

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**DA COMUNIDADE À UNIVERSIDADE: OS DESAFIOS DOS
DISCENTES INDÍGENAS NO CURSO DE DIREITO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA**

Sandra do Nascimento Moura

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, novembro de 2020



SANDRA DO NASCIMENTO MOURA

**DA COMUNIDADE À UNIVERSIDADE: OS DESAFIOS DOS
DISCENTES INDÍGENAS NO CURSO DE DIREITO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

Orientadora: Profa. Dr^a. Maristela Bortolon de Matos.

Boa Vista, RR
2020

Copyright © 2020 by Sandra do Nascimento Moura

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M929d Moura, Sandra do Nascimento.

Da comunidade à universidade: os desafios dos discentes indígenas no curso de Direito na Universidade Federal de Roraima. / Sandra do Nascimento Moura. – Boa Vista (RR) : 2020.
121 f. : il. Color 30 cm.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maristela Bortolon de Matos.

Inclui anexos.
Inclui apêndices.

1. Discentes Indígenas 2. Ensino Superior em Direito
3. Universidade Federal de Roraima I. Matos, Maristela Bortolon de (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Roraima – IFRR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2020.08

CDD – 371.97 (19. ed.)

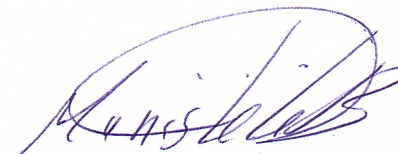
FOLHA DE APROVAÇÃO

SANDRA DO NASCIMENTO MOURA

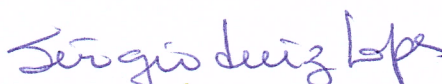
Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 16/11/2020

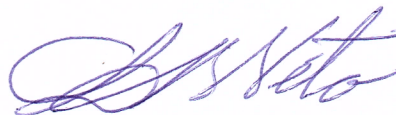
Banca Examinadora



PROF^a. DR^a. MARISTELA BORTOLON DE MATOS
Orientadora
IFRR



PROF. DR. SÉRGIO LUIZ LOPES
Membro Titular Interno
UFRR



PROF. DR. LOURIVAL NOVAIS NÉTO
Membro Titular Externo
UFRR

Boa Vista – RR

2020

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Joaquim e Conceição,
que sempre me incentivaram nos estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me concedeu o dom da vida e me oportunizou ingressar, estudar e concluir esta pós-graduação, estando sempre ao meu lado.

À família, que nunca poupou esforços e incentivos aos meus estudos, sobretudo a meu pai.

A todas minhas amigas que entenderam as ausências e me apoiaram das mais diversas formas.

À Universidade Federal de Roraima, instituição na qual trabalho e onde também realizei a pesquisa, pela liberação eventual das atividades administrativas e pelo fornecimento dos dados que viabilizaram a consecução deste estudo.

A minha orientadora, Professora Maristela Bortolon de Matos, que desde o início me apontou os caminhos a seguir e que sempre esteve presente nos momentos de dúvidas, angústias, prestando apoio incondicional. Sua experiência e prestatividade foram essenciais para a conclusão da pesquisa.

Aos professores membros internos e externos da banca de qualificação e defesa, que tanto contribuíram com considerações relevantes.

Agradeço aos discentes do curso de Direito que me dispensaram um ótimo tratamento, sendo prestativos e cordiais. E, principalmente, por disponibilizarem seu tempo e contribuírem com suas vivências e relatos pessoais para o presente estudo.

Aos meus colegas de curso, com quem tanto aprendi em sala de aula e nos trabalhos acadêmicos realizados em grupo, em especial a Marlise Trebien e Wiusilene Rufino pelos ensinamentos e, principalmente, pela amizade concretizada.

A todos os professores do Mestrado Acadêmico em Educação que através das suas disciplinas, propiciaram leituras enriquecedoras, conhecer diversos autores, produzir artigos científicos e prestaram importantes contribuições pessoais e acadêmicas.

RESUMO

Esta dissertação tem como temática a educação indígena no ensino superior na Universidade Federal de Roraima (UFRR). A relevância da pesquisa se dá nos benefícios que proporcionará aos alunos, que poderão expor suas dificuldades, a fim de que a instituição tenha subsídios para refletir e rever alguns de seus atos normativos, à sociedade e demais instituições de ensino que poderão ampliar seus conhecimentos e propiciar o debate na comunidade científica. Esse estudo tem como objetivo compreender os desafios enfrentados pelos indígenas ao ingressarem no curso superior de direito na UFRR, num novo ambiente acadêmico integrado pela maioria não-indígena. Para isso, o presente texto apresenta a metodologia quanti-qualitativa realizada por meio de análise documental (legislações, dados institucionais) e de rodas de conversas com indígenas estudantes do curso de direito na UFRR. Toda investigação teve embasamento de teóricos da área de cultura e, principalmente, nos relatos dos participantes. Análise de conteúdo foi a forma de tratamento utilizada na pesquisa. Como resultados, apresenta-se um levantamento de ingresso de discentes indígenas, no período de 2011 a 2019. Relativamente aos auxílios ofertados pela instituição contabiliza-se mais de 30 ações entre bolsas, programas, projetos de extensão e auxílios financeiros disponíveis, destes, 2 exclusivos para indígenas (Programa Bolsa Permanência e PIBIC-AF). Embora haja uma grande diversidade desses auxílios, a quantidade de indígenas beneficiados ainda não é a adequada frente à real necessidade. Concluiu-se que a instituição vem promovendo o ingresso de indígenas de forma eficaz, por meio de uma ação afirmativa válida e consolidada, o Processo Seletivo Específico Indígena. Além do ingresso, ela também promove a permanência, através de diversas formas de ajuda financeira, porém elas não são suficientes para garanti-la. No tocante às relações interpessoais detecta-se que há barreiras entre indígenas e não-indígenas, entre professor e aluno, e até entre os próprios indígenas, por questões de identidade. Quanto às dificuldades reveladas no estudo, identificou-se que as mais recorrentes e que levam aos abandonos são as de ordem financeira, linguagem, informática e preconceito. Esse conjunto de problemas, somados à vida acadêmica, que por si só já requer uma grande dedicação, para os indígenas demandam ainda mais sacrifícios, por terem que lidar com todas essas variantes. Isso torna a permanência na universidade frágil, uma vez que, a qualquer momento, o vínculo institucional pode sofrer uma ruptura. Todas essas dificuldades evidenciadas pelas falas dos nossos participantes, por meio das conversas, foram de suma importância para nossas considerações.

Palavras-chave: Discentes Indígenas. Ensino Superior em Direito. Universidade Federal de Roraima.

ABSTRACT

This dissertation has as a theme the indigenous education in higher education at the Federal University of Roraima (UFRR). The relevance of this research is due to the benefits it will provide to students, who will be able to expose their difficulties, so that the institution has subsidies to reflect and review some of its normative acts, to society and other educational institutions that may expand their knowledge and encourage debates in the scientific community. This study aims to understand the challenges faced by indigenous people when they are part of the law course at UFRR, in a new academic environment integrated by the non-indigenous majority. For this, this text presents the quantitative and qualitative research methodology carried out through documentary analysis (legislation, institutional data) and dialogs with indigenous law students at UFRR. All research was based on theoreticians from the cultural area and, mainly, the participants' reports. Content analysis was the form of treatment used in the research. As a result, we brought a survey of the admission of indigenous students in the period from 2011 to 2019. Regarding the aid offered by the institution, we counted more than 30 actions among scholarships, programs, extension projects and financial aid available, of these, 2 exclusively for indigenous (Bolsa Permanência Program and PIBIC-AF). Although there is a great diversity of such aid, the number of indigenous people benefited is still not adequate in view of the real need. We conclude that UFRR has been promoting the entry of indigenous people effectively, through a valid and consolidated affirmative action, the Indigenous Specific Selection Process. In addition to admission, it also promotes permanence, through various forms of financial assistance, but they are not enough to guarantee it. With regard to interpersonal relationships, we detect that there are barriers between indigenous and non-indigenous, between teacher and student, and even among the indigenous themselves, for reasons of identity. As for the difficulties revealed in the research, we identified that the most recurrent ones that lead to abandonment are those of a financial nature, language, information technology and prejudice. This set of problems, added to the academic life, which in itself already requires a great dedication, for the indigenous people demand even more sacrifices, for having to deal with all these variants. This makes the permanence in the university fragile, since, at any moment, the institutional bond can suffer a rupture. All these difficulties were evidenced by the speeches of our participants, because the dialogs were of paramount importance for our considerations.

Keywords: Indigenous Students. Higher Education in Law. Federal University of Roraima.

FIGURA

FIGURA 1

21

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Vagas ofertadas no PSEI para 2020.1	34
Quadro II - Fases e pontuação do processo	34
Quadro III – Critérios e Pontuação	35
Quadro IV – Quantidade de vagas ofertadas no PSEI (2003-2020)	37
Quadro V - Oferta de vagas no PSEI do curso de Direito (2011-2019)	49
Quadro VI - Vagas ofertadas pelo Vestibular e ENEM 2019 – Curso de Direito	50
Quadro VII - Alunos por Etnia	62
Quadro VIII - Alunos por faixa etária	63
Quadro IX – Graduação antes do Direito	64
Quadro X – Alunos por gênero	65
Quadro XI – Alunos por local de moradia	66
Quadro XII – Falantes da língua indígena	67
Quadro XIII - Bolsas e auxílios	72
Quadro XIV - Emprego/trabalho	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CPV - Comissão Permanente de Vestibular

CRFB/88 – Constituição da República Federativa do Brasil

CUni - Conselho Universitário

DAES – Diretoria de Assuntos Estudantis

DERCA - Departamento de Registro e Controle Acadêmico

DIREX - Diretoria de Extensão

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

GSCI - Gestão em Saúde Coletiva Indígena

GTI - Gestão Territorial Indígena

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística

IFES - Instituição Federal de Ensino Superior

IFRR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LI – Licenciatura Intercultural

MEC - Ministério da Educação

NDE - Núcleo Docente Estruturante

NEABI – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

OPIR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima

PBP - Programa Bolsa Permanência

PET - Programa de Educação Tutorial

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência

PIC - Programa de Iniciação Científica

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão
PROEG - Pró-Reitoria de Ensino e Graduação
PROGESP - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PRP – Programa Residência Pedagógica
PSEI - Processo Seletivo Específico Indígena
PUC-GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PRP – Programa Residência Pedagógica
SIAPE - Sistema Integrado de Administração de Pessoal
TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
TI - Terra Indígena
UERR - Universidade Estadual de Roraima
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR - Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 POVOS INDÍGENAS: COMUNIDADES BRASILEIRAS E RORAIMENSES	16
1.1 COMUNIDADES INDÍGENAS: QUESTÕES CULTURAIS E INTERCULTURAIS.....	17
1.2 POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA	20
2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA	24
2.1 AÇÕES AFIRMATIVAS: PROCESSO SELETIVO ESPECÍFICO INDÍGENA	30
2.2 POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFRR: BOLSAS E AUXÍLIOS.....	38
3 O CURSO DE GRADUAÇÃO BACHARELADO EM DIREITO	47
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS, ANÁLISES E RESULTADOS	53
4.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	57
4.2 RODAS DE CONVERSAS	60
4.3 ANÁLISES E RESULTADOS.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	102
ANEXO	108
ANEXO A - ALUNOS INDÍGENAS QUE RECEBEM BOLSA PERMANÊNCIA NA UFRR POR CURSO	108
ANEXO B – ALUNOS INDÍGENAS QUE RECEBEM BOLSAS E AUXÍLIOS NA UFRR	109
ANEXO C – ALUNO INDÍGENA DE DIREITO QUE RECEBE AUXÍLIO ALIMENTAÇÃO	110
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP	111
APÊNDICE.....	119
APÊNDICE A: ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA: OS DESAFIOS DO INDÍGENA NO CURSO DE DIREITO DA UFRR	119
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS	120

INTRODUÇÃO

De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – realizado em 2010, há no Brasil 896,9 mil indígenas. Desses, há uma grande população indígena no estado de Roraima, cerca de 49.637 indígenas¹ residem nas zonas rurais e urbanas dos municípios, segundo dados do mesmo censo. Dentre os principais grupos étnicos, destacamos o Macuxí, Wai-Wai, Taurepang, Waimiri-Atroari, Yanomami, Yekuana, Ingarikó e Wapichana. Eles são arraigados com traços culturais, sendo que cada etnia possui características próprias de linguagem, costumes e tradições.

Grande parte deles nasce nas comunidades espalhadas pelos nossos municípios, porém um número significativo deles migra para as áreas urbanas e outros permanecem em suas comunidades. Muitos, em seu processo de migração, buscam alcançar novos horizontes fora da comunidade, procurando uma Instituição de Ensino Superior para adquirir conhecimentos acadêmicos/científicos e, conseqüentemente, um diploma de graduação.

Atualmente, no estado de Roraima, contamos com três instituições públicas de ensino superior, a Universidade Estadual de Roraima (UERR), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), sendo nessa última que recairá nossa pesquisa. Na estrutura institucional da UFRR conta com o Instituto *Insikiran*², o qual oferece três cursos de formação superior específicos para indígenas em nível de graduação: a Licenciatura Intercultural (LI), criada em 2001; o Bacharelado em Gestão Territorial Indígena (GTI), criado em 2009; e o curso de Bacharelado de Gestão em Saúde Coletiva Indígena (GSCI), criado em 2012.

Para o ingresso nesses cursos específicos e em mais 17 cursos de graduação da grade regular, a UFRR realiza um Processo Seletivo Específico

¹ https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf

² O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena é uma unidade administrativa e acadêmica vinculada à UFRR (Cf. http://ufr.br/insikiran/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=268)

Indígena – PSEI (ação afirmativa), no qual o processo é todo elaborado considerando a realidade dos indígenas. Como, por exemplo, textos sobre assuntos regionais, questões de matemática contextualizadas, e ainda têm a possibilidade de redigir a prova discursiva (redação) na sua língua indígena (macuxi, taurepang, wapixana, ingaricó, wai wai, etc.), no curso de Licenciatura Intercultural.

O processo de ingresso diferenciado é um direito e uma oportunidade a mais para o indígena fazer um curso superior. Entretanto, este novo ambiente é totalmente distinto da sua realidade de origem, e, por isso, ele deve passar por um longo processo até sua integração total/parcial.

Foi esse contexto que interferiu na escolha da investigação da temática ser voltada para o aluno indígena no ensino superior. Por acreditarmos que se faz necessário estudar, de forma sistemática, o processo de interação dele, dentro dos espaços acadêmicos com demais discentes não-indígenas. E assim, podermos relacionar as variáveis que envolvem essa nova inserção cultural, através da qual pretendemos investigar como a cultura indígena se comporta fora de sua comunidade e, conseqüentemente, como isso reflete em seu desempenho de aprendizagem.

A Educação Indígena foi uma conquista ao longo dos anos devido às lutas desses povos. Pesquisar nessa temática é desafiante, uma vez que, como nos revela Morin (2014), que é preciso enxergar a educação escolar indígena como um todo, articulando os aspectos biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais da sua condição humana como desafiadores do pensamento complexo, ou seja, da incompletude do conhecimento.

Na UFRR, é visível a circulação de grande quantidade de indígenas pelo *campus* Paricarana, o que aguça ainda mais a curiosidade e o interesse em elaborar um estudo voltado a eles, considerando todos esses fatores de complexidade que os envolvem.

Como já mencionado, a UFRR possui cursos ofertados pelo Instituto *Insikiran*, que são específicos para indígenas, ou seja, eles têm seus projetos elaborados visando às necessidades interculturais desses povos. Uma das ações diferenciadas é o sistema multipresencial que alterna tempo universitário (aulas) e tempo comunitário (pesquisa e extensão). Já nos demais cursos da grade regular não há essa organização, já que eles estão voltados a um

público generalista e não específico. Em razão disso, a investigação ocorrerá com acadêmicos matriculados num curso da grade regular e não nos do Instituto *Insikiran* por entendermos que se trata de um ambiente heterogêneo, onde estão latentes as questões interculturais, objetivando compreender os desafios enfrentados pelos indígenas ao ingressarem no curso superior de direito na UFRR, isto é, num novo ambiente acadêmico integrado pela maioria não-indígena.

Dentre os cursos participantes do PSEI, a escolha se deu pelo de Direito em razão dele ser considerado um curso elitizado e um dos mais concorridos na universidade. Isso aguçou o interesse em direcionar a pesquisa a ele, a fim de investigar quais os desafios que os discentes indígenas enfrentam.

Esses desafios são as dificuldades que porventura eles confrontam-se na universidade, em uma realidade distinta das escolas indígenas.

A realização deste trabalho é relevante para a comunidade indígena, acadêmica, institucional, científica, pois a partir desta investigação será possível compreender, ainda que sem a pretensão em esgotar o tema, como tem se dado o processo de saída do indígena de suas comunidades, sua entrada em espaços de educação superior e sua interação.

Em janeiro de 2017, houve a defesa da tese de doutorado intitulada “*Insikiran: da política indígena à institucionalização da educação superior*”, do Professor da UFRR Marcos Antonio Braga de Freitas. Sua tese abordou a inserção do Instituto *Insikiran* de Formação Superior Indígena no contexto da educação escolar indígena no âmbito da Universidade Federal de Roraima – UFRR (FREITAS, 2017), a qual apontou os impactos ocorridos na vida dos povos e comunidades indígenas desta região.

Dessa maneira, intencionamos retomar o assunto, acrescentando aspectos com a abordagem voltada ao aluno, considerando seu ingresso, permanência e o êxito no curso de direito. Nosso intuito é de possibilitar às pessoas entender e discutir as realidades enfrentadas pelos povos residentes no Estado de Roraima, bem como, sua busca por mais conhecimentos.

Isso posto, consultando as dissertações disponíveis nos sites de Programas de Pós-Graduação de Mestrado em Letras, e Sociedade e Fronteira, ambos da UFRR, e de Educação da UERR, encontramos algumas com a temática da educação indígena, por ser um assunto relevante, em

virtude das características regionais e pela grande quantidade de povos nativos em nosso estado. Entretanto, após revisão de literatura, a linha de pesquisa que adotaremos será diferente das consultadas³. Esta recairá no indígena acadêmico do curso de direito, analisando seu processo de interação, os desafios e as expectativas.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, onde o primeiro abordará acerca dos Povos Indígenas: comunidades brasileiras e roraimenses que discutirá questões culturais e interculturais dos povos indígenas, considerando os conceitos advindos dos autores Geertz (2008), Cascudo (2004) e Eagleton (2005) que nos revelam estudos importantíssimos na área da antropologia, filosofia, etc. Concernente ao segundo capítulo, *Políticas Públicas para a Educação Indígena*, traçaremos, além de uma retrospectiva da legislação indigenista ao longo dos anos do Brasil, um panorama das políticas de assistência estudantil na instituição. Dando seguimento, apresentaremos o curso de graduação de bacharelado em direito, com um relato da sua história dentro da UFRR, bem como a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Por fim, exporemos a metodologia utilizada, sobretudo as análises e resultados da presente dissertação.

³ Encontramos no programa de pós-graduação em Letras/UFRR 03 pesquisas: a autora Wellen Crystinne de Araújo Souza abordou o tema *Construções identitárias: o aluno indígena na escola não indígena, em 2018*; autora Jacinta F. dos Santos trabalhou com *O aluno indígena no campus Amajari/IFRR: línguas e construção identitária* (2017); Naira Gomes Lamarão trabalhou com a temática *O aluno indígena da UFRR: língua, cultura e identidades* (2017). No mestrado Sociedade e Fronteira: *Diversidade cultural: afrodescendente, indígena e práxis de professores a partir do currículo de história em escolas de ensino médio* – Galvani Pereira de Lima (2019); *Educação escolar indígena: uma reflexão a partir da aplicação do método indutivo intercultural em comunidades indígenas de Roraima* – Mávera Teixeira dos Santos (2019). Na UERR, o Mestrado em Educação, localizamos a pesquisa da autora Isabela do Couto Torres que apresentou dissertação com o Título: *O ensino superior para indígenas e a experiência de Roraima: uma análise da proposta pedagógica do ano de 2008 do curso de licenciatura intercultural do Insikiran* (2018).

1 POVOS INDÍGENAS: COMUNIDADES BRASILEIRAS E RORAIMENSES

Conceituar, definir, significar não é tarefa fácil, ainda mais quando se trata de seres humanos. Entretanto, precisamos partir de definições para explicitar/delimitar nosso objeto de estudo, como também nossos participantes. Sendo assim, apresentamos a definição técnica das Nações Unidas, revelada por Luciano (2006, p. 27):

As comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base da sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos.

Tal definição é importante para desvelar conceitualmente o que se entende por comunidades e povos indígenas. A saber, podemos perceber que são sociedades muito antigas que já habitavam o Brasil, bem antes da chegada dos portugueses. Além disso, essas sociedades permanecem, ao longo do tempo, com suas identidades étnicas e culturais, que se diferem dos demais. Assim sendo, são indivíduos que perpetuam suas tradições de geração em geração, criando sua própria organização social, como demonstra Luciano (2006, p. 210):

Os povos indígenas constituem-se como sociedades altamente organizadas. Suas organizações sociais seguem princípios e orientações cosmológicas e ancestrais fortemente marcadas por funções de subgrupos sociais [...] que articulados entre si conformam a possibilidade de existência do grupo étnico. Cada subgrupo exerce funções primordiais para a existência do grupo como tal, ou seja, cultural e etnicamente distinto dos outros.

Essa organização social própria é mais um ponto que os caracterizam como grupo que, historicamente, sempre fez parte de um grupo excluído da hegemonia conservadora, o qual era visto como não-civilizado e que em nada contribuía com o país. Isso é afirmado por Luciano (2006, p. 217):

Na história oficial do Brasil, contada nos livros didáticos das escolas ou mesmo na literatura especializada, não aparece nenhum feito ou contribuição significativa dos povos indígenas à formação da nação brasileira. Isto porque os povos indígenas sempre foram

considerados sem cultura, sem civilização ou qualquer tipo de progresso material.

A marginalização desse povo fez que com tivessem que lutar e buscar pelos direitos de se inserir na sociedade da qual sempre fizeram parte, mesmo nunca tendo sido reconhecido.

A Conferência Mundial de Direitos Humanos (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993) em seu parágrafo 11 destaca que:

a Conferência Mundial reconhece a dignidade intrínseca e a incomparável contribuição dos povos indígenas ao desenvolvimento e ao pluralismo da sociedade e reitera firmemente a determinação da comunidade internacional de garantir-lhes o bem-estar econômico, social e cultural e o desfrute dos benefícios ao desenvolvimento sustentável.

Como podemos constatar nesse excerto da Conferência Mundial de Direitos Humanos, que foi celebrada em Viena em 1993, foi consagrada uma parte da Declaração Final, que reconheceu a importância de garantir o desenvolvimento e o bem-estar dos povos indígenas.

1.1 Comunidades Indígenas: Questões Culturais e Interculturais

O teórico Geertz (2008) nos apresenta conceitos antropológicos importantes, principalmente acerca de cultura, a partir de definições trazidas por Kluckhohn, o qual considera que “cultura é o modo de vida global de um povo”; “um celeiro de aprendizagem em comum”; “um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens” (KLUCKHOHN apud GEERTZ, 2008, p. 4). É justamente acerca deste “ajuste”, ou seja, a interação que a cultura indígena sofre em contato com a realidade acadêmica do ensino superior na capital, que perpassa nosso objeto de estudo.

Corroborando, Eagleton (2005) nos revela que cultura é um cumprimento de regras que envolve igualmente uma interação entre regulado e não regulado. Tal conceito se mostra importante, considerando que iremos analisar a interação dessas “regras” entre o indígena e sua cultura com o não indígena no ambiente acadêmico.

Sabemos que todas as culturas devem ser valorizadas e respeitadas, uma vez que não deve haver comparação nem qualificação de superioridade e inferioridade, assim como salienta Cascudo (2004, p. 42), “a cultura não pode ser equacionada nas regras comparativas [...] ambas são, positivamente, culturas”.

Ressaltamos que a cultura não pode ser tomada de forma isolada, nem ser inflexível, como nos esclarece Candau (2012, p. 247):

É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência pré-estabelecida e um dado que não está em contínuo movimento.

Assim, a cultura deve ser interpretada considerando diversas variáveis e não de forma estática e rígida, “A força de nossas interpretações não pode repousar, como acontece hoje em dia com tanta frequência, na rigidez com que elas se mantêm ou na segurança com que são argumentadas” (GEERTZ, 2008. p. 13).

As culturas estão em constante movimento, principalmente, hoje em dia, por estarem cada vez mais em contato umas com as outras, devido ao mundo globalizado em que estamos inseridos. Acerca disso, Romani e Rajodac (2001) nos revelam que com a globalização, que não é exclusivamente um fenômeno econômico, mas também ocorre nas novas relações interculturais vem se impondo gradualmente com mais força no cenário mundial.

Todas essas conceituações e debates nos ajudarão a entender como a cultura indígena poderá ser interpretada quando fora da sua comunidade, visto que estará em contato com culturas diferentes. Essa relação entre culturas é o que entendemos por interculturalidade.

Não se pode pensar em educação indígena, sem analisar a questão da interculturalidade que a envolve. Para melhor compreendermos, recorremos a Fleuri (2003, p. 17):

A intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule.

Essa relação entre processos socioculturais diferentes, trazida pelo autor, remete-nos a complexidade do assunto, visto que para haver essa relação de convivência entre as diferenças, deve ter respeito e integração, sem anulação de nenhuma delas. Para isso, temos que abrir mão de preconceitos e voltar nosso olhar para o mundo diverso e particular (etnias, raças, cores, gêneros, religiões, línguas, políticas, tradições, deficiências, ...) que está a nossa volta.

Vieira (2001) adverte-nos quanto à questão do respeito. Ele esclarece que respeito não significa a tolerância no sentido de suportar algo inferior:

Um contato superficial com o tema pode sugerir que a intercultural busca harmonizar a convivência entre as diferentes culturas, excluindo ou minimizando os conflitos, na medida em que uma cultura tolere a outra. Mas não se pretende desenvolver tolerância. Tolerar significa suportar, aguentar, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de uma cultura sobre a outra. O que se pretende é desenvolver relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas em que sejam mantidas e respeitadas – as identidades culturais. (Vieira, 2001, p. 118).

Assim sendo, entendemos que essas diversidades de identidades culturais devem ser respeitadas mutuamente, não desqualificando ou sobrepondo valores de uma a outra, elas devem interagir entre si democraticamente, conforme afirma Lopez-Hurtado Quiroz (2007, p. 21-22):

[...] a interculturalidade supõe agora também a abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia.

Os novos modos de relação social são o caminho proposto pelo autor para que a interculturalidade ocorra de forma democrática.

No campo da educação não é diferente. A interculturalidade também deve seguir uma proposta que vise ao desenvolvimento das relações que propiciem cooperação, respeito e aceitação entre os diferentes. Essas relações têm por finalidade estimular o intercâmbio de experiências, a preservação das identidades próprias de cada sujeito, bem como o enriquecimento mútuo. Esse fomento às relações sociais é extremamente necessário, já que apenas o contato entre as diferentes culturas no ambiente educacional não é condição para que ocorra a interculturalidade, como nos adverte Vieira (2001, p. 120)

“Assim, não podemos, inocentemente, crer que o mero convívio entre as pessoas de culturas diferentes possibilite uma prática de educação intercultural”.

1.2 Povos Indígenas de Roraima

Foi às margens do rio Branco que Roraima tornou-se estado em 05/10/1988. Está situado no extremo norte do país e possui aproximadamente 224,3 km² de extensão territorial. Ele é o estado brasileiro que, em números proporcionais, possui a maior população indígena: 49.637.

Dessa população, em 2020, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) apontou a existência de 11 etnias divididas em 32 Terras Indígenas (TI's) regularizadas e mais 2 em estudo, o que representa a demarcação de 46% do seu território.

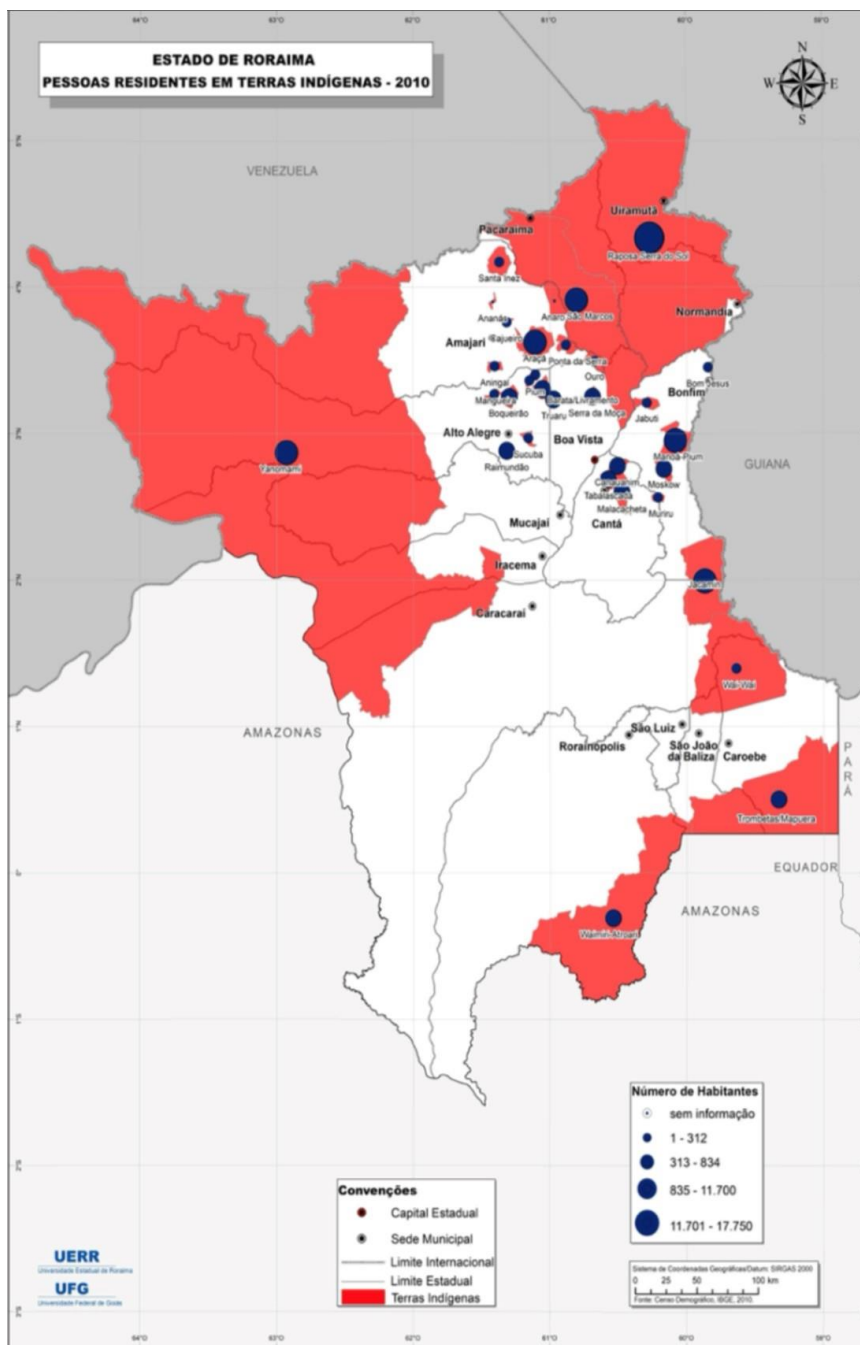
A definição de Terras Indígenas encontra-se no parágrafo primeiro, do artigo 231 da Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB/88 – (BRASIL, 1988):

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Dessa forma, sempre que uma comunidade indígena ocupar determinada área nos moldes do artigo 231, o Estado terá que delimitá-la e realizar a demarcação física dos seus limites. A própria Constituição (BRASIL, 1988) estabeleceu um prazo para a demarcação de todas as TI's: 5 de outubro de 1993. No entanto, isso não ainda ocorreu a contento. Assim, a depender da localidade das TI's no Brasil, elas encontram-se em diferentes situações jurídicas. Em Roraima, as atualmente regularizadas são: Ananás, Anaro, Aningal, Anta, Araçá, Barata Livramento, Bom Jesus, Boqueirão, Cajueiro, Canauanim, Jabuti, Jacamim, Malacacheta, Mangueira, Manoa/Pium, Moskow, Muriru, Ouro, Pirititi, Pium, Ponta da Serra, Raimundão, Raposa Serra do Sol, Santa Inez, São Marcos, Serra da Moça, Sucuba, Tabalascada, Truaru, WaiWai, Yanomami e Zoe.

O Mapa geográfico de Roraima (Figura 1) apresenta a localização das TI's destacadas em vermelho.

Figura 1



(Atlas Geográfico Escolar de Roraima, 2020, pág. 55)

Outras duas TI's ainda não homologadas, mas que estão em processo são: a Pirititi, em Rorainópolis, e Waimiri-Atroari, na divisa com o Amazonas, ambas localizadas ao Sul do Estado.

As etnias existentes que residem nessas terras são: Makuxí, Wapixana, Jaricuna, Taulipáng, Ingarikó, Waimiri Atroari, Mawayána, Yanomámi, Wai-Wai, Karafawyana e Katuena (FUNAI, 2020).

Essas etnias são originárias dos povos *Karíb* e *Arawak*. Eles deslocavam-se entre as diversas fronteiras que circundavam a região Norte do Brasil, as chamadas antigas Guianas:

Com a ocupação dos países europeus neste espaço amazônico, a geopolítica da ilha foi dividida em cinco Guianas: Guiana Espanhola (atualmente Venezuela), Guiana Britânica (Guyana), Guiana Holandesa (Suriname), Guiana Francesa (Departamento Ultramarino da França) e Guiana Portuguesa (Brasil, com parte do território entre os Estados do Amapá e Roraima). (OLIVEIRA; IFILL, 2011, p. 20).

Assim, geograficamente, Roraima estabeleceu-se nessa tríplice fronteira, onde atualmente temos Venezuela, Guiana e Brasil.

Os ancestrais das etnias indígenas existentes hoje em Roraima têm como procedência esses povos (*Karíb* e *Arawak*), que já habitavam a região, muito antes de Roraima tornar-se Estado.

Por essa descendência tão híbrida é que os traços culturais de cada etnia são bem diversificados, isto é, cada etnia possui seus próprios costumes, crenças, língua, etc.

Como o conceito de etnia muitas vezes vem associado ao de raça, para melhor compreensão, devemos diferenciá-los, como nos mostra Munaga (2003, p.7):

O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. [...] Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

Desse modo, enquanto raça engloba características fenotípicas, como a cor da pele, a etnia também compreende a afinidades de fatores culturais, tradições de um determinado grupo.

Nesse contexto, das particularidades dos povos indígenas do estado de Roraima, é que desenvolvemos a presente pesquisa.

A seguir abordaremos acerca das políticas públicas para educação indígena existentes no Brasil, analisando as legislações vigentes voltadas à população indígena. Assim, elencaremos as políticas de assistência estudantil adotadas pela UFRR para permanência dos alunos (indígenas e não-indígenas) no ensino superior.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Este segundo momento será destinado à análise das políticas públicas educacionais adotadas no Brasil voltadas aos povos indígenas e tem por finalidade atender ao objetivo específico que trata de compreender as estratégias usadas pela UFRR para possibilitar a permanência e êxito dos indígenas.

Posto isso, partiremos do conceito de Souza (2003) acerca de política pública:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2003, p. 13).

O entendimento da autora nos evidencia que as políticas públicas são ações, pelas quais os governos propõem mudanças para o país, estado ou cidade.

Essas políticas públicas podem ser de três tipos: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias. As políticas públicas redistributivas consistem em redistribuição de “renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos” (AZEVEDO, 2003, p. 38). Estas serão abordadas no capítulo 3, por meio da análise das bolsas e auxílios disponibilizados aos discentes pela UFRR.

Já as políticas públicas distributivas são ações cotidianas que o governo precisa fazer. São feitas de forma pontual ou setorial, de acordo com a demanda social ou a pressão dos grupos de interesse.

As regulatórias são as mais relevantes, haja vista que consistem nas leis que autorizarão os governos, em alguma medida, a fazerem ou não determinada política pública redistributiva ou distributiva.

Especificamente, em nosso estudo, serão expostas as políticas direcionadas para os indígenas. E aí reside o grande desafio, pois sabemos que historicamente sempre houve conflitos entre os povos indígenas e o

Estado, onde as populações indígenas sempre tiveram que reivindicar por seus direitos para vê-los atendidos.

Tal cenário não é diferente no estado de Roraima, como nos demonstra Lima (2017, p. 9) “Já que no Estado de Roraima, o conflito entre índios e Estado sempre prevaleceu, estando arraigado no confronto de interesses antagônicos e históricos entre Estado e povos indígenas, principalmente em relação às terras indígenas”.

Ocorre que, em meio a tantos conflitos, os povos indígenas sempre resistiram e persistiram com a luta pelas garantias de seus direitos, seja em relação às terras, saúde ou educação.

Diante isso, realizamos um levantamento das legislações relativas, inicialmente, às políticas públicas regulatórias, ou seja, às leis e decretos já expedidos no Brasil. Dentre elas, destacamos o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973), CRFB/88, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), Lei nº 12.711/2012 (Lei de cotas), a Portaria nº 389/2013 - Ministério da Educação (MEC). Esse levantamento legal servirá de base para traçarmos o panorama histórico do estudo. Dentro dessa perspectiva, poderemos perceber o momento em que as leis foram promulgadas e aferir se houve, em alguma medida, a evolução dos direitos dos indígenas em nosso país e estado. Partindo dessa análise legal, poderemos ter mais embasamento para analisar dados, elaborar questionários e realizarmos a pesquisa como um todo.

Iniciaremos pela Lei nº 6.001/1973 (BRASIL, 1973), conhecida como *Estatuto do Índio*, que tem por finalidade regular a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

Embora seja datada da década de 1970, ela ainda continua vigente até hoje, tendo sofrido algumas alterações por meio de atualizações, tais como a CRFB/88, Decreto nº 1.775/96, entre outras. Nesse Estatuto estão dispostos 68 artigos que versam sobre as obrigações da União, Estados e Municípios em favor dos direitos indígenas.

Especificamente acerca da nossa temática, em seu Título V, a lei dispõe sobre Educação e Cultura. Nesse título, destacamos o art. 52 (BRASIL, 1973) que estabelece o seguinte: “Será proporcionada ao índio a formação

profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação”. Isso posto, percebemos que o direito à formação profissional, ou seja, ao ensino superior já estava assegurado desde essa época, embora só no início do século XXI de fato os indígenas começaram a ingressar nas universidades, por meio de ações afirmativas.

A legislação seguinte que versou sobre a temática, foi a CRFB/88 que dispôs um título específico intitulado “Índios”, entretanto nele trata exclusivamente acerca de questões territoriais. Concernente à educação, trouxe poucas inovações, merecendo destaque o art. 210:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Esse parágrafo garante o direito a aulas diferenciadas com uso da língua indígena e a um processo de aprendizagem diferenciado, porém cita essa garantia apenas no ensino fundamental e não menciona ensino superior indígena em nenhum artigo ao longo do texto constitucional.

Tal previsão legal só aparece após a edição da Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), na qual a educação superior indígena foi de fato regulamentada, em seu art. 79, que dispõe:

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Vale ressaltar que embora a LDB seja de 1996, esse artigo foi incluído apenas em 2011 quando houve a edição da Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011. A partir daí é que ficou efetivamente assegurado, pela primeira vez no país, o direito dos indígenas em ingressar no ensino superior público e privado. Com isso, gerou uma sucessão de novas normas visando ao atendimento dessa garantia legal.

Além desse artigo, ao longo do texto a lei estabelece inovações importantes na área da educação indígena, tais como a oferta de educação

escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, programas de ensino intercultural planejados junto com as comunidades, desenvolvimento de currículos e programas específicos com conteúdos culturais, etc.

A partir desses novos apontamentos legais, as instituições superiores foram se adequando para promover o acesso dos povos indígenas em seus cursos de graduação (inicialmente, somente em licenciatura intercultural e depois nos demais cursos de graduação) que até então, tinham pouco espaço no ambiente acadêmico, devido a ser uma classe excluída da hegemonia dominante.

Após mais de uma década de debates, a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), conhecida como “Lei de cotas”, foi, enfim, publicada em 2012, estabelecendo a obrigatoriedade de novos critérios de distribuição de vagas para as Instituições de Ensino Superior Públicas Federais. A mais recente atualização foi em 2017, a qual teve sua redação alterada pelo Decreto nº 9.034/2017:

II - **as vagas** de que trata o art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012, **serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas** e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012, Grifo nosso)

Assim, ficou assegurado que acadêmicos pretos, pardos e indígenas oriundos de escolas públicas tenham vagas reservadas para o ingresso no ensino superior público federal, de acordo com a proporção específica de cada estado.

Em maio de 2013, por meio da Portaria n.º 389/2013 – MEC (BRASIL, 2013), foi instituído o Programa de Bolsa Permanência – PBP que é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para indígenas e quilombolas. O valor é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para todos os acadêmicos, entretanto para os indígenas e quilombolas, será garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais. Sendo assim, atualmente (2019) é

de R\$ 900,00 (novecentos reais) e o recurso é pago por meio de um cartão de benefício.

Essa diferenciação é em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Uma vantagem do PBP é ser acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas, a exemplo da bolsa do Programa de Educação Tutorial – PET, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, auxílios de moradia estudantil, alimentação, transporte, reprografia, etc., que serão abordadas no item 3.1.

Os objetivos do PBP são viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas, reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil, promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

Para a Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) fazer parte do programa, primeiramente deve assinar um Termo de Adesão, disponível no sistema de gestão do programa. Nesse termo a instituição obriga-se, entre outras, a designar um pró-reitor, ou cargo equivalente, para realizar a operacionalização do programa no âmbito da instituição. Em seguida, divulgará sua adesão ao Programa Bolsa Permanência e mobilizará os discentes interessados a preencher seus respectivos cadastros com informações sobre perfil socioeconômico e acadêmico. Mensalmente, a relação dos beneficiários será encaminhada pela IFES ao MEC, que homologará os nomes e os repassará para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – providenciar os pagamentos, diretamente aos beneficiários.

Para receber essa bolsa o acadêmico tem que cumprir, cumulativamente, as seguintes condições, segundo a Portaria n.º 389/2013 - MEC:

- I - possuir renda familiar per capita não superior a um salário-mínimo e meio;
- II – estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias;

III – não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar;
IV - ter assinado Termo de Compromisso;
IV – ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa. (BRASIL, 2013).

O disposto nos incisos I e II, da referida portaria, não se aplica aos indígenas ou quilombolas.

Ainda segundo a Portaria n.º 389/2013 - MEC, a documentação mínima para comprovação da condição de estudante indígena e quilombola é:

1. Auto declaração do candidato;
2. Declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 3 (três) lideranças reconhecidas;
3. Declaração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que o estudante indígena reside em comunidade indígena ou comprovante de residência em comunidade indígena; e SESU/SETEC - MEC;
4. Declaração da Fundação Cultural Palmares que o estudante quilombola reside em comunidade remanescente de quilombo ou comprovante de residência em comunidade quilombola. (BRASIL, 2013).

Posteriormente, houve a publicação da Portaria nº 1.240 - MEC, de 1º de julho de 2019 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre a abertura de novas bolsas para o programa. Após o término das inscrições, a aprovação do cadastro é realizada pelas instituições federais de ensino superior.

No decorrer dessa análise temporal (1973-2019) da legislação indigenista no Brasil, percebemos que há diversos direitos previstos aos povos indígenas. Ocorre que, apenas essa disposição legal de direitos não garante a efetividade. É preciso que a lei passe do papel para a prática, sendo aplicada por meio de projetos eficazes, através da adesão e integração dos mais variados órgãos governamentais, a fim de que possam se tornar de fato realidade.

Nesse percurso, foram surgindo novas demandas e com elas ações afirmativas que visam à garantia dos direitos assegurados legalmente aos indígenas, mas que precisam ser postos efetivamente em prática. Sendo assim, explicitaremos acerca dessas políticas, dando um enfoque na ação afirmativa da UFRR denominada de Processo Seletivo Específico Indígena (PSEI).

2.1 Ações Afirmativas: Processo Seletivo Específico Indígena

A década de 1960 dos Estados Unidos foi marcada por vários debates políticos acerca dos direitos pela igualdade de todos. E esse movimento promovido pelos negros acarretou a revogação de legislações segregacionistas e discriminatórias para com a população negra.

A partir daí, o Estado precisou modificar sua gestão e implementar novas ações, chamadas *ações afirmativas*.

Ações afirmativas são políticas sociais de correção de desigualdades com apoio e promoção de grupos socialmente fragilizados visando à promoção da sua integração social e, conseqüentemente à igualdade material, com a finalidade de efetivar os seus direitos.

Elas significam repensar as políticas públicas para as minorias, valorizando ações de efeito compensatório que garantam o acesso e a permanência destas pessoas, que historicamente foram excluídas de vários espaços sociais.

Com o passar do tempo, essas ações começaram a se difundir para outros países e também a ampliar o público-alvo, abrangendo grupos de minorias, de acordo com as particularidades de cada localidade.

Paladino e Almeida (2012) revelam o objetivo dessas ações:

As políticas de ação afirmativa promovem o acesso a meios fundamentais como educação e emprego para as minorias étnicas, raciais ou de gênero que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente. (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 23).

Na tentativa de superar as mazelas sociais e promover a inclusão e a justiça, a partir dos anos 1990 o Brasil tem sido alvo em potencial dos programas de ações afirmativas que visam ao reconhecimento e à correção de situações de direitos negados socialmente ao longo da história, visto que nos propósitos capitalistas que vigoram no Brasil há muitos anos se insere a exploração dos povos minoritários.

A introdução das políticas de ação afirmativa representou, em essência, a mudança de postura do Estado, que em nome de uma

suposta neutralidade, aplicava suas políticas governamentais indistintamente, ignorando a importância de fatores como sexo, raça e cor. (GOMES, 2001, p. 38-39)

E foi no início dessa década (1990) que foram realizadas as primeiras experiências de ações afirmativas com estudantes indígenas. As ações eram feitas por meio de convênios entre a FUNAI e algumas universidades públicas e privadas, a exemplo, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), que permitiu o ingresso de acadêmicos indígenas. Ainda nesse período, em 1996, houve os Seminários “Ações afirmativas: estratégias antidiscriminatórias” e “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”.

Mas foi a partir da virada do milênio, que as ações afirmativas começaram a ganhar mais força e abrangência. Em 2004, o governo federal criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual concede bolsas a estudantes de baixa renda que estudem em universidades privadas, e em contrapartida concede isenção tributária às instituições participantes.

Apesar da abertura dos debates sobre a temática, somente em 2012 houve a edição da Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), que define que as Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação e as instituições federais de ensino técnico de nível médio devem reservar 50% de suas vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas, oriundos de escolas públicas.

Embora sejam recentes, essas iniciativas, principalmente na área da educação, promovendo acesso às universidades públicas, já são uma realidade no país, haja vista que 25 instituições federais de ensino apresentam alguma forma de ação afirmativa.

O Ensino Superior no Brasil é datado do período de 1808 a 1821, durante a permanência da família real portuguesa. Contudo, foi apenas em 1920 que surgiu a primeira organização desse ensino em universidade, por meio do Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920 (BRASIL, 1920), que criou a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

No estado de Roraima a primeira instituição de ensino superior a ser instalada foi a Universidade Federal de Roraima (UFRR). Ela é uma fundação pública, autorizada pela Lei nº 7.364/85 (BRASIL, 1985), que iniciou suas atividades docentes em março de 1990, contando hoje com 38 cursos da grade

regular, 03 cursos ofertados pelo Instituto *Insikiran*, 02 cursos ofertados para a Licenciatura em Educação no Campo (Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática), além de 03 cursos em Licenciatura em Educação a Distância (Matemática, Geografia e Informática), totalizando 46 cursos de nível superior.

No estatuto da instituição não há, explicitamente, dispositivos que tratem da educação indígena, porém de forma geral dispõe nos arts. 04 e 36 parágrafo 1º, da Resolução nº 026/2003-CUni-UFRR, de 31/12/2003:

Art. 4 A Universidade Federal de Roraima, comunidade integrada por professores, alunos e servidores técnicos-administrativos, em obediência a seus princípios fundamentais, **tem por objetivos precípuos:**

[...]

VII – cooperar com instituições públicas e privadas, em busca de um modelo de desenvolvimento integrado e auto-sustentável, **preservando os valores éticos, étnicos, e ecológicos, em consonância com os objetivos e tradições dos povos da região**, visando à formação da consciência cívica nacional e o caráter universal do saber.” (grifo nosso)

[...]Art. 36. A UFRR ministrará o ensino nas modalidades de:

§ 1º A UFRR poderá, ainda, criar outros cursos para atender às suas **peculiaridades e demandas da região**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2003, grifo nosso).

Podemos perceber que, à época da criação do estatuto da UFRR, houve uma referência genérica, acerca da questão étnica do estado, quando cita “povos da região”, faz uma menção indireta, mesmo assim demonstra que tem por objetivo atender aos povos indígenas.

Diante disso, e também a partir das reivindicações dos povos indígenas é que começaram a surgir no estado de Roraima, uma delas por meio da Carta de *Canauanim*⁴. Essa carta foi elaborada numa assembleia da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) realizada no município do Cantá – RR. A partir desse documento a instituição, através de seus conselhos superiores internos, começou a propor resoluções/decisões que versassem acerca da temática.

⁴ Documento produzido em 2001 durante a Assembleia Geral da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) na comunidade de Canauanim no município do Cantá – RR, no qual registraram reivindicações acerca do ensino superior indígena. Essa carta embasou o Parecer nº 10/2002 do Conselheiro Jamil Cury do Conselho Nacional de Educação para que as IES se manifestem para atender as demandas de educação superior em atenção aos povos indígenas.

Professores, lideranças, alunos comunidades indígenas de Roraima, dos povos Wapichana, Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Ye'kuana e WaiWai, reunidos no Seminário Ensino Superior: conquistando espaço na formação do professor indígena, discutimos sobre as necessidades de formação dos professores indígenas em nível superior universitário” (ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA, 2001).

Diante desse documento, no qual as comunidades deixaram registradas suas pretensões na formação superior de seus povos, a UFRR se mobilizou e criou o Instituto *Insikiran*, inicialmente com a nomenclatura Núcleo *Insikiran*, enquanto resposta política e social da administração superior para atender a essa demanda.

Essa carta embasou o Parecer nº 10/2002 do Conselheiro Jamil Cury para que as IES se manifestem para atender as demandas de educação superior em atenção aos povos indígenas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002). A luta e resistência cultural dos povos e comunidades indígenas do Brasil materializam uma série de documentos que vige hoje no âmbito do MEC para a formulação de políticas educacionais indigenistas.

Isso posto, em 2002, com a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural (LI), a UFRR torna-se uma das pioneiras no campo de formação de professores indígenas.

A partir desse fato a instituição promoveu o primeiro processo de seleção para ingresso específico de indígena por meio do Edital nº. 026/02-CPV/UFRR, no qual foram ofertadas 60 (sessenta) vagas, para o curso de LI.

À medida que as demandas foram surgindo, novas normativas foram sendo estabelecidas, como a Resolução nº 08/07-CEPE/UFRR, de 16/10/2007 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2007), que ampliou tanto a quantidade de cursos como de vagas, surgindo assim o PSEI.

Vale frisar que as vagas ofertadas pelos cursos participantes eram vagas extras, ou seja, criadas especificamente para atenderem aos indígenas.

Assim sendo, o primeiro processo seletivo específico para ingresso de indígenas em cursos regulares foi em 2007. Ele consiste em uma ação afirmativa que visa à seleção de alunos indígenas para ingressar na UFRR. Esse processo seletivo é composto por provas objetivas, discursivas e de títulos, com a finalidade dos candidatos poderem estudar tanto nos cursos ofertados pelo Instituto *Insikiran*, como também em alguns cursos da grade

regular. Vale ressaltar que as vagas são específicas e cabe a cada coordenação de curso ofertá-las ou não. Em razão disso, não são todos os cursos da instituição que disponibilizam vagas no processo, dos 38 disponíveis, atualmente, 20 cursos fazem parte, conforme tabela abaixo:

Quadro I – Vagas ofertadas no PSEI para 2020.1

Curso	Vagas para ampla concorrência	Vagas para pessoas com deficiência	Total de vagas
Agroecologia (T)	05	-	05
Agronomia (B)	06	-	06
Antropologia (B)	09	01	10
Artes Visuais (L)	05	-	05
Ciência da Computação (B)	03	-	03
Ciências Biológicas (B)	02	-	02
Ciências Econômicas (B)	05	-	05
Ciências Sociais (B)	04	-	04
Comunicação Social (B)	05	-	05
Direito (B)	05	-	05
Engenharia Civil (B)	05	-	05
Matemática (B)	05	-	05
Medicina (B)	02	-	02
Psicologia (B)	02	-	02
Relações Internacionais (B)	02	-	02
Secretariado Executivo (B)	02	-	02
Zootecnia (B)	02	-	02
Gestão em Saúde Coletiva Indígena	34 (2 para não indígenas)	4	40
Gestão Territorial Indígena	36	4	40
Licenciatura Intercultural	54	06	60
TOTAL			210

Fonte: a autora, 2020, Tabela adaptada do Edital n.º 051/2019-CPV

Consoante quadro acima, para o ingresso em 2020, foram previstas 210 novas vagas, distribuídas nos diversos cursos do PSEI.

Essa seleção passou por mudanças, nesses mais de 10 anos de existência, tentando se adaptar às especificidades que essa ação requer.

À época do lançamento do primeiro edital em 2002, estava contemplado, no item 4.1, as seguintes fases do processo, conforme Quadro abaixo:

Quadro II - Fases e pontuação do processo

FASES		TOTAL DE PONTOS
1ª	Redação	10
2ª	Entrevista	10
3ª	Prova de Títulos	10

Fonte: a autora, 2020, quadro adaptado do Edital n° 026-CPV/UFRR, 2002.

Conforme demonstra o quadro acima, a forma de seleção inicialmente proposta era bem simples, havendo apenas uma prova de redação, e, posteriormente, as demais fases classificatórias compreendiam a entrevista com o candidato e, por fim, a análise dos documentos entregues, pontuados de acordo com o Quadro 2, que além dos títulos, também atribui pontuação para a oralidade e a escrita do candidato aferida na entrevista. Ao final as notas eram todas somadas e totalizavam 30 pontos.

Nesse quesito era verificada a habilidade linguística de cada indígena, por meio de uma ficha de avaliação. O avaliador realizava uma pergunta e com base na resposta, marcava a fluência e clareza na língua do candidato.

Para a prova de títulos os critérios empregados foram os constantes no Quadro abaixo.

Quadro III – Critérios e Pontuação

CRITÉRIO	PONTUAÇÃO
Ser formado no Ensino Médio com Habilitação em Magistério	1,5
Ser docente em exercício (sala de aula)	1,5
Experiência profissional no magistério indígena de:	
Até 05 anos	1,0
De 06 a 10 anos	1,5
Mais de 10 anos	2,0
Falar uma língua indígena (a ser comprovado na entrevista)	1,0
Escrever uma língua indígena (a ser comprovado na entrevista)	1,0
Participação em eventos	0,6 por evento (máximo 3,0 pontos)

Fonte: A autora, 2020, quadro adaptado do Edital n° 026-CPV/UFRR, 2002.

Percebemos que os documentos solicitados para a prova de títulos eram específicos e direcionados de fato para a realidade dos candidatos indígenas.

Como já mencionado anteriormente, à medida que foram surgindo novas demandas, através de reuniões do Instituto *Insikiran* com as comunidades indígenas, que começaram a reivindicar acesso aos outros cursos da

instituição, a fim de atender as demandas das comunidades indígenas de Roraima. Com isso, em 2007, o PSEI ofertou pela primeira vez 11 vagas suplementares e exclusivas para candidatos indígenas aos cursos de graduação da grade regular (Ciências Sociais, Ciências econômicas e Medicina), cuja seleção foi regida pelo Edital nº 06/07-CPV.

Nessa perspectiva, visando a oportunizar uma forma de ingresso mais adequada à realidade dos indígenas, a UFRR editou a Resolução nº 16/2013-CEPE/UFRR (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2013a) na qual houve uma redefinição no modelo inicialmente adotado.

Essa resolução definiu que o processo continuaria com três fases, porém acrescentou a prova objetiva, retirou a entrevista, permanecendo a redação e análise curricular, ficando assim: prova objetiva (55 pontos), redação (50 pontos) e currículo (50 pontos).

A avaliação da prova discursiva é efetuada apenas aos candidatos classificados até 3 vezes o número de vagas e serão considerados alguns critérios, dentre eles estrutura, ortografia, sintaxe, conteúdo. Os candidatos do Curso de Licenciatura Intercultural têm a opção de indicar na ficha de inscrição em qual língua indígena, ou portuguesa, que desejam realizá-la.

Quanto à análise do currículo, é efetuada somente para os candidatos classificados na prova objetiva no número de 3 vezes as vagas para o curso escolhido, seguindo os critérios e pontuações, como por exemplo, ensino médio profissionalizante indígena, participação em eventos indígenas ou científicos, publicação de artigo científico sobre os povos ou questão indígena, participação em atividades de gestão ou apoio a organizações indígenas, documento de apoio ao candidato assinado por uma organização indígena legalmente constituída, dentre outros.

Ao longo dos anos, além dos cursos da graduação que foram ofertando vagas no PSEI, também foram surgindo outros cursos no *Insikiran*: Gestão Territorial Indígena, curso criado por meio da Resolução n.º 011/09-CUni (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2009) e Gestão em Saúde Coletiva Indígena, criado pela Resolução n.º 010/2012-CUni (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2012a).

Em vista disso, em 2014, o processo já contava com 49 vagas nos cursos regulares, além das vagas para os cursos específicos, totalizando 189 vagas exclusivas para indígenas.

A parte final da seleção é reservada à matrícula do candidato aprovado, Até 2019, ele deveria apresentar o seu Registro Administrativo de Nascimento de Índio (RANI), expedido pela FUNAI ou Carteira de Identidade Civil contendo o perfil étnico no ato do credenciamento no Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA). No entanto, por determinação dos órgãos ministeriais essa exigência foi suprimida e substituída pela autodeclaração, podendo a instituição realizar procedimentos subsidiários como a heteroidentificação étnico-racial.

A fim de demonstrar estatisticamente a efetividade desse processo de seleção, analisamos o quadro abaixo demonstrando através de dados obtidos junto ao DERCA a quantidade de acadêmicos indígenas que já ingressaram no âmbito da UFRR, por meio dessa ação afirmativa.

Quadro IV – Quantidade de vagas ofertadas no PSEI (2003-2020)

ANOS	CURSOS REGULARES	LI	GTI	GSCI	TOTAL
2003	-	60	-	-	60
2005	-	120	-	-	120
2007	11	60	-	-	71
2008	23	-	-	-	23
2009	34	60	-	-	94
2010	41	60	80	-	181
2011	57	60	40	-	157
2012	50	60	40	-	150
2013	49	60	40	40	189
2014	49	60	40	40	189
2015	54	60	40	40	194
2016	54	60	40	40	194
2017	54	60	40	40	194
2018	54	60	40	40	194
2019	65	60	40	40	205
2020	70	60	40	40	210
TOTAL	595	900	440	280	2.220

Fonte: A autora, 2020, Tabela (adaptada) do Quadro 2 (FREITAS, 2017, pág.101)

Por meio desses números, que dizem respeito apenas ao PSEI podemos perceber que a UFRR já ofertou 2.200 vagas especificamente para esta ação afirmativa ora em análise. Assim sendo, é bastante expressiva a quantidade de indígenas que já estudaram e/ou que ainda estudam. Ressaltamos que o número pode ser ainda maior se levarmos em consideração as demais formas de acesso ao ensino superior as quais eles também podem concorrer, tais como Vestibular e ENEM.

Uma vez aprovados na seleção e matriculados na UFRR, os alunos podem beneficiar-se com a Bolsa Permanência, referenciada anteriormente neste capítulo, como também concorrer a outras bolsas ofertadas pela instituição, tais como auxílio residência universitária, alimentação, reprografia, transporte, podendo acumulá-las, as quais descreveremos a seguir.

2.2 Políticas de Assistência Estudantil na UFRR: bolsas e auxílios

A Universidade Federal de Roraima - UFRR, por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão (PRAE) aderiu ao Programa de Bolsa Permanência do Governo Federal, em outubro de 2013, no mesmo ano em que foi instituída a Portaria n.º 389/2013-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Para ser beneficiário da bolsa, o discente não passa por um processo de seleção, mas tem que comprovar, no período oportuno, por meio do site próprio (<http://www.sisbp.mec.gov.br/>), a condição de estudante indígena com apresentação de documentação já descrita.

Após análise da documentação, há a assinatura do Termo de Concessão e, ao longo de seus estudos, o aluno beneficiado é acompanhado pela instituição. Esse acompanhamento ocorre em virtude de haver alguns requisitos para continuar recebendo, dentre eles: não ser reprovado 3 vezes na mesma disciplina e não ultrapassar o número de semestres para a conclusão do curso.

Em 2019, foram abertas 4 mil vagas desta bolsa para todo o país, baseadas no orçamento do Governo Federal.

Além do PBP, a UFRR oferta outros auxílios, podendo o aluno indígena acumulá-los, pois não há restrição de limite de renda para eles.

Esses outros auxílios foram assegurados por meio do Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010) que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência na educação superior pública federal. E para isso, propõe ações estudantis nas áreas de moradia, alimentação, transporte, cultura, etc.

No âmbito da UFRR, é a Resolução nº 022/2012-CUni (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2012b) que regulamenta o programa de concessão de auxílios, o Pró-auxílios, que tem caráter social e contribui para a permanência e o desempenho acadêmico dos discentes beneficiários, que são selecionados por meio de processo seletivo (análise documental, entrevista social, visita domiciliar) promovido pela PRAE. Alguns auxílios estão dispostos nessa resolução e outros foram surgindo posteriormente, ficando estabelecidos em outras normativas, as quais descreveremos sucintamente abaixo.

O auxílio residência universitária, criado pela Resolução nº 010/2013-CUni (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2013b), faz parte da ação de moradia estudantil que oferece infraestrutura física com equipamentos básicos, móveis e utensílios para garantir prioritariamente moradia aos estudantes da instituição, desde que demonstrada a carência de recursos sociais e/ou econômicos e/ou financeiros e que a família do discente não tenha residência na sede do município. O tempo máximo de permanência do estudante é definido pelo período de duração mínima do curso em semestres, acrescido de até no máximo 04 (quatro) semestres para acadêmicos de graduação.

Não obstante destinado ao mesmo público, alunos cujos pais ou responsáveis não residam em municípios onde se situam os *campi* da UFRR, no auxílio vale-moradia há o pagamento do valor aluguel que o aluno comprovar morar. Caso a casa alugada seja compartilhada por mais de um estudante, o valor será pago proporcionalmente a cada morador, até o valor total do aluguel.

No quesito alimentação, a instituição possui dois auxílios: o vale-refeição no valor de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) mensais de complementação alimentar para os moradores em residência universitária nos *campi* da instituição, ou beneficiados por vale-moradia; e o auxílio vale-

alimentação que consiste num crédito mensal, registrado em cartão específico em nome do aluno beneficiado, a ser utilizado para alimentação nas refeições diárias (almoço e jantar) nos restaurantes universitários nos *campus* Paricarana e Cauamé.

Outro auxílio ofertado é o vale-reprografia que consiste em um repasse pago de forma indireta à empresa de serviços reprográficos, ou seja, não são creditados diretamente em conta corrente do discente beneficiário. O acadêmico o utilizará nos setores de reprografia nos *campi* da UFRR.

Faz jus ao auxílio vale pró-atleta quem representar a instituição em eventos esportivos, devendo ser utilizado para pagamento de despesas referentes à sua participação nos eventos, no valor de até R\$ 1.600,00 (mil e seiscentos reais).

Para o discente inscrito em eventos artísticos e culturais cobrir despesas com passagem, taxa de inscrição, hospedagem e alimentação é disponibilizado o auxílio vale pró-cultura que consiste num benefício de até R\$ 1.600,00 (mil seiscentos reais), dependendo do tipo de participação e relevância do evento.

Se o evento for acadêmico e científico, o auxílio disponível é o Pró-ciência, regido pela Portaria nº 21/2013-PRAE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2012c) que estabelece normas com o objetivo de auxiliar na inscrição, passagem, hospedagem, alimentação e deslocamento na participação de eventos no estado de Roraima. Caso seja em Roraima, o valor será de até R\$ 400,00 (quatrocentos) e para o estado do Amazonas será disponibilizado o valor de até R\$ 800,00 (oitocentos reais).

A Portaria nº 02/2017-PRAE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2017), estabelece o auxílio emergencial, que é um benefício concedido, por um único período enquanto tiver vínculo com o curso de graduação da UFRR, mediante avaliação de comissão própria no valor de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) pelo período de três meses, consecutivos ou não.

Há também o auxílio acessibilidade que foi criado e regulamentado pela Portaria nº. 016/2019-PRAE destinado aos discentes com deficiência e em vulnerabilidade econômica que após avaliação e classificação receberão repasse financeiro no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais.

Quanto à ajuda na questão de locomoção, é disponibilizado o auxílio vale-transporte: um crédito mensal no valor de R\$ 120,00 (cento e vinte reais), registrado em cartão específico em nome do discente beneficiado, a ser utilizado em ônibus do Sistema de Transporte Coletivo da Cidade de Boa Vista.

A Portaria nº 040/2015-PRAE (UNIVERSIADE FEDERAL DE RORAIMA, 2015) instituiu o auxílio Pró-pedagógico que permite o acesso a recursos financeiros, até o valor de R\$ 512,00 (quinhentos e doze reais) para aquisição de materiais pedagógicos para as atividades acadêmico-científicas previstas nas disciplinas curriculares.

O aluno ainda pode concorrer à Bolsa pró-acadêmico que propicia auxílio financeiro no valor mensal de R\$ 535,00 (quinhentos e trinta e cinco reais) aos que estiverem em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados nos cursos de graduação presencial oferecidos pela universidade, por meio do cumprimento da carga horária de 20 (vinte) horas semanais nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Outra bolsa ofertada é a Bolsa do Programa de Apoio a Ações de Extensão (PAE/Cultura) visa à seleção para participar dos projetos destinados à Orquestra Sinfônica, Banda Paricarana e Madrigal.

A Bolsa SIAPE é uma parceria entre a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) e a PRAE que oferta vagas de estágio nos setores da universidade com o objetivo de estimular a participação de estudantes nas atividades técnicas, científicas e administrativas da universidade. O valor da bolsa é de R\$ 787,98 (setecentos e oitenta e sete reais e noventa e oito centavos), acrescido do auxílio transporte no valor diário de R\$ 10,00 (dez reais), para uma carga horária semanal de 20 horas. O beneficiário dessa bolsa não pode acumulá-la com outras.

Além dessas bolsas e auxílios há também outros programas dos quais os discentes podem participar. O Programa de Iniciação Científica (PIC) regulamentado pela Resolução nº 004/2008-CEPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2008) é responsável pelo gerenciamento de bolsas de Iniciação Científica e Inovação Tecnológica, fomentadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e parte pela UFRR em forma de contrapartida. Atualmente, dispõe de 04 Programas, sendo eles: PIBIC, PIBIC-AF, PIBIC-EM e PIBITI. Dentre esses destacamos o PIBIC-

AF que para fazer parte tem que estar regularmente matriculado em curso de graduação da UFRR, cuja inserção no ambiente acadêmico se deu por uma ação afirmativa (exclusivamente pelo PSEI).

O Programa de Educação Tutorial (PET) fica sob a supervisão da Pró-reitoria de Ensino e Graduação (PROEG), e atualmente está disponível em 8 cursos: PET Agronomia, PET Aplicado às Ciências Sociais, PET Ciências Biológicas, PET Engenharia Civil, PET Física, PET Intercultural, PET Letras e PET Zootecnia.

Há ainda o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID), instituído em 2010 através da Portaria nº 260-CAPES⁵. Ele concede bolsas a alunos e professores dos cursos de licenciatura e professores da educação básica. O Projeto é desenvolvido por meio de parceria entre Instituições de Educação Superior e escolas de educação básica da rede pública de ensino, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Atualmente, a regulamentação em vigor é a Portaria nº 259/2019-CAPES⁶ que dispõe sobre a concessão de bolsas tanto para o Programa de Residência Pedagógica (PRP), quanto para o PIBID.

Na UFRR o PIBID é de responsabilidade da PROEG, a qual lança o edital ofertando vagas tanto para professores da educação básica das escolas públicas, para atuarem como supervisores, como para os acadêmicos dos cursos de licenciatura da instituição para serem bolsistas de iniciação à docência. As bolsas têm duração de até 24 (vinte e quatro meses) e possuem o valor de R\$ R\$ 400,00 (quatrocentos reais) ao aluno, e de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) ao professor-supervisor.

Por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 – CAPES foi instituído o Programa de Residência Pedagógica, uma ação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por objetivo a fomentar a implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, incluindo o de Licenciatura Intercultural Indígena, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Esse programa é vinculado à PROEG, a qual

⁵ <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=709#anchor>

⁶ <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=3023#anchor>

lança os editais de seleção por curso/área. A seleção é composta por três fases: análise da carta de intenção, entrevista e análise curricular. A bolsa de residente é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) e a bolsa de professor preceptor é de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) a ser pago mensalmente ao bolsista.

Resolução nº 016/2006-CEPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2006) dispõe acerca da monitoria (com bolsa e voluntária) nas disciplinas dos cursos de licenciatura e bacharelado, como forma de promover maior interação entre os corpos docente e discente despertando o interesse pelo ensino, pesquisa e extensão. Cada curso envia a demanda de vagas para monitoria da disciplina específica que necessita. Diante disso, a PROEG publica o edital do processo seletivo que consiste em 2 fases: prova escrita e/ou oral da disciplina pretendida e entrevista. O valor da bolsa é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais e tem validade por 01 semestre.

Há também o Programa de Mobilidade Acadêmica que é um Acordo de Cooperação entre a Andifes (Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica Nacional) e o Banco Santander, visando à oferta de bolsas no valor de R\$ 3.000,00 (três mil reais) para cada aluno, pagas pelo Banco Santander, em cinco parcelas de R\$ 600,00. Para ser beneficiário da bolsa, o aluno deve ter carta de aceite em Instituição Federal de Ensino Superior que também participe do Programa da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) de Mobilidade Acadêmica Nacional e ser aprovado pela seleção da PROEG que consiste em duas fases, a primeira eliminatória, análise documental e, a segunda classificatória, análise do mérito curricular.

Somando todos esses auxílios, são ofertadas cerca de 3.000 vagas para acadêmicos regularmente matriculados, lembrando que esses auxílios são acumuláveis, desde que não ultrapasse 1,5 salário mínimo, excetuando-se os indígenas, que podem ultrapassar esse valor. Deste modo, um aluno pode ser beneficiário de mais de um auxílio.

Ressaltamos que a maioria desses auxílios não são específicos para indígenas, somente o PBP e PIBIC-AF, mas como são destinados a todos os cursos e estudantes da instituição, eles também podem concorrer. Para mantê-los é necessário ter desempenho acadêmico satisfatório, cumprindo ao

estabelecido nos editais de seleção, do contrário, não podem ser renovados ao final do semestre.

A UFRR dá ampla divulgação no site da PRAE de todos os processos seletivos de bolsas e auxílios em andamento, como também disponibiliza um link próprio com diversas informações intitulado “Guia de sobrevivência dos calouros da UFRR”⁷, para os novos discentes.

Além desses, há também programas e projetos de extensão devolvidos pelo Instituto *Insikiran* que têm como público alvo os indígenas. Em nossa investigação identificamos alguns que apresentaremos a seguir.

O programa de *Valorização das Línguas e Culturas Macuxi e Wapichana* existe desde 2009 e tem por objetivo promover cursos de línguas indígenas de forma didática, através de aulas com fundamentos das línguas indígenas, cultura e costumes e suas relações com a língua portuguesa. Elas são destinadas para alunos indígenas e não indígenas também e possuem 03 níveis: Nível I (Iniciante), Nível II (Intermediário) e Nível III (Avançado - Dicionário Multimídia).

Outro projeto de extensão existente é o *Insikiran Anna Eserenka*, este prevê a valorização da arte indígena por meio da música. A partir desse projeto foi criada, em 2013, a Banda Cruviana, cujo grupo é formado por alunos das etnias Macuxi e Wapichana, além de acadêmicos não indígenas. A proposta é divulgar e valorizar a cultura, fortalecendo o protagonismo de jovens indígenas, por meio de intercâmbios de saberes musicais. Seu repertório é baseado em composições autorais.

O evento *Feira Intercultural do Instituto Insikiran* já teve três edições e conta com a exposição e comercialização de artesanatos indígenas. Na ocasião do evento, há ainda apresentações de danças rituais e diálogo com o público presente.

O *Programa Indígena: Gestão em Saúde e Meio Ambiente* consiste em um curso gratuito de carga horária de 20 horas, com oferta de minicursos na temática *Desafios da interculturalidade para as comunidades indígenas no Brasil nos aspectos da saúde, direito e pesquisas científicas*. Tem por objetivo

⁷ <http://ufrr.br/component/content/article?id=3390>

promover a qualificação de gestores e futuros gestores, no desenvolvimento de capacidades necessárias na busca da excelência do conhecimento sobre Gestão em Saúde e Meio Ambiente, de forma prática e profissional. É dirigido à comunidade acadêmica da UFRR, lideranças Indígenas e comunidade em geral. Outra atividade vinculada a esse programa foi *1º Mestre Culinário Intercultural Indígena* que teve sua primeira edição em novembro de 2019, realizado na Maloquinha do Instituto com o objetivo de apresentar estratégias de diversificação alimentar com base na culinária da Amazônia Brasileira, além de buscar a melhoria do estado nutricional.

Há ainda o recente Projeto de Extensão *Pré-Vestibular Indígena*, que teve início em 2019. Por meio dele são ofertadas vagas para candidatos indígenas participarem de cursinho preparatório com aulas do conteúdo programático das disciplinas cobradas no PSEI. As aulas são ministradas no Instituto *Insikiran* por professores da instituição de acordo com a formação acadêmica de cada um.

Na sua quarta edição, em setembro de 2019, ocorreu a *IV Semana dos Povos Indígenas* que tem por objetivo apresentar à sociedade roraimense o pensamento e a produção artística, científica e cultural dos indígenas.

Embora essas atividades sejam promovidas pelo Instituto, elas são abertas para todos os indígenas, bem como para a sociedade em geral. Portanto, estudantes do curso de direito também podem participar.

Após esse levantamento das políticas estudantis (bolsas, auxílios e programas), recolhemos dados institucionais com quantitativos, baseados em julho de 2019, e constatamos que na UFRR são beneficiários do PBP 548 (quinhentos e quarenta e oito) indígenas, conforme informações da Diretoria de Extensão (DIREX). Desses, 9 (nove) são indígenas do curso de Direito. (Anexo A)

Além do PBP, há ainda 215 (duzentos e quinze reais) discentes indígenas que também recebem outros auxílios e bolsas, descritas acima. Desses, somente 01 aluno no curso de Direito que é beneficiário, recebendo o auxílio alimentação, conforme Anexos B e C.

Em requerimento enviado à Coordenação do Curso de Direito, visando à descoberta de outras ações ou programas, obtivemos a resposta de que não há nenhum projeto, programa ou ação específica para os alunos indígenas lá

matriculados, apenas as ofertadas pela instituição, já devidamente citadas neste capítulo.

Através desses índices, pudemos perceber que as políticas públicas voltadas para os acadêmicos indígenas na UFRR estão em plena vigência e são válidas. Entretanto, o número de contemplados que cursam direito é bem ínfimo.

No capítulo a seguir, abordaremos especificamente acerca do curso de bacharelado em Direito, perfazendo um levantamento histórico de seu surgimento no Brasil e em Roraima, bem como realizando a análise do PPC e das ações desenvolvidas.

3 O CURSO DE GRADUAÇÃO BACHARELADO EM DIREITO

As primeiras faculdades de direito datam de 1827, em São Paulo e Recife, e desempenham um papel importante na qualificação profissional para o quadro da administração e da política do Brasil. O curso de direito era o mais concorrido na época, como nos revela Romanelli (2006, p.40):

Para se ter uma ideia da predominância do ensino jurídico sobre os demais ramos, assinale-se que em 1864 nas duas Faculdades de Direito, estavam matriculados 826 alunos, contra 294 em Medicina, 154 em Engenharia (Escola Central) e 109 na Escola Militar e de Aplicação.

Assim, podemos perceber que, desde o início de sua instituição no Brasil, direito sempre foi um curso muito concorrido, o que ao longo do tempo se consolidou como uma área de estudo sempre muito disputada e elitizada, sendo que quem conseguia acesso a seu estudo era a classe mais privilegiada.

Em Roraima, a primeira instituição a oferecer o curso de graduação Bacharelado em Direito foi a UFRR, o qual foi criado pela Resolução nº 25/1991-CUni (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 1991) sendo, portanto, um dos cursos pioneiros da instituição que iniciou suas atividades em 1988. Ele atende de modo especial a uma demanda social local, por meio da oferta de ensino público superior na área jurídica à comunidade roraimense. Tem como modalidade de ensino as aulas presenciais, nos turnos vespertino e noturno, cujo tempo de duração varia de 10 semestres (mínimo) a 16 semestres (máximo). A nota cinco no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), pontuação máxima a ser atingida na avaliação, revela o prestígio, excelência e qualidade do curso no cenário nacional.

Entre os projetos desenvolvidos, além da sala de aula, o curso conta com o Núcleo de Práticas Jurídicas, que presta assistência à comunidade de forma gratuita, como resolução de dúvidas, até o ajuizamento ou acompanhamento de ações judiciais, realizado por alunos do sétimo semestre em estágio supervisionado.

Atualmente (09/09/2020), o curso de bacharelado em direito da UFRR conta com 19 professores efetivos, todos com formação na área de direito, alguns, além de professores também atuam como juízes, promotores e

defensores públicos: Alcir Gursen de Miranda (Doutorado em andamento em Direito e Mestrado em Direito Agrário), André Paulo dos Santos Pereira (Mestrado profissional em Economia), Douglas Verbicaro Soares (Doutorado em Direito e Mestrado em Estudos Jurídicos), Fernando César Costa Xavier (Doutorado em Relações Internacionais, Doutorando em Direito e Sociologia, Mestrado em Direito), Gustavo Américo Máximo Santana Costa (Doutorado em Direito Público), Gustavo Cavalcanti Rodrigues (Pós-Graduação em Direito Penal e Processo Penal), Ilaine Aparecida Pagliarini (Doutorado em andamento em Sociologia e Direito, Mestrado em Direito Ambiental), Isete Evangelista Albuquerque (Mestrado em Direito), Isaías Montanari Junior (Doutorado em Relações Internacionais e Mestrado em Direito), José Edival Vale Braga (Mestrado em Economia), Livia Dutra Barreto (Mestrado em Direito), Luiz Bruno Lisboa de Bragança Ferro (Mestrado em Direito), Mauro José do Nascimento Campello (Doutorado em andamento em Direito, Mestrado em Sociedade e Fronteiras), Mozarildo Monteiro Cavalcanti (Mestrado Profissional em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania), Paulo César Dias Menezes (Graduação em Direito), Priscilla Cardoso Rodrigues (Mestrado em Direito e Doutorado em Direito Público), Rafael Reis Ferreira (Doutorado em andamento em Direito, Mestrado em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos), Raimundo Paulino Cavalcante Filho (Doutorado em andamento em Ciências Jurídicas e Sociais e Mestrado em Direito Ambiental) e Zedequias Oliveira Junior (Doutorado em andamento em Recursos Naturais e Mestrado em Direito Ambiental).

No decorrer dos 28 anos de criação do curso de Direito, 692 acadêmicos já se formaram na área, segundo dados do DERCA. E em 2019, possuía 260 discentes regularmente matriculados.

O seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC-Direito) é o resultado dos trabalhos empreendidos coletivamente pelos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), no exercício de suas funções de contínua atualização e consolidação das competências e peculiaridades que nortearão o processo educativo e o perfil do egresso, sobretudo, no sentido de tornar clara e contemporânea a concepção do curso, seu currículo pleno e a sua operacionalização.

No correr dos anos, o curso procurou amoldar o seu currículo às características e à vocação natural do estado e da região amazônica, dando ênfase para ramos como direito ambiental, direito agrário, direito internacional, bem como para a temática do direito amazônico, em especial, o direito indígena. Nessa esteira, o curso também buscou aprimorar a vocação latente na formação da população indígena local, que tem buscado profissionalização superior na área do direito, para isso passaram a ser reservadas vagas extras específicas, por meio do PSEI, a partir de 2011, por meio do Edital n.º. 024/2011-CPV.

Ao longo desses 8 anos do curso de Direito no PSEI, 45 (quarenta e cinco) vagas foram disponibilizadas, conforme informações constantes no site da Comissão Permanente de Vestibular.

Abaixo apresentamos um panorama, de 2011 a 2019, das vagas ofertadas no curso de Direito.

Quadro V - Oferta de vagas no PSEI do curso de Direito (2011-2019)

Editais de seleção com data de publicação	Ano de Ingresso	Quantidade e de vagas ofertadas	Candidatos aprovados	Alunos matriculados	Alunos formados
Edital n.º. 018/10- CPV (14/05/2010)	2011	05	05	04	-
Edital n.º. 024/11-CPV (04/03/2011)	2012	05	05	05	-
Edital n.º. 023/12-CPV (07/05/2012)	2013	05	05	05	-
Edital n.º. 051/2013-CPV (03/06/2013)	2014	05	05	05	-
Edital n.º. 034/14-CPV (10/03/2014)	2015	05	05	04	-
Edital n.º. 028/15-CPV (10/03/2015)	2016	05	05	05	01
Edital n.º. 035/16-CPV (18/03/2016)	2017	05	05	05	01
Edital n.º. 031/17-CPV (18/06/2017)	2018	05	05	05	-

Edital n.º 020/2018- CPV (11/05/2018)	2019	05	05	05	-
TOTAL DE VAGAS		45	45	43	02

Fonte: Autora, 2020, elaborado a partir dos sites www.ufrb.br/cpv e www.ufrb.br/derca

Por meio da análise do Quadro V, percebemos que, como os primeiros discentes ingressaram em 2011, e a duração do curso de direito é de 5 anos, logo era para haver 04 formados em 2016 e mais 05 em 2017. Entretanto, só houve 01 formando em 2016 e mais 01 em 2017. Tal estatística nos remete a refletir sobre as causas que levam a ocorrer esse fato.

Assim, dos 43 acadêmicos que se matricularam de 2011-2019, apenas 02 concluíram o curso, além disso, no início de 2019, só havia 17 matrículas ativas de indígenas no curso de direito. Logo, os demais desistiram, trancaram, ou foram jubilados. Esse número que retrata a evasão é bastante expressivo, considerando o PPC-Direito, o tempo de curso varia de 10 semestres (mínimo) a 16 semestres (máximo), isto é, 5 a 8 anos. Desconsideramos os ingressantes de 2015, uma vez que completam 5 anos de curso em 2020, porém os semestres 2020.1 e 2020.2 foram inicialmente suspensos e apenas voltaram em sistema remoto em setembro. Então, só completarão os 5 anos em 2021, quando se encerrarão os 2 semestres de 2020.

Além do PSEI, o curso de Direito também oferta vagas nos processos seletivos Vestibular e ENEM/SISU. Para ingresso, a UFRR disponibiliza 50% das vagas para cada, ou seja, das 50 vagas do curso de direito, 25 são ofertadas pelo Vestibular e 25 pelo ENEM/SISU, distribuídas nas modalidades “cotas” de acordo com a Lei n.º. 12.711/2012 (BRASIL, 2012), conforme quadro abaixo:

Quadro VI - Vagas ofertadas pelo Vestibular e ENEM 2019 – Curso de Direito

CANDIDATOS DE ESCOLAS PÚBLICAS				Total
Renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita		Renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita		
Autodeclarados pretos, pardos e indígenas	Não autodeclarados pretos, pardos e indígenas	Autodeclarados pretos, pardos e indígenas	Não autodeclarados pretos, pardos e indígenas	

CANDIDATOS DE ESCOLAS PÚBLICAS											
Curso	Pessoa com deficiência	Ampla concorrência	PC D	Demais Vagas	PC D	Demais Vagas	PC D	Demais Vagas	PCD	Demais Vagas	
Direito (B)	4	20	2	10	0	2	2	8	0	2	50

Fonte: www.ufrr.br/cpv Edital n° 066/19-CPV

Consoante quadro, verificamos que das vagas ofertadas anualmente para o curso de Direito, 12 são para candidatos oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda inferior a 1 salário mínimo e meio; e 10 vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda superior a 1 salário mínimo e meio, totalizando assim 22 vagas para candidatos indígenas, pretos ou pardos.

Ocorre que, em virtude da lei ter determinado a autodeclaração como forma de comprovação da raça/etnia, a instituição registra que o candidato se encaixa no grupo geral “preto, pardo e indígena”. Diante disso, não temos como precisar a quantidade unicamente de indígenas que ingressam pelo Vestibular e ENEM. Por essa razão, utilizaremos apenas, para fins estatísticos, os dados de indígenas ingressantes pelo PSEI.

Em breve análise à temática indígena no mais recente PPC de Direito (Resolução n° 002/15-CENS/CEPE) identificamos que das 66 disciplinas ofertadas ao longo de 10 semestres, há só uma disciplina que versa acerca de Direito Indígena (DIR-003) inserida na matriz curricular.

Ainda no tocante à temática indígena no curso de direito, verificamos que há pouca produção na área, de acordo com consulta realizada no banco de monografias disponíveis na página do curso, tais como *O Problema da Nacionalidade dos Povos Indígenas das Etnias Macuxi e Wapichana na Fronteira entre o Brasil e a Guiana: ausência de documentação, identidade e cidadania*⁸, da Isabele Medeiros de Souza (2018) e *Terra Indígena Waimiri*

⁸ SOUZA, I. M. O PROBLEMA DA NACIONALIDADE DOS POVOS INDÍGENAS DAS ETNIAS MACUXI E WAPICHANA NA FRONTEIRA ENTRE O BRASIL E A GUIANA: ausência de documentação, identidade e cidadania. Trabalho de Conclusão de Curso de Direito. Universidade Federal de Roraima. 2018. Disponível em: <http://ufrr.br/direito/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=444:o-problema-da-nacionalidade-dos-povos-indigenas-das-etnias-macuxi-e-wapichana-na-fronteira-entre-o-brasil-e-a-guiana-ausencia-de-documentacao-identidade-e-cidadania-autora-isabele-medeiros-de-souza&id=88:2018-2&Itemid=314>

*Atroari e a BR-174: direitos constitucionais em conflito na Amazônia brasileira à luz da técnica de ponderação*⁹, da Mariana Von Linde Moura (2017).

É nesse cenário que ocorreu nossa pesquisa, buscando investigar quais as dificuldades que os discentes indígenas enfrentam para alcançarem a conclusão do curso de Direito. Para tanto, no próximo capítulo demonstraremos qual metodologia adotamos para atingir os objetivos propostos, como também apresentaremos as análises.

⁹ MOURA, M.V.L. TERRA INDÍGENA WAIMIRI ATROARI E A BR-174: DIREITOS CONSTITUCIONAIS EM CONFLITO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA À LUZ DA TÉCNICA DE PONDERAÇÃO. Trabalho de Conclusão de Curso de Direito. Universidade Federal de Roraima. 2017. Disponível em: <http://ufrf.br/direito/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=324:terra-indigena-waimiri-ri-atroari-e-a-br-174-direitos-constitucionais-em-conflito-na-amazonia-brasileira-a-luz-da-tecnica-de-ponderacao-autora-mariana-von-linde-moura-orientador-prof-dr-isaias-montanari-junior&id=66:monografia-2017-2&Itemid=314>

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS, ANÁLISES E RESULTADOS

Este capítulo abordará a metodologia que, segundo Minayo (2002, p. 16), é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.”

Uma pesquisa ocorre com a ação de um pesquisador e para Laville (1999, p. 11) “o pesquisador é alguém que, percebendo um problema em seu meio pensa que a situação poderia ser melhor compreendida ou resolvida, caso fossem encontradas explicações ou soluções para a mesma”.

Ao fazermos observações, deparamo-nos com fenômenos que não conseguimos explicar, e assim a atividade científica desenvolve-se a partir de problemas a serem investigados através de hipóteses. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 04), “hipóteses são conjecturas, palpites, soluções provisórias, que tentam resolver um problema ou explicar um fato. Entretanto, o mesmo fato pode ser explicado por várias hipóteses ou teorias diferentes”.

As hipóteses levantadas pelo pesquisador devem ser formuladas visando achar as respostas, devendo elas serem passíveis de testes. Porém, para testarmos nossas hipóteses, e obtermos êxito, precisamos escolher a abordagem de pesquisa mais adequada ao nosso objeto de estudo. Para isso, embasados nos autores Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), Chizzotti (2006), Bogdan (1994), Santos Filho e Silvio Gamboa (2013), entre outros, este estudo se configura mediante uma abordagem quanti-qualitativa, com a utilização, prioritariamente, de instrumentos de análise documental e rodas de conversa.

Inicialmente, apresentamos a demonstração feita por Chizzotti (2006) na sua obra “Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais”, em que expõe quais os tipos:

As pesquisas têm sido caracterizadas pelo tipo de dados coletados e pela análise que se fará desses dados:

- quantitativas: preveem a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas. O pesquisador descreve, explica e prediz;
- qualitativas: fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O

pesquisador participa, compreende e interpreta. (CHIZZOTTI, 2006, p. 52)

Na distinção de características entre as abordagens, percebemos que a análise dos dados se difere: na quantitativa o dado é descrito e explicado através de índices de ocorrências; ao passo que na qualitativa eles têm uma análise mais correlacionada e interpretativa.

As características mais consideráveis na abordagem quantitativa são o empirismo (experimental), positivista, significação estatística, predição e dados quantitativos fechados. Ao passo que na qualitativa temos características mais ligadas à observação, ao fenomenológico, compreensão, interação, entrevista aberta, etc.

Mais adiante Chizzotti (2006) descreve um pouco mais acerca da pesquisa qualitativa:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2006, p. 79)

Percebemos que na qualitativa há uma dinâmica entre todas as variantes: sujeito, objeto, mundo, realidade. E tudo isso é levado em consideração na interpretação dos dados, pois o todo é relevante para a percepção do fenômeno.

A partir das explicações demonstradas nos autores mencionados, entendemos que para nosso estudo será imperativo o uso de ambas análises por haver uma maior interação dos dados a fim de comprovarmos nossas hipóteses e, conseqüentemente, respondermos nosso problema. Tal assimilação das duas pesquisas é possível, embora haja algumas ressalvas como nos revelam Bogdan e Biklen (1994, p. 63):

Ainda que seja possível, e alguns casos desejável utilizar as duas abordagens conjuntamente, tentar conduzir um estudo quantitativo sofisticado ao mesmo tempo que um estudo qualitativo aprofundado pode causar grandes problemas. [...] acabam, normalmente, com algo que não preenche os requisitos de qualidade para nenhuma das abordagens.

O problema apontado pelos autores de que não consiga associar a contento as duas abordagens, pode ser solucionado se o pesquisador superar os falsos dualismos (polarizações) e realizar uma síntese da pesquisa quantitativa e da qualitativa, estabelecendo uma relação dialética, assim como nos instruem Santos Filho e Gamboa (2013, p.100):

Dentre os possíveis enfoques que buscam a síntese de contrários são frequentemente enunciados aos críticos-dialéticos que vêm se destacando nas atuais tendências da pesquisa em Ciências Sociais e que, nos debates sobre os métodos quantitativos e qualitativos e sobre as dicotomias epistemológicas, pertencem ao grupo dos “terceiros excluídos”, anteriormente enunciados.

É nesse sentido proposto pelos autores, de que haja uma síntese e um diálogo entre os contrários que encaminhamos nossa pesquisa quanti-qualitativa, buscando um equilíbrio entre ambas abordagens, com vistas a completar e ampliar as diferentes análises dos elementos.

O objetivo geral que norteará este trabalho é compreender os desafios enfrentados pelos indígenas ao ingressarem no curso superior de direito na UFRR, num novo ambiente acadêmico integrado pela maioria não-indígena.

Para alcançar o objetivo geral foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o perfil do discente indígena na Universidade Federal de Roraima;
- Compreender as estratégias usadas pela UFRR que possibilitem a permanência e êxito na UFRR;
- Identificar as expectativas em morar e estudar fora da comunidade;
- Investigar como ocorrem as relações dos indígenas no curso de direito.

Problema para Gil (2002, p.49) é “questão não solvida e que é objeto de discussão em qualquer domínio de conhecimento”. Partindo desse conceito, e sabendo que o problema abordado é de natureza científica, pois envolvem variáveis, teremos como fundamentação teórica alguns autores da área da Educação, tais como Paulo Freire (2019), por nos revelar diversas análises em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, dentre as quais que precisamos estar abertos às formas de ser e de pensar diferentes que a nossa, por mais estranhas ou de outra cultura. Isso nos faz refletir e abriremos o leque com a educação sob o olhar mais amplo, aceitando, respeitando o aluno, por mais

diferente que seja a sua cultura trazida para sala de aula. Essa abordagem será fundamental em respeito à temática da cultura indígena.

Ainda no tocante aos problemas da pesquisa, buscaremos compreender quais os desafios enfrentados pelos indígenas ao ingressarem no curso superior de direito na UFRR num novo ambiente acadêmico integrado pela maioria não-indígena? Por ele permeará a tomada de decisão em cursar uma faculdade, e se ele, quando o faz, está rompendo com suas raízes ou está buscando construir/agregar uma nova identidade cultural para si. Nessa seara, questionaremos que fatores têm contribuído para o interesse dos povos indígenas a procurarem uma formação superior.

Será realizado um estudo de caso, que de acordo com Severino (2007, p. 121) “é uma pesquisa de campo que se concentra em um caso particular, representando um conjunto de casos análogos”. Por isso, o caso escolhido deve ser significativo e bem representativo, de modo a fundamentar uma generalização, que no final apresentará relatório qualificado.

Justificamos que a metodologia adotada, atende ao nosso objeto de estudo em virtude de buscar uma construção lógica entre os dualismos quantidade-qualidade, explicação-compreensão, objetividade-subjetividade. Essas categorias serão analisadas dentro de um contexto social e histórico, afinal “a ciência é um produto social histórico” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013 p. 102).

Os povos indígenas vêm arraigados de uma longa história de desrespeito, discriminação e exclusão, fazendo parte de uma classe social à margem da burguesia. Desse modo, tentaremos elucidar se essa contradição tem influência em sua vida acadêmica.

A contradição é uma categoria fundamental para nosso trabalho, visto que a educação indígena é eivada de contradições no decorrer dos tempos, como nos esclarece Cury (1985, p. 30):

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura.

Sem excluir nenhuma hipótese, buscaremos a superação dessa contradição, inter-relacionando-as na perspectiva do movimento e das mudanças sociais.

Para isso, realizamos um levantamento das políticas públicas disponibilizadas aos indígenas (nacional e da UFRR), por meio da análise de leis e resoluções, bem como dos dados institucionais que colhemos nos departamentos responsáveis, que nos desvelaram números importantes. Nesse sentido, elaboramos um roteiro de perguntas (Apêndice A) para serem trabalhadas através da roda de conversa. As perguntas sugeridas vêm na tentativa de encontrar respostas que nos auxiliem na construção da realidade vivenciada pelos indígenas na universidade.

Embasado no levantamento desses subsídios, buscamos identificar quantos acadêmicos indígenas têm no curso, como ingressaram e quais os incentivos que recebem.

Questionamos, via requerimento, à coordenação do curso de Direito acerca das ações ou projetos específicos a esses alunos.

Também analisamos o PPC do Direito para identificar se ele possui elementos para atender a contento os indígenas, ou se dispõe ações que visem ao acolhimento deles.

4.1 Análise de conteúdo

A escolha pela análise de conteúdo, como forma de análise, ocorreu por avaliarmos que seria o método mais adequado para atingirmos os objetivos propostos. Ela corresponde a uma diversidade de instrumentos, como revela Bardin (2016, p. 15):

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

A partir dessa definição, entendemos que nosso intuito coaduna com o apresentado pela autora (BARDIN, 2016, p. 44) “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativo ou não).”

Um dos procedimentos utilizados nesse tipo de tratamento é a análise categorial, ou método das categorias, como define Bardin (2016, p.43): “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

As categorias de nossa análise não foram definidas previamente, uma vez que somente após as rodas de conversa é que foram se evidenciando.

Seguindo o procedimento proposto por Bardin (2016) acerca do Desenvolvimento da Análise, iniciamos com a primeira etapa: a pré-análise que

é a fase da organização propriamente dita. [...] Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final. (BARDIN, 2016, p. 125)

Desta maneira, partindo para essa organização inicial, procedemos com a escolha dos documentos: Legislações federais que versam sobre os povos e a educação indígena, citadas no Capítulo 2; referências bibliográficas da área, resoluções da UFRR que tratam de políticas públicas; dados institucionais com estatísticas de acadêmicos indígenas beneficiários de bolsas e auxílios; registros de vídeos das rodas de conversa realizadas com os alunos indígenas do curso de Direito; transcrição das falas dos participantes.

Esses documentos foram selecionados de acordo com a importância para o nosso objeto de pesquisa. A partir daí, foram explorados com vista a uma análise reflexiva e interpretativa aprofundada, a fim de contribuir e levar a considerações significativas.

Já na segunda etapa, a exploração do material, é basicamente a administração das técnicas no corpus. Diante disso, aplicamos sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise. As operações foram realizadas manualmente, isto é, sem o uso de programas de computadores específicos.

Terceira etapa consistiu no tratamento dos resultados obtidos e a interpretação deles, gerando quadros com as sínteses dos resultados. Para essa interpretação escolhemos unidades de registro que mantinham pertinência com nossos objetivos, por exemplo, “expectativa”, “PSEI”, “direito”, “etnia”, “língua”, etc. Para uma melhor compreensão, esses vocábulos foram

analisados dentro de orações (unidades de contexto) retiradas das conversas com os participantes.

Há dois grandes desafios para a boa utilização dessa metodologia. Um deles diz respeito à análise das respostas dos participantes, pois é necessário exame muito cuidadoso, como alerta Bardin (2016, p. 94):

A análise de conteúdo de entrevistas é muito delicada. Esse material verbal exige uma perícia muito mais dominada do que a análise de respostas e questões abertas ou à análise de imprensa.

O outro desafio é quanto transformar a nossa pequena amostra dos participantes em algo que possa ser generalizado (Bardin, 2016, p. 94):

Como preservar 'a equação particular do indivíduo', enquanto se faz a síntese da totalidade dos dados verbais provenientes de uma amostra das pessoas interrogadas? Ou então, como diz Michelat, como 'utilizar a singularidade individual para alcançar o social'?

Visando à superação desses desafios apresentados, percorremos um longo percurso até chegarmos à fase de interpretação, tal como um detetive: analisamos, descrevemos, resumimos, inferimos.

Tudo isso, intencionados a chegar ao objetivo, apresentando considerações que possam responder aos questionamentos que a motivaram a pesquisa, contribuindo com os estudos na área da Educação Indígena. Sobretudo, promover o debate envolvendo questões metodológicas que visem ao fortalecimento não só do ingresso, como também a permanência quantitativa e qualitativa de acadêmicos.

Desenvolvemos a coleta de dados em 2 partes. A princípio, por meio de um histórico nacional da Educação Indígena através de aspectos legais, perpassando pelas políticas públicas da educação indígena na UFRR, por meio das Resoluções internas e números estatísticos da instituição (ingresso, evasão e permanência), descritos no Capítulo 2. Essa etapa resultou no embasamento teórico necessário, para formularmos as perguntas mais pertinentes que compõem o roteiro (Apêndice A). No segundo momento, a investigação ocorreu pela realização de rodas de conversa, a fim de analisar nossos objetivos e responder o problema de pesquisa.

4.2 Rodas de Conversas

Conforme já mencionado, o local da pesquisa foi na Universidade Federal de Roraima, por meio de análise de índices institucionais, como também roda de conversa realizada com os discentes indígenas matriculados no curso de direito.

Esse método consiste na participação coletiva propiciando um debate em que é possível dialogar com os participantes, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões acerca das práticas educativas. Para Warschauer (2001, p. 179):

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. [...].

A escolha por esse instrumento se deu devido à interação entre o pesquisador e participantes, e considerando a particularidade da cultura indígena. Assemelha-se a entrevista de grupo, na qual o mediador precisa garantir a participação igualitária de todos, bem como atender aos critérios de estruturação da discussão. Essa técnica expressa uma característica de criar um espaço de diálogo e de escuta das diferentes vozes que ali se manifestam, constituindo-se num instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico.

Dos 17 acadêmicos com matrícula ativa, até o início de 2019 (não consideramos os ingressantes de 2019, por serem calouros e ainda estarem se integrando a comunidade acadêmica), no curso de Direito da UFRR, realizamos o convite a todos, via e-mail e/ou telefônico, pois as aulas na instituição estavam suspensas e não tivemos como abordá-los pessoalmente. No contato via e-mail, além da apresentação da pesquisadora e do convite, foi encaminhado o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido - TCLE (Apêndice B) e o Parecer (Anexo D) aprovado pela Comissão Nacional de Ética em

Pesquisa - CONEP, a fim de que pudessem ler previamente e ficar à vontade para aceitar ou não participarem.

Desse grupo, 06 participaram das conversas, 02 manifestaram-se formalmente e não aceitaram, 04 conseguimos contato e aceitação inicial, mas depois não houve disponibilidade de tempo por parte dos estudantes para participarem, 05 não responderam ou não conseguimos contato. Esses por estarem sem aula devido à pandemia do novo corona vírus, acreditamos que pudessem estar nas comunidades e por isso não responderam e-mails nem ligações.

Os 6 discentes que aceitaram contribuir serão aqui nomeados de Participantes (de 1 a 6), a fim de resguardar a identidade.

Assim, a pesquisa foi conduzida, por meio das rodas de conversa, que inicialmente, seriam presenciais, e após alteramos para virtual, em virtude da situação pandêmica. Para isso, utilizamos a plataforma de conferência de vídeo *zoom*, que permitiu a interação em tempo real dos participantes com a pesquisadora. As rodas foram gravadas pelo aplicativo, a fim de serem transcritas fielmente após o término das entrevistas.

Destacamos que 2 acadêmicos preferiram realizar a conversa individualmente, pois alegaram que não queriam expor suas vivências, discriminações, dificuldades na frente de outros colegas. Desse modo, respeitamos a decisão desses, e a realizamos particularmente.

Vale ressaltar, que todos os participantes autorizaram via TCLE o registro. Mesmo assim, no momento de iniciar as entrevistas, solicitamos novamente a autorização para gravar, e todos assentiram.

No total foram 04 rodas de conversas realizadas em grupos pequenos, de acordo com a disponibilidade do melhor dia e horário para os participantes. A duração das conversas variou de 40min a 1h30min, a depender da quantidade de participantes e da interação de cada um. O período de realização foi de 22/07 a 26/08/2020.

Após a realização de todas as rodas, iniciamos o processo de transcrição das respostas de cada participante, de forma individual (cada participante em um formulário próprio), uma vez que “cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos...” (BARDIN, 2016, p. 94)

Transcrevemos as falas da forma mais literal possível, levando em conta, do mesmo modo, os gestos, entonações de voz, posturas de cada um, pois elas também dizem algo e precisam estar registradas, a fim de serem interpretadas da maneira mais fidedigna, como nos orienta Bardin (2016, p. 93) “devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador)”. A autora afirma ainda que:

Qualquer pessoa que faça entrevistas conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória, “com buracos”, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras.... Uma entrevista é, em muitos casos, polifônica. (BARDIN, 2016, p. 94)

Apesar de não ter realizado uma entrevista, a afirmação de Bardin foi considerada devido à importância e significado dos elementos abordados pela autora na pesquisa.

Por fim, esclarecemos que nas citações dos participantes, destacamos algumas palavras-chaves por meio do recurso negrito e em todas elas colocamos “grifo nosso”. Essa marca de análise foi o recurso utilizado para dar ênfase nas categorias definidas.

4.3 Análises e resultados

A partir dos dados coletados, organizados e analisados, iniciamos a criação de quadros/tabelas, a fim de visualizarmos melhor o cenário e irmos respondendo aos objetivos desta pesquisa. A princípio, abordaremos o objetivo 1 no qual nos propusemos a traçar um perfil dos discentes. Para tanto, selecionamos unidades de registro que dizem respeito a etnia, faixa etária, estudos, gênero, moradia, língua e identidade.

Conforme os conceitos discutidos no Capítulo 1, acerca de etnia, criamos o quadro abaixo:

Quadro VII - Alunos de Direito por Etnia

Etnias	Quantidade
Ingaricó	1
Macuxi	7
Wapichana	7

Não informada/localizada ¹⁰	2
--	---

Fonte: Autora, 2020

Constatamos no Quadro VII, que os discentes do curso de Direito, são, na maioria, das etnias Macuxi e Wapichana. O que pode ser explicado por essas duas etnias serem as maiores em termos de quantidade populacional no estado. Segundo os dados existentes, o povo Wapichana se apresenta com uma população de 9.441 indígenas¹¹. Já o povo Macuxi apresenta uma quantidade mais expressiva, é formado pela população de 33.603¹². Assim, juntas totalizam 43.044 indígenas, correspondendo a um percentual de 86% do total de indígenas residentes em Roraima.

Outro fator relevante é que a localização das comunidades em que habitam seus povos tem fácil acesso à capital Boa Vista, o que facilitaria esse contato com a área urbana e, propiciaria a vinda em maior número para estudar na universidade. Outras etnias, como Ingaricó, Yanomami, Wai Wai, Taurepang e Yekuana já não possuem essas características, têm uma população menor e suas comunidades localizam-se em perímetros distantes e de difícil acesso.

Outra característica que nos auxilia a traçar o perfil do acadêmico é a “faixa etária”. Assim, temos o quadro a seguir:

Quadro VIII - Alunos de direito por faixa etária

Faixa etária	Quantidade
18-28 anos	7
29-39 anos	7
40-50 anos	3

Fonte: Autora, 2020

Neste quesito, percebemos que 10 alunos (a maioria), possui mais de 29 anos. Com isso, podemos inferir que os indígenas que buscam cursar direito o fazem já na fase da vida mais adulta e não logo ao término do ensino médio. Tal fato, pode se dar pelo amadurecimento e certeza do que realmente buscam, e também pela maior estabilidade que a idade adulta traz.

¹⁰ Em algumas inscrições anteriores a 2015 não foram encontradas informações acerca da etnia.

¹¹ <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Wapichana>

¹² <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Macuxi>

No tocante à categoria “estudos”, dos entrevistados, 03 já possuíam formação superior em outras áreas, antes do direito e 02 já haviam ingressado em outros cursos, mas não concluíram. Logo, 05 já tinham tido contato com o ensino superior antes de iniciar o curso de Direito.

Quadro IX – Graduação antes do Direito

Atividade	Quantidade
Cursaram e concluíram outra graduação antes do direito	3
Cursaram outra graduação, mas não concluíram	2
Direito é a primeira graduação	1
Total dos entrevistados	6

Fonte: Autora, 2020

O fato de já terem concluído ou estudado outra graduação anteriormente pode ter gerado uma maior segurança para encararem um novo desafio, de acordo com o depoimento abaixo:

Eu entrei, primeiramente, na graduação de gestão territorial, ainda fiz 6 semestres lá. Aí eu vi a possibilidade, como eu ganhei alguns conhecimentos que eu não tinha **eu conheci o mundo universitário, conheci como é que funcionava o mundo diferente do meu, da minha comunidade**. [...]E aí eu, nos quase 3 anos, cursando gestão territorial **eu me senti apto a fazer o vestibular do PSEI, do direito. Me ajudou muito esse tempo que eu passei na gestão territorial**. (Participante 5, 2020, grifo nosso)

Fica claro na fala que a primeira graduação, embora não concluída, ajudou o acadêmico a sentir-se “apto” a buscar outro curso. Portanto, esse fato pode coadunar com nosso pensamento de que essa segunda formação veio após um amadurecimento e uma maior autoconfiança, a fim de tentar ingressar em um curso mais concorrido, elitizado e que exige muito estudo, como foi demonstrado na conversa:

A adaptação social eu não senti tanto porque eu sou o tipo de pessoa de me impor, mas **na minha primeira graduação (17 anos) eu era mais tímida e eu sentia muito o peso de estar dentro de uma universidade sendo indígena**. (Participante 1, 2020, grifo nosso)

Tal relato evidencia que a primeira graduação, bem como a maturidade levaram ao participante a se impor mais dentro da universidade nesse segundo momento, e de vencer a timidez.

Quanto a não conclusão da primeira graduação, um dos participantes revelou o porquê, o qual reflete as dificuldades de integrar a vida familiar à acadêmica:

Mas na Universidade Federal eu fiz biologia, eu fiz alguma parte, aí depois eu tive um filho, aí eu tive que abandonar. (Participante 6, 2020)

O motivo da desistência do primeiro curso teve caráter pessoal, já que não conseguiu conciliar os estudos com as responsabilidades familiares.

Ainda acerca do mesmo objetivo, trazemos a categoria “gênero” para uma melhor representação do perfil.

Quadro X – Alunos por gênero

Gênero	Quantidade
Feminino	7
Masculino	10

Fonte: Autora, 2020

Ao analisar, percebemos que a quantidade de homens é superior a das alunas mulheres. Podemos examinar esse cenário sob a ótica das dificuldades inerentes ao sexo feminino, principalmente quanto a conciliar maternidade e estudos. Como nos relata uma participante:

“Então acabei me fixando aqui, tive filhos, casei. [...] Eu tranquei o primeiro semestre, como eu falei eu era professora e na época eu ainda estava grávida, então juntou a gravidez, a distância, chegou o inverno.” (Participante 1, 2020)

A vida acadêmica para a mulher mãe é mais complicada, pois ela precisa se dividir entre casa, comunidade, universidade, filhos, trabalho, etc. e, muitas vezes, optam por nem sequer ingressar numa faculdade, ou então as levam a desistir.

Outro ponto analisado no perfil do acadêmico foi a questão da moradia, pois entendemos por relevante registrar onde os participantes residem ou residiam até iniciarem o curso (comunidade ou capital). Esse fator é importante na análise posto que exerce influência na vida acadêmica.

Quadro XI – Alunos por local de moradia

Localidade em que residem	Quantidade
Sempre morou na capital Boa Vista	1
Nasceram na comunidade e depois vieram morar na capital Boa Vista	4
Mora na comunidade e na capital	1
Total	6

Fonte: Autora, 2020

As informações obtidas nas conversas demonstram que a maioria precisou vir para a capital trabalhar ou estudar, conforme os registros:

Então, eles (meus pais) falavam que se eu não quisesse trabalhar na roça para poder ter tudo isso e ter uma vida um pouco mais fácil por um outro caminho, o único caminho seria estudar. (Participante 2, 2020)

A minha mãe me abandonou com 5 anos, entendeu? Aí morei com minha avó. Aí quando eu tinha 9 anos, minha avó faleceu, aí eu saí da comunidade. (Participante 6, 2020)

Na realidade eu moro aqui e na comunidade. A gente tem uma casa na comunidade, mas eu estou aqui porque eu preciso estudar, então eu estou morando na cidade de aluguel, mas eu prefiro a comunidade. [...] A minha casa é na comunidade, isso aí não muda. Mas a questão profissional, o advogado não tem como ficar na comunidade porque no caso a gente trabalha na cidade, mas eu sair da comunidade, de forma alguma. (Participante 4, 2020)

Na verdade, eu saí com, praticamente, 14 anos da minha comunidade Parnasio, que fica localizada na região da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, homologada há poucos anos atrás. Realmente em vim com o objetivo de entrar numa faculdade e cursar. [...] Eu fiz o meu curso fundamental todinho na escola indígena, nós não somos preparados para fazer um vestibular, para ingressar numa faculdade, porque tem suas especificidades na comunidade e eu vendo isso tive que antecipar a minha saída da comunidade. Eu saí pra poder fazer o nível médio aqui na capital, justamente pensando em entrar uma faculdade. (Participante 5, 2020)

Os relatos evidenciam que tanto a família, quanto eles mesmos tinham consciência de que o ensino nas escolas indígenas não atendia as suas expectativas futuras no que diz respeito aos estudos e ao emprego. Assim, viam como alternativa a vida na capital, como forma de buscar melhores oportunidades.

Outra questão posta em análise refere-se à língua materna/indígena. Nas rodas de conversas perguntamos se eram falantes e qual o grau de familiaridade com a língua materna. A partir daí, detectamos o seguinte:

Quadro XII – Falantes da língua indígena

Falante da língua indígena	Quantidade
Sim	1
Não	4
Parcialmente	1
Total	6

Fonte;

a autora, 2020

Eu não falo totalmente wapichana, eu falo algumas palavras, algumas frases, entendo muito pouco. (Participante 2, 2020)

Eu sou falante da língua wapichana. (Participante 6, 2020)

Apenas 02 participantes afirmaram ser falantes ou compreenderem um pouco a língua da sua etnia. Isso pode ser o reflexo do Quadro XI, no qual descreve que a maioria teve que sair ainda jovem da comunidade para vir morar na capital, em virtude disso, houve a necessidade de se inteirar mais com a língua portuguesa.

Embora a maioria exponha não ser falante da língua indígena, mas reconhece que possui um linguajar diferenciado, devido à convivência nas comunidades.

Assim, língua eu não sou falante, mas você sabe que quando nós estamos na comunidade, nós na convivência a gente troca muito fala assim, como muita gente imita os indígenas “Ah! O cadeira, o mesa” a forma de falar “mamãe, vovô”. Aí quando você vai se expressar, as pessoas riem de você, ou quando vão falar, te sinalizar “Aquele caboquinha ali.” (Participante 4, 2020)

E a gente que sai da comunidade com um vocabulário pobre, eu diria. (Participante 5, 2020)

Eu acho que é igual o colega falou que é a língua mesmo que a gente não aprendeu falar, apresentar. [...] A gente não aprendeu falar, isso que é a verdade. A língua portuguesa a gente tem que tá por dentro do português, saber se comunicar e acho que se comunicar a gente também é muito tímido, nesse sentido. (Participante 6, 2020)

Esse modo particular da fala dos indígenas é visto com um olhar de preconceito linguístico pelos demais e, por isso, eles precisam “aprender” uma forma de se expressar para se adequar ao ambiente acadêmico e não sofrer nenhum tipo de discriminação.

Ainda quanto ao perfil, analisamos a categoria “identidade”, por ela ser uma palavra-chave na questão étnico-racial dos povos indígenas. Todos os

participantes revelaram que possuem e assumem a sua identidade indígena, de acordo com os trechos destacados:

Se você for lá no meu curso e você perguntar “Me indica um aluno do curso de direito para eu conversar?” As pessoas vão lembrar do meu nome, **porque eu estou sempre lá dizendo “entrei pelas cotas, sou indígena!”** Quando eu vou fazer trabalhos eu sempre escolho temáticas que envolvem, eu sempre busco trazer isso para o dia a dia **para as pessoas saberem que a gente tá lá, que a gente tá conseguindo fazer o curso, passar nas disciplinas, igual todo mundo.** (Participante 1, 2020, grifo nosso)

Sempre me mantive conectado ao *Insikiran*, até com as organizações também. **Eu me mantive conectado porque eu me identifico com a luta da minha família.** (Participante 6, 2020, grifo nosso)

Até nossas vestimentas, por exemplo, eu não sei se o Participante 3 usa colar, mas eu sempre uso colares, brincos de pena, acessórios no cabelo, **sempre muito genuína, como a gente diz, sempre muito indígena. Então assim, [...] é uma forma de nos identificar.** (Participante 4, 2020, grifo nosso)

Eu acho que a minha **identidade** ela é muito **forte**. (Participante 6, 2020, grifo nosso)

Percebemos que a autoafirmação da identidade indígena no ambiente acadêmico é algo muito importante para eles, é uma forma de mostrarem que estão ali e que não precisam se esconder, ao passo que, a postura inversa é criticada, como vemos:

Eu acho que tem gente que não vai querer falar muito sobre esse assunto porque a pessoa usou isso para entrar na universidade, mas lá **durante o curso a pessoa não se identifica, fica meio escondido.** (Participante 1, 2020, grifo nosso)

O fragmento denota que entre os próprios indígenas há os que se identificam mais e outros menos, e isso é perceptível entre eles. Tal fato pode ser pela questão da vontade de se integrar ao ambiente, fazendo assim com que alguns não exponham tanto a sua identificação étnica.

Ao final dessa primeira análise, podemos, em síntese, expor que, a maioria, dos discentes possui idade superior a 29 anos, pertencem às etnias Macuxi e Wapichana, são do sexo masculino, cursaram graduações anteriores, residem em Boa Vista, não são falantes da língua indígena e se autoidentificam indígenas. Esse foi o perfil traçado acerca do discente indígena do curso de Direito da UFRR.

Quanto ao objetivo 2, que teve por finalidade identificar as expectativas em morar e estudar fora da comunidade, destacamos as categorias “expectativa”, “motivação”.

E o que me **motivou** foi exatamente a **curiosidade**, eu sempre fui muito curioso de saber de mais coisas do mundo aqui fora porque dentro da comunidade a gente vive numa bolha. [...] Queria saber do **mundo aqui fora**. Isso foi o que me motivou a sair da comunidade nessa época em 2012. (Participante 2, 2020, grifo nosso)

Um **objetivo** também, a longo prazo, porque eu quero um **concurso** de nível superior, aí eu teria que ingressar na faculdade. (Participante 3, 2020, grifo nosso)

Aí eu sempre falava pra minha mãe que meu **sonho** era me formar, estudar e ela falou: “Então, pronto, se tu quiser sair, termina o teu estudo, teu ensino fundamental e vai pra capital estudar”. (Participante 5, 2020, grifo nosso)

Intuímos que a expectativa deles era de realmente buscar o novo, como o Participante 2 relata “saber do mundo aqui fora”, referindo-se à vida na comunidade como uma bolha, algo fechado, restrito aos indígenas. Os outros dois participantes expõem expectativas relacionadas a estudo e emprego, que só conseguiriam ser atingidas saindo da comunidade.

Todas essas expectativas em morar, estudar e trabalhar fora da comunidade vêm com a intenção de melhorar a sua vida e também da comunidade. As motivações expostas pelos participantes retratam isso:

Minha **expectativa** é continuar estudando se possível uma especialização ou o mestrado, porque eu pretendo atuar em sala de aula como professora também. [...] E eu fico feliz na verdade, porque de alguma forma eu vou poder, em algum momento, **dar o retorno**, não sei que tipo de retorno ainda, mas eu quero **contribuir não só com a minha comunidade**, mas **com a população indígena geral do estado**. (Participante 1, 2020, grifo nosso)

Pretendo sim fazer um mestrado ou doutorado em questões indígenas e voltar para lá, **lutar mesmo pelas questões indígenas**, que foi o início de tudo. (Participante 2, 2020, grifo nosso)

Então, eu penso sim em **trabalhar em uma dessas organizações indígenas** e dar essa assessoria jurídica pros (sic) povos indígenas, entendeu? Mas nessa área de prestação de serviço. (Participante 4, 2020, grifo nosso)

Após a minha formação eu pretendo seguir essa minha carreira de **concurso**, de concursado, pretendo fazer um concurso pra (sic) delegado, pra magistratura. Eu pretendo atuar nessa área e quando eu tiver oportunidade, **fazer palestras nas comunidades indígenas, se eu puder contribuir**. (Participante 5, 2020, grifo nosso)

Como podemos observar, as expectativas são de cunho pessoal e coletivo. Eles aspiram à formação, ao emprego e, sobretudo, a dar retorno as suas comunidades. Isso demonstra o espírito de coletividade e união tão característico de seus povos, como também a responsabilidade social como grupo hegemonicamente excluído ao longo dos séculos.

Alçando para o objetivo 3, que possui como intuito compreender as estratégias usadas pela UFRR que possibilitem a permanência e êxito na UFRR, realizamos uma ampla análise documental, descrita no Capítulo 2, a fim de elencar todas as bolsas, auxílios, programas, projetos e ações afirmativas disponíveis na instituição. Neste momento, iremos validar tais benefícios ofertados, segundo as conversas realizadas. Assim sendo, examinaremos as categorias “PSEI”, “Bolsas”, “*Insikiran*” e “divulgação”.

Iniciaremos pela categoria PSEI, pelo qual todos os participantes deste estudo ingressaram na universidade. Esse processo de seleção foi vastamente explicado no item 2.1 e, neste ensejo, observaremos os registros das conversas acerca dele como política afirmativa.

Se não for através do PSEI, você não entra no curso de direito.
(Participante 4, 2020)

Fui aprovado com uma nota muito boa, graças a Deus! Quando eu passei no vestibular do PSEI eu vi que ali abria um novo horizonte pra mim. (Participante 5, 2020)

Em ambos os trechos os acadêmicos enaltecem a importância do PSEI. O primeiro referindo-se que pelas outras formas de ingresso, Vestibular e ENEM, não entram indígenas, pois as provas e forma de seleção, como vimos anteriormente, são bem diferentes. No segundo trecho, o outro participante descreve a felicidade em conseguir entrar na universidade e que ali teria uma oportunidade de realizar seus objetivos.

Outros relatos dizem respeito à quantidade de vagas e cursos ofertados na instituição.

O direito é uma das áreas que tem mais vagas no PSEI, enquanto as outras só são duas ou três vagas, bem pouco. (Participante 2, 2020)

Eu acho que tinham poucas opções também.[...] A minha escolha primeiro era engenharia da computação, só que não tem em Roraima, então eu não poderia fazer. (Participante 3, 2020)

A quantidade de vagas é muito pequena, a concorrência é muito grande. [...] (Participante 5, 2020)

A divergência das falas dos Participante 2 e 5, dá-se em razão do primeiro estar comparando as vagas do direito com as dos demais cursos ofertados no PSEI, conforme demonstrado no Quadro I, realmente Direito é terceiro curso em quantidade de oferta vagas, juntamente, com mais seis cursos, que também disponibilizam 5 vagas. Já o Participante 5, refere-se à quantidade de vagas ofertadas pelo PSEI em comparação ao Vestibular tradicional e ENEM. Enquanto no PSEI são ofertadas 5 vagas por ano, nas outras duas seleções, somam-se 22 vagas para a cota “preto, pardo, indígena”, conforme já demonstrado no Quadro VI.

Não obstante o PSEI ser apontado como a maior porta de entrada para indígenas na UFRR, na fala do Participante 3, percebemos que há cursos que ainda não existem na instituição, como o que ele gostaria de estudar e, assim, percebemos um certo conformismo, pois teria que deslocar-se para outro estado, como complementa abaixo:

Aí minha mãe falou: “Faz em Roraima **algum curso**, não vai para Manaus” que era o local mais perto de Boa Vista era Manaus que tem lá na UFAM. (Participante 2, 2020, grifo nosso)

Assim, o curso desejado estava fora do seu alcance geográfico, e a própria família pediu para fazer “algum curso” em Roraima, mesmo sabendo que não era o sonho do filho. Dessarte, o discente acabou consentindo e abrindo mão da graduação desejada.

Além dos pontos acima discutidos acerca do PSEI, há ainda um importante que diz respeito ao preconceito que sofrem por ingressar pelas “cotas”.

“**Cota é um atestado de incompetência**”. Ele (o professor) fala isso em sala de aula, só que é uma relação de professor e aluno e lá ele tem o poder. (Participante 1, 2020, grifo nosso)

Aí falavam lá que um indígena está na federal fazendo engenharia civil, aí falaram: “Ah, **passou pelo PSEI**, né? PSEI **nem vale**, tem que passar pelo normal mesmo.” (Participante 2, 2020, grifo nosso)

Quando você diz assim: “Eu estudo na Federal.” Aí eles perguntam: “Vai ser professora?” Aí quando eu digo assim: “Não, eu faço direito”, “Ah! **Foi na cota, né?**” (risos) Aí eu digo: “É, foi na cota, não se preocupe não.”

É por isso que eu acho interessante essa política adicional (PSEI) que a universidade dá pra gente. Por que muitas vezes a gente é **criticado** por que “Ai o indígena tem **facilitação!**” Mas não é não, é que realmente tem uma diferença muito grande entre o ensino na área na escola indígena com o ensino nas capitais do Brasil. (Participante 5, 2020)

Tais trechos revelam que o fato de passarem pelo PSEI faz com que seu ingresso não seja totalmente legitimado pelos demais estudantes não indígenas e até por professores. Os participantes novamente são vítimas do preconceito pela opinião errônea de não possuírem capacidade intelectual suficiente para estarem naquele ambiente de ensino, uma vez que passaram por um processo seletivo diferenciado. Com isso, fica evidente que os que entram pelo PSEI sofrem discriminação.

Dando seguimento à análise do objetivo 3, passamos para a categoria “Bolsas”, que como descrito no capítulo 2, são as políticas de assistência estudantil que a instituição dispõe para auxiliá-los na trajetória acadêmica, contribuindo com a sua permanência. A categoria “bolsas” envolve de forma mais abrangente também auxílios, programas, projetos, enfim, todas as ações com a finalidade de promover a permanência.

Inicialmente, elaboramos o quadro abaixo com o quantitativo dos participantes que recebem ou não algum auxílio financeiro da instituição:

Quadro XIII - Bolsas e auxílios

Recebimento de bolsa	Quantidade
Recebem Bolsa Permanência	4
Não recebe atualmente Bolsa Permanência	1
Nunca recebeu a Bolsa Permanência	1
Recebe outra bolsa/auxílio	0
Total	6

Fonte: Autora, 2020

Por meio das conversas, detectamos que a maioria recebe a Bolsa Permanência e que ela auxilia na renda, porém não é suficiente e, por isso, precisam buscar outras formas de sustento:

Consegui fazer o cadastro e consegui ser aprovada para receber a Bolsa Permanência do MEC. [...] **Meus pais me ajudam muito** que

estão apostando nisso. Eu tenho 2 filhos aí a despesa é maior. Então, **meus pais estão sendo os dois grandes patrocinadores** nesse projeto (risos). (Participante 1, 2020, grifo nosso)

Eu também sou **bolsista** do Governo Federal que é a Bolsa Permanência. Ela **não é suficiente** para manter a nossa permanência dentro da universidade. [...] **Uma vez ou outra minha família me ajuda**. Mas a minha **renda** seria essa bolsa, a principal no caso, aí agora a da **procuradoria** e a terceira é que como eu tenho formação em **designer gráfico** eu faço, de vez em quando, **trabalho em algumas artes** pra (sic) alguns clientes (Participante 2, 2020, grifo nosso)

Me sustento pela bolsa e pela família. Mas a bolsa ajuda muito, eu acho. (Participante 3, 2020, grifo nosso)

Nessas três falas fica evidente que a bolsa é uma ajuda válida. Ocorre que, todos eles necessitam de complementação de renda, seja com apoio da família, emprego ou com outras atividades remuneradas. E isso interfere no rendimento acadêmico, já que trabalhar e estudar, ao mesmo tempo, acaba prejudicando-os:

A questão é, para nós ficarmos aqui, nós temos que trabalhar. Então, assim, **eu trabalho e aí estudo, eu não consigo pegar uma grade fechada**. Não tem como. Eu tenho que me sustentar aqui, por mais que a gente receba bolsa, mas a bolsa é o aluguel que a gente paga.[...] Por isso, que esse tempo todo eu pego 2, 3 disciplinas, porque **eu tenho que comer e estudar, e para eu fazer isso eu tenho que pegar poucas disciplinas**. (Participante 4, 2020, grifo nosso)

Como eu sou autônomo, eu tenho dificuldade de arrumar tempo de estudar, o que eu queria mais era só o tempo de estudar. [...] Não tem como eu passar o dia inteiro estudando, **senão eu passo fome**. Eu não tenho um pai e uma mãe que me dá um suporte financeiro. A minha maior dificuldade hoje em dia é suporte financeiro, que alguém dizer assim “Participante 6, você pode estudar que eu garanto que no final do mês terá uma conta paga, vai ter uma alimentação pra você, não precisa se preocupar.” **Hoje não, hoje eu me dobro**. (Participante 6, 2020, grifo nosso)

Os relatos acima desvelam que o fato de precisarem trabalhar diz respeito à questão de sobrevivência, pois em ambas as falas há a presença de palavras como “comer” e “fome”. Logo, o trabalho é necessário para o sustento, pois só a bolsa não supre todas as necessidades.

Em relação aos dois participantes que não recebem a bolsa permanência, identificamos motivos diferentes:

O meu tempo já terminou, mas eu recebia a Bolsa Permanência (de 2014 até novembro de 2019). **São 5 anos**. (Participante 4, 2020, grifo nosso)

Não, não recebo nenhum. Eu busquei uma vez, mas aí de tanta **burocracia** que eu tive... por isso que eu não procuro. No início eu busquei, mas eu vi que era tanta **dificuldade** pra fornecer uma coisa... Que depois eu não fui atrás mais. (Participante 6, 2020, grifo nosso)

Percebemos que o Participante 4 recebeu a bolsa por 5 anos, mas foi suspensa em razão de ter ultrapassado o limite de semestres para a conclusão do curso, uma exigência do programa. Por estar fora do tempo regular do curso, determinado no PPC, atualmente não recebe mais, embora continue matriculado.

Já o outro participante nunca recebeu a bolsa permanência, por questões do distanciamento com a comunidade, o que fez com que não conseguisse um dos documentos exigidos pelo programa. O participante 6 atribui esse fato a burocracia, pois alega ter tido dificuldades em conseguir documentos, como, por exemplo, a declaração da comunidade, conforme complementa abaixo:

Não. Não recebo. Porque **eu não tenho vínculo com a comunidade**, precisa de uma carta de apoio ou alguma coisa assim. E eu não tinha isso porque eu saí cedo. Minha família mora lá, mas eu não moro. **O tuxaua da comunidade botou a maior dificuldade pra (sic) que me fornecesse isso**. (Participante 6, 2020, grifo nosso)

Com relação aos outros auxílios (moradia, xerox, alimentação, etc.), todos participantes afirmam nunca terem conseguido ser aprovados nas seleções. Tal fato tem justificativa somente para os que já possuem formação superior concluída (3 participantes), mas os demais também não foram contemplados e não possuem esse impedimento:

Como **eu já tenho uma graduação** eu **não posso receber** esses outros auxílios, então eu nunca me inscrevi neles, porque é um pré-requisito para receber. (Participante 2, 2020, grifo nosso)

Não recebo nenhum outro. Até aquele do **almoço** lá, eu não consegui. Até eu **não almocei mais lá. Não consegui ser aprovado**. (Participante 3, 2020, grifo nosso)

Depois que eu passei pro (sic) direito eu fui pleitear um auxílio de ajuda financeira, só que... me pediram documentação, tudo mais, apresentei. Só que aí o que eu vejo é tanta **dificuldade** pra (sic), por exemplo, eu penso pra (sic) fornecer um auxílio xerox, aí você tem

que procurar **tanto documento** pra (sic) apresentar, aí eu disse **é melhor eu ir trabalhar que vai me ajudar**. Eu não fui atrás mais por causa da dificuldade que eu encontrei pra (sic) ser fornecida alguma coisa. Aí isso me deixou tão triste que não me deu vontade de pedir mais nada. (Participante 6, 2020, grifo nosso)

O participante 2 já tinha ciência do seu impedimento de concorrer a outras bolsas, em razão disso não participou das seleções. Já o participante 3 não é formado e mesmo assim não foi selecionado para o vale refeição, por isso parou de almoçar no Restaurante Universitário.

O relato do participante 6 aparece, na verdade, como um desabafo, uma vez que se mostra desmotivado a buscar os auxílios, tendo em vista o excesso de documentação e o fato de já ter tido o seu direito negado anteriormente. Então, só tem como saída o trabalho, para poder se sustentar e ainda dar prosseguimento aos estudos.

A outra categoria analisada foi “*Insikiran*”, pois mesmo eles não sendo alunos dos cursos do Instituto, o seu nome foi citado várias vezes quando abordamos as estratégias usadas pela UFRR a fim de possibilitar a permanência, através de eventos que promovessem a cultura indígena:

Se for falar de um modo geral, pra (sic) mim a universidade não fomenta não, incentiva nada, mas se a gente for falar do *Insikiran* como um membro da universidade sim. Eu vejo essa diferença. (Participante 2, 2020)

Só no *Insikiran*. Eu só participei quando eu fiz um curso de língua wapichana aí estudei lá e fiz alguns eventos. (Participante 3, 2020)

Fica só restrito ao *Insikiran*. Eu participei de alguns só. Mas difícil não lembro o último que fiz, eu acho que foi um sobre direitos indígenas, mas foi através de palestras, não era evento cultural. (Participante 4, 2020)

No Instituto *Insikiran* eu acho que sim ele fomenta sim, já o curso de direito eu diria que não especificamente pra (sic) indígena, ele não tem alguma coisa assim que deixe em evidência a cultura do indígena. É um curso normal, nós é que temos que nos inserir na estrutura dele, acho que não tem nada voltado pra (sic) gente... No *Insikiran* realmente tem e **aí nós vamos pra lá**. [...] A política do Instituto *Insikiran* é diferente da política dos acadêmicos do PSEI. (Participante 5, 2020, grifo nosso)

No *Insikiran* tem projeto lá pra (sic) manter o aluno, no curso de direito não. No curso de direito você tem que estar de igual com todo mundo, é individual, cada um por si. [...] Eu sempre participei das reuniões, tudo que visa à luta das comunidades dos direitos indígenas eu sempre me mantive conectado ao *Insikiran*, até com as organizações também. (Participante 6, 2020)

Percebemos que quando se trata de promoção da cultura seja por eventos ou cursos para indígenas, todos usam como referência o *Insikiran*. Isso corrobora o nosso Capítulo 2.2, no qual descrevemos inúmeras ações na área do meio ambiente, culinária, língua, enfim eventos voltados à cultura indígena especificamente. Sendo assim, os discentes dos cursos do PSEI, acabam tendo que participar desses eventos e cursos, visto que no restante da universidade não há essa promoção, a não ser em sala de aula, quando eles próprios trabalham temáticas nessa área:

Quando eu vou fazer trabalhos eu sempre escolho temáticas que envolvem... Eu sempre busco trazer isso para o dia a dia para as pessoas saberem que a gente tá lá. (Participante 1, 2020)

Porque no curso de direito só às vezes, quando a gente, de vez em quando, apresenta algum trabalho a gente escolhe algum tema pra (sic) apresentar que a pessoa ter ciência de alguma coisa de alguma questão indígena. (Participante 6, 2020)

As atitudes mais uma vez reforçam a questão da identidade indígena. Mesmo não havendo ações no curso de Direito, eles mesmos provocam discussões, por meio de trabalhos acadêmicos, a fim de levar conhecimento das causas indígenas para os demais.

No tocante às estratégias de divulgação dos auxílios financeiros examinaremos como essas informações chegam aos estudantes. Primeiramente, os depoimentos de quem tomou ciência por intermédio da UFRR:

Foram alguns estudantes, o DCE, a própria Coordenação do Curso de Direito também. Eles falam sobre alguns auxílios que a universidade oferece aí e fiquei sabendo por eles. (Participante 2, 2020)

Ficavam mandando e-mail pra (sic) mim dessa bolsa. Aí eu fui buscar informação, aí consegui. (Participante 3, 2020)

Tinha uma equipe da universidade que entrava nas salas e começavam a divulgar o programa da bolsa permanência e como que seria, quais seriam os critérios pra (sic) participar do programa. (Participante 5, 2020)

Três participantes tiveram acesso à informação da bolsa pela própria universidade, seja por meio da coordenação, e-mail ou equipe de divulgação específica para esse fim.

Em outros casos, o conhecimento chegou por fontes subsidiárias, como os trechos abaixo evidenciam:

Eu tenho uma cunhada que já formou em administração e ela recebia bolsa. Então ela me disse: “Por que você não tenta?” Então, foi através de outros colegas indígenas que me indicaram. (Participante 1, 2020)

No meu caso, eu fui atrás mesmo. Eu ia da comunidade e vir pra (sic) cá, aí eu fui procurar o que eu tinha de benefícios o que tinha disponível para que ajudasse, aí eu consegui a bolsa. (Participante 4, 2020)

Eu fiquei sabendo por que o coordenador do *Insikiran*, às vezes, eu trabalhava pra (sic) ele, eu fazia serviço pra ele. Então, uma vez ele comentou “Participante 6, tem um auxílio lá que você pode participar pra concorrer.” (Participante 6, 2020)

Nesses outros fragmentos, os participantes foram avisados por colegas ou professores da UFRR, mas de modo informal. E apenas 1 participante afirmou ter ido por conta própria buscar informação.

Diante dos relatos, entendemos que a UFRR promove ações válidas de divulgação, mas que não foram suficientes, ou seja, as informações não chegaram a todo o seu público alvo de forma efetiva.

Resumindo o objetivo 3, percebemos que as bolsas ajudam, porém não são suficientes para mantê-los na universidade e na cidade. O valor não corresponde a todas as despesas e há também muita burocracia para requisitá-las. O PSEI é reconhecido como grande porta de acesso de indígenas na UFRR, mas ingressar por ele gera preconceito, com o qual precisam lidar durante o curso. E quanto ao *Insikiran* é citado como um setor que promove, de forma ativa, ações, seja por meio de projetos, eventos, cursos com temáticas indígenas. No quesito divulgação, a instituição possui estratégias, porém precisa intensificá-las, a fim de que todos os estudantes tenham o conhecimento dos benefícios ofertados.

No tocante ao objetivo 4 que visa à investigação das relações interpessoais no curso de Direito, utilizaremos as categorias “direito”, “integração”, “alunos” e “professores”, com o intuito de desvelar as relações aluno-aluno, professor-aluno, indígena-não indígena, etc.

Iniciaremos pela categoria “direito”, a fim de analisar, primeiramente, como os participantes definem o curso no qual estudam. Tal fato é importante, pois as relações que nos propomos analisar se dão dentro desse ambiente.

É um curso muito puxado... Você tem que se dedicar mesmo para acompanhar, isso me surpreendeu **e os estudos são muito individuais**. [...] As pessoas estudam **muito por si só, não se ajudam entre si**. (Participante 1, 2020, grifo nosso)

Na questão **da coletividade** que há entre os indígenas **eu senti falta** disso na primeira faculdade na primeira graduação, então quando eu entrei aqui no direito eu já sabia o que me esperava. (Participante 2, 2020, grifo nosso)

Um curso com bastante leitura e um pouco **difícil**. [...] Mas era isso que eu esperava. (Participante 3, 2020, grifo nosso)

É um curso que realmente **exige muito** e o conhecimento que a gente obtém com isso é muito gratificante, gostei muito. [...] Curso de direito você tem que se **dedicar**. Não tem essa de você ‘Ah eu vou passar!’ Não passa. Tem que dedicar tem que virar a noite, largar tudo de mão e se focar, senão desiste. (Participante 4, 2020, grifo nosso)

O curso de direito ele é igual pra (sic) todos é diferente do *Insikiran*. No *Insikiran* tem projeto lá para manter o aluno, no curso de direito não. No curso de direito você tem que estar de igual com todo mundo, **é individual, cada um por si**. (Participante 6, 2020, grifo nosso)

Observamos que todos indicam que de fato é um curso complexo, que exige muita leitura, estudo e dedicação, para conseguir êxito. Outro fator que identificamos que pode interferir nas relações é a questão do individualismo, presente em várias conversas. Entre os discentes indígenas a falta da coletividade é um fator de destaque. Essa característica eles trazem culturalmente, em virtude da forma de organização social de suas comunidades. Por isso, acabam relacionando-se mais entre si mesmos:

Porque **entra os indígenas, a gente se junta**, né? Chegou na turma nós já se aproximamos. [...] No curso de direito não tem nada, ninguém gosta nem de índio lá, principalmente, os filhos dos arroteiros. Os filhos dos arroteiros dizem: “Vocês tomaram as terras do meu pai.” [...] “Ah, mas porque vocês não trabalham, porque vocês são preguiçosos, querem terra pra quê?” (Participante 4, 2020, grifo nosso)

Os participantes preferem ficar dentro do seu próprio “grupo”, pois veem os demais estudantes como “opositores”, pessoas com quem não podem contar, devido aos inúmeros preconceitos sofridos, como evidencia a fala

acima. Dentro do curso de Direito há esse pensamento arcaico e enraizado na sociedade de que os indígenas têm terras demais e que são preguiçosos. Esses pensamentos eivados de preconceito vêm sendo difundidos ao longo dos tempos de forma discriminatória.

Acerca do preconceito, trataremos mais adiante na oportunidade que abordaremos o objetivo geral sobre os desafios dos discentes indígenas nesse ambiente.

Apesar das questões de individualismo e preconceito, os participantes também apresentam pontos positivos do curso de Direito:

Uma coisa que me surpreendeu é que eu vejo hoje que o curso de direito está **amadurecendo** que toca nas temáticas mais sociais, na questão do preconceito, do racismo, da violência contra as mulheres, contra os indígenas (Participante 1, 2020, grifo nosso)

Eu posso te falar com toda certeza, porque o curso de direito realmente é um curso **apaixonante**. (Participante 5, 2020, grifo nosso)

Então, tudo isso, o curso de direito me... eu acho que me ajudou, me **engrandeceu** nesse sentido e das leis das coisas, você tem mais conhecimento hoje em dia sobre as coisas. O curso de direito ele te fornece isso. (Participante 6, 2020, grifo nosso)

Como demonstrado, relatam que o curso vem passando por um processo de amadurecimento, aborda temáticas sociais e amplia os horizontes com o estudo de legislações acerca da garantia dos direitos. Isso os enriquece não só no âmbito profissional, como também no pessoal, conforme abaixo:

Me aconteceu um fato que na época eu me senti muito humilhado e eu não sabia me defender, eu não sabia quais eram meus direitos [...] e a única coisa que eu tinha era vontade de chorar, mas aí de última hora eu mudei para direito, justamente por conta disso, desse fato, aí era uma questão no caso na época pessoal de eu conhecer o direito para me defender. (Participante 2, 2020)

Vemos que de uma ocorrência pessoal, na qual o participante sentiu-se humilhado, surgiu a vontade de cursar direito com a intenção de obter conhecimento para saber como agir dentro da lei, para ter garantido os seus direitos.

Após examinado o ambiente do curso, passamos para a categoria “integração” a fim de dar seguimento à análise das relações. Para isso, após a

conversa realizada, destacamos alguns trechos que revelaram pontos importantes:

No geral, eu me sinto **integrada** com **meu grupo de amigas** que a gente sempre faz os trabalhos juntas. (Participante 1, 2020, grifo nosso)

Então essa foi a minha **dificuldade** maior mesmo na **integração** com as **pessoas**. (Participante 2, 2020, grifo nosso)

Foi **difícil**. Lógico que logo que você entra que você se depara com outras **pessoas diferentes** da sua cultura. [...] Mas assim, logo no início para ter essa proximidade com os outros **colegas**, uma **relação**, foi **difícil**. (Participante 4, 2020, grifo nosso)

Nessa caminhada de acadêmico a gente encontra vários colegas que nos ajudam. Hoje eu posso contar com outras pessoas quando eu tenho uma dificuldade, a gente troca ideia, **forma um grupo**, a gente discute, a gente compartilha muito material. Até por conta disso a gente cria vínculos com colegas que nos ajudam a estar, a se sentir inserido dentro desse mundo universitário. (Participante 5, 2020, grifo nosso)

Intuímos que a relação aluno indígena e aluno não indígena não é estabelecida logo de início, devido às diferenças, mas ela vai sendo construída com o tempo. De acordo com os relatos, a integração com os demais estudantes é difícil, e quando ela ocorre é em forma de grupos, como destacado na fala da Participante 1, que se refere a “meu grupo de amigas” e o Participante 5 “forma um grupo”. Isto é, a integração não é geral com todos os não-indígenas, ela ocorre em menores quantidades. Porém, algumas dessas formações são feitas pelas “sobras”, ou seja, os que não foram selecionados para nenhum grupo, como relato abaixo:

Quando vai fazer trabalho, você já vê a reunião daquelas pessoas, daquele grupinho que se faz, que une pra (sic) fazer aquele trabalho diferente. **E o que sobrar é os que se misturam, que são a gente**, que se mistura com quem entrou de forma, como é que se diz, **beneficiado pela universidade**. (Participante 6, 2020, grifo nosso)

Fica evidente que nessa formação há uma discriminação, pois o agrupamento acaba ocorrendo por exclusão, ou seja, os que entraram por cotas acabam se unindo, para poder se relacionar no ambiente da sala de aula. Essa exclusão fica evidente também na passagem:

Tipo não tem aqueles trotes que eu falei lá no início. Eu participei para **interagir** com outros alunos. Aí teve uma hora que eu já tava (sic) todo sujo queria ir pra casa. Aí o pessoal “Ah! Não vai mais

participar da nossa calourada.” Por que depois do trote eles vão pra (sic) essa calourada. Aí tipo, eu não bebo e tal, normalmente os caras vão lá beber, brincar sei lá. Aí já ficaram me **excluindo**. Tipo ele não era obrigatório, mas depois que eu comecei lá fiquei **constrangido**. (Participante 2, 2020, grifo nosso)

O discente narra que sua participação no trote de entrada no curso foi para interagir, isto é, socializar-se com os veteranos do direito. Ocorre que quando foi impedido de ir embora, sob ameaça de não ser convidado para a festa, ele se sentiu excluído e constrangido pela atitude dos acadêmicos. Assim, o trote deixou de ser um momento de interação e descontração e passou a uma tentativa frustrada de relacionamento.

Há ainda a relação professor-aluno indígena que também foi investigada a fim de revelar se ela ajuda ou prejudica no processo de aprendizagem.

Tem uma **situação** com um **professor** específico, que todo mundo sabe, que a gente se sente **desconfortável**: “Cota é um atestado de incompetência”. Ele fala isso em sala de aula, só que é uma relação de professor e aluno e lá ele tem o **poder**. Então, todo mundo que já cursou direito sabe quem é essa pessoa, ele tem o histórico de ser um professor muito que **persegue** o aluno. (Participante 1, 2020, grifo nosso)

Alguns professores não gostavam de assinar (o formulário da bolsa) ou olhavam com **mau olhar**. Por exemplo, eu paguei uma disciplina e a professora não assinou nenhuma vez pra (sic) mim. Eu conversei com ela um bocão de vezes e ela ficou me questionando: “Por que tu recebe (sic) essa bolsa? Por que eu tenho que assinar?” Aí eu respondia. Até que uma hora que eu cansei e falei pra (sic) ela: “Tudo bem! A senhora não é obrigada a assinar, mas é o certo”. (Participante 3, 2020, grifo nosso)

O professor chega lá comentando do meio ambiente, aí ele falando dos animais, aí eu disse: “Professor, mas um macaco bem guisado é gostoso!” “O quê?! Você come macaco?! **Você é louca!**” Olha aí me chamou de louca. [...] O professor XXX é **problemático** por mais que ele se intitule caboclo “porque eu sou caboclo” aí eu falei: “O senhor é longe de ser caboclo, bem longe” de caboclo ele não tem nada. Mas eu acho que é o único mais problemático. (Participante 4, 2020, grifo nosso)

Até os professores você consegue enxergar nesse sentido de responder com paciência esses grupinhos. Porque a gente não tem isso, a gente não tem um professor que pergunta: “Como é que tá a sua situação?” [...] Não tem esse tipo de preocupação.” (Participante 6, 2020)

Os excertos acima revelam que a relação com alguns professores também se apresenta um pouco conflituosa, haja vista que propagam ideias contrárias às cotas, à alimentação/cultura indígena e até ao recebimento de

bolsa. E ainda dispõem um tratamento parcial ao responder de forma diferenciada para certo grupo de estudantes. Não fosse o bastante, o Participante 6 ainda ressalta a falta de cuidado e preocupação dos docentes com o aprendizado dos indígenas e ainda complementa:

Quem vem da comunidade acha muita **dificuldade** nesse sentido de conseguir repassar uma **mensagem** que é pedida pelo professor, às vezes é muito difícil, você passar uma mensagem. Aí acaba que a gente tem que procurar a forma como vai repassar aquela mensagem. Às vezes o **professor mesmo não compreende** o que a gente quer passar, aí isso **desmotiva**. [...] Antes eu tinha muito **medo** de errar as coisas, achando que coisas que eu falava **não era compatível com que o professor esperava** (Participante 6, 2020, grifo nosso)

Essa falta de paciência e sensibilidade com a linguagem indígena desmotiva o discente, pois ele não consegue transmitir a mensagem em língua portuguesa. Demonstrado fato gerava medo de falar e não corresponder às expectativas, o que poderia gerar um bloqueio da forma de se expressar.

É perceptível que a permanência numa instituição de ensino superior é muito difícil, já que precisamos considerar as realidades diferentes, sejam linguísticas, culturais, tecnológicas, financeiras, etc. Diante disso, sentem falta desse apoio e fazem apontamentos para mudança desse cenário:

Quando se trata de disciplinas como direito indígena ou antropologia jurídica. Eu sinto que tem essa **deficiência** para abordar a realidade do nosso estado. Roraima é um estado eminentemente indígena, e aí eu acho que precisa de **alguém que conheça a realidade para estar ministrando as aulas**. (Participante 1, 2020, grifo nosso)

Eu acredito que seria na formação dos professores, não na formação deles, mas assim para eles terem esse **cuidado** com os indígenas que estão lá, entendeu? Não estou querendo dizer que para os indígenas ensinam diferente, mas ter esse **outro olhar**, um **acolhimento**, você entende? E não “Ah é todo mundo igual aqui, não tem diferença nenhuma, olha faz o trabalho, se não fizer problema teu” sem conhecer a realidade, porque as realidades são diferentes, são gritantes, são diferentes e muito. Inclusive não são todos que possuem tecnologia, que têm acesso à tecnologia, n fatores. Nessa questão aí também a universidade poderia ter **um olhar assim mais cuidadoso**. (Participante 4, 2020, grifo nosso)

O Participante 1 sugere que algumas disciplinas temáticas fossem ministradas por profissionais que conhecessem de fato a realidade, assim, ao menos nessas disciplinas, os docentes não teceriam comentários preconceituosos. Já o Participante 4, utiliza palavras como “cuidado”, “outro

olhar” e “acolhimento” para demonstrar o que gostariam de ter dos professores. Um tratamento diferenciado, procurando entender a realidade e as dificuldades por que passam.

Embora em menor quantidade, há também fragmentos que apontam docentes que se esforçam nesse tratamento mais cuidadoso:

Eu tive uma ajuda né? De uma professora que se dispôs a me orientar de que forma eu tenho que falar, de que forma tenho que se comportar. (Participante 6, 2020)

O Participante 6, por ser falante da língua wapichana, apresenta dificuldades para se expressar na língua portuguesa, como já relatou em outras passagens. Entretanto, revela que contou com a ajuda de uma professora para conseguir se expressar melhor durante as apresentações em sala de aula.

Ao fim da análise do objetivo 4, que teve por intenção verificar as relações dos discentes indígenas com o curso de Direito e com os demais colegas e professores, inferimos que a integração é complexa, lenta e que se dá em grupos, geralmente formados pelas minorias. E até mesmo a relação com os professores não é satisfatória, haja vista que há ausência de acolhimento, de um olhar sobre as diferenças das realidades e, conseqüentemente, de mais apoio em sala de aula.

Finalmente, abordaremos o objetivo geral proposto, que foi examinado por último, em virtude do nosso entendimento de que ao realizar o detalhamento dos objetivos específicos primeiro, ajudar-nos-iam a responder ao problema de pesquisa: “Quais os desafios enfrentados pelos indígenas ao ingressarem no curso superior de direito na UFRR, num novo ambiente acadêmico integrado pela maioria não-indígena?”

Para analisar os desafios, utilizaremos as categorias “alimentação”, “informática”, “língua”, “financeiro/trabalho”, “abandono” e “preconceito” que foram as mais citadas nas rodas de conversas.

Alimentação apareceu em várias falas dos participantes como sendo uma das dificuldades de adaptação na capital, como também uma questão de preconceito, pelo não respeito aos hábitos alimentares:

Eu acho que seria a **alimentação**, porque a gente tem uma alimentação bem **reduzida** lá no interior, a gente come bastante peixe, bastante **caça** e aqui em Boa Vista não tem isso. É bem

diferente a questão da alimentação, são outras coisas, são mais opções. (Participante 2, 2020, grifo nosso)

Alimentação e roupas. [...] Não pode dizer que já comeu **jacaré**, senão vai ser **preso** (risos). (Participante 3, 2020, grifo nosso)

Não sei se o participante 3 já comeu rã. A gente já comeu **rã, calango, macaco... a fome é que manda, Sandra, é a fome que manda**. [...] Eu não aguento passar o dia todinho comendo salgadinho e refrigerante, eu quero **comer peixe, quero comer paca, cotia, anta, eu quero uma caçada uma carne de sol**, essas coisas, entendeu? E quando você fala as pessoas te **olham diferente**, então foi algo que eu aprendi a não expor muito, porque realmente para quem não conhece acaba te **julgando** também. (Participante 4, 2020, grifo nosso)

No quesito alimentação, fica claro que a oferta e o tipo da comida na comunidade são bem diferentes da capital. Eles preferem comer carne de caça a alimentos industrializados, como salgadinhos e refrigerantes. Porém, os fragmentos destacados revelam uma certa inibição em externar tal preferência “não pode dizer que já comeu jacaré, senão vai ser preso” e “eu aprendi a não expor muito... acaba te julgando”. Nesses dois trechos percebemos que eles se retraem enquanto a demonstrar seus gostos alimentares na cidade, pois sabem que as pessoas não vão entender e ainda vão julgar.

Outra parte que nos chamou atenção “é a fome que manda”, na qual o Participante 4 relata que na comunidade não há muita escolha. Os indígenas vão à caça e o que conseguirem vira a refeição, não importando qual animal seja, conforme complementa:

Nos indígenas **não é crime ambiental. É pra (sic) matar a fome é diferente**, entendeu? Nesse sentido quando você fala, se você chegar na comunidade isso é normal. Agora quando você se expõe dentro de uma sala de aula numa universidade é um **escândalo**: “Você comer onça, cobra,...?” [...] Você já sofre **preconceito** por seu índio e ainda vai te chamar de índio seboso, porque tu come (sic) caça, né? Aí fica complicado. (Participante 4, 2020, grifo nosso)

Essa rotina alimentar é perfeitamente normal para os indígenas, mas nos centros urbanos é visto com um olhar de surpresa e até de preconceito, por não compreendermos a realidade das comunidades.

Na categoria “informática”, que engloba as diversas tecnologias que atualmente são imprescindíveis na educação superior, detectamos outra grande dificuldade pela qual eles se deparam na universidade.

Inclusive não são todos que possuem tecnologia, que têm acesso à tecnologia. (Participante 4, 2020)

Nós não temos as ferramentas que o pessoal daqui tem que é o **mundo virtual, digital, informatizado. Nós não temos lá.** [...] Eu nunca tinha feito um curso de informática, **não tinha acesso a essas tecnologias** que hoje tem na universidade, né? Pra (sic) mim a maior dificuldade foi essa. (Participante 5, 2020, grifo nosso)

“O mundo virtual” como se refere o Participante 5 às tecnologias que hoje o estudante precisa ter acesso para poder estudar, não está ao alcance dos indígenas. Esse alcance se dá tanto pela questão econômica, pois é preciso ter equipamentos (computador, *tablet*, celular, impressora...), acesso à internet de qualidade, como também pelo manuseio dessas ferramentas. Essa realidade encontra-se bem distante, haja vista que não tiveram contato com tais ferramentas na comunidade. Com isso, torna-se, assim, mais um desafio a ser superado.

A categoria “língua” já foi considerada anteriormente no objetivo acerca do perfil do aluno. Mas, neste momento, será analisada sob o ponto de vista da dificuldade que ela gera, fazendo-se presente na vida acadêmica.

Nós não temos um linguajar mais apurado como eles. Tanto que tem palavras que a gente fala que eles perguntam: “O que você falou? Eu não conheço essa palavra.” Então, é complicado. [...] É uma **língua mais regional** que **não é aceita** no ambiente acadêmico, principalmente no curso de direito. (Participante 4, 2020, grifo nosso)

Eu acho que primeiramente é a **língua portuguesa** que a gente tem que se adequar, no mundo acadêmico. A gente tem que ser mais, digamos, mais **elegante**, dentro das **regras da gramática**. [...] Tem que se adaptar, tem que **enriquecer seu vocabulário**, tem que se atualizar como, eu digo. Um curso elitizado como direito ele te exige ler e aprender palavras novas, justamente pra (sic) tu exercer tua profissão. (Participante 5, 2020, grifo nosso)

A gente não aprendeu falar, isso que é a verdade, a língua portuguesa. [...] Então, eu acho que é a **língua**, o **comportamento**, a **timidez**, tudo isso influencia. Em geral, você pegando, é a **linguagem** mesmo. Você está se informando todo tempo, lendo novas palavras pra (sic) poder tá junto e tá **inserido** dentro do ambiente que é esperado, que é do direito. (Participante 6, 2020, grifo nosso)

Nesses três depoimentos percebemos que a linguagem, ou seja, a forma de falar do indígena tem suas particularidades. Diante disso, eles precisam alcançar o linguajar mais culto/formal, a fim de se inserirem no curso de Direito, e de certa forma, serem aceitos. Outro ponto importante, diz respeito ao jeito

mais retraído da personalidade indígena. O Participante 6 descreve que a sua timidez também é um desafio a ser vencido, juntamente com a língua.

O terceiro desafio elencado diz respeito a questões financeiras. Essa categoria esteve presente em todas as falas de nossos participantes e já foi um pouco discutida quando tratamos das bolsas e auxílios da UFRR. Porém, neste momento, abordaremos como e quanto trabalho e finanças interferem nos estudos. Para isso, elaboramos o quadro abaixo para visualizar a situação empregatícia dos participantes.

Quadro XIV - Emprego/trabalho

Atividade	Quantidade
Servidor público efetivo	1
Servidor comissionado ou empregado privado	2
Autônomo	1
Não possui emprego	2
Total	6

Fonte: A autora, 2020.

Nas conversas identificamos que a maioria, quatro dos participantes, concilia trabalho e estudos por necessidade financeira, posto que somente a bolsa não é suficiente para o sustento na universidade. Tal associação dessas atividades prejudica o desenvolvimento do curso, como vemos:

A primeira dificuldade foi a **financeira**, porque eu deixei de atuar em sala de aula, porque eu não ia conseguir conciliar, eu até **tentei conciliar** a minha vida de professora na comunidade e tentava vir para as aulas. Mas assim era muita loucura ficar lá dando aula até 16h00, 16h30, dirigia até aqui para ter aula das 18h00, mas eu sempre chegava atrasada. [...] Atualmente eu **optei** por não estar trabalhando, mas eu sou professora. Aí deixei de ser professora para investir no curso de direito. (Participante 1, 2020, grifo nosso)

Adaptação social e **financeira** foram as **piores** assim pra (sic) mim. (Participante 2, 2020, grifo nosso)

Quando eu entrei na Gestão territorial eu **trabalhava** eu era **autônomo**, trabalhava de diversas coisas: fábrica de gelo, panificadora... A gente ia mudando de acordo com a minha necessidade de estudar. [...] Trabalhar de autônomo é muito **difícil**. Eu trabalhei em bar, ficava a noite todinha em bar, aí tinha que sair de manhã e ir pra (sic) faculdade de estudar. [...] Porque a gente aqui pra se manter tem que pagar o transporte de ida e volta, o aluguel que a gente mora, alimentação, o próprio material, tem que ter um computador, apostila, livro... (Participante 5, 2020)

Primeiro que eu tenho uma **dificuldade** muito grande **financeira** [...] Sempre trabalhei desde pequeno e até hoje eu **trabalho**, por exemplo, com **serviços gerais capinando, roçando, fazendo esses tipos de serviço**. (Participante 6, 2020)

Conciliar trabalho e estudo não é tarefa simples, tanto que nem todos conseguem. A Participante 1 diz que “optou” por não trabalhar mais como professora, mas na verdade não foi uma opção, acaba sendo uma decisão impositiva, uma vez que dar aulas na comunidade e chegar sempre atrasada na UFRR a prejudicava.

Já os Participantes 5 e 6 descrevem a dificuldade em atuar como autônomo. Essa atividade requer muito mais trabalho e tempo disponível, pois a renda está diretamente condicionada à execução dos serviços. Com isso, sobra menos tempo para se dedicar ao estudo:

Como eu sou autônomo, eu tenho dificuldade de arrumar tempo de estudar, o que eu queria mais era só o tempo de estudar. [...] Porque pra estudar você precisa ter tempo. (Participante 6, 2020)

Nessa fala fica claro que o trabalho atrapalha no rendimento dos estudos, haja vista que para ir às aulas, realizar as leituras, atividades, participar de eventos ou pesquisas, o acadêmico precisa ter tempo para se dedicar, do contrário acaba se atrasando, ou até mesmo desistindo, como na maioria dos casos.

No mundo capitalista em que estamos inseridos é notório que o dinheiro reflete em tudo na nossa sociedade e não seria diferente na educação. Os participantes têm consciência de tal fato:

Eu pude acompanhar um colega meu de medicina que **desistiu** logo no primeiro semestre do primeiro ano, justamente por **questão financeira**. (Participante 5, 2020, grifo nosso)

Até pra (sic) estudar hoje em dia você tem que ter acesso ao material que você tem que ter **dinheiro** pra usar um computador, pra comprar melhor livro, melhor apostila, ter acesso aos melhores professores. (Participante 6, 2020, grifo nosso)

Ambos participantes sabem que a questão financeira é necessária para se ter boas condições de estudo, e que do contrário, pode levar à desistência.

Acerca dessas inúmeras desistências e abandonos no curso de Direito, que foi o que motivou nossa pesquisa, destacamos alguns fragmentos a fim de

demonstrar que essas ocorrências estão presentes no dia a dia dos participantes. Todos eles revelaram conhecer colegas indígenas que desistiram:

Eu tenho um tio que entrou no curso de direito, há alguns anos e ele sentiu a **diferença de idade**, foi um **peso** pra (sic) ele. Ele sentiu a questão do **individualismo**, as pessoas estudam muito por si só, não se ajudam entre si, e a questão do **preconceito** de ser indígena, ele sentiu um peso muito grande e **não deu continuidade no curso**. (Participante 1, 2020, grifo nosso)

Tipo, eu tenho um amigo que estudava comigo e por causa de alguns **grupinhos que falavam mal dele**, ele **desistiu** do curso, aí ele foi para outro curso. [...] Conheço outro também que saiu que era meu amigo e ele saiu, eu achei chato isso. Saiu porque acho que ele **não se adaptou ao curso**, talvez ele não gostasse muito, saiu no terceiro semestre, **desistiu**. (Participante 3, 2020, grifo nosso)

E já teve alunas que entraram, que pagaram disciplina comigo e **desistiram**, que preferiam **voltar para a comunidade**, porque não conseguiu se **encaixar**, era muita pressão, se sentia **humilhado**. [...] A minha turma acho que todos, que entraram comigo, dos cinco, quatro desistiram: 2 foi por não se adaptar por **preconceito**, por que quando ia se apresentar os colegas riam deles pela forma que falava. E eles não conseguiram ter essa **interação**, nem com os professores também. (Participante 4, 2020, grifo nosso)

As desistências descritas nesses fragmentos têm como principal causa o preconceito. Os discentes indígenas sofrem humilhações pela forma de falar e pela idade. Com isso não conseguem interagir muito, adaptar-se ao curso, aos demais estudantes e também com os professores. Nesse cenário, a única alternativa que veem é abandonar o curso e voltar para as comunidades. Além desses, há também mais dois motivos recorrentes nas conversas: a questão financeira e dificuldade no acompanhamento dos conteúdos:

Eu conheço um rapaz que entrou em 2015 ou 2016, não lembro, mas ele **desistiu** justamente pela **questão financeira**, não conseguiu se manter. Ainda que ele recebesse uma bolsa. (Participante 2, 2020, grifo nosso)

Já tive colega de turma mesmo que desistiu por conta das reprovações, assim ele **reprovou** numa disciplina mais de três vezes, ele disse que **não conseguia acompanhar** realmente a turma e ali daquele momento realmente parou o curso desistiu do curso até hoje não retornou. E aí outros colegas também conheço que desistiram por falta de **condições financeiras** para se manter no curso, disseram que vão retornar as suas comunidades. E assim... a gente vê que as dificuldades são muitas, não é especificamente de uma. (Participante 5, 2020, grifo nosso)

Conhecer eu conheço, agora o motivo eu acho que é também a **dificuldade de acompanhar**, porque para estudar você precisa ter

tempo, a dificuldade de interpretar, de compreender. Às vezes, um texto é jogado pra (sic) gente e tem que compreender aquele texto e, às vezes, **é muito difícil de entender**. (Participante 6, 2020, grifo nosso)

Tais relatos reforçam os dados coletados de que as desistências ocorrem em grande número, e que elas são de notório conhecimento, visto que todos afirmaram conhecer um ou mais colegas indígenas desistentes.

Ainda no quesito abandono, alguns participantes contaram suas próprias experiências e expectativas acerca do assunto:

Eu não tranquei nenhum semestre, mas **já pensei em desistir**. No terceiro semestre eu pensei em desistir, porque era uma disciplina que eu estava pagando, aí eu repeti de novo com ele (o professor), aí **deu vontade de desistir**. (Participante 2, 2020, grifo nosso)

Eu penso em trancar futuramente e estudar, ser um servidor público também. Aí depois eu voltaria pra (sic) terminar com mais tranquilidade. [...] Por que, às vezes, quando bate a crise a gente... Quando chega uma crise econômica a gente que como (sic) autônomo, sente muito na pele. (Participante 6, 2020, grifo nosso)

A questão financeira mais uma vez está presente e junto a ela aparece a dificuldade de acompanhar as aulas. Esse fato pode ser justificado pelo ensino fundamental e médio dos indígenas que, na sua maioria, foram realizados de forma precária, bem diferente dos estudantes da capital. Isso já foi evidenciado em falas anteriores e são reforçadas novamente:

O ensino médio eu tive que **desistir** no segundo ano. Aí eu fui servir o exército, tive que **interromper** os meus estudos fiquei um tempão parado. [...] Finalizei com maior dificuldade na escola, tive até que fazer o **EJA**, no último ano, por conta do meu trabalho por que eu não conseguia conciliar o trabalho com a minha vida estudantil. E aí finalizei o meu ensino médio e **fiquei parado** de 2006 até 2014, fiquei estagnado no tempo. (Participante 5, 2020, grifo nosso)

Como o Participante 5 falou, eu estudei pouco na comunidade indígena e eu terminei aqui, mas na **escola pública**, fazendo **EJA** e tudo mais. Eu não tive o preparo de apresentar um trabalho, tudo isso eu tive que aprender, aprender na prática. Porque os alunos do **colégio particular eles têm facilidade** de apresentar, porque eles já apresentavam trabalho. **A gente não tem isso na comunidade** tanto assim. (Participante 6, 2020, grifo nosso)

As passagens acima denotam que os dois participantes concluíram o ensino médio pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que isso pode tê-los prejudicado, comparativamente a quem estudou em escolas públicas na capital e, principalmente, em particulares. Fica claro que eles têm ciência que essas

dificuldades de acompanhamento do conteúdo na faculdade vêm da base educacional bem desigual dos demais.

Já vimos que uma das causas do abandono está diretamente ligada ao preconceito, que será a próxima categoria a ser analisada.

Em nossa sociedade o preconceito ainda está, infelizmente, presente no dia a dia dos grupos minoritários, sejam negros, pardos, indígenas, deficientes, homossexuais, imigrantes, etc. Essa discriminação ocorre nos mais diversos ambientes, às vezes, de forma sutil; outras, mais direta. E isso não seria diferente no espaço acadêmico, segundo os excertos:

Mas as questões não só por eu ser indígena, no caso desses ambientes que eu sofri/senti uma certa **discriminação**, que foi justamente por eu ser **homossexual** também, então foi tipo um **preconceito duplo**. [...] Eu não costumo frequentar muito a biblioteca e o RU, justamente por conta disso. (Participante 2, 2020, grifo nosso)

Principalmente no direito, que são pessoas da **elite** que tem mais dinheiro, então, a gente sente tanto econômica, quanto **preconceito**, quanto tudo, entendeu? Até quando dividem pra fazer trabalho “Ah não, fazer com caboco não dá!”. É assim que tratam. [...] Lá no restaurante acadêmico, por exemplo, eu estava na fila e tinha um rapaz atrás e disse: “Ah, mas aqui não tem farinha.” Tipo, se insinuando, tem que ter a farinha pros (sic) indígenas que vão comer aqui, porque eles não comem sem farinha. “Aqui também que adaptar pros indígenas.” Aí eu olhei assim para trás, mas eu senti o **sarcasmo**. Agora eu não sei o problema dele com indígena, por que ele é branco será? Não sei. (Participante 4, 2020, grifo nosso)

No começo, essa situação, às vezes, me deixava chateado, por que muita gente critica: “Ah, a facilitação dos indígenas no curso de direito e medicina que vai ser um mau profissional quando se formar e tal.” E várias **críticas**... Realmente e isso deixa a gente chateado é um tipo de **preconceito** que eu diria que é um **preconceito coletivo** não é direcionado a uma pessoa e sim ao povo indígena. (Participante 5, 2020, grifo nosso)

Não, eu nunca sofri **preconceito** de forma visível não. Assim, que tenha falado pra (sic) mim, jogado pra me ouvir não. [...] E isso é uma forma de preconceito, você enxerga... Ele existe, é visível, só que quando tu presta (sic) atenção começa a **enxergar** ele não é assim direcionado pra uma pessoa só. (Participante 6, 2020, grifo nosso)

Esses exemplos de discriminações, visíveis ou veladas, são manifestados em vários momentos das conversas de todos os participantes. Mesmo as que não são específicas ou diretas, são percebidas por meio de ironias, críticas, exclusões...

A forma como cada um lida com essas situações cotidianas de preconceito varia. Alguns discentes, pelo convívio, revelaram um conformismo diante da circunstância:

Só que ninguém expõe assim e nós indígenas temos que **ir levando**, porque se eu for discutir com cada um que me chamar de “Ah porque a caboquinha, porque aquilo...” eu vou me desgastar muito. (Participante 4, 2020, grifo nosso)

A gente se depara com todo tipo de **violação**, até por falta de informação. [...] E até o próprio indígena ele não ele não... é tanta **violação** que ele já é **acostumado** praticamente. Ele não percebe que aquilo é uma **violação**, que tá (sic) ferindo o direito dele. [...] Como a gente **aprendeu a conviver** com essas **violações**, durante anos, que se tornou normal. E realmente não é... [...] Eu acho assim que... **preconceito** sempre vai existir e não é só com indígena. Mas a gente que faz o direito tem que ter, digamos, a capacidade de receber esse preconceito e a gente, **quando possível, contestar, ou questionar**, deixar mais claro. (Participante 5, 2020, grifo nosso)

Expressões como “ir levando”, “acostumado”, “aprendeu a conviver”, “quando possível” denotam que para continuar convivendo nos mesmos espaços é preciso, de certa forma, aceitar os comentários maldosos, brincadeiras, críticas e indiretas.

Embora contestar, a todo momento, cause desgaste, como relata o Participante 4, em alguns momentos eles também se impõe para expor os seus pontos de vista:

Os filhos dos arroteiros dizem: “Vocês tomaram as terras do meu pai.” Aí eu digo: “Eu não tomei nada, se fosse do seu pai era dele.” “Ah, mas porque vocês não trabalham, porque vocês são preguiçosos, querem terra pra quê?” Eu falei: “Primeiro, a terra não é nossa, é da União, porque se fosse nossa a gente podia vender, a gente só tem o usufruto, e se teu pai saiu é porque ele não era dono, estava sendo invasor, então tu tem que ficar quieto!” **Aí ele me deixou em paz.** (Participante 4, 2020, grifo nosso)

Se eu puder **contra-argumentar** em sala de aula eu sempre contra-argumento. [...] Às vezes, a pessoa tem uma informação, e a gente levando a ela uma **informação verdadeira** do nosso mundo do indígena, aquela pessoa pode até compreender e **tirar aquela visão que ela tem equivocada.** (Participante 5, 2020, grifo nosso)

Evidenciamos que o preconceito, disfarçado de falta de informação, foi rebatido com o intuito de impor e levar a verdade, informação correta da realidade indígena. Essa atitude visa à tentativa de mudar ou ampliar a visão do “desinformado”, e assim evitar novos comentários inverídicos e ter “paz” como narra o Participante 4.

Houve ainda, em menor quantidade, a referência de outras dificuldades pessoais apontadas como relevantes na interação do indígena no ensino superior:

Alguns outros hábitos também, por exemplo, de dormir até tarde aqui em Boa Vista. A gente precisa dormir até tarde aqui, porque precisa estudar, mas lá no interior não a gente dorme bem cedo. (Participante 2, 2020)

O costume simples de dormir cedo na comunidade, não é possível ser cultivado, devido à necessidade de realizar os estudos no período noturno também.

Em síntese, acerca das categorias discutidas no objetivo geral e no problema de pesquisa, é difícil elencar os desafios por uma ordem de importância ou quantidade de correspondências, haja vista que são questões muito pessoais que variam de acordo com o grau de valor que cada um dá.

É notório que o preconceito foi o desafio mais presente nas conversas obtidas, pois perpassa por todas as outras categorias, isto é, preconceito alimentar, preconceito linguístico, preconceito pelas cotas, etc.

Mesmo assim, não foi uma categoria unânime, considerando que alguns, embora reconheçam que ainda há, assumiram outra atitude diante do preconceito:

Então, eu não consigo mais me sentir vítima, sabe? Eu já estou numa posição que eu sou a autora da minha vida. Eu não consigo mais perceber os **preconceitos**. Eu sei que **eles ainda existem**. Nos ambientes, eu não consigo me sentir tão diferente assim, ou não ser acolhida. (Participante 1, 2020, grifo nosso)

Preconceito dos não-indígenas, que **a gente pode perceber**. Hoje eu posso te falar com muita clareza, eu já não me sinto mais, digamos... magoado. (Participante 5, 2020, grifo nosso)

Em ambos percebemos que o que mudou não foi a extinção do preconceito, pois ele ainda ocorre, mas sim a forma como cada participante passou a lidar com tais situações. O primeiro assumindo uma postura mais segura o que faz com que não se sinta diferente dos demais; ao passo que no segundo fragmento, o participante deixa transparecer uma certa resignação, não se permitindo guardar mágoas de episódios que ocorram.

Como dito anteriormente, é complexo mensurar e hierarquizar os desafios, pois individualmente eles possuem importâncias muito particulares. Mesmo assim, pelas conversas realizadas, podemos inferir que o econômico-financeiro é o problema mais relatado e apontado como causa de abandonos e dificuldades gerais na vida acadêmica.

Isso é questão de **sobrevivência**, porque enquanto você tiver, desculpa a palavra, na situação bem baixa, na **miséria**, você não pode ajudar o colega. Você precisa ter mais o material seu. Da universidade você empresta daqui a alguns dias tem que devolver se não tiver todos os livros que você tá (sic) precisando. [...] E cada livro daquele ali custa em torno de R\$ 90,00 e você não tem ali noventa reais pra tá (sic) ali renovando a cada 6 meses (Participante 6, 2020, griso nosso)

Essa passagem ratifica a afirmação de que a falta de dinheiro é sim um dos desafios principais pelos quais os discentes passam, visto que é pré-requisito para o sustento pessoal e também para sua manutenção no ensino superior.

Posteriormente, indicamos os outros desafios balizados, que, a nosso ver, apresentam-se em patamares aproximados em nível de importância, tais como: língua, alimentação, individualismo, tecnologias e o preconceito que está inserido em todas as áreas.

Após os apontamentos de todas as problemáticas enfrentadas, sugerimos aos discentes a proposição de ideias que pudessem viabilizar melhorias na instituição e, conseqüentemente, no curso de Direito. Assim sendo, explanaremos, inicialmente, as considerações atinentes às questões dos auxílios financeiros.

Eu gostaria que tivesse reserva de vagas para aqueles programas de iniciação científica, específica para os indígenas ou para a bolsa SIAPE, e os programas de bolsas da universidade. (Participante 1, 2020)

A sugestão do Participante 1 é bem pertinente, de modo que se as bolsas internas da UFRR também tivessem uma “cota”, isto é, a reserva de um percentual de vagas para indígenas elas poderiam ser melhor distribuídas.

Em nossa pesquisa verificamos que só há duas bolsas específicas para indígenas, e mesmo assim, nem todos as recebem. Desse modo, se houvesse

a reserva de vagas sugerida, por exemplo, no auxílio xerox, alimentação, moradia, bolsa SIAPE, PIC, poderiam ter mais indígenas contemplados.

Outra proposição foi referente à criação de núcleos de apoio aos indígenas na universidade.

É por que eu vejo exemplos de outras universidades federais como na Bahia, ele têm um núcleo específico só para indígenas, e ajudam os indígenas não só com a questão financeira, incentivar os alunos indígenas a se inscreverem nos auxílios, mas também a questão da informática, a questão de reforço também, [...] Não sei se seria possível **criar um núcleo, um centro específico para ajudar os indígenas** que realmente vêm do interior, vêm da maloca, que tem muita dificuldade com a língua, questão financeira, com a questão de informática. Eu acho que seria uma possibilidade. (Participante 2, 2020, grifo nosso)

O participante 2 traz uma proposta baseada na experiência da Universidade Federal da Bahia, a qual possui um núcleo que atua em variadas questões da área. Provavelmente esse núcleo que o participante se refere seja o NEABI – Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, que de fato não consta na estrutura organizacional da UFRR.

Outras ideias dizem respeito a um acompanhamento mais aproximado entre a instituição e os acadêmicos do PSEI.

Primeiramente, eu acho que a universidade devia fazer o que você está fazendo um **raio x da situação dos acadêmicos indígenas** que estão inseridos dentro do Instituto *Insikiran*, assim como fora, **que são os PSEI's, que são outros cursos**. [...] Por que como eu disse, nem toda desistência é financeira, muitas vezes, é o conteúdo que o aluno não consegue se adaptar, é falta mesmo de acompanhamento didático e aí eu acho assim que a universidade tinha que dar um suporte pra aquelas pessoas. Colocar lá (no raio x) os motivos e a universidade tentar colocar uma política pública adicional pra (sic) atender essas pessoas que estão desistindo que estão ficando no meio do caminho da jornada acadêmica. (Participante 5, 2020, grifo nosso)

A universidade tem que ter um **acompanhamento das pessoas que entram pelo PSEI**, porque a partir do momento que a gente entra, **a gente é largado**, a gente é **esquecido** no sentido de acompanhamento [...] *Insikiran* dá muito apoio aos três cursos e a gente que é o PSEI parece que a gente não de acordo com a realidade da comunidade. Por que eles dão a importância pra (sic) esses cursos? Porque esses cursos voltam para comunidade e já o da gente parece que não volta, isso que eu vejo. **Parece que o nosso curso não retorna para eles**. Por que que esquece? E por que não o nosso curso, o de engenharia, medicina e tudo mais? Por que não **acompanhar da mesma forma**? Ter a mesma ajuda, o mesmo auxílio, o mesmo tipo de orientação, o mesmo tratamento, o tratamento uniforme. (Participante 6, 2020, grifo nosso)

Ambos participantes relatam que a UFRR precisa fazer um “raio x”, ou seja, um diagnóstico das problemáticas e, posteriormente o acompanhamento dos acadêmicos dos cursos do PSEI. Por meio desse levantamento das dificuldades, a instituição poderia intervir, auxiliando assim de forma mais eficaz e atuante.

Outro ponto que merece destaque na fala do Participante 6 é quanto aos termos “largado” e “esquecido”. Ele traça um comparativo entre os cursos do *Insikiran* e os do PSEI, fazendo referência que o tratamento é desigual. Justifica sua opinião pelo possível juízo equivocado de que os cursos do PSEI não dão retorno para a comunidade e sim, somente os do referido instituto. Logicamente, que tal pensamento é de fato errôneo, pois como vimos anteriormente, a maioria dos estudantes pretende utilizar o direito como forma de defender e lutar pelas causas indígenas.

Ainda tentando apontar caminhos, trazemos ideias acerca de uma maior mobilização por parte dos próprios discentes.

Eu acho que partiria principalmente dos acadêmicos indígenas que se sentem deixados de lado, por exemplo, formar uma associação ou um centro deles e começar a pedir junto da universidade os apoios para criar esse núcleo ou centro, para criar ações afirmativas, que beneficiassem eles. (Participante 2, 2020)

O Participante propõe que haja um engajamento, a fim de que se associem e possam reivindicar as melhorias que almejam. Tal atitude teria um papel importante no diálogo entre instituição e indígenas, promovendo assim um intercâmbio de ideias e ações com vistas à resolução dos problemas enfrentados.

Nessa discussão, temos ainda a sugestão de um PIC voltado para temáticas indígenas.

Outra coisa que eu gostaria muito que tivesse no meu curso era um programa de iniciação científica de pesquisa direcionado aos alunos indígenas aos problemas que as comunidades indígenas vivem seja a mineração, alguma coisa relacionada específica para os indígenas e não tem isso. (Participante 1, 2020)

Como já visto anteriormente, no curso de Direito não há programas ou projetos que abordem temas da realidade indígena. Quando querem discutir

algo dessa natureza, eles mesmos têm que fazer trabalhos com os assuntos que pretendem. Assim, se houvesse um PIC específico ele atuaria como difusor e valorizador das temáticas mais importantes para as comunidades.

Desse modo, com todos os objetivos devidamente alcançados, e com os apontamentos sinalizados pelos estudantes, encerramos a parte das análises e passamos a seguir para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta dissertação foi compreender os desafios enfrentados pelos indígenas ao ingressarem no curso superior de direito na UFRR, num novo ambiente acadêmico integrado pela maioria não-indígena.

Isso posto, utilizamos a abordagem quanti-qualitativa, e a forma de análise de conteúdo, a fim de alcançarmos o proposto neste estudo.

Os dados estatísticos, associados às rodas de conversas dos participantes permitiram uma compreensão maior desse universo ao qual tivemos que nos inserir profundamente, pois sem a imersão não seria possível apreender a abrangência da temática.

A partir da consolidação de todos os documentos coletados, foi possível extrairmos as informações mais relevantes e assim fazermos as inferências necessárias na análise do fenômeno, que é a educação indígena no ensino superior.

Ao longo da pesquisa, buscamos aliar as teorias com as amostras colhidas e assim chegarmos às conclusões ora apresentadas.

Todas as colocações dos participantes foram primordiais para confrontarmos com os dados institucionais e as legislações, e podermos perceber que o ensino superior público em Roraima ainda é bem distante da realidade dos indígenas. Por mais que a UFRR, através do PSEI, promova o ingresso, ainda caímos no grande gargalo educacional: a permanência. Por meio dos números, percebemos que a quantidade de abandono e retenção é bem elevada. Além disso, a Bolsa Permanência é insuficiente para mantê-los na cidade. Com as conversas, avaliamos que isso ocorre pela questão da moradia, alimentação, transporte e gastos no geral, pois aqui precisam pagar aluguel, locomover-se, alimentar-se, etc. Ao passo que na comunidade não têm todas essas despesas, porquanto possuem casa própria e a alimentação é basicamente de subsistência e vem de grande parte do cultivo e da caça.

Os objetivos específicos foram elaborados para alcançar o objetivo geral e as análises foram considerando o que havia sido proposto. No primeiro objetivo específico proposto “analisar o perfil do acadêmico indígena do curso de Direito”, pode-se constatar que dentre as principais características da maioria dos pesquisados podemos elencar a faixa etária entre 29-50 anos, há

predominância do sexo masculino e das etnias Wapichana e Macuxi, que a maioria mora em Boa Vista, que possui ou já cursou nível superior, e que não são falantes da língua indígena.

No que tange ao outro objetivo específico, que buscou “identificar as expectativas em morar e estudar fora da comunidade”, foi possível inferir que a maioria tomou essa atitude com a perspectiva de dar um retorno para o seu povo, lutando pelos direitos indígenas. Duas frases que refletem bem essa vontade e que nos chamaram bastante atenção foram:

Eu sinto que **a comunidade ela te dá uma responsabilidade**, você tem ligação com eles. E eu acho que tem muita expectativa da comunidade em relação a gente que é indígena e que está na universidade. [...] Eu fico feliz na verdade, porque, de alguma forma, eu vou poder, em algum momento **dar o retorno**. Não sei bem que tipo de retorno ainda, mas eu **quero contribuir não só com a minha comunidade, mas com a população indígena do estado**. (Participante 1, 2020, grifo nosso)

Mas assim, a questão de direito é mais para **lutar pelos nossos direitos** de povos indígenas, porque somos bem carentes com relação à assistência jurídica [...] então devido a gente vivenciar muita injustiça, eu decidi entrar no curso de direito [...] Mas agora com conhecimento de causa, não só através dos movimentos indígenas, mas como advogada, promotora, juíza. (Participante 4, 2020, grifo nosso)

Quanto ao objetivo que trata das “estratégias usadas pela UFRR para possibilitar a permanência e o êxito”, verificamos que o papel institucional é efetivo quanto à promoção no ingresso de indígenas, por meio de um processo seletivo específico e diferenciado, que é o PSEI. Ele já é um evento consolidado do calendário acadêmico, pois vem há 13 anos ocorrendo de forma assídua e evolutiva, com aumento da aderência de novos cursos e das vagas ofertadas. Ele tem credibilidade entre os candidatos indígenas que nele se inscrevem, como bem detectamos nas falas dos participantes.

No tocante ao seu papel social, ela também corresponde a contento, uma vez que oferta uma vasta diversidade de políticas de assistência estudantil (cerca de 20 bolsas e auxílios e vários outros programas e projetos de cultura). No entanto, através dos elementos estatísticos, como também das conversas, percebemos que essas políticas não incluem satisfatoriamente todos os acadêmicos indígenas. Averiguamos que o quantitativo de discentes beneficiários chega a um total de 548 na bolsa permanência e 215 distribuídos

nas outras 14 bolsas e auxílios financeiros. Especificamente no curso de direito, dos 17 matriculados, há apenas 9 que recebem a Bolsa Permanência. Durante a roda de conversa, localizamos 2 desses que não a recebem: um por motivo de limite de tempo e outro por não ter conseguido a carta da comunidade. Embora os demais auxílios financeiros possam ser acumulados com a Bolsa Permanência, somente 1 acadêmico de direito é beneficiário (alimentação), conforme dados constantes no Anexo C.

Outro ponto que destacamos é em relação à divulgação desses auxílios financeiros, a maioria afirmou que recebeu informações por e-mails institucionais, visita de equipe institucional, como também orientações na coordenação do curso de Direito acerca dos benefícios disponíveis. Vale destacar que na estrutura da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) há uma coordenação que trata somente do Programa de Bolsa Permanência, o que demonstra a preocupação e o compromisso com os discentes indígenas, haja vista que só eles podem receber essa bolsa. Já as outras bolsas e auxílios são vinculadas à Diretoria de Assuntos Estudantis (DAES) que consolida, acompanha e gerencia desde a seleção até os pagamentos.

No tocante ao curso de Direito, constatamos que não há nenhuma ação específica voltada para os indígenas, conforme admitido pela própria coordenação. Ademais, as respostas dos participantes revelaram que há problemas com alguns professores que não demonstram um tratamento respeitoso com os indígenas, por vezes não assinando o formulário mensal da bolsa, por outras tecendo comentários preconceituosos em sala. Reclamam ainda da falta de abordagem da realidade indígena em determinadas disciplinas específicas, tais como Direito Indígena e Antropologia Jurídica. Entretanto, revelam também que vem ocorrendo um amadurecimento do curso em relação às temáticas sociais, que estão ficando mais presentes em relação a épocas anteriores.

Através das estatísticas examinadas, averiguamos que os números revelados apontam para o nosso problema “quais os desafios dos discentes indígenas?” Ora, embora o ingresso ao ensino superior para indígenas seja oportunizado pela UFRR, de forma institucionalizada, específica e com várias políticas públicas, o seu êxito não está convalidado. Haja vista que, como nos

mostram os indicadores, foram poucos que efetivamente conseguiram concluir o curso de direito (apenas 02 dos 43 que ingressaram).

Além disso, há um alto índice de evasão que nos remete à reflexão inicialmente proposta, que são inúmeros os desafios encarados por eles. Visto que são sujeitos inseridos no mundo social, capitalista que trazem consigo um passado histórico eivado de opressão e exploração. E tudo isso também reflete no ambiente acadêmico.

Outro objetivo teve por finalidade investigar como ocorrem as relações interpessoais, e no tocante a esse assunto percebemos que elas são conflituosas, tanto consigo mesmo, como com os demais alunos e professores. Tal percepção se deve ao fato de haver muito individualismo e preconceito por parte dos não indígenas. Então, acabam formando-se grupos, por exclusão, e as relações mais próximas acabam ocorrendo entre indígenas e indígenas, pois é onde sentem-se mais seguros e acolhidos.

Por fim, visando ao atendimento do objetivo geral desta pesquisa podemos inferir que a dificuldade financeira é mais manifestada. No entanto, percebemos que há um conjunto de outros problemas que caminham paralelamente, como língua, dificuldade de acompanhamento do conteúdo, alimentação, individualismo, tecnologias, todos esses eivados pelo preconceito, que é um dos grandes desafios a serem superados.

Após perpassar por essas reflexões, pudemos também apontar caminhos, sugerindo propostas, com vistas a melhorar as problemáticas apresentadas, tais como: reserva de vagas para indígenas nos programas de bolsas, criação de um PIC específico, núcleo ou centro voltado para os alunos indígenas, para auxiliar nas dificuldades financeiras, de linguagem, informática, reforço, etc., melhoria na formação dos professores com mais acolhimento a esses discentes, recepção diferenciada no ingresso.

Ao final, aprendemos muito com essa troca não só de informações, mas de vivências diferentes. Ao escutar, observar e interagir com a temática e os participantes pudemos voltar o nosso olhar não só para o a pesquisa acadêmica, mas principalmente para as histórias de vida que se apresentavam. Inicialmente, ao escolher essa temática, mesmo não fazendo parte do grupo étnico estudado, já prevíamos que ela seria de grande valia para nossa experiência pessoal. E assim o foi. Conhecer a cultura, legislação, realidade,

educação e vivência dos indígenas na prática, ou seja, além dos estudos teóricos de sala de aula, foi extremamente importante. Ao ouvirmos os relatos dos participantes, pudemos, de certa forma, colocarmo-nos naquele local de fala deles e imaginar o quão difícil é estar matriculado numa instituição de ensino superior, longe da sua comunidade e família, enfrentando dificuldades financeiras, de adaptação e até preconceito.

Esperamos que nossos apontamentos contribuam com o órgão em que realizamos a pesquisa, e as demais IES também, de modo que voltem seus olhares para estes estudantes, com as observações ora ponderadas. Que esta dissertação possibilite desenvolver novos projetos e políticas voltadas a sanarem as problemáticas expostas e que atendam às demandas apontadas.

Assim, sem a pretensão de esgotarmos um tema tão complexo, ficam as considerações construídas ao longo do estudo, e as lacunas porventura deixadas que sejam preenchidas por trabalhos futuros, a fim de que outros pesquisadores interessados possam acrescentar e contribuir com assuntos relacionados com o indígena no ensino superior em Roraima.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos (*et. al.*). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. São Paulo, 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 6.001/1973**. Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 19 de maio de 1973.

_____. **Lei nº 7.364/1985**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Federal de Roraima e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 12 de setembro de 1985.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Decreto nº 7.234/2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 19 de julho de 2010.

_____. **Lei nº 12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 29 de agosto de 2012.

_____. **Portaria n.º 389/2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 09 de maio de 2013.

_____. IBGE. **Indígenas: gráficos e tabelas**. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 19 jul. 2017>.

_____. **Portaria n.º 1240/2019**. Dispõe sobre a abertura de novas inscrições no Programa de Bolsa Permanência - PBP no ano de 2019, para estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação presencial ofertados por instituições federais de ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 01 de julho de 2019.

_____. **Portaria n.º 38/2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 01 de março de 2018.

_____. **IBGE**. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em 10 dez. 2019.

_____. Decreto nº 14.343/1920. **Institui a Universidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro – RJ. 7 de setembro de 1920. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>> Acesso em: 05 de dez. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação**. Brasília-DF. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 24 jul. 2019>.

_____. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. **Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. Brasília-DF. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm> Acesso em: 24 jul. 2019>.

_____. Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Brasília-DF Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm>. Acesso em: 24 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Cadernos Temáticos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/12504-cadernos-tematicos>>. Acesso em: 05/08/2018.

_____. Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas**. Brasília – DF Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm> Acesso em: 09 dez. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**. v. 33, n 118, p. 235-250, Campinas, jan. mar. 2012.

CASCUDO, Luís Câmara. **Civilização e Cultura**. São Paulo: Global, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. Viena, 14-25 de Junho de 1993.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Grifos**, nº 15, p.16-47, maio. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 59° ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. **Insikiran: da política indígena à institucionalização da educação superior**. Tese doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FUNAI. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 17/01/2017.

_____. **Modalidades de Terras Indígenas**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>> Acessado em agosto de 2020.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Carlos Alberto. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: UFMG. 1999.

LIMA, José Airton da Silva. **Políticas Públicas da Educação Indígena no estado de Roraima**. Boa Vista: EDUFRR 2017.

LOPEZ-HURTADO QUIROZ, L. E. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. *In*: PRATS, E. (coord.). **Multiculturalismo y educación para la equidad**. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. p. 13-44.

LUCIANO, Gerssem dos Santos. **O ÍNDIO BRASILEIRO: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. 236 p. Brasília: Laced, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social- Teoria, método e criatividade**. 21 ed. São Paulo: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PARECER CNE/CP 10**. Solicita pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à formação do professor indígena em nível universitário. 2002.

_____. **Portaria nº 389/2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. 9 de maio de 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 16 ed., 2014.

MOURA, Adriana Ferro. LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 5 nov. 2003.

OLIVEIRA, Reginaldo G. ; IFILL, Mellissa. **Dos Caminhos Históricos aos Processos Culturais entre Brasil e Guyana**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2011.

ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA (OPIRR). **Carta de Canaúanim**. Cantá, Roraima, maio de 2001.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil nos governos Lula. Contra Capa Livraria. Rio de Janeiro: 2012.

QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. SANTOS, Diego Junior da Silva, PALOMARES, Nathália Barbosa. **Raça versus etnia**: diferenciar para melhor aplicar. Dental Press J Orthod. 2010 May-June;15(3):121-124

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

ROMANI, Simone. RAJOBAC, Raimundo. Por que debater sobre interculturalidade é importante para Educação? **Revista Espaço Acadêmico** nº 127, p. 65-70, dez. 2001.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.) **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Vanilda Alves. REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, v. 18, n 1, p. 179190, Campo Grande. Março de 2017.

SILVA. Gladis de Fátima Nunes. [et al.] **Atlas escolar geográfico de Roraima**. Boa Vista: UERR Edições, 2020.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Resolução nº 25/1991-CUni**. Cria cursos de licenciatura e bacharelado e dá outras providências. 26 de novembro de 1991.

_____. **Resolução nº 016/2006-CEPE**. Dispõe sobre as normas do Programa de Monitoria da Universidade Federal de Roraima. 19 de dezembro de 2006.

_____. **Resolução nº 008/07-CEPE**. Dispõe sobre criação de vagas específicas para indígenas nos cursos de bacharelado da Universidade Federal de Roraima, oferecidas através do Processo Seletivo, Específico para Indígenas (PSEI) 2008. 16 de outubro de 2007.

_____. **Resolução nº 004/2008-CEPE**. Revoga a Resolução nº 014/03-CEPE e dispõe sobre as normas para o Programa de Iniciação Científica – PIC, da Universidade Federal de Roraima. 18 de abril de 2008.

_____. **Resolução nº. 011/2009-CUni**. Cria o Curso de Bacharelado em Gestão Territorial Indígena, da Universidade Federal de Roraima. 13 de agosto de 2009.

_____. **Resolução nº 010/2012-CUni**. Aprova a Criação do Curso de Bacharelado em Saúde Coletiva Indígena e dá outras providências. 12 de julho de 2012a

_____. **Resolução nº 022/2012-CUni**. Cria e aprova as normas do Programa PROAUXÍLIOS para discentes de Cursos de Graduação, Pós-graduação e do ensino básico, técnico e tecnológico da Universidade Federal de Roraima. 29 de outubro de 2012b

_____. **Portaria nº 21/2013-PRAE**. Estabelecer as Normas do Programa de Auxílio Pró-Ciência da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão da Universidade Federal de Roraima. 30 de novembro de 2012c.

_____. **Resolução nº 016/2013-CEPE**. Referenda a Resolução nº 014/2013-GR que Dispôs sobre o modelo de seleção unificada para o ingresso de indígenas nos Cursos de graduação da UFRR e deu outras providências. 30 de agosto de 2013a.

_____. **Resolução nº 010/2013-CUni.** Dispõe sobre a criação e o funcionamento das Residências Universitárias, no âmbito da Universidade Federal de Roraima, e dá outras providências. 04 de junho de 2013b.

_____. **Portaria nº 040/2015-PRAE/2015.** Criar e Regular o funcionamento do Programa de Auxílio Pedagógico da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão da Universidade Federal de Roraima. 27 de outubro de 2015.

_____. **Portaria n.º 02/2017-PRAE/2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. 31 de janeiro de 2017.

_____. **Portaria n.º 016/2019-PRAE/2019.** Criar e Regular o funcionamento do Auxílio Acessibilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão da Universidade Federal de Roraima — UFRR. 21 de março de 2019.

_____. Conselho Universitário. **Resolução nº 026/2003, de 31 de dezembro de 2003.** Aprova o novo estatuto da Universidade Federal de Roraima. Boa Vista – RR. Disponível em: http://ufrr.br/conselhos/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=149:resolucoes-2003&Itemid=405> Acesso em: 24 jul. 2019.

_____. **Edital nº 06/2007-CPV.** Estabelece normas do Processo Seletivo Específico para ingresso em 2007 de Indígenas nos Cursos de Graduação (Bacharelado) da UFRR. 02 de fevereiro de 2007.

_____. **Edital nº 24/2011-CPV.** Estabelece normas do processo seletivo específico para ingresso de indígenas – PSEI nos cursos de graduação da UFRR em 2011.2. e 2012.1. 04 de março de 2011.

_____. **Edital nº 51/2019-CPV.** Abre as inscrições para a realização de processo seletivo destinado ao Ingresso de Indígenas em cursos oferecidos pela UFRR. 01 de abril de 2019.

VIEIRA, R. S. Educação Intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. *In* FLEURI, Reinaldo Matias (org.) **Intercultura: estudos emergentes.** Florianópolis: MOVER; Ijuí: ed. Unijuí. 2001, p.117-127.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

ANEXO

ANEXO A - Alunos Indígenas que recebem Bolsa Permanência na UFRR por curso

PRAE

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
 PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E EXTENSÃO – PRAE
 PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA – PBP

**PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA UFRR 2019****ATENDIMENTO AOS DISCENTES INDÍGENAS ATÉ 17 DE JULHO DE 2019**

BOLSA PERMANÊNCIA	
VALOR MENSAL: 900,00	
ORÇAMENTO PREVISTO PARA O ANO DE 2019: R\$ 5.918.400,00	
CURSO	TOTAL DE ALUNOS
ADMINISTRAÇÃO	1
AGROECOLOGIA	1
AGRONOMIA	8
ANTROPOLOGIA	6
ARTES VISUAIS	2
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	6
CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	2
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	4
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	6
CIÊNCIAS SOCIAIS	5
COMUNICAÇÃO SOCIAL	5
DIREITO	9
EDUCAÇÃO DO CAMPO	12
ENFERMAGEM	2
ENGENHARIA CIVIL	4
GEOGRAFIA	2
GEOLOGIA	2
GESTÃO EM SAÚDE COLETIVA INDÍGENA	84
GESTÃO TERRITORIAL INDÍGENA	67
LETRAS	1
LETRAS LIBRAS	3
LICENCIATURA INTERCULTURAL	243
MATEMÁTICA	5
MEDICINA	25
MEDICINA INDÍGENA	10
MEDICINA VETERINÁRIA	1
MUSICA	5
PEDAGOGIA	4
PSICOLOGIA	7
QUÍMICA	4
RELAÇÕES INTERNACIONAIS	1
SECRETARIADO EXECUTIVO	5
ZOOTECNIA	6
TOTAL GERAL	548

ANEXO B – Alunos indígenas que recebem bolsas e auxílios na UFRR

PRAE

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
 PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E EXTENSÃO – PRAE
 DIRETORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS – DAES



PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES)

ATENDIMENTO AOS DISCENTES INDÍGENAS REALIZADO PELA PRAE, POR MEIO DA DAES ATÉ
 17 DE JULHO DE 2019

N.º	BENEFÍCIO	Nº DE BENEFICIADOS 2019.1	Nº DE BENEFICIADOS INDÍGENA 2019.1
1	BOLSA PRO-ACADÊMICO	725	28
2	BOLSA CULTURA	20	5
3	BANDA KRUVIANA	09	7
4	AUXÍLIO ACESSIBILIDADE	24	0
5	AUXÍLIO VALE ALIMENTAÇÃO	1074	126
6	AUXÍLIO REFEIÇÃO (Resu)	20	0
7	AUXÍLIO MORADIA	146	9
8	AUXÍLIO REFEIÇÃO	169	8
9	AUXÍLIO TRANSPORTE	154	5
10	AUXÍLIO REPROGRAFIA	180	8
11	AUXÍLIO EMERGENCIAL	19	16
12	AUXÍLIO PRÓ-CIÊNCIA	6	0
13	AUXÍLIO PRÓ-ATLETA	0	0
14	AUXÍLIO PRÓ-CULTURA	7	3
TOTAL		2553	215

ANEXO C – Aluno indígena de direito que recebe auxílio alimentação

AUXÍLIO ALIMENTAÇÃO	
ISENÇÃO DE PAGAMENTO DA REFEIÇÃO NO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO	
ORÇAMENTO PREVISTO PARA O ANO DE 2019: R\$ 1.000.000,00	
CURSO	TOTAL DE ALUNOS
AGRONOMIA	5
ANTROPOLOGIA	1
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	1
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	1
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	1
DIREITO	1
EDUCAÇÃO DO CAMPO	2
ENGENHARIA CIVIL	1
GESTAO EM SAUDE INDIGENA	49
GESTÃO TERRITORIAL	55
MEDICINA	3
PSICOLOGIA	2
SECRETARIADO EXECUTIVO	1
ZOOTECNIA	3
TOTAL	126

ANEXO D – Parecer Consubstanciado da CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DA COMUNIDADE À UNIVERSIDADE: OS DESAFIOS DOS DISCENTES INDÍGENAS NO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA.

Pesquisador: SANDRA DO NASCIMENTO MOURA

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 3

CAAE: 29282620.5.0000.5621

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.119.238

Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos contendo as Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1481378.pdf de 30/05/2020) e do Projeto Detalhado.

INTRODUÇÃO

De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – realizado em 2010, há no Brasil 896,9 mil indígenas. Desses, há uma grande população indígena no estado de Roraima, cerca de 47.847 indígenas residem nas zonas rurais e urbanas dos municípios, segundo dados do mesmo censo. Grande parte deles nasce nas comunidades espalhadas pelos nossos municípios, porém um número significativo deles migra para as áreas urbanas e outros permanecem em suas comunidades. Muitos, em seu processo de migração, buscam alçar novos horizontes fora da comunidade, procurando uma Instituição de Ensino Superior para adquirir novos conhecimentos e, conseqüentemente, um diploma de graduação. Atualmente, no estado de Roraima, contamos com três instituições públicas de ensino superior, a Universidade Estadual de Roraima (UERR), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), sendo nessa última que recairá nossa pesquisa. Para o ingresso de indígenas nos cursos de graduação a UFRR realiza um Processo Seletivo Específico

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.119.238

Indígena – PSEI (ação afirmativa), no qual o processo é todo elaborado considerando a realidade dos indígenas. O processo de ingresso diferenciado é um direito e uma oportunidade a mais para o indígena fazer um curso superior. Entretanto, este novo ambiente é totalmente distinto da sua realidade de origem, e, por isso, ele deve passar por um longo processo até sua integração total/parcial. Foi esse contexto que interferiu na escolha da investigação da temática ser voltada para o aluno indígena no ensino superior. Por acreditarmos que se faz necessário estudar de forma sistemática o processo de interação dele, dentro dos espaços acadêmicos com demais alunos não-indígenas, enfim relacionar as variáveis que envolvem essa nova inserção cultural. Na UFRR há cursos ofertados pelo Instituto Insikiran, que são específicos para alunos indígenas, ou seja, eles têm seus projetos elaborados visando a atender as necessidades interculturais desses povos. Já nos demais cursos da grade regular não há essa organização, uma vez que eles estão voltados a um público generalista e não específico. Em razão disso, a investigação ocorrerá com alunos regularmente matriculados num curso da grade regular e não nos do Instituto Insikiran por entendermos que se trata de um ambiente heterogêneo, onde estão latentes as questões interculturais, objetivando compreender os desafios enfrentados pelos indígenas ao ingressarem no curso superior de direito na UFRR, isto é, num novo ambiente acadêmico integrado pela maioria não-indígena. Dentre os cursos participantes do PSEI, a escolha se deu pelo de Direito em razão dele ser considerado um curso elitizado e um dos mais concorridos na universidade. Esses desafios são as dificuldades que porventura eles enfrentam na universidade, dentre os quais podemos conjecturar questões relacionadas à língua, informática, situação financeira, habitação, etc. Essa pesquisa está organizada em quatro capítulos, onde o primeiro abordará acerca dos povos e comunidades indígenas no Brasil e em Roraima, bem como temas relacionados à cultura e interculturalidade. Concernente ao segundo capítulo, Políticas públicas para a educação indígena, traçaremos uma retrospectiva da legislação indigenista ao longo dos anos do Brasil, como também quais as políticas públicas para indígenas que a instituição oferece tanto para ingresso como permanência dos alunos, tais como vestibular específico e bolsas/auxílios de estudo. No próximo capítulo apresentaremos o curso de graduação de bacharelado em direito, com um relato da sua história dentro da UFRR, bem como a análise do Projeto Pedagógico do Curso. Por fim, exporemos a metodologia com a explicação de qual abordagem será utilizada no processo de pesquisa.

HIPÓTESE

O aluno indígena enfrenta desafios ao ingressar no ensino superior no curso de direito da

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.119.238

Universidade Federal de Roraima.

METODOLOGIA

Será realizado um estudo de caso, com a abordagem quanti-qualitativa. Para isso, realizaremos um levantamento das políticas públicas disponibilizadas aos indígenas (nacional e da UFRR), por meio da análise de leis e resoluções, bem como dos dados institucionais que solicitamos dos departamentos responsáveis. Nesse sentido, elaboramos um roteiro de perguntas para serem trabalhadas através da roda de conversa.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO

Alunos indígenas matriculados no curso de direito da Universidade Federal de Roraima.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Alunos não-indígenas.

Alunos indígenas que não cursem direito.

Alunos indígenas do curso de direito que não aceitem participar.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Compreender os desafios pelos indígenas ao ingressarem no curso superior de Direito da UFRR.

OBJETIVO SECUNDÁRIO

Investigar como ocorrem as relações dos alunos indígenas e compreender as estratégias usadas pela UFRR que possibilitem a permanência e êxito na UFRR.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Alguma pergunta causar constrangimento ao participante. Caso ocorra, o mesmo pode abster-se de responder ou desistir de continuar participando da pesquisa.

BENEFÍCIOS

Trará benefícios aos próprios alunos que serão ouvidos e poderão expor suas dificuldades; à instituição que poderá rever alguns de seus atos normativos; à sociedade que poderá ampliar seus conhecimentos e propiciar o debate na comunidade científica.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.119.238

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com intuito de analisar os alunos indígenas no ensino superior da Universidade Federal de Roraima que estejam matriculados no curso de Direito. Para realização da pesquisa será realizado a coleta de análise de dados estatísticos da instituição, bem como uma roda de conversa com os estudantes indígenas a fim de tentar investigar quais os desafios/dificuldades que eles enfrentam.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise das respostas ao Parecer Consubstanciado nº 4.059.277 emitido em 30/05/2020:

1. Quanto ao Processo do Registro do Consentimento Livre e Esclarecido – referente ao arquivo "TCLE_SANDRA_destacado.docx", postado na Plataforma Brasil em 12/03/2020:

1.1. Na página 1 de 2, lê-se: "Inicialmente, por meio um contato telefônico com a apresentação do pesquisador e do objeto de pesquisa, e, em caso de concordância, será marcado um dia para que pessoalmente possa ser explicado melhor como se dará a pesquisa.". O Registro do Consentimento Livre e Esclarecido é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, desta forma neste documento deverá conter todas as informações referentes ao projeto de pesquisa, assim solicita-se a exclusão do texto que se refere a um contato posterior para explicitação da pesquisa.

RESPOSTA: No documento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi excluído do 2º parágrafo o trecho "em caso de concordância, será marcado um dia para que pessoalmente possa ser explicado melhor como se dará a pesquisa.". Além disso, foram realizadas correções/adaptações gramaticais para melhorar o sentido da frase.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.2. Considerando os direitos dos participantes, dispostos na Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 9º, de terem sua privacidade respeitada; de terem garantida a confidencialidade das informações pessoais e de decidirem, dentre as informações que fornecem aquelas que podem ser tratadas de forma pública, solicitase inserir opções excludentes ("sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz" e "não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz") no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, para que os participantes possam exercer tais direitos

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.119.238

RESPOSTA: Na folha 2, no parágrafo anterior à assinatura do participante, foram inseridas duas alternativas para que ele possa ter opção de assinalar a sua decisão:

"() Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

() Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.3. Na página 1 de 2, lê-se: "Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo.". A Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 2º, Inciso III, define benefício da pesquisa como as "contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado", sem incluir benefícios ao/à pesquisador/a. Dessa forma, solicita-se reescrever este item, informando com clareza quais serão os benefícios para o participante da pesquisa.

RESPOSTA: Quanto aos benefícios ao participante, foi inserido no 4º parágrafo do TCLE o texto:

"Os benefícios ao participante deste estudo virão através da exposição de suas dificuldades na universidade. Assim, ele terá seus anseios, reclamações e/ou sugestões ouvidas, as quais poderão gerar contribuições para melhorias na sua vida acadêmica e também estendida à comunidade da qual faz parte."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.4. Solicita-se que conste no documento que todas as páginas do Registro do Consentimento Livre e esclarecido deverão ser assinadas/rubricadas pelo pesquisador principal (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso X).

RESPOSTA: A rubrica/assinatura da pesquisadora principal foi incluída nas páginas 1 e 2 do TCLE.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.5. Tendo em vista que o estudo envolveu a análise ética pela Conep, solicita-se informar no documento os meios de contato com esta Comissão (endereço, E-MAIL e TELEFONE nacional), assim como os horários de atendimento ao público.

RESPOSTA: Foram inseridos dados de contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, no penúltimo parágrafo do TCLE:

"ou Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) End.: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.119.238

CEP: 70719-040, Brasília-DF, E-mail: conep@saude.gov.br. Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento ao público: Segunda a sexta-feira 08h às 18h00."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.6. Solicita-se incluir no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido e/ou do Assentimento Livre e Esclarecido a informação de que, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização (Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19).

RESPOSTA: No 10 parágrafo foi incluído o trecho que trata da possibilidade de indenização:

"Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização."

Informo ainda que os documentos incorretos, foram excluídos e os novos documentos anexados na Plataforma Brasil que estão em formato editável (ativos copiar e colar). Foram inseridos 2 documentos TCLE (um com destaque em cor vermelha e outro versão limpa) e esta Carta de Resposta.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1481378.pdf	30/05/2020 10:44:16		Aceito
Outros	Carta_resposta_sandra_CONEP.docx	30/05/2020 10:39:32	SANDRA DO NASCIMENTO MOURA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_SANDRA_destacado_CONEP.docx	30/05/2020 10:38:02	SANDRA DO NASCIMENTO MOURA	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.119.238

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_SANDRA_CONEP.docx	30/05/2020 10:36:41	SANDRA DO NASCIMENTO MOURA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Sandra.PDF	12/03/2020 10:18:24	SANDRA DO NASCIMENTO MOURA	Aceito
Outros	Carta_resposta_sandra.docx	11/03/2020 19:17:19	SANDRA DO NASCIMENTO MOURA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_Sandra_corrigido2.docx	11/03/2020 19:16:46	SANDRA DO NASCIMENTO MOURA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_Sandra_corrigido.docx	11/03/2020 19:16:23	SANDRA DO NASCIMENTO MOURA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_Sandra_destacado.docx	05/03/2020 15:11:46	SANDRA DO NASCIMENTO MOURA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_Sandra.docx	05/03/2020 14:45:27	SANDRA DO NASCIMENTO MOURA	Aceito
Outros	carta_anuencia_UFRR_Sandra.PDF	12/02/2020 17:50:04	SANDRA DO NASCIMENTO MOURA	Aceito
Outros	carta_anuencia_ODIC_sandra.PDF	12/02/2020 15:20:40	SANDRA DO NASCIMENTO MOURA	Aceito
Outros	CHECKLIST_DOCUMENTAL_Sandra_11_02_2020.pdf	11/02/2020 15:37:37	Tatiane da Silva Simão Oliveira	Aceito
Outros	declaracao_compromiss_sandra.PDF	08/01/2020 16:49:35	SANDRA DO NASCIMENTO MOURA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.119.238

BRASILIA, 28 de Junho de 2020

Assinado por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

APÊNDICE

APÊNDICE A: Roteiro da roda de conversa: os desafios do indígena no curso de direito da UFRR

Nome (opcional)

Idade:

Etnia:

Profissão:

Ano de ingresso na UFRR: _____

Motivação (antes do ingresso)

01 - O que o motivou a buscar uma formação superior?

02 – Como se deu a escolha pelo curso de direito?

03 - Como sua família e comunidade reagiram com sua saída para estudar fora? Teve apoio?

04 - O curso escolhido era o esperado? Comente.

Dificuldade/desafios

05 - Qual(is) as principais dificuldades encontradas na universidade?

() língua () informática () adaptação social () financeira () outra _____

06 Sua integração na UFRR foi:

() fácil () difícil () ainda não me integrei totalmente

07 – Já trancou algum semestre? Ou então já pensou em desistir do curso?

08 – Conhece alguém que abandonou o curso? Sabe o motivo?

09 – Nas aulas ou nos ambientes de uso coletivo da instituição (biblioteca, restaurantes, auditórios), já sofreu algum tipo de preconceito por parte dos demais alunos?

Questões Financeiras

10 - É beneficiário de algum tipo de bolsa/auxílio ou programa estudantil? Qual(is)?

11 – Possui algum emprego fixo? Qual a sua principal renda de sustento?

12 – Como tomou ciência desses auxílios universitários?

Cultura

13 - Das diferenças culturais, qual a mais visível?

14 - Na sua visão, a UFRR incentiva e fomenta ações culturais relacionadas à cultura indígena?

Expectativas (após conclusão)

15 – Após a conclusão do curso pretende:

() prosseguir nos estudos com especialização, mestrado e doutorado.

() voltar para comunidade e lá trabalhar.

() permanecer na capital e trabalhar.

() outros _____

Sugestões

16 - O que a UFRR pode adotar para melhorar a educação dos alunos indígenas nela matriculados?

17 – No curso de direito, quais medidas podem ser implementadas para acolher os estudantes indígenas?

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Pesquisas com Seres Humanos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Pesquisas com Seres Humanos

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado Acadêmico em Educação

Título: “Da comunidade à universidade: os desafios dos discentes indígenas no curso de direito da UFRR.”

Pesquisadora: Sandra do Nascimento Moura

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é compreender os desafios enfrentados pelo aluno indígena na universidade. A justificativa desta pesquisa é devido ao alto índice de retenção e desistência. Para tanto, faz-se necessário realizar uma roda de conversa, na qual serão realizadas perguntas abertas, que o participante pode responder ou não de forma oral. Após, a roda de conversa será transcrita e suas informações serão utilizadas para complementar os dados estatísticos da UFRR.

O processo de comunicação de consentimento livre e esclarecido ocorrerá de maneira espontânea, objetiva, clara, evitando termos formais, num clima de mútua confiança. Inicialmente, por meio de um contato telefônico será realizada a apresentação do pesquisador e do objeto de pesquisa.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas.

Os benefícios ao participante deste estudo virão através da exposição de suas dificuldades na universidade. Assim, ele terá seus anseios, reclamações e/ou sugestões ouvidas, as quais poderão gerar contribuições para melhorias na sua vida acadêmica e também estendida à comunidade da qual faz parte.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº _____ e pela Coordenação do curso de direito da Universidade Federal de Roraima tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este TERMO, em duas vias, é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa trará riscos, tais como possíveis desconfortos por ter que comparecer a uma roda de conversa e ter que ficar um determinado tempo respondendo perguntas. Entretanto, para minimizar esse desconforto a roda será realizada no melhor local, dia e horário para os participantes. Para evitar sofrer possíveis represálias por suas opiniões, será garantido o sigilo à identificação de cada participante. Os benefícios oriundos da pesquisa são apontar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas e buscar as melhorias.

S.M.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Estou ciente de que terei direito a esclarecimentos sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa. Caso haja despesas (transporte, alimentação, etc.), as mesmas serão comunicadas à pesquisadora que efetuará o ressarcimento ao participante. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização.

Tenho a garantia de receber os resultados, em formato acessível ao grupo, após concluída a pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

- () Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.
() Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Assinatura do Participante: _____

Data: ____ de julho de 2020.

Eu Sandra do Nascimento Moura declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res. CNS 510/16. *Sx*

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima - CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201) Tels.: (95) 2121-0953 ou **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) End.:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF, **E-mail:** conep@saude.gov.br. **Telefone:** (61) 3315-5877. **Horário de atendimento ao público:** Segunda a sexta-feira 08h às 18h00.

Nome do Pesquisador responsável: Sandra do Nascimento Moura
Endereço completo: Rua Dahas Abraham, 207, Jardim Floresta, Boa Vista - RR
Telefone: 95-981146440
CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)
Tels.: (95) 2121-0953
Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas

