



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE PSICOLOGIA**

JONAS GOMES DA SILVA

**INDÍGENA NA UNIVERSIDADE - MEU MUNDO, SEU MUNDO, NOSSO MUNDO:
ESTUDO DE CASO**

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2021

JONAS GOMES DA SILVA

INDÍGENA NA UNIVERSIDADE - MEU MUNDO, SEU MUNDO, NOSSO MUNDO:
ESTUDO DE CASO

O artigo foi avaliado e apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema do Tocantins, Curso de Psicologia para obtenção do título de Bacharel e aprovado em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gláucia Mitsuko Ataka da Rocha.

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586i Silva, Jonas Gomes da.
Indígena na universidade - meu mundo, seu mundo, nosso mundo:
Estudo de caso . / Jonas Gomes da Silva. – Miracema, TO, 2021.
37 f.

Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Miracema - Curso de Psicologia, 2021.
Orientadora : Glaucia Mitsuko Ataka da Rocha

1. Comunidade indígena. 2. Educação superior indígena. 3. Políticas
Afirmativas. 4. Akwê-Xerente. I. Título

CDD 150

TODOS OS DIREITOS RESEERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JONAS GOMES DA SILVA

INDÍGENA NA UNIVERSIDADE - MEU MUNDO, SEU MUNDO, NOSSO MUNDO:
ESTUDO DE CASO

Este artigo foi avaliado e apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema, Curso de Psicologia para obtenção do título de Psicóloga, e aprovado em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 13/04/2021

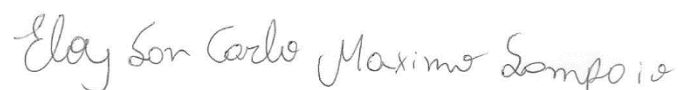
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Gláucia Mitsuko Ataka da Rocha, Orientadora, UFT



Profa. Dra. Layanna Giordana Bernardo Lima, Examinadora, UFT



Prof. Dr. Eloy San Carlo Máximo Sampaio, Examinador, UFT

Dedico esse trabalho à população indígena que luta incessantemente pela garantia de seus direitos e que mostra sua garra e coragem frente aos desafios impostos a ela dentro e fora das universidades.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que mesmo distante me apoiou nesses anos de graduação.

À Ana Glória Bucar por todo apoio carinho, amor e incentivo frente as dificuldades da vida acadêmica e a distância da família.

À Fabiana Franco Bucar pelo suporte nos momentos difíceis e o acolhimento e cuidado em todos os momentos.

À Prof^a Dr^a Gláucia Mitsuko Ataka da Rocha a qual tenho muita admiração pelo olhar carinhoso como professora, que motiva e torna o aprendizado algo inesquecível.

À Emilly Kelem Sousa Silva, Maria de Fátima Pereira de Carvalho e Sara Santos dias Costa, que além de colegas de turma se tornaram amigas e me apoiaram em todos os momentos, bons e ruins, que vivi na universidade.

Aos participantes das entrevistas que se disponibilizaram em relatar a experiência de ser indígena na universidade.

“No dia em que não houver lugar para o índio
no mundo, não haverá lugar para ninguém.”

(Ailton Krenak)

RESUMO

O objetivo geral deste estudo de caso foi levantar problemas e recursos de enfrentamento nos quatro setores da adaptação de um estudante indígena Akwê-Xerente de universidade federal. O participante tem 29 anos de idade e está no penúltimo ano de um curso de licenciatura. Foi realizada uma entrevista semi-estruturada, segundo os quatro setores da adaptação: Afetivo-Relacional, Produtividade, Sócio-Cultural e Orgânico, fundamentada na Teoria da Adaptação de Ryad Simon. A entrevista foi áudio-gravada, transcrita e preparada para aplicação do software IRAMUTEQ. A partir da Análise Hierárquica Descendente (CHD) resultante foram identificadas duas grandes classes: a primeira, “Cultura Indígena”, e a segunda, “Cultura Universitária”. A segunda, subdividida em “Problemas”: “Deslocamento” e “Distância da família” e “Recursos de enfrentamento”: “Buscar apoio” e “Buscar aprender”. Os resultados mostraram que há um contexto amplo a partir do qual a experiência do aluno indígena na universidade acontece: o cultural. É essa perspectiva que possibilita a compreensão de como o indígena se insere e se adapta à universidade.

Palavras-chave: Comunidade indígena. Educação superior indígena. Políticas afirmativas. Akwê-Xerente.

ABSTRACT

This research aimed to identify problems and coping resources in the four sectors of adaptation of an indigenous student Akwē-Xerente from a federal university. The participant was a 29-year-old student, attending the third year of a graduation course. A semi-structured interview was conducted, based on Ryad Simon's Theory of Adaptation, and organized according to four sectors of adaptation: Affective-Relational, Productivity, Sociocultural, and Organic. The interview was audio-recorded and transcribed. Then it was edited according to established criteria for the application of the IRAMUTEQ software. From the Descending Hierarchical Classification (DHC) carried out by IRAMUTEQ to the textual corpus, two major classes were identified: the first, called "Indigenous Culture" and the second, "University Culture". The second, in turn, divided into "Problems": "Displacement" and "Separation from family" and "Coping Resources": "Seeking support" and "Seeking to learn". The results showed that indigenous students experience university in a larger, cultural perspective. This perspective makes it possible to understand how these people are included in the university society.

Key words: Indigenous community. Indigenous higher education. Affirmative policies. Akwē-Xerente.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Os indígenas na Universidade Federal do Tocantins.....	15
1.2	Entrada na Universidade e crise adaptativa.....	17
2	METODOLOGIA.....	20
2.1	Participante.....	20
2.2	Considerações éticas.....	20
2.3	Instrumento.....	20
2.4	Procedimento de coleta de dados.....	21
2.5	Procedimento de análise de dados.....	21
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	22
3.1	Cultura indígena e cultura universitária – dois mundos dissociados.....	23
3.2	Cultura universitária – conflitos entre os dois mundos.....	24
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
	REFERÊNCIAS.....	31
	APÊNDICE.....	35

1 INTRODUÇÃO

A história do Brasil tem em sua trajetória a marca da desigualdade desde o processo de invasão dos portugueses. Os europeus obtiveram privilégios enquanto negros e índios sofreram os mais diversos tipos de violência. A partir dos anos 1960 houve um esforço a nível internacional e brasileiro para que formas de compensação, as ações afirmativas, fossem adotadas para agir na questão da desigualdade étnico-racial dos povos historicamente escravizados (KAWAKAMI; JODAS, 2013).

Dentre as medidas que visam garantir a diminuição da desigualdade está o acesso dessa população à educação superior. Ainda que a população brasileira seja composta, em sua maioria, por pardos e pretos há, em especial nas universidades públicas, o predomínio quase total de brancos (OLIVEN; BELLO, 2017). Sendo assim, é justamente esse cenário que as ações afirmativas visam mudar, permitindo que indígenas e negros desenvolvam suas potencialidades através do ensino superior.

No que respeita aos povos indígenas, a partir da Constituição Federal de 1988 houve uma nova forma de se garantir o direito à educação escolar. No âmbito do ensino superior, é somente no início da década de 90 que surgiram os primeiros convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e instituições superiores privadas e comunitárias que garantiam vagas para estudantes indígenas. Posteriormente, em 2004, o Programa Universidade para Todos (ProUni) tornou-se uma nova possibilidade de acesso aos povos indígenas nas universidades privadas (BERGAMASCHI; BRITO; DOEBBER, 2018).

No período anterior à promulgação da Lei de Cotas, outros movimentos garantiram o acesso de alunos indígenas aos cursos de graduação. As universidades estaduais do Paraná em 2001, acompanhadas pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, em 2005, e em 2003 a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), são exemplos de instituições que realizaram vestibulares para indígenas seguindo as leis estaduais, o que possibilitou processos seletivos diferenciados (LIMA, 2018).

Há, ainda, o caso da Universidade Federal do Tocantins – UFT, que em 2005 iniciou a reserva de 5% do total das vagas em todos os *campi* para o ingresso de alunos indígenas, sendo o processo seletivo o vestibular universal. Diferente de outras instituições de ensino superior, que se basearam em leis para a criação das vagas, a UFT possui como referência legal para a implementação a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 3A/2004, que surgiu de decisões internas dos conselhos universitários (BERGAMASCHI; BRITO; DOEBBER, 2018).

Ações como essa aconteceram em grande parte das universidades brasileiras. Entretanto, a adesão a essa iniciativa cabia a cada instituição, não havendo até então uma legislação nacional que regesse essa oferta de vagas à população indígena. Tal situação pode ser observada por diferentes ângulos:

A inexistência de uma legislação podia ser vista, por um lado como positiva, por oferecer liberdade para que as instituições elaborassem programas que melhor se adequassem às demandas dos movimentos sociais. Por outro lado, ela podia ser considerada negativa justamente pelo mesmo motivo, pois essa grande variedade de possibilidades acabou resultando, em alguns casos, em propostas que se distanciaram dessas demandas, não surtindo efeitos entre as populações atendidas pelos programas. Ademais, a falta de uma legislação desobrigava as universidades a adotarem ações afirmativas, o que acontecia somente devido às pressões dos movimentos sociais, sobretudo os movimentos negro e indígena e, incluindo, em muitos casos, os movimentos estudantis. (DAL BÓ, 2018, p. 71).

Somente em 2012, tornou-se obrigatória a reserva de vagas para o ingresso de negros e indígenas nas universidades federais, através da lei federal nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas. Tal medida garante a reserva de 50% das vagas de cotas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, respeitando a proporção dessa população dentro do estado onde está a Instituição de Ensino Superior, de acordo com dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE (BRASIL, 2012).

A lei é reconhecida como um marco em relação às ações afirmativas como um todo e no que tange ao ingresso nas universidades. Para Senkevics e Mello (2019) a lei é abrangente justamente por cobrir diferentes populações socialmente vulneráveis e tem potencial para diminuir a estratificação social presente na educação brasileira. Entretanto, Bergamaschi, Brito e Doebber (2018) pontuam que a lei não acaba com os desafios que os estudantes indígenas terão que superar na universidade, garante apenas o acesso formal desse povo ao ensino superior, o que expressa a necessidade de meios que permitam a permanência deles nesse espaço.

Diante da reserva de vagas para diferentes populações dentro das universidades, espera-se que haja mudança no perfil dos estudantes dessas instituições. A partir da análise das bases de dados do Censo da Educação Superior e do Exame Nacional do Ensino Médio, Senkevics e Mello (2019) afirmam que, em linhas gerais, houve aumento no ingresso de alunos provenientes do ensino médio público de 55,4 para 63,6% no período de 2012 a 2016 com aumento relevante de pretos, pardos e indígenas na grande maioria das instituições. Por outro lado, algumas instituições, mesmo seguindo os requisitos determinados pela Lei de Cotas, obtiveram um número menor de ingressantes provenientes dessas populações.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que, em 2018, dos mais de 57 mil indígenas no ensino superior, 15.450 (26,77%) estavam na rede pública e 42.256 (73,23%) estavam na rede privada. Os números abrangem tanto alunos de cursos presenciais quanto à distância (INEP, 2019). Diante desse cenário, diversos autores buscaram estudar a vivência de estudantes provenientes de comunidades indígenas inseridos na realidade universitária.

Hur, Couto e Nascimento (2018) realizaram uma investigação partir de um grupo operativo com estudantes indígenas da UFG (Universidade Federal de Goiás). O intuito era analisar os distintos elementos emergentes que surgiam na cadeia associativa grupal no qual o pano de fundo era a discussão sobre a trajetória dentro da UFG, as dificuldades vividas e as boas experiências. Os autores separaram em três categorias as falas emergentes do grupo: os estereótipos vivenciados dentro da universidade, a dificuldade de aprendizagem e o duplo lugar e filiação à comunidade. Logo, percebe-se que as narrativas apresentadas, em sua maioria, giram em torno aspectos negativos dessa vivência universitária marcada por dificuldades.

Ainda que uma vaga na universidade seja vista como uma conquista individual é preciso observar esse aspecto de forma mais ampla nesse contexto. O percurso acadêmico é visto de forma coletiva, pois após a formação os saberes acadêmicos adquiridos na universidade serão investidos nas comunidades. Além disso, o indígena reafirma sua identidade na universidade e por mais que trafegue em diversos lugares no espaço institucional mantem-se filiado ao seu lugar de pertencimento, sua comunidade e cultura, evidenciando um duplo lugar. (HUR; COUTO; NASCIMENTO, 2018).

A imagem preconcebida e padronizada que vigora no imaginário social acerca do indígena é de um ser exótico e isolado, tal estereótipo gera situações de desconforto face ao diferente. É importante compreender que o indígena vive também em espaço urbano e apresenta característica não indígenas, como olhos claros e pele branca. Logo, a integração do indígena nesse espaço apresenta outra dificuldade, como olhares de desprezo e rechaço, pois são depositados neles estereótipos em virtude da falta de conhecimento dos não indígenas. (HUR; COUTO; NASCIMENTO, 2018).

A questão do acesso e permanência dos estudantes indígenas na universidade suscita um questionamento pertinente de como foi o percurso escolar desse acadêmico recém-chegado. Russo e Diniz (2020) apontam que a maior parte dos indígenas entrevistados em sua pesquisa cursaram o 1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª séries do 1º grau) nas escolas de suas aldeias, enquanto o 2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e o ensino

médio foram concluídos em escolas na cidade. A maioria dos relatos apontam a dificuldade do trajeto aldeia-cidade-aldeia, o preconceito e a hostilidade frente a essa população como motivador de desistência da continuidade do processo de escolarização básica.

Outra grande dificuldade do estudante indígena é unir o ensino ofertado pelas aldeias ao que é ofertado nas universidades. Segundo Leal (2016), a metodologia do trabalho científico impõe uma difícil barreira ao estudante indígena que teve, muitas vezes, seu percurso escolar na aldeia diferente dos alunos não indígenas. A autora destaca ainda que o português é a segunda língua desses estudantes, o que acrescenta entraves para quem acaba de chegar ao ensino superior.

O trabalho de Silva, Targino e Correia (2012) ilustra as experiências de indígenas na Universidade de Brasília (UnB) e aponta, dentre as dificuldades enfrentadas, a distância da família e da aldeia. Outra questão é o convívio conflituoso no ambiente universitário, em que pode ocorrer a segregação dos alunos indígenas e a expressão de opiniões contrárias à sua presença nas universidades, inclusive de professores. O preconceito e a discriminação racial por parte de colegas e docentes acentuam-se em cursos “elitizados”, pois os indígenas são vistos como privilegiados por conseguirem vagas em cursos de concorrência alta.

Diante da inserção nesse novo espaço há a necessidade de se adaptar a um ritmo e uma forma de organização muito diferente da qual estavam habituados. Para Doebber e Bergamaschi (2020) o ambiente universitário é marcado pela competição e o fazer constante, que restringem os espaços vazios e o tempo ocioso e que nele há, também, uma busca constante por algo que ninguém sabe ao certo o que é. Logo, fica evidente que a inserção no ambiente universitário causa um grande choque de cultura devido a sua forma de organização e funcionamento, que difere muito daquele presente nas aldeias.

Bergamaschi, Brito e Doebber (2018), em estudo com estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), apontam que o costume com a vida comunitária aliado à saudade dos familiares são alguns dos principais fatores para a não permanência de alunos indígenas na universidade. Além disso, a realidade urbana impõe outro desafio: a questão financeira. Nas palavras de um aluno Kaingang, durante os primeiros dias estudando História em Porto Alegre: “aqui se faltou cinco centavos para você comer, você não come mais” (p. 49).

O movimento de inclusão dos indígenas no ensino superior esbarra em uma barreira epistemológica que, em consequência, afeta o percurso acadêmico. Há pouco espaço para o saber indígena dentro das universidades, esse conhecimento pouco afeta a já consolidada lógica acadêmica. Logo, há a necessidade de uma mudança de caráter pedagógico dentro do

espaço estudante, na forma de capacitação de professores e dirigentes universitários para o atendimento à parcela indígena dos estudantes. (BERGAMASCHI; BRITO; DOEBBER, 2018).

A inserção dos indígenas nas universidades acontece também em instituições privadas através do ProUni ou de bolsas da própria instituição. Um estudo sobre indígenas nas universidades fluminenses apontou que a maioria dos entrevistados não estudavam em universidades públicas, mas sim como bolsistas das próprias instituições privadas, algumas até financiadas por organizações religiosas. Além disso, expôs que a dificuldade dos entrevistados em indicar outros possíveis candidatos à pesquisa enunciou a inexistência de espaços de acolhimento e fortalecimento étnico no ambiente urbano (RUSSO; DINIZ, 2020).

Diversos autores apontam a necessidade de ações para garantir a permanência dos estudantes na universidade que, para tanto, devem possuir um viés pedagógico e material. Diante dessas barreiras, algumas ações foram delineadas a fim de que a evasão desses estudantes se torne menor. Dentre as atividades propostas estão as monitorias indígenas, os auxílios estudantis, a abertura de espaços de convivência para os indígenas, atividades de acolhimento e recepção de novos alunos. (LEAL, 2016; BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018).

O processo de busca de melhoria das condições para a permanência dessa população precisa estar atento às demandas dos próprios estudantes. Nesse sentido:

Entende-se que a condição dos estudantes indígenas como sujeitos de direitos e de autonomia para definição dos investimentos na sua formação acadêmica e profissional seria mais efetiva na medida em que houvesse a adequada ampliação do valor da bolsa auxílio, possibilitando o suprimento de suas necessidades básicas de alimentação, moradia, de deslocamento, de aquisição de livros e materiais, de participação em eventos acadêmicos e principalmente o reconhecimento de sua ancestralidade e dos aportes que pode oferecer na produção de conhecimento e espaços de convivências atentos às suas especificidades. (RUSSO; DINIZ, 2020, p. 14).

O aspecto da coletividade presente no viver indígena é transposto para o ambiente universitário como forma de garantir uma melhor adaptação nesse momento desafiador que é a vida universitária. Nesse espaço os indígenas são vistos acompanhados, em duplas ou grupos, fato esse que perturba, mas também povoa esse ambiente com outras humanidades. Essa tática apresenta um valor fundamental para a vivência no contexto acadêmico como uma estratégia dessa população para re-existir na universidade (DOEBBER; BERGAMASCHI, 2020).

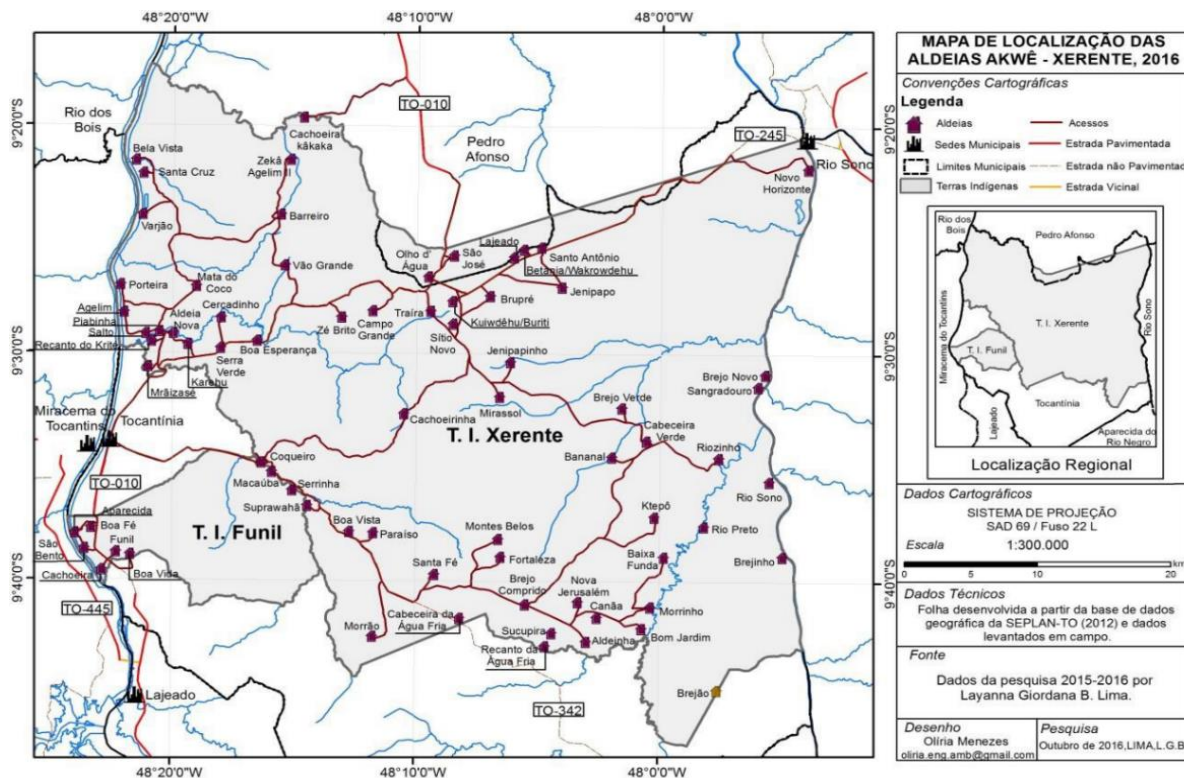
A permanência de alunos indígenas na universidade, portanto, pressupõe a existência de um espaço de vivências interétnicas. Neles, os estudantes passam a ter um duplo pertencimento: o pertencimento acadêmico e o pertencimento étnico-comunitário (AMARAL; BILAR; RODRIGUES, 2014). Deles serão exigidos recursos técnicos e metodológicos, próprios do contexto universitário, além dos recursos adaptativos pessoais e comunitários de caráter material e subjetivo, que permitirão soluções adaptativas eficazes para o enfrentamento dos problemas cotidianos (SIMON, 1989; 1995; 2000).

1.1 Os indígenas na Universidade Federal do Tocantins

De acordo com o censo de 2010 do IBGE, havia cerca de 896.917 indígenas no país, sendo a Região Norte a que abriga a maior quantidade dessa população, 305.873 indivíduos, que corresponde a aproximadamente 37,4% do total (IBGE, 2012). Segundo o censo, a população indígena do Tocantins concentra cerca 13.131 pessoas, distribuídas entre as etnias Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela, Apinajé e Avá Canoeiros.

Dentre essas etnias, a Akwê-Xerente é a que reside em município vizinho daquele no qual se localiza o Campus da UFT de Miracema, o que torna os cursos oferecidos mais acessíveis. Os Akwê-Xerente são um povo que foi quase dizimado em 1955, quando restaram apenas 330 membros. Em 2016, a população aumentou e havia cerca 3.814 indivíduos distribuídos entre 74 aldeias. A língua falada pelos indígenas dessa etnia é o Akwê, que possui o tronco linguístico Macro-Jê, da família Jê. Os Akwê-Xerente são conhecidos como os povos das metades, pois sua organização social se divide em dois elementos da natureza (Wahirê e Doí) sendo os clãs da metade Wahirê: Wahirê, Krozake, Krãiprehi e da metade Doí: Kuzâ, Kbazi e Krito. Esse povo, autodenominados Akwê, possui uma história de mais de 250 anos em território nacional. Hoje estão localizados a cerca de 70 quilômetros da capital do Tocantins, vivendo em duas terras indígenas: a Terra Indígena Xerente, demarcada em 1972, e a Terra Funil, oficialmente ocupada em 1982 (LIMA, 2016).

Figura 1- Mapa das aldeias Akwē.



Fonte: Lima (2016, p. 172).

Araújo (2016) relata que os povos indígenas buscam explicar o mundo através dos mitos, pois neles se encontram a origem de todas as coisas e por isso eles são transmitidos de geração em geração. Mas, cada povo indígena concebe de forma específica sua cosmologia. Para os Xerente, o cosmo está dividido em três níveis: a terra (tka), criada e transformada pelo Sol, local onde vive o homem e os animais; o céu (hêwa), sustentado por uma árvore, é onde vivem as estrelas e outro povo; e o mundo subterrâneo (tkakamô) que representa o local onde vivem os animais ferozes, como espíritos xamânicos (MELO, 2007 apud ARAUJO, 2016).

Recentemente, muitos deles tem praticado o cristianismo católico ou evangélico, mas ainda acreditam que Bdã (que é Deus) é o Sol. Já outros mantêm a tradição da antiga cosmologia. Outro aspecto importante a ser dito é que estão presentes as técnicas de construção de suas moradias e de plantios tradicionais em seu cotidiano (ARAUJO, 2016)

A educação dentro do território indígena tem suas próprias especificidades com uma dinâmica de alfabetização bilíngue Akwē-Português. A maior parte das aldeias (80%) realiza a alfabetização bilíngue dos alunos indígenas. Nestas escolas são realizadas a primeira fase do ensino fundamental e, caso desejem continuar estudando, têm a opção estudar no Centro de Educação Indígena Xerente (CEMIX) ou buscar estudar na cidade. O Warã (denominação dos

indígenas Xerente para o CEMIX)¹ está localizado dentro do território indígena e oferece vagas para a segunda parte do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio (MESQUITA, 2009).

Na UFT, Leal (2016) aponta que durante o período de 2005 a 2016, entre os 382 alunos ingressantes houve 160 desistentes, 184 vinculados e 25 formados. A autora apresenta como aspectos que resultam nesse cenário, a dificuldade com o português, a escrita acadêmica, metodologia do trabalho científico, a adaptação ao ambiente urbano, o choque de cultura e o preconceito. Logo, fica evidente que a medida compensatória de inserção de indígenas nos cursos de graduação necessita ser acompanhada de outras ações que possam assegurar a permanência na universidade, como as monitorias, bolsas permanência e outras ações de apoio estudantil.

1.2 Entrada na universidade e crise adaptativa

Do ponto de vista do estudante que ingressa na universidade, o choque de realidade entre a vida vivida na aldeia e na universidade pode gerar situações de crise. A crise é caracterizada pela ocorrência de uma situação nova, para a qual o indivíduo ainda não tem respostas. A fim de enfrentar essa situação nova, o indivíduo faz uso dos recursos disponíveis (objetivos e subjetivos), gerando novas respostas e garantindo a manutenção da saúde física e mental, por mínima que seja (SIMON, 1989; SIMON; YAMAMOTO, 2008).

A crise pode ter sido gerada em função do ingresso na universidade, mas seus reflexos abrangem outras áreas vitais, além da produtividade, e pode resultar em evasão e/ou desenvolvimento de problemas em outras áreas da vida, como a saúde física e emocional. Se não bem solucionada, a crise no setor da Produtividade (Pr) pode ter reflexos negativos nos demais setores da vida: Afetivo-Relacional (A-R), Orgânico (Or) e Sociocultural (S-C), sendo os setores A-R e Pr considerados os mais importantes para a eficácia da adaptação (SIMON, 1997), no contexto da cultura ocidental. O primeiro setor (A-R) diz respeito às relações intrapessoais e interpessoais, inclui sentimentos, atitudes e ações do sujeito em relação às pessoas e a si mesmo; o segundo (Or), aos sentimentos, atitudes e ações em relação ao próprio corpo, incluindo a sexualidade; o S-C, refere-se aos costumes e valores da cultura em que o entrevistado vive e; o Pr corresponde a qualquer atividade produtiva, independente da sua natureza, seja ela artística, filosófica ou religiosa, de ocupação principal do sujeito durante o período avaliado (SIMON, 1989; SIMON; YAMAMOTO, 2008).

¹ Warã diz respeito a clareira em que se realizam rituais nas aldeias. O CEMIX recebeu esse nome por ser um lugar que também reúne pessoas de diferentes aldeias e clãs.

Dependendo dos recursos de que dispõe e da flexibilidade psicológica para utilizá-los e ser criativo, gerando novas respostas, a adaptação geral desse indivíduo variará qualitativamente, tanto em relação aos resultados de desempenho acadêmico quanto à manutenção da saúde, de forma geral. A adaptação é definida, pois, “como sendo o conjunto de respostas de um organismo vivo, em vários momentos, a situações que o modificam, permitindo manutenção de sua organização (por mínima que seja) compatível com a vida” (SIMON, 1989, p.14). Destaca-se que, para se avaliar a qualidade da adaptação, é necessário que sejam levantados, por meio de entrevista, os problemas enfrentados pela pessoa e as respostas que ela encontra, com recursos pessoais ou ambientais, para solucioná-los.

Para tanto, Simon (1989) idealizou a Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO) que objetiva avaliar a eficácia da adaptação da pessoa e cuja coleta de dados dá-se por meio de uma entrevista operacionalizada, semi-estruturada que avalia a adequação das respostas dadas no enfrentamento dos problemas da vida nos quatro setores da adaptação. A avaliação da eficácia adaptativa de estudantes universitários através da EDAO-R – versão redefinida, já foi abordada por outros autores. Teixeira (2009) avaliou a qualidade de vida e a qualidade da eficácia adaptativa de 330 estudantes do centro universitário de Itajubá-MG. Na área da enfermagem, Nunes (2014) buscou verificar se haveria ineficácia adaptativa entre os alunos de primeiro ano do curso de enfermagem, em quais setores da adaptação e se algum deles estaria em crise adaptativa. Yoshida, Peixoto e Honda (2015) encontraram evidências de validade e precisão da versão de autorrelato (EDAO-AR) da escala aplicada em 257 estudantes de universidade particular.

O desenvolvimento dos estudos sobre a eficácia adaptativa também ocorreu em outros contextos e com outras populações, que não a universitária. Com base na EDAO-AR, Peixoto e Yoshida desenvolveram uma versão para avaliar atletas: Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada para Atletas ou EDAO-AR-A (PEIXOTO et al., 2015). Atualmente, já estão sendo realizado os estudos de validade para a segunda versão da EDAO-AR-A e os resultados indicam que o método é uma medida adequada da eficácia adaptativa de atletas (PEIXOTO; NAKANO; BALBINOTTI, 2018).

Para Bonfim (2011) o arcabouço teórico-técnico proposto por Simon (1989) é aplicável à compreensão da experiência de indígenas pois considera a possibilidade de avaliar sistemas comportamentais complexos, incluindo o universo sociocultural em que vive a pessoa. Isto significa que permite a compreensão de experiências culturais diversas, uma vez que não aplica um conjunto pré-determinado de valores e crenças e, sim, possibilita uma leitura a partir do conjunto de valores e crenças da cultura à qual a pessoa está inserida.

Considerando o grande desafio da permanência indígena no ensino superior, a dificuldade em entender e intervir nessa situação, e, compreendendo o ingresso na universidade como uma situação de crise que mobiliza os recursos adaptativos da pessoa e influencia a qualidade da permanência, o objetivo geral deste trabalho foi levantar problemas e recursos de enfrentamento nos quatro setores da adaptação de um estudante indígena Xerente, da Universidade Federal do Tocantins. Por ser um estudo exploratório, serão utilizadas a teoria e a entrevista operacionalizada com o intuito de levantar esses aspectos da experiência do aluno indígena.

2 METODOLOGIA

Estudo exploratório, de caso único, a partir de perspectiva quanti-qualitativa (FISHMAN, 2016).

2.1 Participante

Aluno indígena da etnia Akwē-Xerente, de 29 anos de idade, cursando o penúltimo ano de um curso de licenciatura da Universidade Federal do Tocantins. Tem bom conhecimento da língua portuguesa, com a qual teve o primeiro contato aos oito anos de idade, quando saiu da aldeia para estudar na cidade. É casado, segundo a cultura Akwē-Xerente, e possui dois filhos. Mora e estuda no município vizinho em que se encontram as Terras Indígena Xerente e Funil. O deslocamento entre as Terras Indígenas e o município em que reside é feito por estradas de terra e entre sua residência e a universidade por uma balsa que atravessa o Rio Tocantins. Sua família – mulher, filhos, pai e mãe - mora em uma das mais de 70 aldeias do povo Akwē-Xerente. O participante passa a semana na cidade para estudar e no fim da semana retorna à aldeia, a fim de ficar com a família.

2.2 Considerações éticas

Este estudo faz parte do Projeto de Pesquisa denominado: Indígenas na Universidade – meu mundo, seu mundo, nosso mundo, aprovado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CONEP) sob número CAEE: 09977119.6.0000.5519.

2.3 Instrumento

Entrevista semi-estruturada, baseada na Teoria da Adaptação, aplicada com o objetivo de levantar problemas e recursos de enfrentamento em quatro setores da vida: Afetivo-Relacional (AR), Produtivo (Pr), Orgânico (Or) e Sócio-Cultural (SC) (SIMON, 1989; SIMON; YAMAMOTO, 2008).

2.4 Procedimentos de coleta de dados

O participante foi convidado por um monitor do Programa de Monitoria Indígena para a participação livre e esclarecida. Para a realização da entrevista, foram apresentados, de forma clara, os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. O participante assinou o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento – TCLE, que contém informações sobre a participação voluntária, sigilo das informações obtidas, anonimato, a gravação em áudio, assim como a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante. A entrevista foi realizada nas dependências do Serviço-Escola de Psicologia da universidade, em sala privada, em data e horário de maior conveniência para o participante.

2.5 Procedimentos de análise de dados

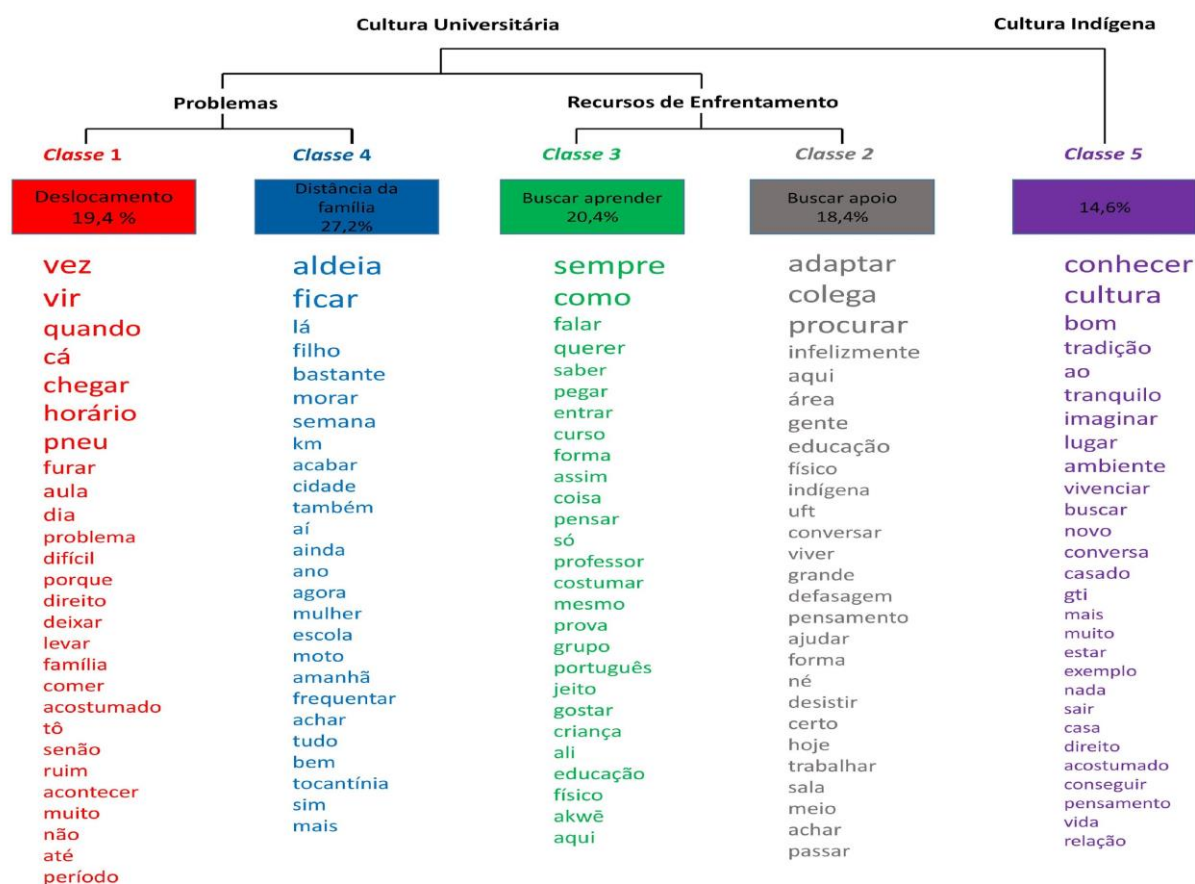
A entrevista foi gravada em áudio e transcrita conforme as especificações para o uso do IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires*). A análise da entrevista foi realizada por meio do software livre e aberto IRAMUTEQ, criado por Pierre Ratinaud. Este software utiliza a linguagem *Python*, funcionalidades do software estatístico R e conta com um dicionário de palavras em Português, o que possibilitou seu uso no Brasil desde 2013 (SOUZA et al., 2018).

Por meio do IRAMUTEQ foi aplicado ao corpus textual o Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Nesta análise, segmentos de texto são classificados, em função dos vocabulários, em agrupamentos de palavras estatisticamente significativas – as Unidades de Contexto Elementar (UCE) – que apresentam vocabulário semelhante entre si e diferente das UCE de outras classes. Obtidos esses agrupamentos é gerado um dendograma que representa essas classes e a ligação entre elas (CAMARGO; JUSTO, 2013; SOUZA et al, 2020).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Figura 2 é possível visualizar o dendrograma resultante com as classes geradas pela CHD, que são expostas em cores diferentes e identificam as palavras associadas a elas. As classes estão divididas em dois grandes grupos. O primeiro deles o grupo 5, foi denominado “*Cultura indígena*” refere-se ao contexto de vida na aldeia e explicita sua importância para o entrevistado. No segundo, “*Cultura universitária*”, há referência ao cotidiano acadêmico, com seus problemas e enfrentamentos, e está subdividida em quatro classes. As classes 1 e 4, “*Problemas*”, apresentam a dificuldade de deslocamento aldeia-universidade e a distância da família e as classes 2 e 3, “*Recursos de enfrentamento*”, apresentam recursos utilizados no enfrentamento dos problemas encontrados – busca ativa de pessoas e conhecimento e adaptação às demandas da universidade. Foi atribuído um nome fictício ao entrevistado com o objetivo de melhorar a fluidez da escrita e da leitura.

Figura 2 – Dendrograma com classes detalhadas fornecida pelo *software* IRAMUTEQ.



Fonte: Elaborado pelo autor.

3.1 Cultura indígena e Cultura universitária – dois mundos dissociados

Quando a gente chega aqui, a gente já chega meio excluído, a gente não exclui, mas a forma como as pessoas olham, assim, a gente já sente que é excluído (Pedro – nome fictício).

No começo a gente tem um choque de cultura, imagine você sair do lugar que você está acostumado, imagine você sair do nosso país pra outro país, você vai ter que se adaptar às novas normas de lá, as leis. Aí eu comparo isso, a minha saída da aldeia para a universidade, que a universidade é bem rígida, os trabalhos têm que estar tudo nas normas e a gente não tem conhecimento disso no ensino médio. Praticamente não trabalho seminários, essas coisas na aldeia também, aí dificulta (Pedro).

A narrativa presente na entrevista pode ser entendida primeiramente a partir desses dois grandes temas que se sobressaem e parecem se contrapor, evidenciando dois mundos com sistemas de valores e normas distintos, entre os quais os alunos indígenas transitam, corroborando as observações de Melo (2016). Salienta o setor S-C (SIMON, 1989, 2005), ou seja, os sentimentos, atitudes e ações em relação às normas, valores, crenças da cultura à qual a pessoa pertence. A peculiaridade do aluno indígena, como sugerem as duas classes identificadas, é a inserção em um mundo novo - *‘imagine você sair do nosso país pra outro país’* – sem deixar de viver também em sua cultura de origem, pois se está no mesmo país.

Cultura indígena e cultura universitária ainda se apresentam como dois mundos distintos, que não se integram de modo ideal, dois mundos com regramentos diferentes e que necessitam ser explicados um para o outro. Por exemplo, o casamento em um mundo não é reconhecido no outro e é necessário marcar que se é *‘casado, segundo a cultura Xerente’*, conforme explicou Pedro ao responder as questões sobre dados sociodemográficos. Esperava-se que, pelo convívio de, aproximadamente, 250 anos entre os Akwē-Xerente e os não indígenas, já não houvesse necessidade de tantas explicações sobre o quanto são diferentes uns dos outros. O contrário é observado: levar expressões da cultura indígena para os espaços urbanos e para dentro do ambiente universitário é visto ainda como algo exótico, como espetáculo, o que reforça a ideia de os indígenas habitarem outro mundo, das fantasias, da preguiça, da animalidade em um processo que os desumaniza (LIMA; FARO; SANTOS, 2016). Talvez seja esse o pano de fundo para as reações intransigentes de professores e funcionários diante das dificuldades de adaptação dos alunos indígenas à cultura universitária.

Esse comportamento indica que a universidade – aqui entendida em seus aspectos normativos e interpessoais –, a partir do olhar do entrevistado, precisa respeitar e compreender as especificidades da cultura indígena e o duplo pertencimento. Segundo Amaral, Bilar e Rodrigues (2014) o duplo pertencimento é essencial para a permanência do

universitário indígena. O trânsito entre as fronteiras sociais e culturais aldeia/cidade leva a pessoa a identificar-se ora como indígena, ora como universitário, e dentro do universo do ensino superior novas relações vão se estabelecendo com diferentes sujeitos. Logo, é fundamental reconhecer-se como indígena nesses novos espaços, buscando criar relações que possibilitem sua permanência, sem perder os vínculos com suas origens e sem criar categorias excludentes: universitários ou indígenas.

3.2 Cultura universitária – conflitos entre os dois mundos

A vida universitária, portanto, não deixa de evidenciar os conflitos que podem surgir no contato interétnico. O mundo da universidade - não indígena - conformado como uma estrutura homogeneizada, colonialista, preconceituosa e monocultural (AMARAL; BILAR; RODRIGUES, 2014) apresenta-se, portanto, como outro mundo a ser enfrentado.

Na CHD, a classe mais ampla “Cultura universitária” subdivide-se em duas grandes classes. A primeira classe, denominada ‘Problemas’, e a segunda, denominada ‘Recursos de enfrentamento’, apresentam narrativas sobre os setores da Produtividade e Afetivo-Relacional (SIMON, 1989, 2005).

Problemas

Deslocamento

Aí as dificuldades que a gente tem quando chega na universidade são várias. O deslocamento da aldeia. Tem outros colegas que moram na aldeia (...) essas aldeias próximas, mas é bem difícil você vir da aldeia todo dia de moto. Aí você vem todo preparado e, às vezes, fura o pneu da moto e, às vezes, chega atrasado pra aula ou, às vezes, não chega (...) a universidade não leva isso em consideração (...) se a gente for falar: furou o pneu. Vai tirar a falta? Não vai tirar (Pedro).

O problema do Deslocamento apresenta conteúdo relacionado ao Setor da Produtividade (SIMON, 1989; 1995), uma vez que são descritos em relação à presença nas aulas e ao impacto que têm sobre o desempenho final dos alunos.

Para o estudante indígena, muitas vezes, além do ingresso no ambiente universitário, há também o ingresso no espaço urbano. Ainda que Pedro resida na cidade durante a semana, ele ainda depende de transporte para chegar à universidade e voltar à aldeia – a balsa e a moto. Mas o problema apontado diz respeito a uma experiência comum aos demais alunos indígenas, principalmente daqueles que residem nas aldeias. As palavras mais evidentes apontam a preocupação em chegar à universidade, o horário, o meio de deslocamento e os

problemas no trajeto, como o pneu furado. Esses problemas não resultam em atrasos apenas, mas na impossibilidade de chegarem à cidade.

O deslocamento foi identificado por Russo e Diniz (2020) como um fator importante para a desistência do percurso escolar básico e Cohn e Dal’Bó (2016) apontam que o trajeto é uma das dificuldades dos alunos indígenas desde o vestibular. Já no ensino superior, cursos que oferecem uma disciplina com 4 horas-aula em um período computam quatro faltas a cada vez que o aluno não consegue chegar à universidade. Neste tipo de sistema, os obstáculos encontrados durante o deslocamento das terras indígenas para as cidades é um fator de desgaste e, muitas vezes, de reprovação para o aluno que mora em aldeia.

Segundo Bergamaschi, Brito e Doebber (2018) a frequência exigida nas universidades constitui-se como um paradoxo para os alunos indígenas, uma vez que inserir-se no modo de tempo do ensino superior implica renunciar à forma como vivenciam o tempo segundo sua cultura originária, e negar o tempo da universidade resulta na impossibilidade de acompanhar o curso. Fica evidente como a ignorância acerca do modo de vida do estudante indígena por parte daqueles que estão na universidade torna-se um desafio à adaptação de estudantes provenientes de comunidades indígenas.

Distância da família

(...) comecei a ter problema com a minha mulher a gente discutia, “você não tem tempo pra gente”, “você tá focando muito na universidade”. No primeiro período eu tinha aula de segunda a sábado, meio dia, e o único dia que eu podia ir pra aldeia era sábado à tarde, quando dava, porque tinha atividade, trabalhos em grupo que eu não podia faltar senão ficava ruim. Aí, quando eu ia ficava, só o domingo, e já voltava segunda, logo na segunda pra cá (Pedro).

Então naquele tempo, quando eu ingressei, não tinha rede de telefone por lá (...) (Pedro).

Morar longe da família costuma ser uma experiência difícil para qualquer estudante. Para os Akwē-Xerente, que se casam muito cedo, fazer um curso universitário frequentemente significa ficar longe de esposa ou marido e filhos e ficar sem notícias deles em razão de dificuldades quanto aos meios de comunicação. Logo, a tensão gerada pela transição entre esses dois espaços, esse duplo pertencimento aldeia-universidade, é primordial para entender a dinâmica da vida do acadêmico indígena no que diz respeito ao setor Afetivo-Relacional. Bergamaschi, Nabarro e Benites (2013), no Relatório da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (2008-2011), relataram os casos de dois indígenas aprovados no

vestibular para Pedagogia (2008) e Enfermagem (2010), que abandonaram os cursos logo no início, pois não se acostumaram a viver longe dos filhos e das esposas.

Recursos de enfrentamento

Então eu sempre falo assim pra mim mesmo né... aonde eu for eu vou respeitar aquele ambiente e me adaptar naquele ambiente do jeito que o povo daquele lugar vive, da forma que eles encaram as coisas. Aí eu tive isso pra mim: eu sou índio, saí da aldeia tá, tudo bem, mas eu estou num ambiente que não é mais a aldeia, então eu tenho que entender as regras de lá, as normas tudo e me adaptar, tentar... um índio que está fora de seu ambiente natural lá, um novo ambiente lá, mas vai respeitar e viver as mesmas regras e mostrar que é capaz do mesmo jeito também (...) (Pedro).

As estratégias de enfrentamento dos problemas estão nas classes 2 e 3, cujo conteúdo refere-se, também, aos setores Afetivo-Relacional e da Produtividade. A classe 3, “Buscar apoio”, trata de conseguir o suporte de outros colegas indígenas para a realização das atividades acadêmicas e a classe 2, “Buscar aprender”, trata de aprender sobre como funciona o mundo acadêmico. São classes caracterizadas por verbos que mostram a postura ativa de Pedro nesse ambiente novo.

Buscar apoio

Foi isso também, entrei com meu colega Akwē. A gente sempre fazia as coisas juntos, não desgrudava um do outro (...) a gente procura se ajudar e eu, por ter vivido essa experiência ruim, eu procurei, de certa forma, tentar ajudar os meus colegas (Pedro).

A Classe 2, “Buscar apoio”, compreende respostas no processo de adaptação, para o qual Pedro utiliza recursos do setor Afetivo-Relacional, obtidos em experiências passadas, no enfrentamento das experiências atuais. Como a exclusão era uma experiência já esperada por Pedro, buscou aliar-se a outro estudante indígena logo que chegou à universidade. Dentre os fatores negativos vivenciados pelos indígenas estão o preconceito e a hostilidade, que desencadeiam desistências (RUSSO; DINIZ, 2020), e os casos de desprezo, rechaço e estereótipos que ocorrem no ambiente universitário (HUR; COUTO; NASCIMENTO, 2018).

Essa estratégia resultou em algo positivo, pois pode, posteriormente, dedicar-se a prestar apoio a outros estudantes indígenas por meio de monitoria e auxiliá-los nesse processo desde o ingresso, compartilhando suas experiências e aprendizados. Além disso, pretende tornar-se professor e trabalhar em escola da cidade na qual estudou.

A professora também teve outros meios de fazer com que eu me adaptasse também naquele ambiente lá e, em menos de três meses, eu aprendi a ler e escrever e a escola tinha um projeto também chamado Aceleração, que eles me colocaram nesse projeto, aí eu consegui recuperar os anos que eu perdido na outra escola (Pedro).

Porque pra quem não sabia falar nem o português e reprovou dois anos, sabia escrever às vezes. Escrever não, copiar. Copiava tudo, mas nem sabia o que era. Então foram vivências que, pra mim, eu preferi usar essas vivências negativas, essas experiências negativas que eu tive pra me ajudar a superar. E, quando ingressei na universidade usei aquela experiência que tive no passado pra isso, superei algo pior do que isso. Hoje eu sei falar o português, consigo digitar, me expressar normalmente, por que eu não consigo vencer essa batalha aqui na universidade? (Pedro).

O setor Afetivo-Relacional é considerado central no processo adaptativo (SIMON, 1997; PEIXOTO; YOSHIDA, 2017) e a relevância deste setor foi claramente identificada nessa classe. É importante destacar que, da experiência de relacionamentos interpessoais em ambiente escolar, o aluno trazia uma experiência positiva, de superação das dificuldades iniciais, com uma professora do ensino fundamental. Esse tipo de experiência, que permitiu que Pedro avançasse no processo de aprendizagem, pode ser caracterizada como uma Experiência Emocional Corretiva (YOSHIDA; ENÉAS, 2013), ou uma experiência interpessoal e emocional que modificou positivamente experiências anteriores negativas, nesse caso, a dificuldade em aprender a língua Portuguesa e as reprovações.

Buscar aprender

(...) o mais importante do ser humano ao frequentar o ambiente em qualquer lugar é primeiramente conhecer os seus direitos e os seus deveres também, é o que eu busquei conhecer. (...) O curso de (...) quando eu entrei busquei entender a forma como ele trabalha e tudo, os conteúdos que ele trabalha, e pensando mais a fundo, eu gostei muito da área (...) (Pedro).

Então eu vim pra cá pra adquirir conhecimento né, mas para fortalecer a minha cultura. O meu pensamento é esse (Pedro).

Nesta classe, recursos do setor da Pr são utilizados para o processo de adaptação. O aluno busca estudar, conhecer as normas da universidade, analisar o que se ensina e o que se aprende em relação às necessidades de seu povo. Fica claro o entendimento que Pedro tem acerca do estudo em universidade ser um fato político, corroborando os apontamentos feitos por Bergamaschi, Doebber e Brito (2018).

Sendo o setor da produtividade o segundo setor mais importante na eficácia adaptativa (SIMON, 1997; PEIXOTO; YOSHIDA, 2017), os recursos de enfrentamento são justamente alguns daqueles que o ambiente universitário valoriza – busca e transmissão do conhecimento.

Há um entendimento prévio, por parte de Pedro, de que os regramentos universitários são muito diferentes daqueles dos Akwē-Xerente e que ele necessitava ser ativo no sentido de conhecer as especificidades do mundo universitário e adaptar-se melhor a ele.

Quanto ao setor Orgânico, a análise informatizada não detectou elementos suficientes para que se apresentasse uma Classe específica, talvez por não ter sido um tema sobre o qual Pedro tivesse discorrido mais, apesar de haver relato sobre sua condição de saúde, uma vez que esse setor foi investigado. Como uma hipótese a ser melhor investigada, pode-se caminhar pelo trabalho de Nolasco e Giralдин (2017), que discutiram a noção de corporalidade no processo de aprendizagem-ensino entre os Akwē e esclareceram que o corpo para esse povo é transformado ao longo da vida para aceder à perspectiva humana. Esse processo é compartilhado por uma rede de relações que envolvem o núcleo familiar e outros sujeitos. Trata-se de uma noção muito diversa da ocidental não indígena, na qual os corpos têm um caráter privado e precisam ser guardados e escondidos.

O comportamento do aluno entrevistado se aproxima do que observaram Doebber e Bergamaschi (2020), pois “...ao chegarem à universidade, jovens indígenas (re)criam esse espaço, apropriando-se do universo acadêmico, dos conhecimentos ocidentais e, ao mesmo tempo, re-existem por meio de uma presença disruptiva”. Diante disso fica evidente que a inserção dos indígenas na universidade implica uma constante luta por afirmação desse povo nesses espaços e constante busca por adaptação frente aos desafios impostos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração a ser feita diz respeito à aplicabilidade do IRAMUTEQ na análise da narrativa de um entrevistado para quem o Português era a segunda língua. Após a execução da CHD, pode-se verificar que, havendo bom entendimento e fluência na fala da língua portuguesa, é possível obter resultados coerentes com as hipóteses de pesquisa levantadas e é possível interpretar os resultados segundo a teoria adotada e a literatura científica publicada. No entanto, continua levantada a hipótese de que entrevistas com aqueles alunos que têm mais dificuldade com a língua portuguesa talvez não sejam passíveis de análise por um instrumento informatizado e que necessitem da tradicional análise de conteúdo qualitativa.

Outro ponto importante foi a coerência encontrada entre os resultados da CHD e a leitura a partir dos quatro setores da vida, segundo a Teoria da Adaptação. Destaca-se, quanto a este ponto, a característica emblemática do aluno entrevistado no que diz respeito à própria ideia de adaptação. Seu percurso ilustra, didaticamente, postura e ações diante do novo a ser enfrentado, como se esperaria em um processo de adaptação eficaz.

Foram levantadas duas grandes classes – os dois mundos – indígena e universitário, duas culturas diferentes, ambas caracterizadas por conteúdo do setor Sócio-Cultural. Os não indígenas não conhecem o mundo indígena suficientemente bem a ponto de entender e valorizar suas especificidades e os indígenas não conhecem o mundo universitário até que se encontrem nele e sejam impelidos a se adaptarem a ele.

Outro aspecto referente ao setor Sócio-Cultural que despertou a atenção durante a entrevista foi o fato de mesmo sendo realizadas perguntas que buscavam a experiência pessoal do entrevistado, sua vivência na universidade, as falas traziam, muitas vezes, a presença do coletivo: nós, os alunos indígenas, meus colegas e eu. Esse são exemplos de respostas que implicam a comunidade e evidenciam que a forma que os indígenas vivem a vida universitária se expressa em coletividade em detrimento de uma visão individualista.

Do mundo universitário foi possível levantar problemas e respostas a esses problemas. Uns e outros puderam ser explicados segundo a concepção teórica dos quatro setores da adaptação como recursos subjetivos e objetivos elaborados a partir das experiências nos setores Afetivo-Relacional e da Produtividade, ao longo da história de vida de Pedro.

Quanto ao setor Orgânico, a análise informatizada não detectou elementos suficientes para que se apresentasse uma classe específica, talvez por não ter sido um tema sobre o qual

Pedro tivesse percorrido mais, apesar de haver relato sobre sua condição de saúde, uma vez que esse setor foi investigado.

Ao se observar o dendograma, pode-se identificar a experiência do aluno entrevistado como uma experiência que necessita ser pensada a partir da perspectiva da diferença cultural, da existência de dois mundos pelos quais transita, assim como ele o faz. É possível perceber a necessidade, ao receber um aluno indígena, de que a universidade o considere imerso nesses dois mundos, muitas vezes conflitantes. O ponto de partida seria, portanto, a compreensão dessa experiência cultural, a partir da qual seria possível identificar problemas enfrentados pelo aluno, e chegar a uma compreensão da experiência individual e subjetiva neste contexto, conforme sugeriu Bonfim (2011).

Por ser culturalmente determinada, a pesquisa com populações indígenas impõe, de antemão, uma limitação importante: dizer respeito à experiência daquela etnia em particular, o que impossibilita a generalização dos resultados a outros grupos étnicos. Mesmo se tratando de olhar para uma etnia, no caso a Akwē-Xerente, será necessário alcançar outras experiências que não se traduzem em processos adaptativos eficazes, mas que expressam a exclusão a que muitos alunos ainda estão destinados.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, W.R.; RODRIGUES, M.A.; BILAR, J.A.B. Os circuitos de trabalho indígena: possibilidades e desafios para acadêmicos e profissionais Kaingang na gestão das políticas públicas. Dossiê – Estudos sobre as sociedades Jê (Kaingang e Xokleng) no sul do Brasil. **Mediações**, v.19, n.2, p. 129-145, 2014.
- ARAUJO, Rosemary Negreiros de. **Os territórios, os modos de vida e as cosmologias dos indígenas Akwẽ-xerente, e os impactos da UHE de Lajeado**. 2016. 209 f. Tese (Doutorado em Geografia) -Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- BERGAMASCHI, M.A.; DOEBBER, M.B.; BRITO, P.O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 99, n. 251, p. 37-53, 2018. DOI 10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337.
- BERGAMASCHI, M.A.; NABARRO, E.; BENITES, A. **Estudantes indígenas no Ensino Superior** – uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Rio Grande do Sul: UFRGS Editora, 2013.
- BONFIM, T.E. Avaliação psicológica e saúde mental: aplicação da psicologia clínica em comunidades indígenas. **Psicologia Informação**, v.15. n.15, p.155-168, 2011.
- BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 17 de mar. de 2021.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513–518, 2013.
- COHN, C.; DAL’BÓ, T.L. Ingresso de indígenas em cursos regulares nas universidades e desafios da interculturalidade: caso da UFSCAR. **Cadernos do GEA**, n.10, p. 27-37, 2016.
- DAL BÓ, T. L. **A presença de estudantes indígenas nas universidades**: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer. 2018. 249f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DOEBBER, M. B.; BERGAMASCHI, M. A. JOVENS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: movimentos de apropriação e re-existência. **Movimento-revista de educação**, v. 7, n. 13, 7 ago. 2020.

FISHMAN, D. B. The Pragmatic Case Study in psychotherapy: A Mixed Methods Approach Informed by Psychology's Striving for methodological quality. **Clinical Social Work Journal**, 45(3), 238–252, 2016. doi: 10.1007/s10615-016-0612-3.

HUR, D. U.; COUTO, M. L. B. S.; NASCIMENTO, J. S. do. Estudantes indígenas na Universidade: uma sessão de grupo operativo. **Vínculo**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 99-119, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

KAWAKAMI, É. A.; JODAS, J. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. **Políticas Educativas**, v. 6, n. 2, p. 21–43, 2013.

LEAL, C. C. **O indígena na Universidade Federal do Tocantins**. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Tocantins, p. 41, 2016.

LIMA, A. C. de S. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 24, n. 50, p. 377-448, Abr. 2018.

LIMA, L.G.B. **Os Akwê-Xerente no Tocantins**: território indígena e as questões socioambientais. 2016. 286 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LIMA, M. E. O.; FARO, A.; SANTOS, M. R. dos. A desumanização Presente nos Estereótipos de Índios e Ciganos. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 219-228, Mar. 2016.

MELO, C.R. A experiência na licenciatura intercultural indígena do sul da Mata Atlântica na UFSC. **Cadernos do GEA**, n.10, p.52-57, 2016.

MESQUITA, R. **Empréstimos linguísticos do português em Xerente Akwe**. 2009. 144f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2009.

NOLASCO, G.; GIRALDIN, O. Aprender e ensinar: a “pedagogia” akwê-xerente e a construção da pessoa. **Revista Humanidades e Inovação** v.4, n. 3, 2017.

NUNES, R. S. **Estudo da eficácia adaptativa de alunos de primeiro ano do curso de enfermagem**. 2014. 63f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEN, A.C.; BELLO, L. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 339-374, 2017. DOI 10.1590/s0104-71832017000300013.

PEIXOTO, E. M. et al. Avaliação da adaptação em atletas de alto rendimento: um estudo exploratório. **Saúde e Desenvolvimento Humano**, v. 3, n. 2, p. 22–34, 2015.

PEIXOTO, E. M.; NAKANO, T. D. C.; BALBINOTTI, M. A. A. Eficácia adaptativa em atletas: desenvolvimento de instrumento através do ESEM e TRI. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 7, n. 2, p. 38–56, 2018.

PEIXOTO, E. M.; YOSHIDA, E. M. P. Escala de Eficácia Adaptativa: evidências de validade com base na estrutura interna e normas interpretativas. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 34, n. 2, p. 233-247, Junho 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2017000200233&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000200005>.

RUSSO, K.; DINIZ, E. A. Trajetórias indígenas na universidade: O direito ao ensino superior no Rio de Janeiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28(72), 2020.

SANTOS, M.C; HONDA, G.C.; SANTEIRO, T.V.; YOSHIDA, E.M.P. Eficácia adaptativa: produção científica brasileira (2002-2012). **Contextos Clínicos**, v.6, n.2, p. 84-94, 2013. DOI: 10.4013/ctc.2013.62.02.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O PERFIL DISCENTE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MUDOU PÓS-LEI DE COTAS? **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 49, n. 172, p. 184-208, Junho, 2019.

SILVA, J. da; TARGINO, N.; CORRÊIA, R. A. Indígenas na universidade brasileira: sonho,

esperança ou pesadelo? **Tempus – Actas de Saúde Coletiva**, p. 109–120, 2012.

SIMON, R. **Psicologia clínica preventiva**. Novos fundamentos. São Paulo: E.P.U, 1989.

SIMON, R. Teoria da evolução da adaptação humana – prevenção da ineficácia adaptativa. **Mudanças**, v.3, n. 3,4, p.25-50, 1995.

SIMON, R. Proposta de redefinição da E.D.A.O. (Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada). **Boletim de Psicologia**, 47(107), 85-93, 1997.

SIMON, R. Variedades de depressão e a teoria da adaptação – considerações psicoterápicas. **Revista de Psicologia Hospitalar**, v.10, n.1, p.15-24, 2000.

SIMON, R. **Psicoterapia Breve Operacionalizada**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2005.

SIMON, R.; YAMAMOTO, K. Psicoterapia Breve Operacionalizada em Situação de Crise Adaptativa. **Mudanças - Psicologia da Saúde**, v. 16, n. 2, p. 144–151, 2008.

SOUZA, M.A.R.; WALL, M.L.; THULER, A.C.M.C.; LOWEN, I.M.V.; PERES, A.M. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Rev. esc. enferm. USP**, v. 52, e03353, 2018. DOI 10.1590/s1980-220x2017015003353.

SOUZA, Y.S.O.; GONDIM, S.M.G.; CARIAS, I.A.; BATISTA, J.S.; MACHADO, K.C.M. O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. **Pesquisa e Práticas Psicossociais**, v.15, n.2, p. 1-19, 2020.

TEIXEIRA, R. C. **Qualidade de vida e eficácia adaptativa em estudantes universitários**. 2009. 82 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da saúde) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

YOSHIDA, E.M.P.; ENÉAS, M.L.E. A proposta do núcleo de estudos e pesquisa em psicoterapia breve para adultos. In: E.M.P. YOSHIDA; M.L.E. ENÉAS (orgs.), **Psicoterapias psicodinâmicas breves: propostas atuais**. 3ª ed., Campinas, Alínea, 2013. p. 231-270.

YOSHIDA, E. P. M.; PEIXOTO, E. M.; HONDA, G. C. Escala da Eficácia Adaptativa (EDAO-AR): evidências de validade com universitários **Avaliação Psicológica**, vol. 14, n. 2, agosto, pp. 291-298, 2015.

APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “Indígenas na Universidade – meu mundo, seu mundo, nosso mundo”, sob a responsabilidade da pesquisadora Glaucia Mitsuko A. da Rocha, a qual pretende conhecer os problemas e as respostas de alunos indígenas da etnia Xerente, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Miracema, durante os cursos de graduação. Entendemos que o conhecimento dos problemas enfrentados por alunos Xerente e das soluções encontradas por vocês poderá facilitar o diálogo entre a universidade e a comunidade indígena, a fim de se encontrar soluções em conjunto para problemas como a evasão escolar, por exemplo.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da realização de uma entrevista que será gravada em áudio. Se você aceitar participar, contribuirá para entendermos melhor os problemas que os alunos indígenas Xerente da UFT enfrentam e que soluções costumam encontrar.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, mas você pode se sentir constrangido pela própria situação de entrevista ou de se sentir preocupado por falar sobre assuntos que não comenta com outras pessoas. Caso você sinta algum desconforto, poderá encerrar a entrevista a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa. Se for necessário, a pesquisadora providenciará o atendimento adequado. As pessoas encaminhadas para algum tipo de atendimento serão acompanhadas pela pesquisadora, a fim de que os encaminhamentos sejam efetivados.

Como possíveis benefícios os resultados grupais serão devolvidos aos participantes e a outros interessados da comunidade indígena e não indígena por meio de palestras, possibilitando que vocês também tenham acesso ao conhecimento produzido. Além disso, você terá acesso aos dados da pesquisa em qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase da pesquisa, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável no endereço: Av. Lourdes Solino, 195, Curso de Psicologia, Bairro Sussuapara, Miracema-TO, pelo telefone (63) 3366-8602 ou ainda por email: glauciarocha@uft.edu.br.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo email: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almojarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 as 17 horas e quarta e quinta das 9 as 12 horas.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável