cadernos do Lepaarq**, v. XVI, n. 31, p. 176-191, Jan-Jun. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação. vol. 10. Brasília: Liber Livro, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação** - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP), n.13, p. 9-16, 2001.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Ed. Átomo e Alínea, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GRÜNEWALD, R. A. Toré e Jurema: emblemas indígenas no nordeste do Brasil. **Ciência e Cultura**, vol.60, nº 4. São Paulo, Out 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: características gerais dos indivíduos**. Rio de Janeiro, p.1- 245, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas: Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena\\_censo2010.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf). Acesso: 19 dez. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **O Brasil Indígena**. 2009. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>. Acesso: 23 mai. 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

LOPEZ, Fábio Nieto. **Do Interior do Estado ao interior da UFBA: uma experiência de tempo-espaço no processo de afiliação estudantil**. 2011. 373 f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

MARTUCCELLI, Danilo. Lecciones de sociología del individuo. **Cuaderno de trabajo a Pontificia Universidad Católica del Peru**, n. 2, ago. 2007.

OLIVEIRA, Carina Silva de Carvalho. **Ações afirmativas na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS): Permanência das (dos) estudantes cotistas no ensino superior**. Dissertação (Mestrado). Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania), Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2015.

OLIVEIRA, J. P. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.

PIOTTO, Débora Cristina. Dimensões Psicológicas da Experiência de Estudantes das Camadas Populares em uma Universidade Pública. SANTOS, Georgina Gonçalves; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha (Orgs). **Observatório da Vida Estudantil: estudos sobre a vida e cultura universitárias**. Salvador: EdUFBA, 2012.

REIS, Dyane Brito. Acesso e Permanência de Negros(as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: LOPES, Maria Auxiliadora. BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Orgs.) **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior**. Coleção Educação para Todos, v. 30. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

REIS, Dyane Brito. TENÓRIO, Robinson Moreira. Cotas e Estratégias de Permanência no Ensino Superior. TENÓRIO, R.M. VIEIRA, Marcos Antônio (Orgs). **Avaliação e Sociedade**: a negociação como caminho [online]. Salvador: EDUFBA, 2009a. pp. 47-66.

REIS, Dyane Brito. TENÓRIO, Robinson Moreira. Políticas Públicas de Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior – um debate em curso. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (24), Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação (3). **Anais...** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES. Agosto de 2009. 2009b. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/83.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

RESSURREIÇÃO, Sueli Barros da; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Jovens Indígenas nas Universidades Brasileiras: alguns aspectos históricos e interculturais. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v. 15, n. 3 (39), p. 109-139, set/dez 2015.

RESSURREIÇÃO, Sueli Barros da. **Jovens Indígenas Universitários**: experiências de transições e etnogênese acadêmica nas fronteiras interculturais do desenvolvimento. Salvador. 2015. 414 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. A Psicologia na Educação Superior: ausências e percalços. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 95-105, mar, 2010.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para Além das Cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Salvador. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Curso de Branco: uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n.º 23, jan/abr de 2017, pp. 31-50.

SECO, G. M. S. B.; CASIMIRO, M. C. S. M.; PEREIRA, M. I. A. R.; DIAS, I. S.; CUSTÓDIO, S. M. R. Para uma Abordagem Psicológica da Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões. **Psicologia e Educação**. Vol. IV, n.º 1 (Dez. 2005), p. 7-21.

SERPA, Maria Nasaré Fonseca; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 27-35, jun. 2001.

SETTON, Maria da Graça Jacintho; SPOSITO, Marília Pontes. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 247-267, jan./mar. 2013.

SILVA, Edson Hely. Índios no Nordeste: por uma história socioambiental regional. **Cadernos do Ceas**, Salvador/Recife, n. 240, p. 117-136, jan./abr., 2017

SILVA, Mirna Patrícia Marinho da. **Que Memórias Me Atravessam?** Meu percurso como estudante indígena. 2017. 151 F. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira; MARQUES, Luciana Rosa; SILVA, Edson Hely. Fulni-ô: história e educação de um povo bilíngue em Pernambuco. **Cad. Pesq.**, v. 19, n. 1, São Luís, jan./abr. 2012.

SOUZA, Mériti de. Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p 119-132, 2004.

SOUZA, Greysy Kelly Araújo de; SANTOS, Dyane Brito Reis. Os “Novos” Universitários e os (Des)Caminhos para a Afiliação Estudantil e Permanência. **Revista Olhares Sociais**. PPGCS / UFRB, Vol. 03, nº. 02, 2014. pp. 68-85

SOUZA, Ana Claudia Gomes de. **“Passou? Agora é luta!”** Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, p. 37-52, maio/agosto 1997.

TEIXEIRA, Ana. COULON, Alain. Interiorização do Ensino Superior Público e Afiliação: e se eu conseguir uma vaga, como é que vai ser? SANTOS, Georgina Gonçalves; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha; CARVALHO, Ava. (Orgs). **Observatório da Vida Estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior – formar como e para que mundo?** Salvador: EdUFBA, 2015.

UEFS. Universidade Estadual de Feira de Santana. **Relatório da Política de Ações Afirmativas da UEFS: o sistema de reservas de vagas 2007-2017**. Feira de Santana, 2018. Disponível em:  
[http://www.propaae.uefs.br/arquivos/File/relat\\_acoes\\_afirmativas\\_uefs\\_2018.pdf](http://www.propaae.uefs.br/arquivos/File/relat_acoes_afirmativas_uefs_2018.pdf).  
Acessado em 12 jan. 2019.

WELLER, Wivian. Narrativas Biográficas de Jovens: o que seus destinos revelam? CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; FAVERO, Osmar (Orgs.) **Narrativas Juvenis e Espaços Públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais**. 1ª ed. Niterói: Editora da UFF, 2014.

## APÊNDICES

## Apêndice A – Questionário da Pesquisa

### QUESTIONÁRIO

Prezado(a) participante, estamos aplicando este questionário como parte da pesquisa sobre trajetórias, transições e permanência dos estudantes indígenas na UEFS. Nesse momento, gostaríamos de conhecer um pouco sobre você, sua transição e adaptação à vida universitária e sua contribuição será fundamental para a realização desse estudo. Garantimos que sua identificação será mantida em sigilo.

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO SOCIOECONÔMICA:

1) Idade: \_\_\_\_\_

2) Com que gênero você se identifica?: ( ) feminino ( ) masculino ( ) transgênero masculino ( ) transgênero feminino ( ) Outros: \_\_\_\_\_

3) Qual a sua orientação sexual? ( ) homo ( ) hetero ( ) bi ( ) outras: \_\_\_\_\_

4) Você possui alguma deficiência? a) ( ) Sim b) ( ) Não

4.1.) Em caso afirmativo, indique o tipo:

a) ( ) Deficiência Física b) ( ) Deficiência visual c) ( ) Deficiência mental  
d) ( ) Deficiência auditiva e) ( ) Outro: especificar: \_\_\_\_\_

5) Qual a renda mensal do seu grupo familiar? (soma do rendimento de todos que contribuem com a renda)

- a) ( ) Menos de 1 Salário Mínimo
- b) ( ) De 01 a 03 Sal. Mínimos
- c) ( ) De 03 a 06 Sal. Mínimos
- d) ( ) De 06 a 10 Sal. Mínimos
- e) ( ) Mais de 10 Sal. Mínimos

6) Total de pessoas que residem em sua casa (de origem) que dependem da renda, incluindo você e o provedor da renda:

- a) ( ) 01 a 02 pessoas
- b) ( ) 03 a 05 pessoas
- c) ( ) 06 a 08 pessoas
- d) ( ) 09 a 10 Pessoas
- e) ( ) Acima de 10 pessoas

7) Quantas pessoas contribuem com a renda familiar?

- a) ( ) 01 a 02 pessoas
- b) ( ) 03 a 05 pessoas
- c) ( ) Mais de 05 pessoas

8) Qual sua etnia?

( ) Kaimbé ( ) Pankararu ( ) Tuxá ( ) Fulni-ô ( ) Tumbalalá ( ) Atikum ( ) Outra.  
Qual? \_\_\_\_\_

9) Exerce rituais religiosos da sua etnia na universidade?

9.1) Em caso negativo, justifique a(as) dificuldade(s) encontrada(s): \_\_\_\_\_

---

10) Qual o seu estado civil?

- ( ) solteiro  
 ( ) casado  
 ( ) união estável  
 ( ) separado  
 ( ) viúvo  
 ( ) outros \_\_\_\_\_

11) Caso seja comprometido, seu(ua) companheiro(a) também é indígena? ( ) Sim ( ) Não  
 Em caso positivo, qual a etnia dele(a)? \_\_\_\_\_

12) Possui filho? ( ) sim ( ) não

12.1) Em caso positivo, quantos? \_\_\_\_\_

13) Qual o seu local de nascimento? Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

14) Qual o seu último local de moradia? Cidade: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_

15) Em que redes de educação teve suas experiências de escolarização?

<b>Etapas</b>	<b>Integralmente na rede pública (%)</b>	<b>Integralmente na rede privada (%)</b>	<b>Parte na rede pública, parte na privada (%)</b>
1) Educação Infantil			
2) Do 1º ao 5º ano			
3) Do do 6º ao 9º ano			
4) Ensino Médio			

16) Estudou em Escola Indígena? ( ) Sim ( ) Não

16.1) Em caso positivo, registre em qual período escolar: \_\_\_\_\_

17) Já teve outras experiências no ensino superior? ( ) Sim ( ) Não

( ) Iniciou outra graduação e abandonou/trancou. Qual?: \_\_\_\_\_

( ) Concluiu outra graduação. Qual?: \_\_\_\_\_

18) Você trabalha no momento? ( ) Sim ( ) Não

18.1) Caso sim, especifique a atividade \_\_\_\_\_

19) Você trabalhou anteriormente? ( ) Sim ( ) Não

19.1) Caso sim, especifique atividade \_\_\_\_\_

20) Acessou a universidade em seu primeiro vestibular? ( ) Sim ( ) Não

20.1) Em caso negativo, qual(is) prova(s) já realizou: \_\_\_\_\_

21) Qual o seu curso na universidade? \_\_\_\_\_

22) Foi sua primeira opção? ( ) Sim ( ) Não

23) Que outro(os) curso(s) gostaria de ter feito ou de fazer? \_\_\_\_\_

24) Motivação principal para a escolha do curso:

- ( ) Mercado de trabalho ( ) Carreira/Salário ( ) Flexibilidade de horário

( ) Identificação com a profissão

comunidade

( ) Outra \_\_\_\_\_

( ) Contribuições para sua

### AVALIAÇÃO DA VIDA ACADÊMICA

Em relação às questões a seguir, leia atentamente o enunciado e marque dentre as opções correspondentes a que melhor se aplica à sua experiência.

1 - em desacordo, não se aplica em nenhuma circunstância à minha experiência
2 - parcialmente de acordo, aplica-se à minha experiência algumas vezes
3 - tem pouca consonância comigo, aplica-se em poucas circunstâncias
4 - totalmente de acordo, aplica-se à minha experiência com muita frequência

**Domínio interpessoal:** Convivência com os colegas, professores e relação com o contexto universitário

25) Considero que tenho um bom convívio com os meus colegas de curso

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

26) Considero que tenho um bom convívio com os meus colegas da residência

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

27) Tenho facilidade de me relacionar e me comunicar com meus colegas indígenas

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

28) Tenho facilidade de me relacionar e me comunicar com meus colegas que não são indígenas

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

29) Sinto-me isolado(a) no ambiente universitário

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

30) Gosto de permanecer na Universidade mesmo quando não estou tendo aula (exceto as acomodações da residência)

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

31) Costumo conversar com os professores do curso e expor minhas dificuldades

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

32) Frequento áreas de convívio na Universidade

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

33) Os meus colegas de curso que não são indígenas têm sido importantes no meu crescimento pessoal

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

34) Os meus colegas indígenas têm sido importantes no meu crescimento pessoal

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

35) Não consigo estabelecer relações próximas com os meus colegas indígenas

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

36) Não consigo estabelecer relações próximas com os meus colegas que não são indígenas  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

37) Saio e conheço a cidade em que a Universidade se localiza  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

38) Estou satisfeito(a) com a cidade em que a Universidade se localiza  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

39) Sei onde buscar informações institucionais sempre que necessito  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

**Domínio acadêmico:** Percepção de bem estar, motivação e autocontrole; domínio sobre o tempo e as rotinas escolares, estratégias de aprendizagem

40) Estou satisfeito com o curso que escolhi  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

41) Sinto-me motivado(a) para vir para as aulas  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

42) Sinto-me bem em permanecer na sala de aula  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

43) Sinto-me cansado(a) para vir e permanecer nas aulas  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

44) Sinto-me pouco motivado(a) para vir e permanecer nas aulas  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

45) Sinto cansaço e sonolência durante as aulas  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

46) Sinto-me desorientado(a) e confuso(a) em relação à minha vida na universidade  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

47) Sinto que tenho controle sobre a minha rotina de estudos  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

48) Sinto confiança em meu potencial para a vida estudantil  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

49) Considero que tenho tido um bom desempenho nas atividades acadêmicas  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

50) Não consigo me concentrar em uma tarefa durante muito tempo  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

51) Consigo acompanhar as aulas e realizar apontamentos  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

52) Consigo ser pontual e assíduo(a) às aulas  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

53) Tenho tido dificuldade em prestar atenção às aulas  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

54) Fico apreensivo(a) frente a provas e avaliações  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

55) Tenho tido controle sobre o meu tempo de estudo  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

56) Participo de eventos acadêmicos  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

57) Tenho tido tempo para o lazer  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

**Domínio profissional:** Projeção da futura carreira e adesão ao curso.

58) Vislumbro boas perspectivas profissionais com o curso que escolhi  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

59) Acredito que poderei concretizar alguns dos meus objetivos pessoais na carreira que escolhi  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

### **SUPORTES E MOTIVAÇÕES PARA O INGRESSO E PERMANÊNCIA NA INSTITUIÇÃO**

Marque uma ou mais opções de acordo com as seguintes questões.

60) Identifique a(s) pessoa(s) que lhe forneceu(ram) suporte emocional para sua entrada no curso superior  
( ) mãe ( ) pai ( ) amigos ( ) esposo(a)/companheiro(a) ( ) namorado(a)  
( ) irmão(a) ( ) parentes ( ) ninguém  
( ) outros \_\_\_\_\_

61) Identifique a(s) pessoa(s) que representa(m) suporte emocional para sua permanência na Universidade:  
( ) mãe ( ) pai ( ) amigos ( ) esposo(a)/companheiro(a) ( ) namorado(a)  
( ) irmão(a) ( ) parentes ( ) ninguém  
( ) outros \_\_\_\_\_

62) Quais foram os suportes sociais que mediaram seu ingresso na Universidade  
( ) participou de Curso pré vestibular pago  
( ) participou de Curso pré universitário comunitário  
( ) participou no Programa Universidade para Todos (UPT)  
( ) estudou por conta própria  
( ) outros: \_\_\_\_\_

63) Para sua permanência na Universidade você conta com:  
( ) ajuda financeira da família  
( ) bolsa institucional. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) políticas estudantis. Qual(is)? \_\_\_\_\_  
( ) ajuda de colegas  
( ) Trabalho

64) O que mais o(a) motiva para estudar:  
( ) Adquirir novos conhecimentos  
( ) Tirar boas notas

- Não ser reprovado(a)
- Conseguir um bom emprego/posto de trabalho
- Poder ajudar a sua comunidade
- Crescimento pessoal
- Outro \_\_\_\_\_

65) Quais suportes institucionais você tem acesso ou já acessou na Universidade?

- Biblioteca
- SESU
- Ouvidoria
- Parque Esportivo
- Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAAP/PROPAAE)
- Projetos de Pesquisa
- Projeto de extensão
- Outros: \_\_\_\_\_

66) Você conhece o Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAAP/PROPAAE)?  Sim

Não

66.1) Caso já tenha sido atendido pelo setor, qual tipo de atendimento? \_\_\_\_\_

66.2) Já participou de algumas das atividades abaixo ofertadas pelo setor?

Cursos Complementares. Qual? \_\_\_\_\_

Seminário de Transição – SETRA

Caso não tenha participado, qual o motivo? \_\_\_\_\_

67) Já foi atendido em outros setores da PROPAAE?  Sim  Não

Caso positivo, qual(is)?  Secretaria Propaae/Pró-Reitor(a)  NAC  CODAE

CPAFIR

68) Pertence a algum grupo cultural, religioso ou político na Universidade?

sim  não Qual(is)?: \_\_\_\_\_

69) Pertence a algum grupo cultural, religioso ou político fora da Universidade?

sim  não Qual(is)?: \_\_\_\_\_

70) Qual sua avaliação sobre esse questionário, aplicando uma nota de 1 a 4?

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

Justifique: \_\_\_\_\_

Agradecemos sua participação!

## Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **Trajetórias, Transições e Permanência dos Estudantes Indígenas na Universidade Estadual de Feira de Santana**. Este TCLE respeita as exigências contidas nos itens IV.3 da Res.466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

#### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

**Título:** Trajetórias, Transições e Permanência dos Estudantes Indígenas na Universidade Estadual de Feira de Santana.

**Pesquisadora responsável:** Fernanda Almeida Ribeiro Zatti

**Orientadora:** Mirela Figueiredo S. Iriart

**Tempo máximo para finalização da pesquisa:** mar.2020

Esta pesquisa pretende conhecer as trajetórias dos estudantes indígenas que acessam o ensino superior, seus caminhos, percursos, transições e quais os suportes a que eles recorrem para permanecerem na universidade. Dessa forma, busca realizar um mapeamento desses jovens na universidade, atentando-se para como estão distribuídos em relação aos cursos e etnias, conhecer os seus anseios e objetivos com a graduação, como a experiência do ensino superior impacta em sua subjetividade e quais os suportes que utilizam para manter-se na universidade. Problematizar o ingresso de jovens indígenas nessa etapa de transição significativa nas trajetórias de vida assume importância para os estudos sobre a universidade por possibilitar uma aproximação com as expectativas, obstáculos, percursos, trajetórias e resultados do ingresso no mundo acadêmico, podendo subsidiar políticas estudantis para melhor acolhimento e adaptação do jovem neste universo, possibilitando uma melhor permanência no ambiente universitário. O estudo enquadra-se no tipo quali-quantitativo, uma vez que possui uma abordagem quantitativa para delimitação do perfil dos estudantes indígenas e uma abordagem qualitativa que visa acessar às narrativas dos participantes, dando espaço às suas subjetividades e percepções, proporcionando uma complementariedade dos dados produzidos. Envolverá a aplicação de um questionário sobre a vida estudantil, em dezembro de 2018, a realização de grupos focais sobre a adaptação e os suportes para a vida acadêmica, no período de março a julho 2019 e entrevistas narrativas no período de agosto a dezembro de 2019. A aplicação dos questionários, os grupos focais e as entrevistas serão realizados nas salas de aula dos estudantes, nas salas da prédio da Pós-Graduação em Educação ou em outros espaços previamente definidos no campus universitário. As atividades em grupo serão mediadas pela pesquisadora e gravadas, sendo posteriormente transcritas. A pesquisa não produzirá riscos aos seus participantes e é facultado que estes retirem o consentimento, a qualquer tempo, sem nenhum prejuízo pessoal ou acadêmico. Esta pesquisa não envolve custos aos participantes, nem qualquer tipo de vantagem financeira. A pesquisadora assegura-se que os dados coletados serão utilizados para fins estritamente

acadêmicos, ficando sob a responsabilidade da pesquisadora e arquivados, sendo descartados após 5 anos como garantia da não identificação dos participantes. Dentre os benefícios pela participação na pesquisa estão a possibilidade dos estudantes indígenas refletirem e dialogarem sobre suas experiências pessoais, socioculturais e acadêmicas, fornecendo dados importantes para ações e suportes institucionais de acompanhamento da vida estudantil. Os resultados produzidos serão divulgados e compartilhados com a comunidade acadêmica, estando a pesquisadora ciente do compromisso social da pesquisa e sua publicização. Assim, fica assegurado aos participantes "os benefícios resultantes do estudo, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa", conforme Resolução 466/12.

Declaro que concordo em participar da pesquisa, que me foi dada a oportunidade de ler e me foram feitos os esclarecimentos necessários. Em caso de dúvidas, a pesquisadora responsável Fernanda Almeida Ribeiro Zatti estará disponível para os esclarecimentos necessários.

Feira de Santana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Nome e Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_