

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
Área de Concentração: Organizações e Sociedade

RENAN CARLOS KLICHOWSKI

**SOMOS ESTUDANTES E INDÍGENAS! UM ESTUDO TESTEMUNHAL SOBRE O
DUPLO PERTENCIMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DOS CURSOS DE
ADMINISTRAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ**

MARINGÁ

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
Área de Concentração: Organizações e Sociedade

RENAN CARLOS KLICHOWSKI

**SOMOS ESTUDANTES E INDÍGENAS! UM ESTUDO TESTEMUNHAL SOBRE O
DUPLO PERTENCIMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DOS CURSOS DE
ADMINISTRAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Administração como requisito parcial para a
obtenção do título de mestre em Administração.
Orientador: Prof. Dr. Marcio Pascoal Cassandre
Co-orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral

MARINGÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

K65s Klichowski, Renan Carlos
Somos estudantes e indígenas ! Um estudo
testemunhal sobre o duplo pertencimento dos
estudantes indígenas dos cursos de administração das
universidades estaduais do Paraná / Renan Carlos
Klichowski. -- Maringá, PR, 2018.
136 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Pascoal Cassandre.
Coorientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas,
Departamento de Administração, Programa de Pós-
Graduação em Administração, 2018.

1. Estudantes indígenas - Universidades estaduais
paranaenses. 2. Índios Kaingang. 3. Índios Guarani.
4. Educação superior - Índios - Paraná. I.
Cassandre, Marcio Pascoal, orient. II. Amaral,
Wagner Roberto do, orient. III. Universidade
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Sociais
Aplicadas. Departamento de Administração. Programa
de Pós-Graduação Administração. IV. Título.

CDD 23.ed. 371.82

Marcia Regina Parva de Brito - CRB-9/1267

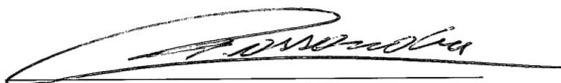
RENAN CARLOS KLICHOWSKI

SOMOS ESTUDANTES E INDÍGENAS!

Um estudo testemunhal sobre o duplo pertencimento dos estudantes indígenas dos cursos de Administração das universidades estaduais do Paraná

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Administração, do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Estadual de Maringá, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

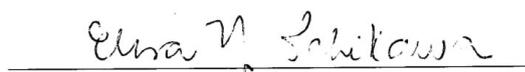
Aprovada em 11 de abril de 2018



Prof. Dr. Marcio Pascoal Cassandre
(presidente)



Prof. Dr. Juliane Sachser Angnes
(membro examinador externo convidado - UNICENTRO)



Prof. Dr. Eliça Yoshie Ichikawa
(membro examinador PPA)

MARINGÁ
2018

Dedicado primeiramente a Deus, meu guia em todos os momentos; aos povos indígenas brasileiros, protagonistas deste trabalho; aos meus orientadores, parceiros que me ajudaram a crescer como profissional; a minha esposa, mãe, pai e irmãos, fiéis parceiros em minha trajetória de vida.

RESUMO

Nesta dissertação, constituem sujeitos desta pesquisa estudantes indígenas das universidades estaduais paranaenses, que vivem o pertencimento étnico-comunitário e acadêmico simultaneamente, ou seja, vivem um duplo pertencimento no contexto de sua relação com a universidade e com suas comunidades. A história dos povos indígenas da América Latina foi marcada por conflitos, tendo, esses povos, criado sistemáticas formas de resistência contra a colonização, empreendida inicialmente por portugueses e espanhóis. Os povos Kaingang e Guaraní resistem até os dias atuais, mantendo particularidades, marcas e traços de suas origens culturais. Em 2001, a Lei Estadual n.º 13.134/2001 criou a reserva de vagas para indígenas nas universidades estaduais do Paraná. Historicamente, a educação superior foi criada e aperfeiçoada pelas classes dominantes com interesses políticos, e o ingresso e a permanência de indígenas nessas instituições passou a ser uma novidade questionada por esses grupos, por meio de barreiras levantadas na estrutura educacional. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é identificar e analisar quais as compreensões, expectativas e os dilemas presentes nos percursos formativos dos estudantes indígenas dos cursos de administração das universidades estaduais paranaenses. Para atingir a proposta da pesquisa, primeiramente foram levantados dados e informações por meio de um estudo bibliográfico, e posteriormente foi utilizada a metodologia história de vida por meio da estratégia do testemunho, como método para compreender e analisar as experiências dos indígenas relativamente ao seu seu percurso formativo.

Palavras-Chave: Estudante Indígena. Universidade. Duplo Pertencimento. Administração. Testemunho.

ABSTRACT

Indigenous students from the state universities of Parana state, in Brazil, who experience a simultaneous and double belonging concerning their relationships with the university and their communities, are subjects of this research. Historically, indigenous peoples of Latin America have been marked by conflicts and have systematically resisted to colonization, which was initially undertaken by Portuguese and Spanish people. Even so, the Kaingang and Guarani native peoples have resisted, keeping particularities, marks and traces of their cultural origins. In 2001, State Law no. 13,134 / 2001 created the reservation of vacancies for indigenous people in state universities of Parana. Historically, higher education institutions were created and perfected according to the political interests of dominant groups, and the politics for indigenous' people entry to these institutions, as well as the politics for their permanence, are troubled by these groups through the creation of barriers inside the educational structure. In this sense, the general objective of this study is to identify and analyze the understandings, expectations and dilemmas present in the formative process of indigenous students of business administration courses at state universities of Parana, Brazil. In order to achieve our objective, data and information were first collected through a bibliographic study, and used afterwards. The life history methodology through testimony was used as a strategy to understand and analyze their experiences concerning their formative process.

Keywords: Indigenous Student. University. Double Belonging. Business Administration. Testimony.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Distribuição percentual das pessoas indígenas, com 15 anos ou mais de idade, por localização do domicílio segundo a condição de alfabetização e escolarização.....24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: População indígena, por situação do domicílio, segundo a localização do domicílio.....	23
Quadro 2: Dados demográficos da população indígena no Brasil.....	25
Quadro 3: Estudantes indígenas por universidade.	39
Quadro 4: Programas do Governo Federal para a Educação Superior.	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
2 PERCURSO METODOLÓGICO	15
2.1 DESCRIÇÃO DA PESQUISA	15
2.2 ESPECIFICIDADES DA PESQUISA	18
3 PERTENCIMENTO ÉTNICO-COMUNITÁRIO	21
3.1 O BRASIL INDÍGENA A PARTIR DO CENSO DEMOGRÁFICO 2010	22
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: A PRESENÇA INDÍGENA NO BRASIL	26
3.2.1 A chegada dos colonizadores	28
3.2.2 Aspectos de caracterização do povo Kaingang	29
3.2.3 Aspectos de caracterização do povo Guarani	32
3.2.4 Transformações recentes	36
3.2.5 A educação superior para povos indígenas	37
4 PERTENCIMENTO ACADÊMICO	43
4.1 ORIGENS DO ENSINO SUPERIOR E DA UNIVERSIDADE	43
4.2 O EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	47
4.2.1 A reforma universitária no Brasil	50
4.2.2 O curso de administração no Brasil	56
5 A EMERGÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES: O DUPLO PERTENCIMENTO	62
5.1 O DUPLO PERTENCIMENTO	62
5.2 O NOVO CIRCUITO DE TRABALHO INDÍGENA	69
6 O TESTEMUNHO DE ESTUDANTES INDÍGENAS	72
6.1 MINHA LEITURA	100
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	127

INTRODUÇÃO

A história do contato entre europeus com os povos indígenas que habitavam o território denominado pelos primeiros como brasileiro, é marcada por guerras, lutas, revoltas e resistências travadas pelas populações autóctones contra os invasores, como reação contra o progressivo etnocídio executado pelos colonizadores. Ao longo dos anos, a relação dos indígenas e o Estado brasileiro manteve-se tensa, conflituosa, uma vez que este último sempre representou os interesses da nobreza, da elite e da burguesia, seja no período colonial, no império, na república ou na ditadura. (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006; CARVALHO, 2013). Em tempos mais recentes, marcada pela democracia, final da década de 1980, as lutas e as conquistas alcançadas pelas populações indígenas podem ser evidenciadas, por exemplo, na retomada e demarcação de seus territórios tradicionais, nas reivindicações por políticas públicas junto ao Estado, bem como nos embates por espaços por eles pouco ocupados como as universidades e na própria estrutura estatal (AMARAL, 2010; CARVALHO, 2013).

Uma conquista recente pode ser encontrada na Constituição Federal de 1988, resultado de lutas dessa população que fez com que o Estado brasileiro reconhecesse normas e direitos voltados à garantia e proteção de interesses indígenas. Porém, até esta data, muitas reivindicações não foram de fato atendidas, por exemplo, àquelas concernentes ao direito sobre terras, apesar de a década de 1990 ter sido marcada por diversas iniciativas, debates, conferências e definições políticas. Uma das importantes conquistas foi o reconhecimento da Educação Escolar Indígena como modalidade específica da educação básica no Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. No ano de 1999, estabeleceu-se, pela primeira vez na história da educação brasileira, as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena e as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, situando o conceito e a definição da categoria de escola indígena no Brasil (CAPELO; TOMMASINO, 2004; PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006; AMARAL, 2010; AMARAL; RODRIGUES; BILAR, 2014).

A ampliação da oferta da educação básica específica, intercultural, bilíngue e comunitária para as populações indígenas possibilitou a simultânea e progressiva demanda de jovens indígenas para a educação superior nas últimas duas décadas no Brasil. Neste contexto, no estado do Paraná, a Lei Estadual n.º 13.134/2001 foi

reconhecida como outra conquista para os indígenas, que garantiram vagas suplementares nas universidades estaduais paranaenses. Fato é que o pioneirismo destas e, posteriormente, de outras universidades públicas do Brasil, passa a legitimar os conhecimentos acadêmicos produzidos pelos próprios indígenas nessas instituições de ensino, os quais podem se tornar uma significativa estratégia de afirmação cultural e política dos povos indígenas (AMARAL, 2010; AMARAL; RODRIGUES; BILAR, 2014).

Entretanto, ao realizar investigações sobre as trajetórias de acadêmicos indígenas, Amaral (2010) constata que o ingresso destes na educação superior pública é necessariamente marcada por um “duplo pertencimento”. Conforme conceitua o autor, essa conjuntura demanda, desses novos estudantes, uma articulação entre dois pertencimentos: o pertencimento étnico-comunitário e o pertencimento acadêmico. O pertencimento étnico-comunitário envolve os saberes, as regras próprias, os costumes, as tradições, a cultura e toda a gama de características específicas dos diferentes povos indígenas e de suas comunidades, às quais se vinculam os estudantes indígenas.

Já o pertencimento acadêmico requer do estudante uma correspondência às normas e regras da instituição de ensino superior, historicamente desenvolvidas por meio de lógicas não indígenas e capitalistas no Brasil. Ao mesmo tempo, tal pertencimento expõe o estudante a todas as possibilidades de perversidades, exclusões, conflitos, interculturalidades, conhecimentos e afirmação que possam encontrar nesse espaço (AMARAL, 2010). Dessa forma, os estudantes indígenas precisam lidar, na vivência acadêmica, com o duplo pertencimento, e essa característica passa a influenciar diretamente a constituição de novas categorias profissionais, incluindo indígenas nas categorias já existentes, como a de administradores, pedagogos e médicos (AMARAL, 2010; AMARAL; RODRIGUES; BILAR, 2014).

Em Cassandre, Amaral e Silva (2015), ampliou-se o estudo relacionado ao duplo pertencimento, a partir da experiência de um sujeito que, ao mesmo tempo em que foi estudante¹ do curso de administração, também pertence à etnia indígena Guarani. Nesse trabalho, os autores evidenciaram alguns aspectos da história de vida desse estudante – que também é autor desse estudo –, compreendida por meio da sua expectativa

¹ Conforme informação obtida dos autores, o estudante desvinculou-se do curso de administração logo após a publicação do artigo e atualmente está matriculado no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), o que alterou o seu percurso formativo.

profissional como administrador, a partir de sua trajetória formativa. Observou-se que o jovem indígena tem noções diferentes no que concerne a assuntos cotidianos do universo das sociedades não indígenas, por exemplo, sua compreensão e experiência em relação à acumulação de riqueza, *status* profissional, padrão de consumo, relações de trabalho ou formas de lidar com o trabalho, e o entendimento da finalidade deste.

Angnes *et al.* (2017) refletem que, historicamente, o estudante, de modo geral, almeja conquistar por meio de um curso superior, um diferencial competitivo para entrar no mercado de trabalho. Já no que se refere a estudantes indígenas, poucos e recentes são os estudos que tentam entender as compreensões destes, sendo um novo paradigma o ingresso, a permanência e a integralização do ensino superior. De qualquer forma, os autores reconhecem a inovação trazida pelo estado do Paraná com o Vestibular dos Povos Indígenas², aplicado desde o ano de 2002.

Ainda segundo Angnes *et al.* (2017), alguns dos motivos que problematizam os processos de ingresso, permanência e conclusão dos estudos de indígenas no ensino superior estão relacionados à estrutura dos processos de ensino-aprendizagem, que é complexa para esses novos ingressantes – poucos passaram por algum tipo de adaptação academicamente adequada. Outro motivo apontado pelos autores relaciona-se aos índices significativos de evasão desses acadêmicos indígenas. Entendem que uma das dificuldades de conclusão dos estudos pode estar ligada a relacionamentos sociais e questões psicológicas ainda não investigadas. Por último, relatam o preconceito por parte de professores e estudantes universitários que desconhecem a realidade dos povos indígenas, e que quando questionados sobre o que compreendem acerca dessa temática, afirmam que estes são atrasados, protetores das florestas, canibais, violentos, distantes e que vivem na Amazônia em meio às florestas (ANGNES *et al.*, 2017).

Com a finalidade de identificar como são abordados os estudos que refletem a temática de educação superior indígena e, em especial, a educação superior indígena em administração³, no cenário brasileiro e internacional, realizou-se uma revisão

² O Vestibular dos Povos Indígenas no estado do Paraná foi oficializado pela Lei Estadual n.º 13.134/2001, modificada pela Lei Estadual n.º 14.995/2006. Sua proposta é “a reserva de vagas suplementares para indígenas nas universidades estaduais paranaenses, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) delegou competência às universidades para que, em conjunto, organizem o Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas, designado Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná” (BOSCARIOLI; GUIRADO; BIANCON, 2016, p. 79).

³ Destaca-se o curso de administração como área de interesse nesta pesquisa por ser um dos cursos das universidades estaduais do Paraná que atualmente recebe estudantes indígenas, e por ser caracterizado por um ensino tradicionalmente capitalista e elitista (CANOPF, FESTINALLI; ICHIKAWA, 2005; BARROS; CARRIERI, 2013; OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2013), como será visto no decorrer desta pesquisa. Além disso, é área de pesquisa e de registro deste trabalho.

bibliográfica na plataforma nacional Spell, restrita a pesquisas da área de administração, e na plataforma internacional ProQuest, sem nenhuma restrição de recorte temporal. A análise foi realizada por meio dos filtros de assunto, autores, área temática, país e ano de publicação, que permitiu uma reflexão e organização das ideias dos artigos examinados. Na base de pesquisas *Scientific Periodicals Electronic Library* (Spell) foram encontrados vinte e quatro artigos, dos quais apenas um discute a educação superior indígena. Na base internacional ProQuest, foram encontrados vinte e três artigos de oito países diferentes, dos quais 12 estão relacionados à educação superior indígena, e outros seis relacionados à educação intercultural.

Por meio desse levantamento bibliográfico foi possível constatar a existência de poucos estudos relacionados à educação superior indígena, no geral, e à educação superior indígena em administração, conforme indicam os estudos de alguns autores sobre o assunto (AMARAL, 2010; AMARAL; RODRIGUES; BILAR, 2014; CASSANDRE; AMARAL; SILVA, 2015; ANGNES *et al.*, 2017; AMARAL; FRAGA; RODRIGUES, 2016). Também foi possível perceber que são necessárias reflexões e avaliações sobre a estrutura educacional em todos os países que apresentaram estudos, para que exista uma articulação dos estudantes indígenas com a comunidade universitária à qual passam a pertencer. Conforme alertado por Larkin (2011), o positivismo neoliberal está impregnado na cultura educacional ocidental, sendo uma epistemologia racista, que reproduz conhecimentos hegemônicos e ridiculariza outras formas de conhecimento, como o indígena. Plevitz (2006) demonstrou a existência do racismo sistêmico na educação australiana, por exemplo, ao considerar indígenas como deficientes intelectuais, por meio de uma avaliação que desconsidera diferenças culturais.

Outra reflexão foi encontrada no trabalho de Bodkin-Andrewset *et al.* (2012), que aponta a necessidade de reorganização das instituições de ensino, que precisam dar condições aos estudantes indígenas ingressam na escola-universidade, e acompanhá-los por meio de ações necessárias para reduzir números relacionados à evasão, desengajamento e desistência. O estudo de Rakena, Airini e Brown (2015) pondera que é necessário dar atenção especial para as diferenças e ao fato de que uma estrutura educacional culturalmente adversa e rígida é, ao mesmo tempo, repressiva e etnocêntrica, levando a uma assimilação cultural forçada.

A partir da leitura dos artigos de oito diferentes países, contatou-se semelhanças na história dos povos indígenas pelo mundo, que sempre esteve ligada à segregação,

discriminação étnico-racial, assimilação cultural forçosa, dentre outros problemas e conflitos que, em diferentes proporções, vêm ao longo do tempo afetando a cultura indígena. Outra semelhança entre os artigos diz respeito à recente conquista dos indígenas em relação à educação, que trouxe consigo a preocupação com acesso e permanência destes nas universidades, tema que merece ainda estudos e debates.

No contexto global, o curso de administração foi estruturado de acordo com interesses governamentais voltados ao desenvolvimento de seus respectivos países. No Brasil, o curso foi instalado por volta de 1950 para responder à demanda de profissionais capacitados para atuar em empresas governamentais, multinacionais e locais, como forma de promover o projeto de desenvolvimento e ampliar políticas de estruturação do capitalismo no país, difundido por modelos estadunidenses (COVRE, 1991; CANOPF; FESTINALLI; ICHIKAWA, 2005; OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2013; CARNEIRO; BERTERO, 2015). Covre (1991) e Nicolini (2003) descrevem que, ao longo dos anos de 1960 e 1970, os cursos expandiram-se, resultando em uma demanda de peritos capazes de atuar com racionalidade, com habilidades e conhecimentos técnicos para organização de negócios, cujos ideais acompanharam o desenvolvimento e a estruturação econômica brasileira. Segundo Canopf, Festinalli e Ichikawa (2005), nos anos de 1990, dados os acordos e pactos internacionais, o ensino superior foi ampliado pela iniciativa privada, havendo aumento acentuado da oferta de cursos de administração.

As características e lógicas formativas tradicionalmente construídas para o ensino superior em administração no Brasil e no Paraná, a partir dos anos 2000, passam a receber estudantes diferenciados, com novas concepções. Segundo levantamento da Comissão Universidade para os Índios do Paraná (2017), dos 163 indígenas matriculados nas universidades estaduais paranaenses no início do ano letivo de 2017, sete estavam matriculados no curso de administração, mas, durante o mesmo ano, três deles desistiram. Assim, são quatro os estudantes indígenas que permanecem matriculados em administração no referido ano.

Tendo em vista o contexto de ingresso e permanência de estudantes indígenas nas universidades estaduais paranaenses, esta dissertação, resultado de pesquisa realizada em nível de mestrado, levanta o seguinte problema: quais as compreensões, expectativas e dilemas presentes/vivenciadas no percurso formativo dos estudantes indígenas do curso de administração das universidades estaduais paranaenses, tendo em vista o duplo pertencimento destes?

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é identificar e entender as compreensões, expectativas e dilemas presentes/vivenciados no percurso formativo dos estudantes indígenas do curso de administração das universidades estaduais paranaenses, tendo em vista o seu duplo pertencimento. Os objetivos específicos se desdobram em:

1. Compreender as circunstâncias e os movimentos que resultaram na lei que garantiu o direito para indígenas estudarem em universidades estaduais do Paraná e que deu origem, conseqüentemente, ao duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário.
2. Entender as características e finalidades do processo formativo do curso de administração no Brasil.
3. Conhecer as compreensões, expectativas e dilemas vivenciadas pelos estudantes indígenas do curso de administração das universidades estaduais paranaenses no seu percurso formativo.

Destaca-se que as iniciativas realizadas pelas universidades brasileiras e, de forma diferenciada, pelo governo do estado do Paraná, colocadas em prática nos anos 2000, e a lei federal que institui cotas nas Instituições de Ensino Superior (IES) federais em 2012, são recentes ao se considerar os 517 anos de contato entre as sociedades indígenas e as sociedades não indígenas no território brasileiro. Logo, o surgimento de profissionais indígenas e, em especial, de administradores indígenas é uma novidade que precisa ser referenciada para que se abra um campo crítico, de avaliações e proposições para as instituições formativas, para as organizações contratantes e para as sociedades indígenas e não indígenas. Nesse sentido, o presente estudo é relevante por ser uma fonte de referência para ampliação de discussões na área de administração, inovadora para os Estudos Organizacionais.

Esta dissertação foi organizada inicialmente com esta introdução, seguida pelo segundo capítulo, Percurso Metodológico, desenvolvido no processo de investigação dessa temática. O terceiro capítulo, Pertencimento Étnico-Comunitário, tem o propósito de compreender aspectos históricos da vivência dos povos indígenas no Brasil e principalmente no estado do Paraná. No quarto capítulo, Pertencimento Acadêmico, procurou-se contextualizar também historicamente, os movimentos que deram origem às universidades e ao curso de administração, destacando os interesses que permearam a estruturação deste, em especial, no Brasil. No quinto capítulo, reflete-se teoricamente sobre o conceito de Duplo Pertencimento. O sexto capítulo apresenta os testemunhos dos

estudantes indígenas do curso de administração das universidades estaduais paranaenses.
Por fim, conclui-se com as considerações finais do estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho se inicia com a apresentação do percurso metodológico da pesquisa, destacando os caminhos e descaminhos que foram seguidos ao longo do desta. Este capítulo tem como objetivo evidenciar as etapas do trabalho e proporcionar uma leitura sequencial. A seguir, é apresentado um panorama geral do percurso realizado pelo pesquisador neste estudo.

2.1 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Compreende-se que esta investigação é uma pesquisa qualitativa, a qual reflete a vivência dos estudantes indígenas do curso de administração, em sua relação com a universidade pública e as comunidades indígenas. Viera (2004, p. 15) reflete que pesquisa qualitativa “atribui importância fundamental à descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que [a] envolvem, aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos, aos significados e aos contextos”. Ainda, o autor acrescenta que a abordagem qualitativa não tem como base dados estatísticos e variáveis, mas sim técnicas, entrevistas, observação de campo, etnografias e análises históricas.

Triviños (1987) aponta que a fonte direta dos dados na pesquisa qualitativa é o ambiente natural, sendo o pesquisador o instrumento-chave para buscar o “real social” de um fenômeno. O autor afirma que esse tipo de pesquisa é realizado basicamente de forma descritiva e tem como preocupação essencial o “significado” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128). No caso desta pesquisa, esse “real social” e o “significado” serão buscados junto aos estudantes indígenas. Denzin e Lincoln (2006) apontam que a pesquisa qualitativa envolve a coleta e o uso de diversos materiais empíricos que irão descrever momentos específicos, significados e problemáticas dos sujeitos em pesquisa.

Para atingir o primeiro objetivo (compreender as circunstâncias e os movimentos que resultaram na lei que garantiu o direito para indígenas estudarem em universidades estaduais do Paraná e que deu origem, conseqüentemente, ao duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário) e o segundo (entender as características e finalidades do processo formativo do curso de administração no Brasil) objetivo específico, foram realizadas pesquisas por meio de levantamentos de dados secundários em publicações

científicas, artigos, materiais impressos, livros, arquivos públicos, arquivos particulares, fontes estatísticas, entre outras. Segundo Denzin e Lincoln (2006), documentos, arquivos, artefatos e registros também são elementos importantes de pesquisas qualitativas. Utilizou-se também de dados demográficos disponíveis no CENSO (2010), FUNAI (2017) e de Pacheco de Oliveira e Freire (2006). Os dados e informações foram reproduzidos nesta pesquisa também de forma secundária, sem novos tratamentos estatísticos.

Além disso, conforme mencionado anteriormente, realizou-se uma revisão bibliográfica nas plataformas online Spell, que engloba 97 periódicos nacionais (SPELL, 2017), e na ProQuest, que possui um número estimado de 125 milhões de páginas digitais internacionais (PROQUEST, 2017), com objetivo de fazer uma análise densa sobre as pesquisas que envolvem educação superior em administração para povos indígenas. Como já mencionado, nessa plataforma foi feito o levantamento de artigos, sem nenhum tipo de recorte temporal, por meio das seguintes palavras-chave em português e inglês: universidade (*university*), indígenas (*indigenous*), educação (*education*), administrador (*business administration*), intercultural (*intercultural*), universidade intercultural (*intercultural university/cross-cultural university*).

Visando atingir o terceiro objetivo específico (conhecer as compreensões, expectativas e dilemas vivenciados pelos estudantes indígenas do curso de administração das universidades estaduais paranaenses no seu percurso formativo) desta pesquisa, como uma forma de escutar a percepção dos estudantes, com a intenção de empregar uma perspectiva epistemológica que represente os sujeitos da pesquisa e “superar a invisibilidade pública dos povos indígenas” (AMARAL, 2010, p. 153), utiliza-se o testemunho como estratégia para abordagem da história de vida, técnica qualitativa que permitirá identificar a experiência pessoal do sujeito, no caso o estudante indígena (BERNAL *et al.*, 2012).

Antes de explicitar as especificidades do testemunho, é importante considerar o significado do método de pesquisa história de vida. Segundo Barros e Lopes (2014, p. 41), “*hístaur* [do grego] significa aquele que sabe, conhece e que pode, então, contar, produzir um relato”. Assim, a história de vida possibilita conhecer o vivido social de um indivíduo nas suas práticas, e por meio da sua própria compreensão das questões sociais que lhe são afetas (BARROS; LOPES, 2014). A existência de um sujeito é representada por um narrador, que narra sua história de vida, reconstituindo, assim, fatos e

acontecimentos de sua vivência (QUEIROZ, 1991). Segundo Cassandre, Amaral e Silva (2015) e Cassandre, Amaral e Paula (2015), deve-se considerar que a vida é composta de inúmeras experiências, que são construídas em tempos passados e presentes em meio a relações sociais individuais e coletivas. A intenção do método história de vida é entender as minúcias de alguns momentos que compõem essas experiências.

Uma vez que o testemunho é uma forma de apreender aspectos particulares dos sujeitos indígenas, ele é considerado estratégia da história de vida, sendo apresentado na forma de narração em primeira pessoa, ou seja, o ator principal conta os fatos e os revisa (BERVELY, 2000).

Montenegro (2013) valoriza o testemunho como possuidor de grandeza e profundidade tais que revelam uma verdade desobrigada de investigações adicionais. Bernal *et al.* (2012) compreendem que o testemunho é, ao mesmo tempo, um produto e um processo que igualmente reúnem valiosas questões relativas à sensibilidade da mente, corpo e espírito de indivíduos, ao ser utilizada como ferramenta para se escutar e dar autoridade ao narrador em suas verdades legítimas.

Bom Meihy e Ribeiro (2011) consideram que a história oral testemunhal ou o testemunho apresentam elementos particulares e coletivos, especialmente quando narrado por grupos que carregam marcas de profundas transformações sociais, ou “que padeceram torturas, agressões físicas relevantes, ataques, exclusões, marcas que ultrapassam a individualidade [...] [e que] merecem tratamentos especiais e justificam o “trabalho de memória”, que ganha condição de dever social” (BOM MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 86).

A partir da perspectiva da história de vida, por meio do testemunho, esta pesquisa utilizou-se dessa estratégia com a intenção de manter a autoridade dos narradores selecionados e captar minúcias dos relatos dos testemunhantes. Portanto, segredos, pausas e silêncios ocorridos durante a interação entre entrevistador e testemunhantes foram respeitados, pois a entrevista pode ser facilitadora e mediadora de uma memória deslembrada ou não acessada por diversos fatores. Portanto, transcrever de forma literal a experiência social/comunitária dos declarantes foi preponderante para que não se perdessem nuances ou se corresse o risco de omitir alguma informação essencial (BERNAL *et al.*, 2012).

Com relação ao quarto objetivo específico (contribuir para a produção acadêmica voltada à temática da educação superior indígena na área de administração),

espera-se que o resultado final desta pesquisa se torne fonte de inspiração para pesquisas relacionadas à educação superior indígena na área de administração.

Na sequência, serão apresentados os procedimentos de coleta de dados, testemunhos e informações, de forma mais detalhada a fim de especificar as técnicas mais apropriadas para o estudo, tomando como base pesquisas de mesmo cunho já publicadas.

2.2 ESPECIFICIDADES DA PESQUISA

Primeiramente, foi feita a coleta de dados em fontes secundárias, buscando questões históricas que permearam o surgimento da educação superior no Brasil, bem como das universidades, destacando o contexto nos quais surgiram e trouxeram significado para a sociedade, chegando ao formato em que se encontram nos dias atuais. Buscou-se, também, aspectos históricos e características socioculturais dos povos indígenas no Brasil, em especial, no estado do Paraná. Além disso, foram levantados dados e informações sobre ações tomadas pelas universidades estaduais paranaenses que levaram povos indígenas a optarem pelo vestibular após a criação da lei da reserva de vagas para indígenas. As referências buscadas foram teses, dissertações, artigos, livros, revistas, leis, normas e regulamentações, por meio de pesquisa bibliográfica. Também foi realizado um levantamento documental da regulamentação do curso de administração nos contextos brasileiro e paranaense, como forma de compreender, mais a fundo, características do curso com o qual a pesquisa optou trabalhar.

Na fase subsequente de contato com os estudantes indígenas, no momento dos testemunhos, foi elaborado um roteiro semiestruturado para auxiliar o entrevistador (conforme Apêndice 1), o qual serviu como uma ferramenta acessória para o desenvolvimento da escuta dos testemunhos. Esse roteiro foi dividido em três partes: (a) identificação dos entrevistados; (b) trajetórias na universidade; (c) trajetórias e expectativas sobre o mundo do trabalho.

Segundo a Comissão Universidade para os Índios do Paraná (CUIA, 2017), quatro estudantes indígenas permaneciam matriculados, em 2017, nos cursos de administração nas universidades estaduais do Paraná, dos quais: dois estudavam⁴ da

⁴ Nos testemunhos e nas observações da pesquisa o nome das universidades foi substituído por números (Universidade 1, Universidade 2 e Universidade 3), tendo em vista o sigilo e a exposição das instituições de ensino.

Universidade Estadual Centro-Oeste (UNICENTRO), na cidade de Guarapuava, campus de Chopinzinho; um na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Foz do Iguaçu; e um na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procopio. Nesta pesquisa, os quatro estudantes aceitaram, após contato prévio, contribuir com seus testemunhos gravados em áudio, os quais foram devidamente autorizados por estes e posteriormente transcritos e organizados em texto escrito.

Os estudantes indígenas foram inicialmente contatados com apoio de representantes da CUIA, para agendamento dos testemunhos, que seriam realizados individualmente em sala reservada na universidade na qual estudam. Dois deles aconteceram dessa forma, mas um dos estudantes tinha uma viagem agendada para Maringá, tendo a entrevista sido realizada, por sugestão do próprio testemunhante, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os dois últimos testemunhos foram de estudantes da UNICENTRO do campus de Chopinzinho, com data e horário marcado. Um dos estudantes não compareceu, mas concordou em contribuir com seu testemunho por meio de videoconferência pela internet, na noite seguinte, tendo sido gravado o conteúdo oral. Para manter o sigilo quanto à identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos por outros nomes de origem indígena: Yara, Niara, Ubirajara e Raoni⁵, conforme será apresentado no capítulo seis desta dissertação.

Como dito, os testemunhos foram realizados de forma individual, sem a participação de terceiros e nem interrupções durante a conversa. Ao final de cada abordagem testemunhal, na mesma semana, os dados gravados em áudio foram transcritos e enviados aos estudantes indígenas por meio eletrônico (whatsapp e e-mail) para que revisassem o texto elaborado.

Após a organização e leitura dos testemunhos, refletiu-se sobre o panorama histórico e atual das universidades brasileiras, do curso de administração no Brasil e sobre a educação superior indígenas. Nesse sentido, ao final da transcrição dos testemunhos, foi feita uma síntese da pesquisa, evidenciando percepções e indicações sobre a temática. Este momento de interpretação, combinou-se elementos expostos ao longo da dissertação

⁵ **Yara** é um nome de origem indígena, mais especificamente com raiz no Tupi-Guarani *y-îara*, que quer dizer “senhora das águas”. A origem do nome **Niara** também é indígena. Muito embora não seja possível confirmar qual o seu étimo, estudiosos da onomástica indicam que este reflita determinação para realizar objetivos. Por esse motivo, o seu significado é “determinada com os seus desígnios”, “mulher em busca de grandes objetivos”. **Ubirajara**, tem origem no nome tupi *übürai'yara*, que quer dizer, literalmente, "senhor da lança, senhor da vara". Ubirajara era provavelmente o nome dado pelos índios a alguém que fosse muito habilidoso no uso da lança, alguém que seria um bom guerreiro ou alguém que era bom caçador na floresta. Na língua tupi, **Raoni** significa “chefe”, ou “grande guerreiro”, enquanto que na língua txucarramãe, dos índios caiapós, significa “onça” ou “sexo de onça”. (DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS, 2017).

junto aos testemunhos, explicando o que pode ser entendido nas três temáticas que foram abordadas: identificação, trajetória nas universidades; trajetórias e expectativas sobre o mundo do trabalho. Por último, foram escritas as considerações finais da pesquisa.

A partir do entendimento e esclarecimento do percurso metodológico percorrido neste trabalho de pesquisa, inicia-se, a seguir, a apresentação da primeira discussão da pesquisa: o pertencimento étnico-comunitário.

3 PERTENCIMENTO ÉTNICO-COMUNITÁRIO

Um levantamento realizado sobre a conceito de “pertencimento” em plataformas digitais, como Periódicos Capes, Spell e ProQuest, resultou em um número superior a 5.000 publicações que consideram o termo como palavra-chave. É possível notar o uso do termo “identidade” em paralelo ao de “pertencimento”. Nesse sentido, faz-se necessária uma breve reflexão sobre o conceito de identidade, com a intenção de compreender seu sentido nesta pesquisa.

A partir de leituras realizadas sobre a temática identidade (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976; CUNHA, 1985; CARDOSO DE OLIVEIRA, 2003; PINHO, 2004), foi possível notar reflexões e debates sobre identidade associados às obras de Fredrik Barth. Segundo Barth (1969), grupos étnicos são grupos nos quais pessoas incluem e são incluídas por outrem, uma população que (BARTH, 1969, 10-11):

se perpetua principalmente por meios biológicos; compartilha de valores culturais fundamentais, postos em prática em formas culturais num todo explícito; compõe um campo de comunicação e interação; tem um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como constituinte de uma categoria distinguível de outras categorias da mesma ordem.

Tal definição complementa-se com a leitura de Cardoso de Oliveira (1976), que acrescenta a “peculiaridade cultural” à “identificação étnica de seus membros”, atribuindo a noção de identidades às dimensões individuais e coletivas, sendo elas interconectadas. A “identificação étnica refere-se ao uso que uma pessoa faz de termos raciais, nacionais ou religiosos para se identificar e, desse modo, relacionar-se aos outros” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2003, p. 118).

O conceito de identidade contrastiva está essencialmente relacionado à identidade étnica, segundo Cardoso de Oliveira (2003, p. 120), que implica em uma forma de afirmação do “nós diante dos outros”. Para o autor, quando uma pessoa, apenas, ou um grupo se afirma, costuma fazer isso mediante a diferenciação com outra pessoa ou grupo com que se defronta, “é uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente. No caso da identidade étnica, ela se afirma negando a outra identidade, etnocentricamente por ela visualizada” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2003, p. 120).

Nesse sentido, é possível perceber que a existência de grupos étnicos ou comunidades, sejam eles definidos por sujeitos, grupos ou por outros que dão título a um

grupo, apresenta uma necessária diferença entre organizações sociais e culturais. Assim, pertencimento, nesta pesquisa, é entendido como uma forma de expressão que significa dizer que um sujeito (ou sujeitos) faz (fazem) parte de um grupo, seja em termos raciais, nacionais ou religiosos. Neste capítulo, o pertencimento étnico-comunitário será discutido a partir de grupos étnicos indígenas e de pessoas que se identificam como indígenas, considerando, fundamentalmente, a inadequação desse termo por ser genérico e, no caso brasileiro, ocultar os 305 distintos povos indígenas habitantes desse território. Por sua vez, o termo “indígena” passa a ser ressignificado politicamente pelas organizações indígenas que o adotam como estratégia de articulação das suas lutas (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Amaral (2010) e Amaral, Rodrigues e Bilar (2014) utilizam pertencimento étnico-comunitário em sentido mais específico, tendo em vista seus estudos associados aos povos Kaingang e Guarani, buscando evidenciar e articular as dimensões territoriais em que se expressam os grupos étnicos, tanto do ponto de vista local/comunitário quanto do mais abrangente, em território mais amplo.

Ao longo deste capítulo são elencadas algumas características das etnias que resistiram até hoje e lutam, no Paraná, para manterem vivos aspectos importantes de suas culturas. Na sequência, são analisados alguns aspectos que contextualizam brevemente a história de conflitos, resistências e ressignificações culturais que os indígenas vivenciaram em meio ao processo colonizador do Brasil. Por fim, buscaremos evidenciar informações mais recentes sobre a reserva de vagas para indígenas na educação superior das universidades estaduais do Paraná, bem como os desdobramentos dessa novidade institucional e de direito.

3.1 O BRASIL INDÍGENA A PARTIR DO CENSO DEMOGRÁFICO 2010

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir dos dados e informações do último censo realizado no Brasil, o Censo Demográfico de 2010, publicou um estudo intitulado “O Brasil Indígena”, que demonstra características específicas dos povos indígenas distribuídos pelo território nacional. Foi constatada a existência de 896.000 brasileiros que se autodeclararam ou se consideraram indígenas. Destes, 572.000 (ou 63,8%) viviam na área rural, 517.000 (57,7% do total) moravam em terras reconhecidas

oficialmente como Terras Indígenas, ou seja, nem todos que vivem na área rural estão em espaços reservados, pelo estado, para indígenas (IBGE, 2012a).

O “Brasil Indígena” (IBGE, 2012a) também evidenciou um estreito vínculo dos indígenas com a terra. Mostrou que 36,2% dos povos indígenas vivem nos centros urbanos, enquanto 84,4% da população nacional, não indígena, vive na porção urbana. O Quadro 1, a seguir, mostra a distribuição espacial que o estudo divulgou.

Quadro 1: População indígena, por situação do domicílio, segundo a localização do domicílio.

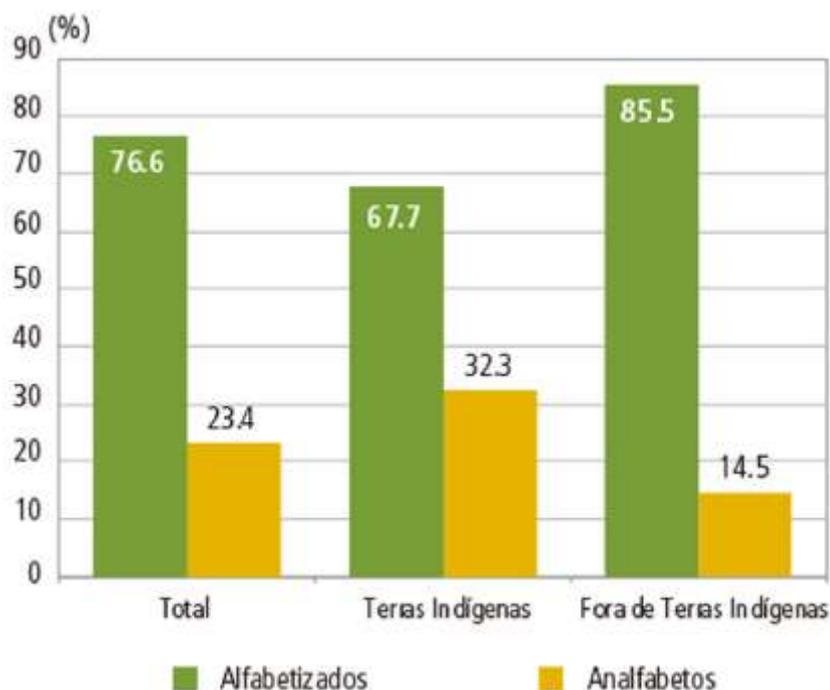
Localização do domicílio	Urbana	Rural	Total
Total	324.834	572.083	896.017
Terras Indígenas	25.963	491.420	517.383
Fora de Terras Indígenas	298.871	80.663	379.534

Fonte: Adaptado de IBGE (2012a, p. 2).

Ainda nesse estudo, constatou-se, a partir da divisão segundo o tronco linguístico, família linguística, etnia ou povo, a existência de 305 diferentes etnias, falando 274 línguas indígenas. Esses dados apontam, também, que entre os indígenas que vivem somente em terras indígenas, 57,3% falam a língua local e, destes, 28,8% não falam o português. Do total de indígenas brasileiros com 5 anos de idade ou mais, 37,5% falam a língua nativa e 17,5% não falam o português.

Outro assunto que merece destaque, conforme IBGE (2012a), é que os níveis básicos de alfabetização e de analfabetismo dos indígenas estão muito abaixo da média nacional, de modo que a taxa de alfabetização de pessoas indígenas com 15 anos ou mais é de 90,4%, e, em terras indígenas, 32,3% são analfabetos. O estudo aponta que “esse dado demonstra que a expansão das políticas na área indígena constitui um desafio permanente, com destaque para a população que vive nas Terras Indígenas” (IBGE, 2012a, p. 4). A Figura 1, a seguir, ilustra o cenário levantado pelo mesmo estudo.

Figura 1: Distribuição percentual das pessoas indígenas com 15 anos de idade ou mais, por localização do domicílio, segundo a condição de alfabetização e escolarização.



Fonte: IBGE (2012a, p. 4).

O IBGE (2012a) mostra, como análise comparativa que, entre o Censo 1991 e o 2000, houve crescimento expressivo da população indígena no Brasil, de 294.000 para 734.000, respectivamente. Já de 2000 a 2010, o crescimento manteve o patamar do ano 2000, aumentando para 896.000. Isso demonstra uma mudança significativa da população declarada e reconhecida como indígena em 20 anos, talvez explicada pela possibilidade de autodeclaração permitida nos dois últimos censos, o que aumenta a visibilidade perante os governantes brasileiros.

Segundo a Fundação Nacional do Índio (Funai, 2017), a população indígena no Brasil, de 1500 a 1970, decresceu acentuadamente, tendo sido extintos muitos povos. Foi somente a partir da década de 1990 que se viu esse crescimento. A seguir, o Quadro 2 mostra essa mudança ocorrida ao longo dos anos.

Quadro 2: Dados demográficos da população indígena no Brasil.

Ano	Indígenas no litoral	Indígenas no interior	Total	% da População Total
1500	2.000.000	1.000.000	3.000.000 ⁶	100
1570	200.000	1.000.000	1.200.000	40,00
1650	100.000	600.000	700.000	23,33
1825	60.000	300.000	360.000	12,00
1940	20.000	180.000	200.000	6,67
1950	10.000	140.000	150.000	5,00
1957	5.000	65.000	70.000	2,33
1989	10.000	200.000	210.000	7,00
1995	30.000	300.000	330.000	11,00
2000	60.000	340.000	400.000	13,33
2010	272.654	545.308	817.962	27,27

Fonte: Adaptado de Funai (2017).

A partir dos números apresentados no Quadro 2, percebe-se o quão drástica foi a redução da população indígena brasileira desde 1500. Porém, acrescentam Pacheco de Oliveira e Freire (2006), os dados publicados a partir dos anos 2000, além de serem surpreendentes para muitos brasileiros, demonstram que nos anos anteriores havia alguns problemas nos levantamentos devido à limitações na:

a) a contagem de indígenas residentes (no momento do censo ou em caráter permanente) em cidades; b) a identificação de indígenas que vivem em domicílios rurais ou urbanos situados nas imediações (mas sempre fora) das áreas indígenas; c) o processo de etnogênese em que povos considerados extintos em documentos oficiais recuperam uma identidade étnica escondida e a atualizam como fonte de mobilização política e reorganização sociocultural (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 161).

De qualquer forma, é possível notar que a redução da população indígena, no Brasil, foi muito grande. Porém, constata-se que, mesmo sofrendo com extermínios e etnocídios, os grupos indígenas vêm resistindo à ofensiva colonialista e ainda lutam atualmente por seus direitos no território brasileiro. Na sequência, são apresentados alguns detalhes do que pode ser considerada uma intensa e histórica aniquilação da população indígena, motivada por interesses imperialistas e colonialistas.

⁶ Pacheco de Oliveira e Freire (2006) alertam a existência de um número bem maior de indígenas no período do primeiro contato com europeus, sendo todos esses dados estimados, uma vez que não haviam registros oficiais na época.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: A PRESENÇA INDÍGENA NO BRASIL

Um estudo sobre o pertencimento a uma etnia indígena, ao longo da história do Brasil, certamente demonstra um colonialismo que escravizou ou apropriou essa população para servir ao poder do capital e do Estado (AMARAL, 2010; CARVALHO, 2013). Na análise de Amaral (2010, p. 68), no contexto brasileiro anterior à Constituição Federal de 1988, o cenário para os povos indígenas seguia uma:

[...] perversa e imperialista lógica de conquista, conversão, assimilação e tutela dos índios com a explícita e oficial finalidade de transformá-los em escravos (no período colonial) ou trabalhadores livres nacionais (no período republicano), assim como na apropriação de seus territórios, possibilitando o avanço da expansão comercial, agrícola e industrial capitalista no país.

Amaral (2010) afirma que a educação ou a escola camuflavam-se como um instrumento de descaracterização, ocultação, opressão e destruição de identidades e culturas indígenas em nome da conversão e civilização, na época da colonização. Para Carvalho (1981) e Carvalho (2013), a degradação cultural, o etnocídio e o genocídio marcam a condição dos povos indígenas no contexto brasileiro desde o contato com as sociedades não indígenas. Levando-se em consideração as diferenças históricas e culturais, foi possível perceber que na Austrália, como no Brasil, os indígenas também viveram em meio a contradições, invasão de terras, subjugação e degradação cultural e étnica conforme estudos de Turale e Miller (2006), Dodgeon e Fielder (2006) e Larkin (2011).

Segundo Cremoneze (2016), por meio de estudos, referências e levantamentos arqueológicos, constata-se que, há cerca de 14.000 anos, processos migratórios trouxeram homínídeos que começaram a povoar as Américas. Posteriormente, povos originários do nordeste da Ásia e do continente africano chegaram ao norte do Brasil por meio de correntes marítimas e ventos que empurraram, principalmente, pescadores para o continente sul-americano. Ainda segundo Cremoneze (2016), materiais arqueológicos e outros vestígios são provas que confirmam que, por volta de 7.000 anos antes de Cristo (a.C.), parte da Amazônia já era ocupada, ou seja, seres humanos já habitavam o atual território brasileiro há muito tempo.

Segundo Fausto (2010), antes do que preconceituosamente se convencionou chamar de “descobrimto”, os sistemas sociais das populações autóctones ou originárias

das Américas não eram isolados; tinham articulação e lógicas regionais pelo menos até o momento do contato com populações não indígenas. Em algumas áreas, existiam redes comerciais que uniam povos distantes. Nessa época, movimentos, guerras, migrações e o comércio possibilitavam, a essas populações originárias, experiências intensas já não vividas atualmente.

Junqueira (1991) acrescenta que as formações dessas populações, com diferentes estruturas sociais, foram fortemente influenciadas por diferenças climáticas e de terreno de todo o continente americano. Em áreas como a dos Andes setentrional, formaram-se populações extrativistas, com organização, instituições políticas, hierárquicas e religiosas que definiram sociedades conhecidas por um desenvolvimento inicial. Em áreas de floresta tropical, como a Amazônia, costa do Brasil, Guianas e Andes meridionais, encontravam-se tribos e aldeias permanentes, mas dispersas pelo território, existindo, na grande maioria, um poder político e religioso destacado, embora definido por um notável igualitarismo. No Cone Sul da América, o Chaco e o Brasil Central, áreas de campos abertos e climas diversos, encontravam-se principalmente os povos marginais, caracterizados pelo uso de uma tecnologia de subsistência rudimentar e por falta de organização política. Eram normalmente povos nômades e caçadores, que viviam em pequenos bandos (FAUSTO, 2010; JUNQUEIRA, 1991).

Fausto (2010) complementa que, no topo da classificação estavam as civilizações dos Andes Centrais e da Costa do Pacífico, ponto culminante do Império Inca, uma forma de organização que durou aproximadamente cem anos e que ruiu com a chegada dos espanhóis. Essas populações eram densas, com sistemas intensivos de produção agrícola e de criação de animais, dotados de administração pública, cobrança de tributos e técnicas especializadas, como a de metalurgia. Esse modelo de civilização era exceção e exclusivo dessa região (FAUSTO, 2010; JUNQUEIRA, 1991).

Esses são alguns dos argumentos que, conforme Rodrigues, Novak e Faustino (2016), desconstróem ideias difundidas e estudadas até o início da década de 1980, segundo as quais os territórios já povoados por indígenas no Brasil (e restante da América) eram chamados de desabitados, sertões desabitados e vazios demográficos. Segundo Ribeiro (1962), até 1500, a população de indígenas, no Brasil, era de aproximadamente 6 milhões de pessoas, que falavam cerca de 1.300 línguas diferentes. Mota e Noelli (1999) complementam que registros arqueológicos comprovam que o território do atual Paraná já era ocupado há mais de 12.000 anos antes do presente (a.p.),

e que os grupos atuais Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá, chegaram à região entre 4.000 e 2.000 anos antes do presente (a.p.). Porém, os colonizadores desembarcaram no continente americano e nas terras do atual Brasil, atacaram e destruíram boa parte dos povos existentes e se apossaram das terras (MOTA; NOELLI, 1999).

3.2.1 A chegada dos colonizadores

A chegada dos colonizadores ao território do atual Brasil foi marcada por atos perversos de conquistadores sobre a população autóctone que aqui vivia. A escola era uma das principais ferramentas de “civilização” e contribuía para destruir as culturas dos povos que aqui habitavam. Antes da chegada dos europeus, e em especial dos portugueses ao Brasil, conforme afirmam Carvalho (2013) e Junqueira (1991), os povos que habitavam o território brasileiro não eram homogêneos, e existiam conflitos por espaço e território entre eles. Porém, com a chegada dos colonizadores, a disputa por território passa a ter, de um lado, os europeus como dominantes e, de outro, os indígenas como um bloco homogeneizado. Essa homogeneização por parte dos colonizadores era, algumas vezes, parte da estratégia para forçar uma aniquilação entre nativos e, em outras, ignorância ou indiferença quanto às diversidades étnico-identitárias desses povos.

A leitura de Rodrigues, Novak e Faustino (2016) é de que a disputa e a conquista do território brasileiro no período colonial pode ser dividida em diversas fases. Nas terras do atual estado do Paraná, no século XVI, eram predominantes as expedições em busca de metais e escravos, e também a criação de rotas para o Paraguai, tendo sido este o primeiro período de contato entre indígenas e exploradores europeus. No século XVII, predominavam reduções jesuíticas, com a missão de promover a pacificação, a educação religiosa e a catequização como forma de assentar povos indígenas em espaços reduzidos. Agiam também missões de bandeiras paulistas, principalmente na colonização da região que posteriormente se denominou território paranaense.

Os séculos seguintes foram marcados pela descoberta de ouro e diamantes no século XVIII e pela expansão de grandes grupos de fazendeiros, que se apossaram de grandes porções de terras indígenas no século XIX (MOTA; FAUSTINO, 2000). No século XX, manteve-se a guerra por conquista de terras, disfarçada de harmoniosa e pacífica colonização, por meio de grupos e companhias que incorporavam territórios

importantes para a subsistência indígena, com o objetivo de loteá-las e vendê-las conforme interesses do capital e do governo do estado (MOTA; FAUSTINO, 2000). Já no século XXI, as terras que restaram viraram objetos e alvos, por exemplo, da construção de hidroelétricas em nome da necessidade da geração de energia (MOTA; FAUSTINO, 2000; RODRIGUES; NOVAK; FAUSTINO, 2016).

Diante de todo o cenário de transformações, é importante lembrar que os indígenas brasileiros, mesmo pertencentes a uma mesma etnia, apresentam diferentes tradições, línguas, relações culturais e políticas. No estado do Paraná, os grupos Kaingang, Guarani e Xetá, que resistem até hoje, habitam e vivenciam histórias de resistência e de acordos diferentes ao longo da história. (MOTA; FAUSTINO, 2000; AMARAL, 2010; MOTA; NOELLI, 1999).

Assim, são apresentados, no próximo subtópico, alguns aspectos do pertencimento às etnias e comunidades Kaingang e Guarani, povos que habitavam (e ainda habitam) o atual estado do Paraná, incluindo aspectos históricos da resistência destes ao longo dos anos de colonização. O povo Xetá, uma das etnias que também habitavam esse território, foi considerado extinto, mas, conforme Silva (1998, 2003), foi identificada a existência de 79 Xetás sobreviventes, que guardaram elementos de suas tradições, casaram e tiveram filhos.

Hoje, os Xetá englobam mais de 100 pessoas em 25 famílias diferentes, algumas delas vivendo nas terras de São Jerônimo, no Paraná, divididas entre Kaingang e Guarani (SILVA, 1998, 2003; RODRIGUES; NOVAK; FAUSTINO, 2016). Identificou-se, por meio de informações da CUIA (2017), que nenhum dos Xetá matriculou-se no curso de administração nas universidades estaduais do Paraná. Por esse motivo, esta pesquisa apresentou somente breves informações sobre essa população, já que não existem representantes dessa etnia no campo de pesquisa. Por outro lado, na sequência, são apresentados elementos que podem caracterizar as populações Kaingang e Guarani, povos com estudantes indígenas matriculados em administração.

3.2.2 Aspectos de caracterização do povo Kaingang

Os Kaingang, desde os anos 2000, têm habitado a Região Sul do Brasil e uma porção do estado de São Paulo. No passado, a presença destes também era notada na

Argentina, em Misiones. Pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê e à família Jê, conforme afirmam Tommasino e Fernandes (2001) e Tommasino, Mota e Noelli (2004). A língua apresenta cinco dialetos, com evidentes diferenciações fonológicas. Estudos históricos e arqueológicos colocam esses povos como remanescentes das populações caçadoras-coletoras que viveram no atual Brasil há cerca de 2.500 anos antes do presente (a.p.). Estima-se que sua população atual corresponda à segunda etnia mais numerosa do país (28.000 a 33.000 pessoas) e esteja distribuída em 32 terras indígenas demarcadas e em outras em conflito fundiário para retomada de seus territórios tradicionais, nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. No Paraná, sua população é de aproximadamente 10.000 pessoas (75,8% da população indígena do estado), vivendo em 12 terras demarcadas, além de outras três reivindicadas (MOTA, 1994; MOTA; FAUSTINO, 2000; FERNANDES, 2003; IBGE, 2012).

Conforme Mota (2009) e Moliterno *et al.* (2011), a ocupação colonialista privou a forma tradicional de subsistência desses povos, que eram caçadores, coletores e cultivadores, cuja dieta e bebida eram baseadas no milho. Hoje, esses grupos vivem em terras indígenas reduzidas, com recursos naturais comprometidos pelo agronegócio, cuja atuação foi decisiva para a perda das práticas culturais. Assim, nas terras que restaram, os solos encontram-se desgastados e muitas vezes contaminados. Ainda, em situação de extrema pobreza, os indígenas não conseguem recursos financeiros e tecnológicos para reverter a situação. Rodrigues, Novak e Faustino (2016) complementam que programas de renda mínima, aposentadorias, artesanato e acesso a cargos públicos dentro das aldeias são basicamente as atuais fontes de renda desse povo.

Segundo Mota (2000) e Amaral (2010), a história de contato entre não indígenas e os Kaingang, a partir do século XVI, é caracterizada pela resistência desses povos diante do avanço colonialista. Assim, são conhecidos como um povo guerreiro, e estereotipados pelos brancos preconceituosos como selvagens devido a sua incansável luta contra a invasão de suas terras.

Fernandes (2004) acrescenta que a diversidade interna dos povos Kaingang, compreende quatro princípios fundamentais: sistema de metades (divisão do mundo em que vivem em duas derivações, explicadas a seguir); patrilinearidade (descendência contada pela linha paterna); matrilocidade (com o matrimônio, o casal se integra à localidade da família da mulher); e “distribuição desigual de autoridade política entre afins dentro de um mesmo grupo local” (FERNANDES, 2004, p. 116). Com isso,

complementam Rodrigues, Novak e Faustino (2016, p. 22), a organização política se demonstra bastante complexa, tendo o “faccionismo como o *modus operandi*”, no qual se formam grupos políticos organizados em meio a “troncos velhos”, que travam intensas disputas pelo poder.

Mota (2009) e Moliterno *et al.* (2011) destacam as relações de parentesco, a qual é uma organização social tradicional dos Kaingang. A característica é o dualismo e a divisão dos povos em metades: *Kamé* e *Kairu*. Segundo a tradição desse povo, todas as coisas e seres naturais do mundo derivam dessas partes. Assim, são metades opostas que ao mesmo tempo se completam, apresentando, ainda, divisões internas. Descrevem Tommasino, Mota e Noelli (2004), que cada metade acolhe outras duas, *kamé*, formada pelos *kamé* e pelos *wonhétky*, e os *kairu*, formados pelos *kairu* e *votoro*. Identificam-se por um sinal ou pintura: *kamé*, com uma marca comprida e riscada; *wonhétky*, por traços curvos nos cantos da boca; os *kairú*, por marca redonda cheia; os *votoro*, por marca redonda sem preenchimento. As subdivisões são definidas por uma hierarquia importante no andamento da realização do ritual do *Kikikoi*.

Tommasino e Fernandes (2003) apontam a dupla divisão entre *kamé* e *kairu* como modo de classificar o mundo dualisticamente, por meio das relações sociais e entrelaçamentos de parentesco. Segundo os autores, as pessoas devem se casar com um cônjuge da metade oposta, tendo assim a descendência patrilinear como fórmula Kaingang. Os filhos, de pai *kamé*, serão *kamé*, e quando adultos deverão casar com uma *kaiuru* (e vice-versa). No modelo ideal, o homem Kaingang que se casar deve se transferir para a casa do pai da esposa, assim, insere-se política e economicamente ao grupo doméstico do seu sogro. A partir daí, pode acompanhá-lo em suas atividades produtivas, roça, caça e pesca, e pode também dividir seus ganhos obtidos, inclusive o salário. Essa formação familiar leva a um alinhamento político-comunitário ligada ao “tronco velho” (TOMMASINO; FERNANDES, 2003).

Outra importante característica de organização social que Rodrigues (2012) descreve é a reciprocidade, elemento utilizado internamente ao grupo, ou na relação com os *fóg* (brancos). Segundo os autores, a religiosidade e o culto aos mortos são elementos centrais da cultura Kaingang. Um ritual (*Kiki*) destinado a um recém-morto, com a necessária identificação propiciada por pinturas que representam as duas metades (a qual é uma maneira de reforçar o poder da ideologia), procura proteger a comunidade contra o poder dos mortos e restabelecer a ordem cosmológica. Ademais, a ocupação da terra

tem grande relevância para os Kaingang, pois é onde estão enterrados os seus antepassados.

A partir desse breve levantamento, percebeu-se algumas das complexas características da etnia Kaingang. O pertencimento Kaingang significa, na menor das hipóteses, integrar-se ao sistema de metades *Kamé* e *Kairu*, aceitar a descendência pela patrilinearidade, compreender o matrimônio e a matrilocidade⁷ e envolver-se pela política representada pelo tronco velho. Além disso, percebeu-se a importância das terras para esse povo, que luta para mantê-las. A seguir, são caracterizados alguns aspectos do pertencimento a etnia Guarani.

3.2.3 Aspectos de caracterização do povo Guarani

Segundo Carvalho (2013), Almeida e Mura (2003), a etnia Guarani fala a língua de mesmo nome, vinda da família linguística Tupi-guarani, do tronco Tupi. Essa etnia se divide em grupos, parcialidades ou subgrupos, por exemplo: *Ava*, *Nhãndeva*, *Kiaowá*, *Mbya*. Os autores relatam que existem muitas diferenças entre as comunidades Guarani no que tange à cultura, terras demarcadas, lutas, reivindicações e políticas locais. Meliá (1993) complementa que tantas diferenças se explicam porque a denominação “povos Guarani” não foi dada pelos indígenas, mas sim por pesquisadores e governos não indígenas, que unificaram comunidades diferentes. Assim, conforme em Meliá (1993) e Carvalho (2013), serão apresentados, aqui, alguns aspectos comuns da cultura Guarani, que ajudam a distinguir esses povos de outros.

Para Almeida e Mura (2003), os povos Guarani já habitavam o território brasileiro muito antes da chegada dos colonizadores, e são originários de florestas tropicais das bacias do Alto Paraná, do Alto Uruguai e das extremidades do planalto brasileiro. Essas regiões caracterizam uma área estratégica da geopolítica e muito disputada pelos colonizadores, assim, as terras eram alvo de disputa entre espanhóis e portugueses no século XVI.

Complementam Almeida e Mura (2003) que, à época do contato com os europeus, os Guarani habitavam numerosamente o litoral, de São Paulo ao Rio Grande

⁷ Costume Kaingang, segundo o qual, após o matrimônio, o casal passa a morar com a família ou a povoação da mãe da mulher (Fernandes, 2004).

do Sul, passando por bacias dos rios Paraná, Uruguai e Paraguai, fechando seus territórios pelo norte, no Rio Tietê, e oeste, no Paraguai. Nesse sentido, o litoral habitado por indígenas Guarani era uma importante via de acesso a Assunção, para os europeus, e portanto uma região estratégica para os colonizadores.

Ainda conforme Almeida e Mura (2003), a alternativa para colonizar a região, após várias intervenções militares, foi pacificar os povos nativos, “civilizá-los” e “amansá-los”. Esse projeto foi imposto por meio das reduções jesuíticas, desenvolvidas pelas políticas dos Governos da Espanha e de Portugal, e empreendido por jesuítas da Companhia de Jesus, que promoviam catequese e trabalho, a partir do século XVII. O principal objetivo desses modelos era a cristianização dos índios para atender às demandas dos governos, visto que, conforme Schaden (1974), os Guarani tinham crenças que inviabilizavam a educação, como a “teoria das almas”, uma compreensão de que a personalidade, ou nenhuma das três almas de uma criança, podia ser “corrigida” (ALMEIDA; MURA, 2003; CARVALHO, 2013).

Conforme Carvalho (2013), esses modelos influenciaram e destruíram boa parte da cultura Guarani, uma vez que pregavam e educavam por meio de um modelo que cerceava a liberdade dos povos nativos. Por trás de discursos que afirmavam que os Guarani apresentam uma docilidade e passividade para a conquista dos colonizadores, está escondida a realidade de muitas lutas, embates e rebeliões contra os dominadores. Segundo Almeida e Mura (2003), essa etnia tinha a mobilidade como estratégia de defesa contra sangrentos massacres realizados por bandeirantes paulistas e contra a escravização e conflitos iniciados pelos bandeirantes. Quanto a isso, as lideranças Guarani faziam acordos para garantir terras em outras regiões.

De todo modo, os bandeirantes iam destruindo reduções jesuíticas e escravizando cada vez mais, massacrando os Guarani. Foi a partir do final do século XIX e início do XX, com a anulação do Tratado de Madri e a crescente busca por empresas pela exploração e monopólio da erva-mate, que se intensificou a destruição da cultura Guarani (ALMEIDA; MURA, 2003; CARVALHO, 2013). Complementam Almeida e Mura (2003), que alguns grupos Guarani não aceitavam acordos e saíam das áreas de ocupação (de disputa), se escondendo dos colonos (jesuítas e bandeirantes) em terras mais interioranas. Com a saída dos colonos devido à mudança de foco para a corrida do minério e do ouro, os Guarani retornaram para suas terras e as reocuparam. Conforme Carvalho (2013), estes são os Guarani contemporâneos, que se autodenominaram *Guainguá*, que

sobreviveram e deram origem aos povos atuais que habitam terras no atual estado do Paraná.

Carvalho (2013) descreve que entre 1920 e 1960 iniciou-se uma grande desapropriação de terras indígenas pelos governos brasileiro e paranaense, para a entrada de companhias visando o povoamento, a extração de madeira e a chegada de hidroelétrica que tomou quase todo o território Guarani do estado do Paraná. Por meio das ações das reduções jesuíticas, que além de interferirem no misticismo ou nas crenças religiosas desses povos, também lhes restringiram a liberdade de viver sem fronteiras, influenciando a vivência destes em espaço delimitado, ajudando o governo em suas demarcações de terra atuais. Assim, foram compelidos a pequenas porções de terra e periferias das cidades, tornando-se mão-de-obra barata (MOTA; NOELLI, 1999; CARVALHO, 2013).

Conforme o dado mais recente divulgado por IBGE (2012b), atualmente, no estado do Paraná, a população Guarani é de cerca de 4.000 pessoas. Segundo Amaral (2010) e Rodrigues, Novak e Faustino (2016), vivem também no Paraguai, Argentina, Uruguai e Bolívia. No Brasil, além do Paraná, também habitam Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul, contabilizando uma população brasileira de 34.000 pessoas da etnia Guarani (uma das maiores etnias) (IBGE, 2012b).

Hoje, assim como as demais etnias indígenas no Brasil, grande parte dos Guarani vivem em pequenas porções de terra, em condições de extrema pobreza, em terras improdutivas devido a problemas relacionados à poluição, causada por agrotóxicos utilizados pelos grandes fazendeiros, dentre outros problemas (PAGLIARO; AZEVEDO; SANTOS, 2005). Um dos exemplos da ação governamental e empresarial junto à população Guarani pode ser encontrado no estudo da antropóloga Maria Lúcia Brant de Carvalho, que fez um estudo etnográfico em meio aos *Avá*-Guarani da Terra Indígena do *Oco'y*. O estudo mostrou a perversidade do Governo do Estado do Paraná nos anos de 1980, que reservou terras a esse povo localizadas em matas de preservação legal, que não podem ser exploradas, e em meio ao lago artificial da Usina Hidroelétrica de Itaipu, região que traz doenças a seres humanos, e junto a fazendas, que tentam avançar no território e que contaminam as terras habitadas por esse povo (CARVALHO, 2013).

Em relação às características socioculturais desse grupo étnico, o território (*tekohá*) é um importante elemento para a organização cultural, espaço no qual se dão as

relações sociais, culturais, políticas, religiosas e parentais para a constituição de parentelas e do sistema cósmico Guarani (ALMEIDA; MURA, 2003; CARVALHO, 2013). Reconhecem como seu território (ou *tekoha*), os locais em que estabelecem suas relações com grupos de parentes espalhados por diversas aldeias, levando a uma mobilidade (hoje em dia extremamente reduzida, já que estão praticamente confinados) que inclui outros estados, regiões e países, e o local onde estabelecem relações divinas e xamânicas. Assim, o território tem um significado cultural, físico, religioso (xamanismo) para essa etnia, como na compreensão de que existe ligação do território com antepassados ou na identificação do *teko* (o modo de ser) desse grupo, influenciado pela natureza (ALMEIDA; MURA, 2003).

Outra característica é a relação parental, conforme complementa Almeida e Mura (2003) e Carvalho (2013). Os Guarani criam redes parentais entre aldeias, sempre ligadas a um representante mais velho (o *tudjá*), de grande valor social. Tradicionalmente, os homens casam-se entre 16 e 18 anos, e as mulheres, a partir da segunda ou da terceira menstruação, entre 14 e 17 anos. Ligam-se ao pai da mulher com um grupo macro familiar com apoio político e econômico. Hoje, o local de moradia é reservado a questões políticas e econômicas das famílias envolvidas (ALMEIDA E MURA, 2003; CARVALHO, 2013).

Segundo Meliá (1993), na estrutura política, a tradição Guarani revela uma característica de que as famílias têm uma autonomia dada pelo cacique para resolver suas questões em diferentes terras e aldeias, mas a colonização e a política indigenista oficial forçou a criação de aldeamentos, o que incapacitou os líderes familiares de se locomoverem entre aldeias. Assim surge o líder político *mburuvixa*, escolhido pelo cacique, que tenta regular a mobilidade (MELIÁ, 1993).

Os Guarani também se caracterizam por dar muita importância à questão religiosa. Tal religiosidade é manifestada por meio do xamanismo, da oralidade (as palavras têm muito valor) e dos rituais de dança (uma forma de estabelecer relação com os deuses), sempre na busca de uma terra sem males (MELIÁ, 1993; ALMEIDA; MURA, 2003). Nesse sentido, o pertencimento a uma comunidade Guarani pode significar, na menor das hipóteses, a associação a um misticismo religioso e a incorporação de crenças concernentes à relação do ser humano com a terra, além de um grande apelo a relações familiares.

Alguns aspectos do que se pôde compreender, aqui, sobre pertencimento Guarani e Kaingang, serão articulados, na próxima fase deste estudo, com os testemunhos de estudantes indígenas. Assim, mais elementos ajudarão a compor esse entendimento. A seguir, são discutidas as recentes mudanças que influenciaram e ainda estão influenciando a vivência e o pertencimento indígena, em especial, Kaingang e Guarani.

3.2.4 Transformações recentes

Conforme foi destacado no tópico anterior, os povos Kaingang e Guarani apresentam características culturais distintas. Pacheco de Oliveira e Freire (2006) ponderam que diante do contato com os invasores coloniais, cada povo reagiu e resistiu de forma diferente, conforme suas condições, diante da opressão e violência que marcaram a época da colonização, a partir de 1500. Assim, é importante compreendermos que, ao longo do tempo, os povos indígenas estiveram em constante reconstituição e ressignificação identitária, em meio a conflitos, resistências, acordos, alianças inter e intraétnicas, como estratégias de sobrevivência. Mota e Noelli (1999) lembram que esses processos aconteciam entre indígenas, o que rompe a dicotomia entre índios e brancos e lembra a existência de diferentes etnias, como também destacam Rodrigues, Novak e Faustino (2016):

Esses apontamentos são relevantes para se pensar nas políticas atuais para essas populações. Os indígenas têm direitos diferenciados garantidos pela Constituição de 1988, no entanto, não podem ser vistos como grupos homogêneos, nem mesmo como vítimas passivas do processo de conquista de seus territórios ou dos acordos e políticas internacionais (RODRIGUES, NOVAK; FAUSTINO, 2016, p. 19).

A partir da primeira República, políticas indigenistas foram mascaradas pela ideia de pacificação, civilização, desenvolvimento e ganho mútuos. Muitos acordos que resolviam problemas pontuais para os indígenas traziam grandes prejuízos futuros, como a perda de territórios, mas que para os colonos resultavam em importantes fontes energéticas, de povoamento e extrativismo (CARVALHO, 1981; AMARAL, 2010; CARVALHO, 2013).

Os artigos 231 e 232 da Constituição Federal Brasileira de 1988, conforme aponta Amaral (2010), revelam uma importante fronteira na história do contato de indígenas e não indígenas. Em 1991, teve início a tramitação, no Congresso Nacional, do

Projeto de Lei n.º 2057/1991, que trata do Estatuto dos Povos Indígenas, reconhecida vitória e resultado das reivindicações e resistências dos povos indígenas. O autor compreende essa lei como uma construção social e política que tem indígenas como protagonistas, ou seja, é uma conquista dos próprios indígenas. A Convenção n.º 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os Povos Indígenas e Tribais, de 1989, influencia ainda mais o contexto brasileiro, explicitando a conceituação (universal) de povos indígenas, e assinala a capacidade de autodeterminação.

Outro importante marco, a partir da nova Constituição de 1988, foi a reorganização da educação escolar indígena no Brasil, fruto de ações e embates por educação específica reivindicada pelos próprios indígenas. A década de 1990 é marcada por diversas iniciativas e ações afirmativas para o ingresso de indígenas no sistema público de educação. No início dessa década, debates, conferências e definições políticas trouxeram importantes conquistas, como a publicação das “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, pelo Ministério da Educação (MEC), em 1993. Essas mudanças foram fundamentais para o reconhecimento, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, da Educação Escolar Indígena como modalidade específica da educação básica no Brasil (AMARAL, 2010).

A partir da Constituição Federal de 1988, culminaram iniciativas da FUNAI e alguns poucos, eventuais e localizados convênios que incluíram a educação superior como temática, protagonizada por vontade dos indígenas, porém muito distante de se tornar uma política pública efetiva. A institucionalização do ingresso de indígenas na universidade pode exemplificada, no Brasil, por meio da iniciativa do estado do Paraná em 2001, com a Lei Estadual n.º 13.134, de 18 de abril de 2001 (PR 13.134/01), que prevê a reserva de vagas para indígenas nas universidades. Assim, a emergência da categoria de estudantes indígenas e o seu pertencimento ao universo da educação superior é uma conquista recente importante para os povos indígenas em geral. O tópico a seguir apresentará a inclusão da educação superior como possibilidade para os povos indígenas do Brasil, mais especificamente para o caso do estado do Paraná.

3.2.5 A educação superior para povos indígenas

A relação dos povos indígenas no Brasil com o ensino superior é muito recente. Ferreira e Hanashiro (2015, p. 2) refletem que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, garantiu-se aos povos indígenas, no Brasil, “o direito a uma cidadania diferenciada, por meio do reconhecimento de seus direitos territoriais e culturais [,] e a questão da especificidade passa a ser gradativamente normatizada”.

Segundo Amaral (2010), as iniciativas da FUNAI na década de 1990 foram as únicas que, por meio de convênios, garantiram o ingresso de indígenas em universidades, se mostrando incipientes, isoladas e sem impacto. Já nos anos 2000, pode-se verificar o surgimento de outros movimentos com a finalidade de promover o ingresso e a permanência destes, em paralelo com debates relacionados a políticas afirmativas de cotas raciais e sociais nas universidades brasileiras (AMARAL, 2010).

A presença dos estudantes indígenas na educação superior pública é ainda mais recente quando se compreende o histórico de contato entre as sociedades indígenas e as não indígenas, e a tardia instalação de universidades públicas no território brasileiro. Esse fenômeno tem como ponto de partida a experiência do estado do Paraná a partir do ano de 2001, com a Lei Estadual n.º 13.134, de 18 de abril (PR 13.134/01), em paralelo com as experiências de alguns outros estados brasileiros a partir de então. Sendo esta uma lei estadual, a experiência paranaense ocorre em uma rede estadual de educação superior, ou seja, por meio do envolvimento das universidades estaduais. A política que se caracteriza a partir disso tem uma marca de complexidade que envolve diferentes instituições de ensino, diferentes cursos de graduação e diferentes grupos étnicos que habitam diversas comunidades. Assim, é uma política marcada pela diversidade: institucional, étnica e étnica-comunitária, e de propostas curriculares (AMARAL, 2010; CASSANDRE, AMARAL e SILVA, 2015).

A seguir, o Quadro 3 apresenta dados relativos aos alunos matriculados em universidades estaduais paranaenses no ano de 2016. Destaca-se que são apresentadas as universidades paranaenses e as etnias dos alunos que estudam em cada uma dessas universidades, em números referentes ao ano de 2016.

Quadro 3: Estudantes indígenas por Universidade Estadual do Paraná – ano de 2016.

CATEGORIA	UEL	UEM	UEPG	UNICENTRO	UNIOESTE	UENP	UNESPAR	TOTAL	%
TOTAL	34	34	25	25	17	25	3	163	100
ETNIA	UEL	UEM	UEPG	UNICENTRO	UNIOESTE	UENP	UNESPAR	TOTAL	
Kaingang	21	15	18	22	7	6		89	55,2%
Guarani	12	18	7	3	9	7		56	34,6%
Xetá		1						1	0,07%
Fulni-ô	1							1	0,07%
Terena					1			1	0,07%
Não informaram						12	3	15	10%

Fonte: Comissão Universidade para os Índios do Paraná (2016).

Uma reflexão é necessária sobre o significado da palavra ingresso. O termo é tratado, na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 1996, como a forma para acesso ou entrada no curso superior, podendo ser por meio de vestibular, processo seletivo, matrícula. Consultando a literatura relacionada à educação, foi constatado que o termo ingresso é utilizado para caracterizar a entrada de estudantes em instituições de ensino. Amaral e Fraga (2016) refletem que a forma de ingresso dos indígenas na educação superior pode ser tratada como um processo, e que o ingresso ou o acesso ao ensino superior para indígenas é algo relativamente novo.

Como já comentado, o ingresso de indígenas no ensino superior na década de 1990 ocorria de forma individualizada, por iniciativas particulares e eventuais de poucos indígenas que alcançavam a conclusão do ensino médio e que tentavam, principalmente, ingressar em instituições privadas. Registram-se apenas alguns convênios entre FUNAI e universidades particulares e públicas, mas nada sistematizado ou intensamente discutido (AMARAL, 2010).

O estudo de Amaral (2010) e Amaral e Silveira (2016) aponta que as políticas afirmativas para indígenas em universidades estaduais também estão relacionadas ao contexto de debates de cotas para negros e para estudantes de escola pública no ensino superior público no Brasil. Essas tendências são datadas do ano de 2001, com a experiência do Curso de Licenciatura Intercultural, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com o Vestibular para Povos Indígenas do Paraná, em universidades estaduais paranaenses, e com a primeira experiência de cotas raciais em 2002, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). O autor descreve que a, partir desse momento até 2010, já se identificavam mais de 50 instituições públicas de ensino superior que haviam implementado políticas de licenciaturas interculturais e políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de reserva de vagas suplementares ou cotas, no Brasil.

A Lei n.º PR13.134/01 definiu que era necessário reservar três vagas para que estudantes indígenas ingressassem nas universidades estaduais paranaenses. Esse número foi revisto em 2006, e alterado para seis vagas, conforme o texto da própria lei:

Art. 1º. Ficam asseguradas 06 (seis) vagas, como cota social indígena, em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior, do Estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios (sic) integrantes da Sociedade Indígena Paranaense (PARANÁ, 2006).

Assim, o ingresso de indígenas no ensino superior no Estado do Paraná foi sancionado por lei. Já a permanência e a conclusão, ou seja, o acompanhamento desses estudantes, conforme Amaral e Silveira (2016), ficou a cargo da CUIA, e vinculado à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), conforme Resolução Conjunta de n.º 047/2004.

Amaral e Silveira (2016) relatam que o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná é realizado anualmente, por responsabilidade da CUIA Paraná (em âmbito estadual), e de acordo com um sistema de rodízio anual. Cada universidade estadual, e a UFPR, sediam esse processo, que se dá de forma interinstitucional. Reúnem-se todos os candidatos do estado na instituição-sede de ensino, havendo uma itinerância de local-sede e de organizador ano a ano. A partir da aprovação e do ingresso na universidade, a CUIA Local⁸ passa a acompanhar os alunos.

As edições do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná – que acontece nesse formato somente no Paraná – são diferentes dos vestibulares convencionalmente conhecidos e seguem alguns critérios para inscrição e seleção. Amaral e Silveira (2016, p. 55) apontam as diferenças entre esses vestibulares, e ilustram algumas particularidades:

[...] exclusiva concorrência das vagas suplementares entre os indígenas, por meio de provas objetivas que possuem menor número de itens que as provas dos vestibulares convencionais; [...] anuência da inscrição pelo cacique da terra indígena em que reside o candidato, reconhecendo sua pertença étnica e territorial (por meio de declaração que compõe a documentação de inscrição dos candidatos); [...] conteúdo das questões elaboradas, as quais evidenciam, por vezes, um diálogo entre a literatura que explicita a realidade dos povos indígenas no Paraná e no Brasil com conteúdos apresentados pela matriz curricular do ensino médio; [...] respeito à tradição oral e às línguas Kaingang e Guarani, contemplados no processo de avaliação dos candidatos; [...] institucionalização de comissão de professores das universidades públicas envolvidas, responsável pela organização dos vestibulares específicos, pela avaliação dos candidatos e pelo acompanhamento dos aprovados

⁸ A CUIA Paraná é uma organização composta por três representantes de cada universidade estadual. Cada universidade estadual possui uma Comissão denominada de CUIA Local, que mantém contato e acompanha *in loco* os estudantes indígenas que ingressam nessas instituições (AMARAL; SILVEIRA, 2016).

durante o curso; [...] concentração e [...] encontro dos candidatos indígenas num mesmo local para alojamento, refeições e, muitas vezes, [...] realização das provas, possibilitando intercâmbios, reuniões e articulações entre eles. Desde o ano de 2005, os candidatos Kaingang e Guarani residentes no Paraná passaram a intercambiar com candidatos indígenas de diferentes grupos étnicos de outros estados do país, inscritos para concorrer à UFPR; e [...] itinerância da realização desse concurso específico, anualmente sediado por uma das universidades públicas que constituem a CUIA Estadual, a partir de cronograma predefinido.

A Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) delegou às próprias universidades a competência de organizar o vestibular específico aos povos indígenas, por meio da CUIA (SETI, 2016), sendo, contudo, esta Secretaria a que financia tal ação em parceria com as instituições. Mas, antes da criação da CUIA, conforme Amaral e Silveira (2016) apontam, eram reunidas comissões provisórias que organizavam o vestibular para os povos indígenas uma vez ao ano no estado. O vestibular era feito em uma das universidades do estado e, logo após, a comissão era desfeita. O primeiro vestibular ocorreu no início de 2002, e a partir do terceiro vestibular específico, realizado em 2004, a comissão provisória se reuniu e formou um Grupo de Trabalho permanente para discutir as dificuldades encontradas até aquele momento, o que deu origem, mais tarde, à CUIA.

A Resolução Conjunta n.º 002/2004 (atualizada pela de n.º 48/2013), publicada no dia 26 de outubro de 2004, instituiu formalmente a composição de uma comissão interinstitucional para acompanhamento dos estudantes indígenas em cada uma das universidades estaduais (e também na Universidade Federal do Paraná, em 2005, ano em que esta aderiu ao vestibular para povos indígenas), denominada de Comissão Universidade para os Índios (CUIA). A letra “A” do acrônimo CUIA foi adicionada ao nome para dar sonoridade, valor semântico e para designar um utensílio importante para os povos indígenas (SETI, 2016; AMARAL; SILVEIRA, 2016).

As atribuições da comissão foram publicadas na Resolução n.º 006/2007:

- (1) proceder a discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere a Lei n. 13.134 de 18 de abril de 2001 e n. 14.995;
- (2) realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo;
- (3) acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos;
- (4) avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas universidades;
- (5) elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
- (6) sensibilizar e

envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena; (7) buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais (SETI, 2016).

A CUIA Paraná, de forma geral, fica responsável pelo Vestibular dos Povos Indígenas, que direciona os aprovados às devidas universidades para acompanhamento da CUIA Local. O candidato indígena escolhe, no ato da inscrição, até três instituições de ensino em que pretende estudar, e os aprovados recebem uma bolsa auxílio, no valor de R\$ 900,00 por aluno, e 50% a mais desse valor caso comprove paternidade ou maternidade. Caso se trate de um casal, apenas a bolsa da mãe recebe esse acréscimo (GALDINO; AMARAL, 2016).

Galdino e Amaral (2016) destacam que a CUIA Local tem por objetivo fazer o acompanhamento pedagógico dos alunos junto às universidades. Porém, a CUIA Local não tem autonomia total para decidir sobre permanência ou não de um estudante indígena, pois toda ação nas universidades segue regras, sendo estas diferentes em cada IES.

No decorrer deste capítulo, percebeu-se que os povos indígenas vêm ao longo dos anos lutando contra o colonialismo, promovendo resistências e, por isso, resistiram e ainda batalham por suas conquistas. Percebeu-se que os indígenas se caracterizam por grupos étnicos que habitam diferentes territórios, como os Kaingang e Guarani, com diferentes características. Assim, cada grupo pode reagir, compreender e adaptar-se de forma dessemelhante às lutas, derrotas e conquistas. Ao se tornar universitário e conquistar seu espaço no meio acadêmico, o indígena passa a associar-se a regras da universidade em que se matricula, por meio do vestibular, estando vinculado e, desde então, passando a pertencer à dinâmica dessa instituição. Mas, o pertencimento acadêmico é envolto por uma estrutura, histórias e elementos que podem ou não entrar em choque com o pertencimento étnico-comunitário de cada indígena, e que podem, também, a ele resistir e ressignificar. Nesse sentido, são levantadas e refletidas, a seguir, características históricas e atuais que podem compor um pertencimento acadêmico para um estudante indígena do curso de administração, no Brasil.

4 PERTENCIMENTO ACADÊMICO

O pertencimento, como visto no início do capítulo anterior, evidencia que alguém é integrante de um grupo. Um pertencimento acadêmico caracteriza-se, aqui, como uma forma de assinalar a associação de um sujeito a regras e à estrutura que uma universidade ou uma instituição de ensino superior (IES) possui, sejam explícitas ou implícitas, seja de aceitação ou de oposição e resistência. Nesse sentido, este capítulo tem a intenção de refletir sobre alguns aspectos históricos e recentes que possam ajudar a compreender um possível significado de pertencimento acadêmico e, principalmente, um pertencimento ao curso de administração no contexto brasileiro.

É importante compreendermos o sentido utilizado para a expressão “superior”, ao se denotar o ensino superior. Em Abbagnano (1998, p. 933), o conceito superior significa “aquilo a que, em algum sentido, se atribui grau mais elevado de dignidade ou valor”. O artigo 21 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira explica que: “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996, art. 21). Nesse sentido, em paralelo com o pensamento de Abbagnano (1998), o estudante deve passar por algumas etapas até chegar ao ensino superior. Com essa compreensão, a próxima seção apresenta as origens das universidades.

4.1 ORIGENS DO ENSINO SUPERIOR E DA UNIVERSIDADE

A universidade, na contemporaneidade, pode ser compreendida como um espaço significativo de reflexão e de ação que interpreta as necessidades humanas para construir conhecimento, soluções e compreensões sobre o funcionamento das coisas e questões sociais, por meio de ensino, pesquisa e extensão (XERRI, 2012). A autora relata que a origem das universidades está ligada à Europa dos séculos XII e XIII, especificamente a Salerno (1150), Bolonha (1158) e Paris (1220). Para Minogue (1981), os detalhes do surgimento não são conhecidos, mas aponta que alguns entusiastas da educação, em épocas de cortes bárbaras, já convidavam sábios estrangeiros para escolas, como Carlos Magno (anos 800), que para organizar suas escolas convidou, da Inglaterra, o erudito Alcuin, ou Alfredo, o Grande, com a organização de uma corte culta. Mas, as iniciativas

de escolas religiosas que subjugavam os esforços e as simples práticas humanas cresceram e mais tarde tornaram-se solo para a origem das universidades.

No século XII, a reunião de esforços de intelectuais sistematizou, coletou e editou um tipo de ensino chamado de *studia generalia* (estudos gerais), que por sua característica podia reunir toda a cristandade ou cristãos⁹. Paris e Bolonha se tornaram centros e modelos para fundação desse tipo de ensino que se espalhou pela Europa. Os professores e estudantes de Paris e Bolonha perceberam a vantagem e agruparam uma instituição legal, adotando o nome de *universitas*, termo utilizado por associações formais. No final da Idade Média, o termo passou a ser restrito ao que hoje é denominado universidade, ou seja, as universidades foram fruto do instinto de associação de instituições de ensino religiosas. Ao longo do tempo, a igreja, o papado e os reis do século seguinte passaram a dar muita importância às universidades, que em certo ponto foi uma das forças sociais, que estavam divididas entre: Igreja (*Sacerdo ti um*), Estado (*Regnum*) e Universidade (*Studium*) (MINOGUE, 1981; XERRI, 2012).

Uma leitura profunda dos contornos do desenvolvimento histórico das universidades e do ensino superior, como a feita por Minogue (1981), Wanderley (1983), Piviani e Ponzenato (1980), irá revelar nuances que trazem diferentes significações, conforme o contexto, para universidades, como em momentos marcantes da Renascença, Revolução Científica e Revolução Industrial. Porém, essa reflexão demandaria um tempo de estudo para outros objetivos que não são foco da presente pesquisa.

Assim, reduzindo o estudo para tempos mais recentes, observa-se que o sentido para universidade é diverso. Em Estados com ideologias socialistas, por exemplo, compreende-se a universidade por uma visão voltada para uma planificação global, centrada no Estado, visando à obtenção de rendimentos de produção e crescimento econômico em benefício da propriedade coletiva. Em contextos capitalistas, que apresentam variados graus de autonomia, as definições para universidade são diversas, assumindo, principalmente, objetivos que envolvam o capital. De forma geral, observa-se, pela ideologia capitalista, que a universidade é uma instituição social que tem por objetivo a formação de profissionais, intelectuais e técnicos de nível superior necessários para a sociedade consumista. Mantém, ainda, vínculo com a sociedade política e

⁹ No sentido de grupos religiosos liberalistas e conservadores (HORTON, 2010).

econômica e trabalha para a manutenção do sistema dominante, servindo também como um meio para transformação social (CAMACHO, 2005).

Na América Latina, conforme Camacho (2005) e Cunha (1980, 2007), a primeira universidade foi estabelecida pela colonização espanhola no século XVI, em 1538, em São Domingos. Em 1553, no México, surge a segunda universidade americana, primeiramente trazendo filosofia, direito e teologia e, mais tarde, medicina. Esta era operacionalizada com os mesmos privilégios da Universidade de Salamanca (Espanha). Ao longo do período de colonização surgem, no mesmo século, as primeiras universidades do Peru, Chile, Guatemala e Argentina (todas colônias espanholas). Já no Brasil, colônia Portuguesa, foram instaladas apenas fragmentadas escolas de ensino superior durante os séculos que se passaram. Somente em 1920, no Rio de Janeiro, que se fundou oficialmente a primeira universidade brasileira, como refletido no tópico a seguir (CUNHA, 1980; 2007; CAMACHO, 2005).

Cunha (1980; 2007) faz um estudo relativo à universidade, ao aparecimento e ao desenvolvimento tardio do ensino superior no Brasil. Em sua crítica introdutória, o autor aponta que existem pessoas que argumentam frequentemente que “prefeririam que o Brasil fosse colonizado por espanhóis (pelo menos, assim teríamos uma universidade logo cedo), quando não [por] holandeses (sic)” (CUNHA 1980, p. 11). Segundo o autor, costuma-se dizer que o fato de ter sido criada uma universidade, no país, somente após um século da independência, trouxe repercussões até os dias atuais. Esses argumentos, segundo Cunha (1980; 2007), são repetidos pelos que entendem que a demora se deve ao atraso de Portugal e ao seu desinteresse como Metrópole em criar instituições de ensino superior em sua colônia.

Cunha (1980) passou boa parte de sua vida estudando e pesquisando a educação brasileira, a educação superior e as universidades. Em sua obra, deixa claro que esses argumentos iniciais apresentados em relação ao atraso brasileiro são discursos que procuram endossar o coro de quem lamenta que o Brasil deveria ter sido colonizado por outras nações europeias (como Espanha e Holanda), e não por Portugal (CUNHA, 1980; CAMACHO, 2005).

Para Cunha (1980, p. 13), a tardia criação de universidades no Brasil explica-se pelas diferenças nos contextos de colonização, por exemplo, a Espanha encontrou, em suas colônias, povos nativos dotados de cultura mais complexa e organizada, o que

dificultava a disseminação dos costumes dos colonizadores. Devido a isso, as universidades tiveram a função de educar e preparar missionários que conheciam os costumes locais para conseguirem pregar na língua local e, com isso, conquistar os desejados espaços territoriais em favor dos colonizadores. Cunha (1980) argumenta, também, que a Espanha apresentava, no século XVI, oito universidades famosas na Europa, dentre elas, a Universidade de Salamanca, de grande porte (com 60 cátedras e 6.000 alunos), para uma população de 9 milhões de pessoas. Já Portugal tinha somente duas universidades de pequeno porte (Coimbra e Évora), para uma população de 1,5 milhão. Assim, com maior quantidade de habitantes, a Espanha dispunha de uma população letrada muito maior que a de Portugal e, com isso, gozava de mais capacidade para transferir “recursos docentes” para suas colônias, sem necessariamente prejudicar o ensino local, diferentemente da realidade portuguesa.

Cunha (1980) complementa sua argumentação afirmando que toda a discussão estaria escondida atrás do nome “universidade”. Revela que as universidades hispano-americanas eram equivalentes aos colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão e do Pará, e que apenas não foram chamadas de universidade no Brasil. Para o autor, o ensino superior no território brasileiro existiu desde a época do império, mas resumiu-se aos ensinamentos de filosofia e teologia, e eram destinados exclusivamente a pessoas indicadas pela metrópole.

Cunha (1980) também reflete que no ensino superior ou em uma formação social, não existe apenas um tipo de saber, mas vários, e fundamentalmente os saberes dominantes (das classes dominantes) e os saberes dominados (das classes dominadas). No ensino e nas formações desde a época colonial, são ministrados os saberes dominantes, porém, mediante uma hierarquização, que difunde apenas os saberes dominantes inferiores (que envolvem, por exemplo, ensino da língua, da escrita e das leis), frente a um dominante superior (como a rebuscada filosofia e as práticas letradas mais complexas).

Nesse sentido, percebe-se que o ensino superior ou as universidades, desde suas origens na Europa, até o período colonial, era destinado para elites dominantes, para o alto clero, imperadores, nobreza, e quando incluía faixas inferiores da sociedade, era fracionado, hierarquizado, de modo que apenas os conhecimentos que não eram considerados superiores eram ensinados. O público alvo do ensino superior dessa época era de fato a camada dominante da sociedade, de origem elitizada, o que o caracterizava

como não inclusivo. A partir dessas observações, no tópico a seguir, reflete-se o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, compreendendo alguns momentos históricos marcantes, que dão base ao ensino superior atual.

4.2 O EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Como discutido anteriormente, no período colonial (entre os séculos XVI e XVIII), existiam, no Brasil, apenas cursos superiores de teologia e filosofia que estavam a serviço da metrópole para exploração da colônia. Segundo Cunha (2007), os filhos da elite brasileira (na colônia e no império) estudavam em universidades em Lisboa ou em outras da Europa, e quando retornavam, difundiam ideias iluministas e liberais. Somente no século XIX, após a Proclamação da República, foi que, por meio de decreto do Governo Central, se reconheceu a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, a primeira universidade do país. A Proclamação da República atribuiu a responsabilidade do ensino superior ao Governo Central e, em 1911, por meio da Reforma Rivadavia Corrêa¹⁰, foi descentralizado e instituído o ensino livre, passando aos Estados a responsabilidade pelo ensino superior, medida que oportunizou a criação de universidades (CAMACHO, 2005; CUNHA, 1980; FÁVERO, 1977; PAIVA, 2016). Paiva (2016) descreve que, com isso, surgem oficialmente a Universidade de Manaus (que já existia desde 1909), a Universidade de São Paulo e a Universidade do Paraná, chamadas, por Cunha (1980), de universidades passageiras, por terem sido fundadas para atender a demandas específicas (como o ciclo da borracha no estado do Amazonas e o da erva-mate no Paraná) e por, mais tarde, se dissolverem, como relata o autor:

Ao contrário das demais universidades passageiras, delas não restou uma só escola superior que servisse de núcleo de outra universidade futura. A Universidade de São Paulo sucedida, criada em 1934, pelo governo estadual, reuniu as escolas oficiais existentes, dentre elas as de medicina, odontologia e direito, de onde partiram, certamente, os ataques que levaram à morte a iniciativa de 1911, no âmbito privado do aparelho escolar (CUNHA, 1980, p. 186).

¹⁰ Decreto 8.659 de abril de 1911, Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, proposta do ministro do Estado da Justiça e Negócios Interiores, Rivadavia Cunha Corrêa, conhecida como Reforma Rivadavia Corrêa, descentralizou o ensino no país e deu a possibilidade de criar instituições de ensino superior privadas (CUNHA, 1980; FÁVERO, 1977).

Segundo Camacho (2005) e Cunha (1980), as primeiras universidades brasileiras que criaram raízes e vingaram, foram: Universidade do Rio de Janeiro (1920), Universidade de São Paulo (1934), Universidade do Distrito Federal (1935) e Universidade do Brasil (1939).

Em 1930, após assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos propôs uma reforma que serviu de base para a estruturação da educação superior no país, conhecida como Reforma Francisco Campos. As principais propostas base incluíam (FÁVERO, 1977; CUNHA, 1980; CAMACHO, 2005; PAIVA, 2016):

- Um duplo objetivo para universidade: de equipar tecnicamente a elite profissional brasileira como objetivo de criar ambiente propício para formação da cultura nacional de investigação e ciência pura.
- Além da finalidade didática, a universidade também deveria ter um fim social: atendimento dos anseios sociais por meio de colaboração, interação, cooperação com o meio social em que se organizam.
- Autonomia administrativa relativa e uma didática que levasse mais tarde a uma autonomia plena: neste objetivo, via-se uma abertura momentânea à autonomia e, logo na sequência, um recuo dessa autonomia (devido às mudanças políticas que o Brasil foi vivenciando).
- Organização administrativa, manutenção do regime de cátedra, introdução de medidas à organização acadêmica e vida social universitária ativa.
- Criação de um modelo para as demais universidades brasileiras: a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, que propôs a criação de uma cidade universitária para reunir, em um só local, os institutos que compunham a instituição, foi considerada como o padrão a ser seguido pelas demais universidades do país.

No item em que apontam um fim social, as pretensões do governo na escala social consideravam um cenário otimista que não existia (FÁVERO, 1977). O ensino superior, desde suas origens, era hierarquizado, rígido e elitista e comunicava-se muito pouco com a sociedade da qual participava. Por outro lado, Fávero (1977) comenta que a questão de vida social universitária foi uma proposta avançada para a época, com apoio a congressos universitários, desenvolvimento de extensão e comunicação entre as universidades, criação de associações e conselhos de classe docente e discente.

Segundo Fávero (1977), Camacho (2005) e Cunha (2007), a Reforma Francisco Campos, apesar de muito criticada e contestada, deu forma ao modelo de universidade que conhecemos hoje no Brasil. A reforma tinha uma série de inconsistências com o contexto histórico, reforçando uma educação elitizante e humanista, mas abriu perspectivas para o ensino superior.

Foi a partir do golpe de 1937, no regime político autoritário de Getúlio Vargas, que se autodeterminou Estado Novo, que a educação foi colocada a serviço da ideologia governista de maneira explícita. Não existiam forças políticas que podiam ameaçar a existência desse governo, que era repressivo aos únicos adversários declarados, comunistas e socialistas (CAMACHO, 2005; CUNHA, 2007; PAIVA, 2016).

Cunha (2007) relata que, nesse contexto, as classes dominantes da época aprovavam a repressão aos movimentos dos trabalhadores, bem como o projeto industrialista e desenvolvimentista patrocinado pelo Estado, que permitia a acumulação do capital. A legislação trabalhista, sistematizada em 1943 pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), trouxe benefícios relacionados a condições de trabalho, mas instruiu os mais pobres a priorizarem necessidades materiais (salário, salubridade, segurança no trabalho, habitação, regulação dos alimentos, transporte, educação etc.). Ancorado na manipulação das classes trabalhadoras por meio de uma burocracia sindical vinculada ao governo e a uma ideologia paternalista, Vargas passou a contar com o apoio das camadas mais pobres ou pauperizadas da população. Porém, a situação do governo, que durou até 1945, foi cercada de contradições que expuseram o populismo e fizeram ruir o poder, forçando eleições (CUNHA, 1980; 2007; FÁVERO, 1977).

Antes de avançar, faz-se necessário refletir, a partir da leitura dessa breve revisão histórica, e por meio das ponderações de Camacho (2005), que não existiam preocupações com questões étnicas, de raça ou de gênero no contexto brasileiro da educação superior. Desde a criação das universidades, brasileiros negros e mulheres eram minoria em meio aos estudantes, incluindo-se, aí, os indígenas, pela leitura de Amaral (2010). É importante destacar que, para alcançar o ensino superior, é necessário ter acesso à educação básica, que não era universal, ou seja, não era ofertada para toda a população. Isso passa a acontecer, de maneira progressiva, após a reforma da educação, em 1971. Nesse sentido, pertencer à universidade ou ao ensino superior é participar de uma elite que ignorou questões de gênero, raça e etnia. Na estrutura de poder do ensino superior, bem como na do corpo docente, é possível fazer a mesma constatação: sub-representação de diferentes

camadas da população (CAMACHO, 2005). A seguir, são refletidas questões ligadas à reestruturação do ensino superior brasileiro e dos movimentos políticos que alteraram as bases universitárias.

4.2.1 A reforma universitária no Brasil

O Brasil, a partir da década de 1950, contou com um processo de industrialização e crescimento econômico que acelerou o ritmo de desenvolvimento. Em consequência, várias transformações sociais foram acontecendo e a população tomou consciência da estagnação do ensino superior no país. Primeiramente, ocorriam debates e manifestações de estudantes (oriundos das classes média e alta), influenciados, na década de 1960, por ideais progressistas europeus (socialistas e comunistas), tendo em vista o contexto de Guerra Fria, deixando de ser massa de manobra das classes dominantes, e passando a atuar ao lado dos trabalhadores. Posteriormente, os professores se envolveram, e discussões foram realizadas em âmbito nacional, que forçou o Governo Federal, a partir de movimentos de 1968, a responder com medidas para resolver os problemas e tentar conter os grupos que protestavam (CAMACHO, 2005; CUNHA, 2007; FÁVERO, 1977).

Os estudantes universitários iniciaram uma série de conferências, debates e publicações que classificavam a universidade brasileira como superestrutura de uma sociedade alienada, que era deformada por sua base econômica, com péssima distribuição de renda, enfim, uma instituição no topo de um processo discriminatório do ensino nacional, que privilegiava classes dominantes. As reivindicações transcendiam o campo educacional e englobavam questões sociais, como reforma agrária (FÁVERO, 1977). Cunha (2007) afirma que o sentimento de pertencimento à universidade reduzia-se à criação de um padrão de profissional que era corrompido por projetos que se diziam bem-sucedidos e que serviam como modelo para outros projetos em ascensão. A União Nacional dos Estudantes (UNE) passa a ser a organização estudantil potencial de articulação e de mobilização política e cultural no Brasil.

Em paralelo aos debates que envolviam as universidades na década de 1960, segundo Cunha (1980; 2007), havia um cenário político nacional conturbado, que foi marcado pelo golpe de 1964, que instituiu um governo militar altamente repressivo e

severo. Para o Brasil, bem como para as universidades, isso significou um golpe à democracia (CUNHA, 1980; 2007).

No ano de 1968, o governo federal criou um grupo de trabalho (GTRU) cuja responsabilidade era estudar e resolver, com urgência, a crise da universidade, e acabar com as manifestações (FÁVERO, 1977; CUNHA, 1980). Conforme Camacho (2005), que cita o discurso de Florestan Fernandes, a justificativa para esse estudo se deu pela frustração com a não efetivação de uma universidade multifuncional e integrada, projetos fracassados da Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Distrito Federal (UDF) e Universidade de Brasília (UnB), prevalecendo modelos de escolas superiores profissionalizantes. As principais medidas recomendadas pelo GTRU incluíam uma expansão de vagas no ensino superior, desde que isso não onerasse os custos da educação. Para economia de gastos e efetivação de um plano, foram sugeridos: uma departamentalização de disciplinas afins que permitisse a economia de salas e professores; um regime de créditos em que a matrícula fosse feita por disciplina, para dar condições para a departamentalização; um curso básico geral, que reunisse alunos de vários cursos; vestibulares unificados por região; fragmentação de grau de graduação em licenciatura plena e licenciatura curta; e instituição de cursos de pós-graduação (CAMACHO, 2005; FÁVERO, 1977; CUNHA, 1980).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) complementam que a referida reforma de 1968, Lei n.º 5540/1968, foi uma das ações que ajudaram a ampliar a oferta do ensino superior público no Brasil, iniciada a partir da ditadura militar de 1964, por meio de Governos Estaduais e Federal. Permitiu a criação de novas universidades nas décadas de 1970 e 1980, como no estado do Paraná, e também a fundação, na década de 1970, da Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Ponta Grossa, as quais se juntaram à única existente no estado: Universidade Federal do Paraná.

Porém, a reforma, apesar de incluir cientistas, técnicos e educadores renomados, não era legitimada pela opinião pública, pois estes obedeciam deliberações do governo militar autoritário, repressivo, e não eram oriundos da sociedade. Assim, o GTRU era criticado porque resolvia problemas a curto prazo. Pertencer à universidade era entrar no circuito ideológico do governo, que não atendia à democracia. Uma verdadeira reforma universitária deveria incluir uma revolução democrática (CUNHA, 2007; CAMACHO, 2005).

Cunha (2007) destaca que a reforma do ensino superior conduzida pelo Governo Federal tinha o modelo estadunidense como referência, por meio de um convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), tendo a significativa influência do estrutural-funcionalismo como fundamento, originando a departamentalização na gestão e a alta fragmentação e disciplinarização dos conhecimentos. Para tal, foi fundamental a busca pela qualificação docente nos EUA, em diversas áreas, como na área de gestão e administração.

De qualquer forma, algumas medidas, mesmo não sendo de anseio popular, segundo Fernandes (1979), podem ser consideradas importantes. Para o autor, algumas delas são conquistas, como: a criação do regime de dedicação exclusiva para docentes; a criação de um fundo de incentivos fiscais para a educação no país (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação); a criação de modelos de graduação de menor duração para formação de profissionais para outros níveis; a possibilidade de participação de estudantes nos órgãos colegiados (mesmo sendo irrisória).

Para Fernandes (1979), a universidade precisa ser um espaço democrático e crítico, que vise atender os anseios da população brasileira. Aliená-la ao governo ou a uma ideologia mantém as características e as crenças pensadas por grupos dominantes. Mas, segundo Cunha (2007), o governo brasileiro, em meio à Reforma Universitária que propôs, passou a perseguir e demitir professores contrários a sua ideologia, e a criar mecanismos de contratação desconhecidos pelos gestores das universidades, que selecionavam pessoal segundo critérios político-ideológicos alinhados aos dos governistas para compor o corpo funcional das instituições de ensino superior.

Para Cunha (2007), as relações político-econômicas com a universidade passaram a ligá-la aos objetivos de desenvolvimento, crescimento e modernização do país. A reunião de instituições de ensino superior em universidades e a integração empreendida pelo Governo Federal, ao longo dos anos seguintes de expansão universitária, acabou sendo uma forma de o governo reunir os estudantes para que tivesse maior controle da mobilização destes, ao invés de tê-los dispersos em várias instituições. Essa medida também prevenia que estudantes de cursos mais politizados influenciassem estudantes de outros cursos. Além disso, com a expansão de vagas nas universidades, surgia um número cada vez maior de novos diplomados em busca de trabalho, com remuneração e prestígio compatível ao que foi socialmente definido pelo poder (CUNHA, 2007).

Ao longo da década de 1970, o setor privado expandiu a oferta de ensino superior para atender à demanda que já não era suprida pelo ensino público. Essa expansão privada era limitada, devido aos custos acarretados e à obrigatoriedade de manter sua base no ensino, na pesquisa e na extensão. De qualquer forma, na década de 1980, aumentou-se consideravelmente a educação superior oferecida pelo setor privado. Mesmo assim, esse aumento não supria a demanda nacional de qualificação (SOUZA, 2009).

O aumento da demanda pelo ensino superior no Brasil da década de 1970 e de 1980 pode ser explicado pelo MEC (BRASIL, 2017), que registra que, no ano de 1971, a educação básica no Brasil foi marcada por uma nova reforma na Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB), que instituiu como obrigatório o ensino dos sete aos quatorze anos de idade. Além disso, passou a prever, para o ensino do primeiro e do segundo grau, um currículo comum, com uma pequena porção diversificada, devido a diferenças regionais, significando o aumento na formação compulsória de cidadãos brasileiros aptos para ingressar no ensino superior.

Souza (2009) e Paiva (2016) destacam a Constituição de 1988 como um marco de valorização do ensino no Brasil. Nesta, foi estipulado o mínimo de 18% da arrecadação federal para investimento em educação, bem como a universalização e prestação gratuita de serviços educacionais. Outro marco importante apontado pelos autores foi a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, que criou estruturas e uma sistemática com o objetivo de garantir qualidade no ensino, por exemplo, por meio da avaliação permanente dos cursos, da exigência de titulação do corpo docente, da importância e do valor dado às pesquisas universitárias, dentre outros importantes pontos referenciados mais à frente.

A referida LDBEN, a Lei n.º 9.394, de 1996, estabeleceu diretrizes e bases relativas aos processos formativos da educação no Brasil (BRASIL, 1996). Em seu artigo primeiro, parágrafo segundo, aponta que “[a] educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 1). O capítulo IV descreve algumas das finalidades da educação superior brasileira, destacando as que envolvem a sociedade (BRASIL, 1996, p. 20):

- (II) formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; (III) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da

criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; (VI) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; (VII) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Além disso, a LDBEN, na Seção III, aponta ganhos para os povos indígenas, por exemplo, quando descreve que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996, p. 14). Igualmente, no título VIII, artigo 78:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.(BRASIL, 1996, p. 29).

Nesse sentido, vê-se, a partir do reconhecimento da Educação Escolar Indígena como modalidade da educação básica brasileira, um ganho para os povos indígenas ainda não visto na história da educação nacional. No final dos anos de 1990, segundo Souza (2009) e Paiva (2016), o Governo Federal promoveu estratégias para melhorar os níveis de escolaridade da população, dentre eles, mecanismos para acesso ao ensino superior. O Quadro 4, a seguir, sintetiza os principais programas federais do Ministério da Educação (MEC):

Quadro 4: Programas do Governo Federal para a Educação Superior a partir de 1999.

Programa	Ano	Características
FIES - Fundo de Financ. ao Estudante do Ensino Superior	1999	Programa de financiamento e subsídio de mensalidades para estudantes de curso superior, com pagamento após a titulação.
PMQESU - Programa de Modernização e Qualificação do Ensino	2001	Objetiva o aprimoramento e desenvolvimento das atividades acadêmicas com ênfase no ensino de graduação.

PROUNI - Programa Universidade Para Todos	2004	A iniciativa concede bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino. Em contrapartida, os estabelecimentos recebem isenção de alguns tributos.
PET - Programa de Educação Tutorial	2005	Objetiva desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar.
PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas	2005	Tem como finalidade apoiar projetos desenvolvidos pelas instituições de educação superior públicas em conjunto com as comunidades indígenas, que visem à formação superior de docentes indígenas para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio e permanência dos estudantes indígenas em cursos de graduação.
PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas	2006	É uma iniciativa na valorização da graduação, com ênfase nos Cursos de Licenciaturas e na formação de professores.
UAB - Universidade Aberta do Brasil	2007	O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados.
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	2007	Busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680.000 alunos a mais nos cursos de graduação.
UNIAFRO – Prog. de Ações Afirmativas para a Pop. Negra nas Instituições Fed. e Estad. de Educ. Superior	2008	Tem a finalidade de apoiar propostas desenvolvidas pelos grupos correlatos que visem articular a produção e a difusão de conhecimento sobre a temática étnico-racial, o acesso e a permanência da população afro-brasileira no ensino superior.
Ciência Sem Fronteiras	2009	É um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileiras por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.
SISU – Sistema de Seleção Unificada	2010	É um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).
PNAES – Política Nacional de Assistência Estudantil	2010	Oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, ao transporte, à saúde, à cultura, ao esporte, à creche, além de apoio pedagógico e inclusão digital.
Lei das Cotas: Lei n.º 12.711/2012	2012	Garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais, institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público regular ou da educação de jovens e adultos.
PBP – Programa de Bolsa Permanência	2013	É uma ação do Governo Federal para concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e para estudantes indígenas e quilombolas.

Fonte: Adaptado de Paiva (2016, p. 10) e de Brasil (2017).

É importante destacar que há um contexto de crise política no Brasil a partir de 2016, tendo em vista as mudanças no Governo Federal e a redução de investimentos na educação brasileira, de modo que alguns cortes podem vir a impactar a democratização da educação superior pública no Brasil e provocar a queda de alguns dos programas.

Em meio ao processo de modernização do Brasil proposto pelos Governos Federais iniciados logo após os anos de 1950, destacou-se a importação do ensino em administração, que, de acordo com Barros e Carrieri (2013), retornaria ao governo os objetivos de desenvolvimento e industrialização do país, por meio do ensino de gestão.

Nesse sentido, no tópico a seguir, retorna-se alguns anos na história, para incluir especificidades da criação do ensino em administração no Brasil.

4.2.2 O curso de administração no Brasil

No Brasil, segundo Covre (1991), a demanda de profissionais capacitados para atuar em empresas nacionais e multinacionais, em órgãos estatais e por meio de consultorias nos anos de 1950, culminou com a criação de cursos de administração em nível de educação superior. Carneiro e Bertero (2015) complementam que as transformações da sociedade brasileira, após o término da Segunda Guerra Mundial, impulsionaram a criação do curso de administração no Brasil, a princípio na cidade de São Paulo, maior centro econômico do país. A entrada da administração científica era percebida, no Brasil, por meio da importação de metodologias de ensino dos Estados Unidos.

Com relação ao processo de desenvolvimento nacional, o ensino em administração é marcado pelo governo de Getúlio Vargas e pelo governo de Juscelino Kubitschek. O primeiro deles deu origem à Fundação Getúlio Vargas, que se vinculou a métodos estadunidenses com o objetivo de tornar o serviço público e a indústria nacional mais eficientes. O segundo incluiu o curso de administração como prioridade, com o intuito de promover a abertura econômica de caráter internacionalista (COVRE, 1991; OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2013; CARNEIRO; BERTERO, 2015).

Barros e Carrieri (2013) demonstram que os acordos técnicos de transferência de saberes entre Brasil e Estados Unidos, no período da Guerra Fria, foram marcantes

para o desenvolvimento da administração. Os autores acrescentam que modelos administrativos brasileiros de gestão também tiveram importante evolução. A partir desse acordo de transferências de saberes entre Brasil e Estados Unidos, a máquina pública brasileira passa a ter características voltadas para o desenvolvimento e para a industrialização interna. Os anos seguintes foram de importação intensiva de metodologias dos EUA ao país, que elevaram o *status* do curso de administração, promovendo o crescimento do seu ensino no Brasil (CANOPF; FESTINALLI; ICHIKAWA, 2005; BARROS; CARRIERI, 2013)

Denota-se que pertencer à universidade, nesse contexto, passou a ser uma forma de promoção e de desenvolvimento marcada por uma cultura homogênea, hegemônica, ocidental, estadunidense, com ideais capitalistas, liberais e desenvolvimentistas. Figueiredo Filho (2005, p. 85) destaca que em “momentos imediatamente anteriores e posteriores ao golpe de 1964, houve grande afinidade entre o pensamento autoritário representado e divulgado pela Escola Superior de Guerra (ESG) e o pensamento liberal”. Nesse sentido, conforme Cunha (2007) e Figueiredo Filho (2005), a ESG seria um símbolo da disseminação autoritária de uma ideologia estadunidense camuflada pela ideia do desenvolvimento econômico nacional e caracterizada por uma visão elitizada.

Barros e Carrieri (2013) enfatizam que foram firmados acordos técnicos de transferência e cooperação entre Brasil e EUA, os quais tiveram como berço a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) e a atual Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE) – ambas ligadas à Fundação Getúlio Vargas (FGV) para o desenvolvimento dos cursos de administração no país.

Oliveira, Lourenço e Castro (2013) enfatizam que nas décadas seguintes ao início desse acordo, entre 1960 e 1970, conhecido como o “Milagre Brasileiro”, devido ao alto crescimento econômico e industrial imposto pelo Regime Militar, aumentou-se muito a demanda por profissionais administradores, impulsionando a criação e a ampliação de cursos superiores na área. Esse contexto foi importante para o estabelecimento e a afirmação da administração enquanto categoria de trabalho, oficializando o exercício profissional exclusivo de bacharéis por meio da Lei n.º 4.769/1965 (OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2013).

A partir disso, acrescentam Oliveira, Lourenço e Castro (2013, p. 7), o ensino em administração passou por três fases no Brasil:

a primeira, [que] compreende a definição do currículo mínimo (Parecer 307/66); a segunda, [que prevê] a criação das habilitações específicas

ao curso de Administração (Parecer 433/93); e a terceira, [que traz] a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Administração (Parecer 776/97).

Segundo Canopf, Festinalli e Ichikawa (2005), entre os anos de 1960 e 1970, o ensino superior em administração teve um grande crescimento e consolidou-se com ideologias estadunidenses. As autoras também registram que na década de 1990 houve uma significativa expansão de cursos de administração pelo Brasil, acompanhada da abertura de cursos pela educação superior privada no país.

A herança da ideologia estadunidense na área da administração brasileira pode provocar uma compreensão estereotipada do que vem a ser a carreira do administrador, bem como do local de sua atuação. A idealização do executivo bem-sucedido, empregado em empresa privada, preferencialmente em multinacional, tem feito parte do cenário desejado da carreira do administrador. Somado a essa ideia, o termo “mundo dos negócios” ou o “mundo empresarial” (BAE; LEE; MOON, 2014; BENEDICTO; LAMES; BITTENCOURT, 2015; SANTOS; OLIVEIRA, 2015) tem feito parte do vocabulário do administrador.

O perfil do profissional do “mundo do trabalho” presente na literatura, tal como em Benedicto, Lames e Bittencourt (2015, p. 134), reforça as habilidades mínimas de um administrador: (1) habilidades estratégicas para administrar; (2) habilidade em negociação e compras; (3) habilidades de liderança e uso do poder; (4) habilidades de planejamento e tomada de decisões estratégicas; (5) habilidades de criar e inovar; (6) habilidades de leitura das tendências e necessidades do mercado; e (7) habilidade para atuação no mercado internacional. Ressaltam, ainda, que “as habilidades estudadas não são as únicas e nem mesmo suficientes para a formação e a carreira do administrador, mas são necessárias”.

A determinação de habilidades também é parte do regramento concebido para a profissão constante nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração (DCN/ADM), no que se refere à organização do currículo do curso, conforme o artigo 4º do Parecer 776/97 (BRASIL, 2005). Nele, nota-se a intenção da formação/formatação de um profissional com multi-habilidades, permitindo o questionamento sobre as reais possibilidades de um só profissional possuir todos os requisitos constantes na lei:

(I) reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão; (II) desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício

profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais; (III) refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento; (IV) desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais; (V) ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional; (VI) desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e das experiências cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável; (VII) desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e (VIII) desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais (BRASIL, 2005, p. 5).

Sim, há uma realidade de mercado, há demandas educacionais e profissionais decorrentes da estrutura econômica nacional e do momento histórico vigente no país (NICOLINI, 2003), porém, é preciso situar no tempo, no espaço, na geografia e na história as reais demandas brasileiras tanto para as organizações como para a formação de profissionais. Guerreiro Ramos (1983) já sinalizava crítica à adoção, sem as adaptações necessárias, das ferramentas de gestão construídas para realidades de países ditos desenvolvidos, ou seja, o autor critica a transposição destas de forma automática para a realidade brasileira, um país com características diferenciadas. Entretanto, refletir sobre a formação do administrador indígena ainda é mais específico, e principalmente reconhecer o valor do trabalho para as populações indígenas, dado o valor das relações de parentesco e da vida comunitária, diferentes do lucro a qualquer custo, do foco maior no enriquecimento das organizações e nas relações interpessoais com fins objetivados pelas metas e vantagens pessoais.

Algumas competências mínimas são apontadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de administração (DCN-ADM) no Brasil. O interesse por essa área, discutido por Oliveira, Lourenço e Castro (2013, p. 2), aponta que o curso de administração “se tornou um dos cursos de grande procura por pessoas que querem se inserir no mundo corporativo e atingir o reconhecimento profissional”.

É possível encontrar o perfil esperado do estudante de administração, a partir de sua formação, no artigo terceiro das DCN-ADM (BRASIL, 2005, p. 2):

O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

O perfil esperado, na referida diretriz, pode não ter levado em conta todos os sujeitos aptos a ingressar no curso. Por exemplo, em Angnes *et al.* (2015), nota-se que os estudantes indígenas têm pretensões diferentes que a dos não indígenas quando de seu ingresso na universidade. Segundo Novak (2007, p. 17), “a busca pela inserção no mercado de trabalho e a vontade de assumir todas as atividades que são fundamentais para a sua subsistência são alguns dos motivos pelos quais os índios têm procurado se escolarizar cada vez mais”.

O relato testemunhal, em primeira pessoa, de um estudante indígena do curso de administração, em Cassandre, Amaral e Silva (2015, p. 11), pode exemplificar um objetivo diferenciado:

Escolhi o curso de Administração quando ouvi uma palestra sobre Marketing e Plano de Negócios no final do ensino médio. Apesar de ter achando interessante, não entendi o que era, mas na hora pensei que esse conhecimento poderia ser útil à aldeia. Pensei que eu poderia fazer uso do Plano de Negócios com a intenção de divulgar para a sociedade sobre quem são os índios, nossa cultura aos que quisessem conhecê-la, contribuindo para a comercialização do artesanato.

Cassandre, Amaral e Silva (2015) compreendem que existem aspectos culturais, históricos, sociais e políticos de específicos grupos étnicos que são carregados pelo estudante indígena em sua presença na universidade. Assim, a presença desses estudantes no curso de administração pode questionar práticas do curso, em aspectos teóricos e formativos, em meio ao intercâmbio cultural que existe entre o indígena, o curso de administração em si, seus colegas, professores e demais que participam dessa relação. Além disso, as relações entre membros de outras etnias, como a Guarani e a Kaingang, e não indígenas dentro da universidade, poderão impactar a cultura indígena quando do retorno (ou não) dos estudantes às aldeias, seja no decorrer do curso ou mesmo após a conclusão deste, podendo trazer novas compreensões de mundo diante dos outros membros da comunidade.

Para finalizar este capítulo, retoma-se o sentido para pertencimento acadêmico já brevemente explorado no início desta dissertação. Segundo Amaral (2010), quando um

indígena se auto identifica como acadêmico indígena, ou estudante indígena universitário, ou mesmo estudante indígena, a sua “visibilização ou reconhecimento pelos não indígenas, evidencia algum tipo de pertencimento ou vinculação desses sujeitos com a universidade, para além de sua matrícula formal” (AMARAL, 2010, p. 80), uma vinculação a normas, a regras, a ideologias, a finalidades, e o que tenha de estabelecido nessa convivência formalizada ou não. Nesse sentido, os processos, elementos e vinculações que propiciam a manutenção e vínculo desses estudantes na universidade é o pertencimento acadêmico.

Os testemunhos que serão apresentados no capítulo seis desta pesquisa irão mostrar como todas as regras e contextos aqui apresentados fazem parte (ou não) do percurso acadêmicos dos estudantes indígenas. O pertencimento acadêmico, associado especificamente ao curso de administração, que demonstrou ter origens elitistas e finalidades capitalistas, representa uma característica particular desta área de formação e seus significados na vivência de estudantes indígenas pode significar uma particularidade ainda não vista.

A seguir, o estudo direciona-se ao entendimento teórico do fenômeno caracterizado por Amaral (2010) como duplo pertencimento, vivenciado por estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná.

5 A EMERGÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES: O DUPLO PERTENCIMENTO

O ingresso de indígenas nas universidades estaduais do Paraná, segundo Amaral (2010), provoca, no estudante indígena, a vivência de um processo árduo. Nesse processo, o estudante precisa lidar com valores presentes nas sociedades indígenas e nas sociedades não indígenas, esta última, fundamentalmente urbana. Simultaneamente, o indígena vivencia o duplo pertencimento, processo novo para as universidades, para as comunidades indígenas e não indígenas e, principalmente, para ele próprio. Neste capítulo, elencam-se elementos que compõem a tese de Amaral (2010) sobre o duplo pertencimento, à qual se acrescentam características conceituais que compreendem esse fenômeno partindo dos conceitos de: grupo étnico, fronteira étnica, fricção étnica, assimilação e aculturação, sendo estes, pressupostos teóricos que contribuem para o entendimento do estudo.

5.1 O duplo pertencimento

Ao analisar os percursos de estudantes indígenas na educação superior pública no Paraná, investigação inédita nos estudos relacionados à temática indígena no Brasil, Amaral (2010) reflete o fenômeno por ele denominado de duplo pertencimento. O autor evidencia e defende que a permanência de indígenas nas universidades estaduais do Paraná (a partir do Vestibular dos Povos Indígenas do Estado do Paraná) só é possível quando esses sujeitos conseguem “constituir e manter a sua identidade como estudante indígena universitário, demandando deste sujeito a sustentação simultânea de sua pertença acadêmica e étnico-comunitária” (AMARAL, 2010, p. 510).

Nesse estudo, Amaral (2010) apresenta, como foco, a experiência da política estadual de educação superior indígena do Paraná, que ele mesmo vivenciou a partir de 2001, em sua contribuição com a normatização da Lei Estadual n.º 13.134/2001. Essa lei instituiu a oferta de vagas suplementares para indígenas nas universidades estaduais do Paraná, situação inédita tanto para as universidades e seu corpo discente, docente e gestor, como para os órgãos públicos e para os povos indígenas do Brasil. Os indígenas passaram a protagonizar as experiências de seleção por meio do vestibular específico, e de ingresso e de permanência nas universidades estaduais.

Essa situação, segundo Amaral (2010); Angnes *et al.*, 2017; Amaral, Fraga, Rodrigues (2016), é resultado de lutas reivindicatórias iniciadas por movimentos e organizações indígenas que buscavam a institucionalização de escolas indígenas com a garantia de que a educação básica promovesse os “princípios do bilinguismo, especificidade e da interculturalidade” (como ficou previsto e normatizado em lei). O ensino superior passou a ser fortemente pautado pelas escolas indigenistas por ser uma alternativa e estratégia para formação e habilitação de professores indígenas para atuarem nas escolas fundadas dentro das terras indígenas (AMARAL, 2010, p. 66).

Fato é que o ineditismo assumido por universidades do estado do Paraná, e por outras universidades públicas do Brasil, na mesma década, passam a expressar que os conhecimentos acadêmicos produzidos pelos próprios indígenas nas universidades públicas tornaram-se uma forte estratégia de afirmação cultural e política dos povos indígenas (AMARAL, 2010). Entretanto, para Amaral (2010); Angnes *et al.*, 2017; Amaral, Fraga, Rodrigues (2016), o ingresso e a permanência dos indígenas nas universidades e nos espaços urbanos pouco frequentados cotidianamente por eles, evidencia o desafio do intercâmbio de diferentes concepções, experiências e perspectivas, o que lhes provoca reflexões quanto as suas identidades étnicas.

A complexidade do duplo pertencimento pode ser entendida do ponto vista da relação do estudante indígena com os diferentes universos, e do ponto de vista relacional entre estudante indígena e sociedade não indígena. Nas palavras do autor (AMARAL, 2010, p. 278):

O duplo pertencimento carrega conceitualmente a lógica das possibilidades de permanência do e pelo estudante indígena na universidade, diante da permanente tensão e diálogo entre universos e sujeitos distintos e ao mesmo tempo relacionais. Estes passam a definir um novo campo de fronteira entre os diferentes grupos étnicos presentes (e alguns, sobreviventes) na universidade e entre esses e os diferentes sujeitos não indígenas que participam e constituem o ambiente universitário.

O fenômeno de ingresso, permanência e formação de estudantes indígenas em cursos superiores por meio de políticas específicas de acesso a universidades públicas é muito recente no Brasil, segundo Amaral (2010) e Cassandre, Amaral e Silva (2015), totalizando pouco mais de 15 anos. Entretanto, destaca-se o reduzido número de estudos que investigam compreender essa temática. Os trabalhos existentes, em sua grande maioria focam o ingresso desses estudantes (NOVAK, 2007; PAULINO, 2008;

CASSANDRE; AMARAL; SILVA, 2015; ANGNES *et al.*, 2017; AMARAL; FRAGA; RODRIGUES, 2016).

Em Amaral, Cassandre e Paula (2015), compreende-se que o duplo pertencimento de indígenas, que precisam lidar com diferentes universos, não é uma preocupação levada em conta pelas políticas públicas. Essas políticas visam criar oportunidades para indígenas ingressarem nas universidades, mas não tomam como prioridade de intervenção as diferenças e as barreiras que podem dificultar a permanência e a conclusão do ensino superior. O poder público não leva em consideração que os indígenas “transitam por diferentes cosmologias e especificidades na organização social e política” (AMARAL; CASSANDRE; PAULA, 2015, p. 5). Para Amaral (2010), evidencia-se a emergência do duplo pertencimento:

Esse elemento sinaliza que as políticas públicas de ingresso e permanência dos indígenas no ensino superior devam compreender e considerar a dupla pertença desses sujeitos junto ao meio acadêmico e às suas relações familiares e étnico-comunitárias (relações parentais, com as aldeias onde se vinculam e ao seu grupo étnico) (AMARAL, 2010, p. 510-511).

Amaral (2010, p. 22), aponta também que o indígena que vive o duplo pertencimento, indígena-estudante, para construir sua realidade, precisa lidar com a condição “árdua e em permanente estado de desequilíbrio”, tanto do ponto de vista de sua relação com a comunidade universitária, desconhecida e não inclusiva, como do ponto de vista das expectativas de sua família e de sua comunidade de pertença.

Ao sintetizar a análise conceitual refletida por Amaral (2010), identificam-se três categorias significativas que orientam a sua tese: (1) o pertencimento acadêmico, caracterizado para além de uma matrícula formal, vinculada aos processos vividos pelos indígenas na sua dimensão acadêmica, tendo em vista sua permanência na universidade como estudante; (2) o pertencimento étnico-comunitário, correspondente às suas origens socioculturais, aos aspectos de sua identidade étnica, de sua vinculação comunitária, dentre outros; (3) o duplo pertencimento, que reúne e manifesta a associação e as tensões das duas pertenças. Amaral (2010, p. 279) reflete que:

a universidade se constitui num espaço social, cultural e político exógeno (e por que não, estranho) aos grupos étnicos indígenas, os quais, na medida em que passam nele a ocupar e a garantir sua presença, também passam a compor, trocar, intercambiar e a tensionar suas marcas identitárias com outros diferentes sujeitos, oriundos de diversas regiões do país e com distintas marcas identitárias.

Ao falar em grupos étnicos, é importante que se destaque que um grupo étnico não é um grupo fechado e estático, muito pelo contrário; o pertencimento étnico, a identidade e a cultura são dinâmicos e negociáveis (BARTH, 1998). O conceito de grupo étnico pode ser entendido como uma organização social “que possui um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como se constituísse uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo” (BARTH, 1998, p. 190-193). Nesse sentido, a afirmação da identidade étnica é uma forma de se estabelecer limites de um grupo e de reforçar sua solidariedade, ou seja, manter um grupo étnico significa estabelecer limites por meio de uma dicotomização permanente entre pertencentes (nós) e não pertencentes (eles). Ainda assim, os limites e a cultura do grupo podem variar, mas se mantém a solidariedade étnica (BARTH, 1998; POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998).

Quando grupos diferentes entram em contato, ocorrem fricções, manifestações, mudanças culturais, em que são expostas as fronteiras étnicas. Segundo Barth (1998), entende-se como fronteira étnica a manifestação destacada no relacionamento de diferentes pessoas e grupos, explicitando persistências e mudanças nas regras e traços culturais que são expressas pela adoção de uma identidade, exclusão ou inclusão de um membro a um grupo.

Em outras palavras, uma fronteira étnica é o contraste de uma etnia com outra, seja como forma de defender um grupo ou manifestar inclusão e mudança. Barth (1998) acrescenta que, seja de forma consciente ou não, um indivíduo atua na dinâmica de sua identidade étnica ou etnicidade do seu grupo. Grande parte de uma identidade étnica aprendida é inconsciente e incorporada desde o nascimento do sujeito, constituída de forma relacional, estando sempre em construção. Uma manifestação identitária evidencia a cultura de um grupo; é a forma de exprimir o sentimento de união de um grupo, sempre dentro de uma dinâmica, e manifestada mediante confronto com outros grupos.

Cardoso de Oliveira (1964, 1976, 2006) apresenta questões importantes quando se trata de reflexões em relação à identidade, principalmente em relação a questões de conflitos étnico-raciais. Destaca-se o conceito de “fricção interétnica”, que é momento de conflito entre identidades de diferentes etnias e culturas, ou quando são manifestadas as fronteiras étnicas. Por exemplo, quando grupos ou pessoas de diferentes culturas manifestam suas características identitárias frente a outros grupos, evidencia-se a uma fronteira étnica, e o conflito nessas relações é, para Cardoso de Oliveira, uma fricção interétnica. A entrada de estudantes indígenas em universidades públicas pode evidenciar

diferentes momentos de fricção, seja na relação entre estudantes, professores, ou mesmo entre indígenas de diferentes etnias.

Outra importante reflexão de Cardoso de Oliveira (1964, 1976) é relativa aos conceitos de assimilação e aculturação. O primeiro deles é definido como o processo social no qual diferentes indivíduos ou grupos aceitam e adquirem padrões comportamentais, tradições, sentimentos e atitudes da outra parte. Pode-se dizer que é um ajustamento interno e um indício de integração sociocultural quando da reunião de grupos diferentes. Já o conceito de aculturação expressa a sobreposição de uma cultura à outra, quando uma das culturas deixa de existir. No caso dos estudantes indígenas, a convivência com diferentes cosmologias dentro da universidade poderá trazer novas ressignificações de comportamentos ou de compreensões para o indígena, e o desafio é o equilíbrio entre uma assimilação e aculturação não forçadas.

Cardoso de Oliveira (1964 2006) também destaca o conceito de etnocentrismo, que pode ser compreendido como atitude emocional que sustenta um grupo, uma raça, etnia ou sociedade a que uma pessoa pertence, que supostamente seriam superiores a outras entidades raciais, sociais, étnicas ou culturais. Associa-se ao desprezo pelo estrangeiro ou forasteiro, bem como por seus costumes. Uma ferramenta que pode servir ao preconceito é o estigma, que é uma forma de expor uma característica negativa pejorativamente, estereotipando e excluindo aquele que é etnicamente “diferente” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006). Por exemplo, estudantes indígenas podem ser desprezados por estudantes não indígenas devido a sua origem, ou estes últimos podem vir a duvidar dos primeiros quanto as capacidades daqueles, principalmente porque as instituições de ensino são formatadas originalmente para não indígenas.

A estrutura das universidades, conforme refletido no capítulo quatro desta dissertação, está cercada por interesses das elites dominantes e não foi idealizada para indígenas. Segundo Larkin (2011), o positivismo neoliberal está impregnado na cultura educacional ocidental, sendo uma epistemologia racista, que reproduz conhecimento e ridiculariza outras formas de conhecimento, como o indígena. Plevitz (2006) demonstrou a existência do racismo sistêmico na educação australiana, por exemplo, que considera indígenas como deficientes intelectuais, por meio de uma avaliação que não leva em consideração as diferenças culturais.

Nesse sentido, Bodkin-Andrewset *et al.* (2012) apontam para a necessidade de reorganização das instituições de ensino, que precisam dar condições e acompanhar os estudantes indígenas que ingressam na escola-universidade, ação necessária para reduzir

números relacionados à evasão e ao desengajamento. Segundo Estácio e Almeida (2016), no estudo sobre a experiência do estado do Amazonas (Brasil) em relação à reserva de vagas para povos indígenas, não basta criar vagas para indígenas estudarem em universidades, é necessário também um acompanhamento institucional a partir desse ingresso, para que sejam amenizadas as dificuldades oriundas de diferenças étnico-culturais.

Boulton-Lewis, Wilss e Lewis (2001) apresentam um estudo que demonstra que, a partir do segundo ano na universidade, os estudantes indígenas tomam maior consciência da aprendizagem. Isso evidencia, para as universidades, que é necessário oportunizar um tempo de adaptação para estudantes indígenas ingressantes, medida que pode ajudar a evitar o desengajamento e a evasão. Ainda em relação a alternativas para amenizar as dificuldades e diminuir as desistências, Usher *et al.* (2005a, 2005b) apresentam a alternativa de levar a universidade para as proximidades das aldeias, ideia que reduz dificuldades relacionadas ao deslocamento, a gastos financeiros, e evita o distanciamento da família e da comunidade.

Uma experiência de acompanhamento dos indígenas ingressantes é descrita por Guerra, Amaral e Ota (2016), na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no estado do Paraná, que criou, em 2013, o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para Estudantes Indígenas (implantado em 2014) com o intuito de fortalecer a permanência e diminuir a evasão de indígenas nessa universidade. O indígena que, no ato de inscrição no Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, escolhe a UEL e é aprovado, deve participar, por um ano, de um curso específico, com oficinas, aulas e palestras que ajudam na compreensão da dinâmica da Universidade, retomam conteúdos escolares fundamentais do ensino médio (a serem utilizados nos cursos de graduação de sua escolha) e potencializam a articulação estudantil indígena, uma vez que os aprovados permanecem juntos na mesma turma, durante todo o ano. Os estudantes indígenas aprovados no Ciclo podem realizar a matrícula no curso de sua escolha.

Constata-se que o ingresso de indígenas na educação superior e em universidades públicas não é uma preocupação exclusiva do estado do Paraná e do Brasil. Acrescenta-se que fora do Brasil, esse fenômeno também se evidencia, por exemplo, na Nova Zelândia. Rakena, Airini e Brown (2015) reconhecem a presença de indígenas na educação superior neozelandesa como atravessada por dois mundos, com os quais os indígenas precisam lidar paralelamente ao estudarem em um conservatório musical com

características tradicionais europeias, interagindo diariamente com as ideologias de uma cosmovisão hegemônica ocidental, mas também se identificando com seu *ethos*¹¹ indígena.

Além das universidades com estrutura tradicional, de origens colonizadoras e com interesses que circunscreveram sua criação, criticada por diversos autores, existem também as emergentes universidades interculturais, como a Universidade Veracruzana Intercultural (UVI), mantida pela Universidade Veracruzana (UV). Os modelos pautados na interculturalidade promovem a educação que inclui, basicamente, o ensino de conhecimentos indígenas, o bilinguismo e o ensino de disciplinas de interesse das comunidades (TÉLLEZ; SANDOVAL; GONZÁLES, 2006; ZUANY, 2009; SCHMELKES, 2009; CORTÉS, 2009). Schmelkes (2009) é enfático quanto à importância de uma universidade intercultural, mas deixa explícito que essa não pode ser a única alternativa para indígenas, até por existirem poucas universidades desse modelo, principalmente se comparadas com as demais.

Nesse sentido, foi possível constatar que a emergência de indígenas nas universidades é algo complexo. As pesquisas de Amaral (2010) e de outros autores (NOVAK, 2007; PAULINO, 2008; CASSANDRE; AMARAL; SILVA, 2015; ANGNES *et al.*, 2017; AMARAL; FRAGA; RODRIGUES, 2016) demonstraram quão complexo pode ser o percurso educacional indígena dentro das universidades, sendo um desses aspectos refletido por Amaral (2010) a partir do conceito de duplo pertencimento. As reflexões de Bajada e Trayler (2014) incluem a formação de administradores como uma emergência para a vivência dos povos indígenas, como apresentado também no estudo de Cassandre, Amaral e Silva (2016). Faz-se necessário destacar aqui que, a partir dos processos indenizatórios de empreendimento hidroelétricos, ferro-rodoviários, dentre outros, as comunidades indígenas passam a desenvolver projetos produtivos próprios, necessitando de pessoas capacitadas para a gestão desses negócios, pertencendo, estas, às mesmas comunidades. Assim, a academia precisa dar condições para os indígenas se formarem como profissionais administradores. Amaral (2010) denomina como “novo circuito de trabalho indígena intra e (ou) interaldeias” o surgimento de profissionais indígenas diplomados e formados no ensino superior, uma expectativa dos estudantes indígenas que ingressaram em universidades.

¹¹ Conjunto de costumes, hábitos, cultura e características de uma coletividade (ABBAGNANO, 1998).

5.2 O NOVO CIRCUITO DE TRABALHO INDÍGENA

O ingresso de indígenas nas universidades traz novidades para o contexto da educação superior, como refletido no tópico anterior. Além disso, segundo a pesquisa de Amaral (2010, p. 463), novas formas de envolvimento se apresentam a partir do ingresso e da formação de estudantes indígenas em universidades, chamando de “novo circuito de trabalho indígena intra e (ou) interaldeias”. O autor reflete que esse novo circuito expressa as influências que uma formação acadêmica pode provocar às terras indígenas, revelando implicações culturais, políticas, e econômicas com o surgimento desses novos profissionais com o ensino superior.

Estudos de Turale e Miller (2006), Usher, Lindsay e Mackay (2005) e de Usher, Turale e Goold (2005) apresentaram a existência de estratégias para recrutar e promover educação superior para estudantes indígenas, na Austrália, especificamente para o curso de enfermagem, uma vez que a sociedade indígena carece de atenção à área da saúde. Segundo os autores, as estratégias visam à formação de profissionais que atendam à grande demanda de enfermeiros nas aldeias, principalmente com conhecimento das especificidades culturais das comunidades, o que pode ajudar a minimizar a rejeição das comunidades e a tentativa de garantir atendimento de qualidade aos povos indígenas.

Em Amaral (2010), constata-se que as áreas com mais procura e mais demanda de formação no Paraná são as de educação e saúde, e que esses profissionais formados, como os demais, buscam *a priori* sua contratação em órgãos públicos, como na FUNAI, FUNASA (instituição extinta, pouco depois da publicação do autor, substituída por SESAI – Secretaria de Saúde Indígena no Ministério da Saúde), Prefeituras Municipais e Secretaria de Estado da Educação. Em todas essas instituições, o intuito dos profissionais indígenas é conseguir um cargo público para atuar nas aldeias, na oferta de serviço público e dessa forma, ter a possibilidade de atuação profissional junto às suas comunidades de pertencimento, sejam estas as comunidades em que vivem, ou as em que vivem suas famílias, ou mesmo outras terras indígenas onde habitam seus parentes do mesmo grupo étnico ou de outras etnias.

Amaral (2010) reflete que, mesmo antes da possibilidade de ingresso no ensino superior, muitos indígenas foram e continuam sendo empregados por instituições públicas, como a FUNAI (e outras que atuam com serviços públicos relacionados a

populações indígenas). Muitos eram alocados em funções operacionais, principalmente os que se destacavam entre os indígenas e influenciavam os demais, tornando-os massa de manobra em negociações com seus pares em relação às decisões tomadas por não indígenas. O aparecimento dos novos profissionais indígenas com formação e habilitação em nível superior abre concorrência entre indígenas e não indígenas na participação em concursos para funções antes não ocupadas por povos indígenas, colocando ambos no mesmo nível de concorrência. Para o autor, a presença desses novos profissionais nas instituições pode promover transformações em médio e longo prazo no que concerne ao atendimento público e aos processos de gestão das organizações públicas. Os interesses, a cultura e a dinâmica dessas organizações podem vir a sofrer transformações, uma vez que muitas delas possuem orientações federais, estaduais e municipais.

Para Capelo e Tommasino (2004), o indígena, ao ingressar na universidade, objetiva inserir-se no mercado de trabalho em melhores condições para competir com outros profissionais (indígenas ou não), por vezes com profissionais que prestam serviços em sua comunidade. Cada vez mais se vê indígenas com projetos de vida para atuar em cargos públicos ou em trabalhos dentro e fora da aldeia e, com isso, o ensino superior passou a ter grande importância na história atual dos diferentes grupos étnicos (CAPELO; TOMMASINO, 2004).

Amaral (2010) complementa que os concursos públicos, bem como os cargos temporários, passam a contar com a participação de indígenas. Mas, é importante o destaque do autor ao refletir que, na sua grande maioria, os indígenas pesquisados, em manifestações colhidas por ocasião de sua pesquisa de doutorado, procuram cargos públicos dentro das aldeias ou no entorno destas. Já na pesquisa de Cassandre, Amaral e Silva (2015), foi revelado que um estudante do curso de administração tinha interesse em abrir seu próprio negócio perto da aldeia, para sustento de sua família e comunidade, talvez, influenciado por características específicas do curso.

Os estudantes indígenas interessados em cargos públicos, segundo Amaral (2010), têm como referência instituições públicas como a FUNAI, e entendem que as áreas indígenas precisam passar por algum tipo de reestruturação, com a inclusão de escolas públicas nas aldeias, e/ou postos de saúde nas comunidades. O autor reflete que instituições públicas que surgiram para lidar com indígenas, como a própria escola indígena, foram fundadas e atuam a partir da perspectiva capitalista, bem como as universidades, que formam profissionais para o mercado capitalista. Eis o paradoxo com

que esses novos profissionais precisam lidar em sua trajetória, uma vez que pertencem a povos e comunidades marcadas por características e valores comunitários, e vivenciam, ao mesmo tempo, significativa e histórica influência de valores capitalistas nas aldeias.

O objetivo proposto pela lei para o ingresso de estudantes indígenas em universidades públicas aponta, conforme Amaral (2010), que o objetivo principal é dar autonomia econômico-cultural para esses povos, algo que não faz sentido exatamente por existirem valores capitalistas que essas instituições, em grande parcela, carregam, e por ser um campo de disputa de ideologias. O trabalho, da forma como as universidades o concebem, é marcado por contradições, conflitos ideológicos e políticos na formação acadêmica. Com referência a Marx, Amaral (2010) reflete que a ideologia do capital aliena o cidadão ao trabalho; já os povos e comunidades indígenas evidenciam outros valores para este, como a atividade de um ser social, basicamente relacionada a relações de parentesco, numa perspectiva comunitária. Capelo e Tommasino (2004, p. 28) esclarecem:

A terra e os recursos naturais e sociais pertencem a todos e cada sociedade estabelece as formas e normas sociais de acesso a eles, sendo condição única de acesso a pertinência ao grupo. Como são sociedades que não se organizam pelo sistema de mercado, os bens produzidos circulam por meio do sistema de parentesco e, nessas sociedades, todos acabam tendo acesso aos bens necessários à sobrevivência, sejam crianças, velhos ou adultos. O parentesco (kindred), nessas sociedades, aparece como uma relação social de cooperação e não-violência e “ser parente” quase sempre está relacionado com “bondade” (kindness) ou “viver em paz” colocando “o parentesco como uma base fundamental para o raciocínio humano pacífico”.

Assim, a partir da lei do estado do Paraná que criou a reserva de vagas para estudantes indígenas nas universidades estaduais, surge um novo circuito de trabalho indígena. A emergência de um administrador indígena requer estudos que elevem essa categoria para a compreensão das universidades, comunidades indígenas, seus membros e sociedades não indígenas, a fim de que façam reflexões críticas que ampliem as possibilidades de oferecimento de educação superior compatível com os anseios sociais dos estudantes indígenas e suas comunidades de pertença.

A seguir, são apresentados os testemunhos dos estudantes indígenas, nos quais são relatadas especificidades da vivência, evidenciando, a partir de nossa análise, o duplo pertencimento vivenciado por eles e as expectativas por um novo circuito do trabalho.

6 O TESTEMUNHO DE ESTUDANTES INDÍGENAS

O testemunho de Yara

Meu nome é Yara, sou indígena Guarani, tenho 21 anos, solteira. Tenho uma filha [pequena]. Estudo na Universidade 1. Nunca frequentei outro curso de graduação, é o primeiro, comecei em 2014 e estou no quarto ano. A minha língua principal é Guarani e Português, espanhol algumas vezes.

Quando comecei a estudar, eu morava lá em São Miguel mesmo, na aldeia Ocoy. Mudei para Itaipulândia desde 2015. Ia para aldeia e voltava. Trabalho na [escola da] aldeia como assistente administrativo e bolsista na universidade. Comecei a trabalhar depois dois anos que iniciei a universidade. Ensino médio e fundamental estudei na aldeia.

Antes de eu vir para cá, na universidade, as expectativas eram de aprender muitas coisas práticas, só que eu não tenho muita prática no curso, eu queria aprender muita coisa, assim estou disponível para aprender muitas coisas de administração, de administradora, só que não tem muita prática.

Na verdade, eu queria fazer medicina, mas só que medicina só tem em Cascavel e minha mãe não queria que eu fosse para lá. E daí eu fui pesquisar alguma coisa para fazer, daí pesquisei administração e gostei, assim, da área que trabalha essas coisas, é que eu não conhecia antes que tinha administração, pesquisei na escola, no computador, na internet.

É que eu vi que os administradores todo lugar tem, nas escolas, nos hospitais, todo lugar tem, assim área para gente atuar, daí acho que por isso, eu que escolhi, porque tem mais área para gente trabalhar, essas coisas, todo lugar tem. A escolha foi só minha, é que a comunidade não se intromete nessas coisas, minha mãe que mais motivou (...), e meu primo também que estudava aqui falava que era um curso bom.

Tem muitas coisas que assim, que a gente estuda, que agora mesmo a gente não está usando, tipo a gente não sabe onde vai usar aquelas coisas, daí não sei se é só agora que não estou usando essas coisas, que eu aprendi aqui, mas (...), estou gostando bastante do curso. As minhas expectativas foram atendidas.

A dificuldade? A distância, a gente sai muito cedo da aldeia muito cedo assim, três e ... quatro e meia [16h30] a gente já sai da aldeia e daí a gente chega muito tarde na aldeia também [de volta], essa é minha dificuldade, hum (...), e lá [na aldeia] não tem energia lá também, e não tem como, a gente chega lá bem escuro lá, acho que é minha dificuldade, minha menina também chora bastante quando venho pra cá, daí as vezes falto por causa dela, assim, eu não venho na aula. Tem falta de internet também, não tenho como acessar, as vezes, os professores mandam pelo e-mail os slides essas coisas, não passa no quadro, só no slide, daí muitas vezes não consigo fazer os trabalho, não acompanho e num estudo para as provas às vezes, não consigo, só se alguém passar para mim que consigo, dificuldade nessa questão da informática e da energia assim.

Aqui dentro [...] só minha mãe que me incentiva, a universidade não. Aqui na universidade, os professores assim, tem uma professora que me ajuda bastante, ela é bem querida, assim ela me ajuda bastante aqui, só ela que me ajuda, quando preciso de alguma eu converso com ela e ela me ajuda.

A instituição não, nenhuma ajuda. No terceiro, é que faço algumas matérias no terceiro, do terceiro ano que me ajuda mais, o pessoal é assim, que conversam mais comigo. É que sou muito fechada assim, não converso muito com as pessoas, acho que por isso que eles não conversam muito comigo. No terceiro ano que tenho mais amizades, no quarto que estou mesmo não tenho muito, é que as vezes eles fazem grupinho daí já não entro. No terceiro às vezes quando tem trabalho já me chamam. No terceiro ano é que mais gosto dos colegas.

Nunca vi nada sobre indígena na minha área. Só uma vez que vi que o professor [presidente da CUIA] em um evento, deu uma palestra. Era para toda universidade, mas veio pouco, pouca gente.

Quando eu morava lá [na minha terra natal], o Cacique era cada um por si, não dava muito apoio, não conversava muito com a gente. Agora não. Agora o Cacique lá da aldeia dá muito apoio para gente, tem quatro acadêmicos dele, ele dá muito apoio, respeita a gente, respeita muito a gente, apoia. Ele dá força, ele as vezes fala para gente não desistir, a gente tem que se formar, para ter um administrador lá na aldeia, para ter um pedagogo, um professor, ele se orgulha da gente.

Eu não que eu não desempenho muito, porque as vezes eu falto. As vezes dá vontade de desistir. Minha mãe conversa comigo para não desistir aí eu continuo. Só que

não me desempenho muito. Eu tento, mas, as matérias que tem bastante conta não, conta assim [...], não consigo entender muitas coisas, tenho dificuldade, cálculo.

Do meu trabalho, assim, aprendi muita coisa, só que eu [...] minha expectativa não está sendo atendida. É que na nossa escola lá, não é a escola [...], não tem estrutura boa, não tem também internet, nosso trabalho que era para gente fazer no computador a gente não consegue fazer, daí tem que sair para cidade, não dá para sair para cidade também, acho que por isso que a gente não faz muita coisa com a secretaria.

Trabalho em geral assim, entendo trabalho que a gente tem que trabalhar para gente se sustentar, se não a gente não tem as nossas coisas, não tem aquilo que a gente quer, não tem para sustentar.

Depois que acabar o curso, queria abrir alguma coisa para mim trabalhar, para mim, não para os outros, não sei mas, gostaria de trabalhar com maquiagem, ter salão de beleza, na aldeia só que não sei se dá certo. Cheguei, já pensava assim, em fazer alguma coisa, trabalhar, tipo abrir um negocinho para mim, um negócio para mim, um negócio para eu trabalhar, para eu controlar lá tudo, eu pensava assim, depois que terminar o curso, trabalhar bastante na escola e depois sair. Eu não quero trabalhar na escola ano a ano após ano assim, só para os outros, quero trabalhar para mim, construir alguma coisa para mim. Se der certo, dentro da aldeia. Queria abrir padaria também, só que padaria já é mais difícil. Só que sonhar não custa nada.

Eu trabalho para o Estado, no começo não queria mesmo trabalhar, minha mãe não deixava trabalhar, ela falava que tem que estudar primeiro para trabalhar, só que tinha minha filha, daí eu fiz inscrição para o PSS¹², lá para São Miguel mesmo, daí quando nos mudamos para Itaipulândia, ah, nossa aldeia conseguiu uma escola também, aí tinha que ter alguém que fez inscrição para o PSS, aí tinha eu e minha prima, minha mãe e minhas tias, daí por isso que entrei. Não quis trabalhar. Dois anos depois que comecei a estudar comecei a trabalhar.

Expectativa da minha família acho que é ter alguma profissão boa, ou ter alguma coisa, ter meu negócio assim da parte da família, agora da aldeia, não sei, não sei mesmo. Vai depender de mim, mas eles pensam que administração é uma área assim que ganha bem, ser bem-sucedida na vida. Eu queria ser assim mesmo, ganhar bem para ajudar a

¹² PSS é o nome utilizado para abreviar uma forma de contratação de pessoas para trabalhar de forma temporária para o estado chamado de Processo Seletivo Simplificado.

comunidade, tem bastante que não tem condição, que não estudam assim, [principalmente] os mais velhos assim [...]. Queria ajudar eles.

Acho que tenho bastante coisa para dar para a família, é que eu aprendi muitas coisas assim, acho que quando for abrir meu negócio, daria conta, assim, traria bastante retorno para minha família. Para a comunidade, não tem, não vejo como ajudar, assim, financeiramente, se um dia eu ganhar bem ou trabalhar bem, ou ter meu próprio negócio aí eu ia, eu ajudaria bastante também a comunidade. Mas ajudo sim, é que a gente faz atas, essas coisas, que secretário que faz, o cacique pede, a gente faz. Mas antes mesmo, minha mãe que fazia, aí ela me ensinou a fazer atas, um monte de coisa. Acho que não tem muita coisa da administração muito a ver com a comunidade. Eu trabalho assim, na área administrativa, daí não tem como dar ou fazer alguma coisa para comunidade. Eu percebo isso. Mas para minha família e minha filha acho que sim.

Falta para universidade formar um profissional indígena, é perceber que tem uma indígena ali no curso, acho que isso!

Às vezes a gente estuda sobre liderança e chefia, essas coisas que percebo algumas vezes, que liderança a gente não escolhe assim como prefeito, escolhido a cada quatro anos, tem que votar. Nessa questão que percebo mais. Mas curso e comunidade acho que não tem muito a ver. Nunca aconteceu de uma liderança intervir nos estudos, nem na minha família, nem na comunidade, a comunidade apoia, a gente que estuda.

Continuar estudando, eu vou fazer agora magistério indígena, mas só que não é mais na minha área, é licenciatura, é dar aula para os pequenos lá, só que não gosto muito, acho que não vai dar certo. Mas estou disponível para aprender muitas coisas, eu gosto de aprender as coisas, eu gosto de coisas novas. Por isso que aceitei fazer magistério indígena, vê se eu gosto, mas se um dia for fazer curso de licenciatura, queria fazer história. Eu gostaria de fazer algo na área de recursos humanos, alguma pós, gosto bastante.

Minha relação com meu chefe é muito boa. Tem três pessoas que não são indígenas, diretor, pedagoga e a secretária. O resto é indígena. A gente se dá bem, ele [diretor] conversa bastante com a gente, a esposa dele também é formada em administração, eu peço ajuda para esposa, se tem algum livro para doar, ela me ajuda bastante, a gente conversa bastante. Ele conversa com todos, não tem essa coisa que eu mando mais aqui, todo mundo é igual, todos se tratam bem, todos colocam opiniões.

Não tem internet lá, só isso. Não tenho tempo, não tem como a gente sair de dentro lá da aldeia para ir na cidade. E daí se sair para cidade tem que ir lá na *lan house* que pagar quatro reais por hora acho.

A gente percebe que às vezes evitam a gente, quando a gente vai fazer trabalho. Esse ano mesmo, no terceiro ano, a professora fez para a gente não se escolher, a professora fez assim, número 1, número 2, número 3, daí fui com um piá [menino], e o piá falou assim: professora, não dá para trocar? Essas coisas que acontece.

Já escutei bastante coisa. O pessoal do outro curso não percebe que nós somos indígenas, ou percebe, e fica falando perto da gente isso aquilo sobre indígena, a gente fica com raiva, só que não dá para fazer nada. Já escutei duas vezes isso. Uma vez uma menina foi lá na aldeia lá conhecer a aldeia, conhecer a aldeia o pessoal tudo. Aí estava sentada lá fora, aí ela veio lá dando risada, ironizando os artesanatos que a gente fazia, assim tipo, ela já conhecendo e fazendo isso?

No trabalho não, na escola onde trabalho não [vi nenhum tipo de preconceito]. Não tenho nenhum tipo de reconhecimento também.

Ser líder é a comunidade escolher, não tipo, eu tenho mais, eu sou mais isso, eu que vou ficar ali, não é isso, não acontece isso, a comunidade que escolhe se ele tem capacidade de liderar uma comunidade, se ele tem capacidade em conseguir alguma coisa para a comunidade, se ele tem conhecimento das leis das coisas, saber se defender, saber defender a comunidade, isso para mim é liderança.

A formação ajuda para ser líder, mas ser formado não vai fazer a pessoa ser liderança. Se a pessoa é formada e tem ganância só para si, pensa em si mesmo e não vai ajudar a comunidade ele não vai ser liderança lá na aldeia, não é liderança, porque liderança pensa na comunidade, ajuda a comunidade. Se eu me formar e daí não querer ajudar a comunidade, isso não é liderança e também não vou ser liderança.

Já me arrependi do curso, porque as vezes a matéria é difícil, o curso é difícil, por isso que as vezes me arrependo, por que escolhi esse curso, mas acho que todo curso é difícil.

Administrador Guarani é orgulho. Tem vários que não são indígenas que queriam estar aqui no meu lugar. Que eu tive essa oportunidade, que eu passei no vestibular indígena, vários queriam estar aqui, só que eu estou.

Não tem diferença entre administrador Guarani ou indígena com os outros, nós temos o mesmo conhecimento.

O testemunho de Ubirajara

Meu nome é Ubirajara, resido na Aldeia Laranjinha, Santa Amélia, tenho [...] 25 anos, solteiro, sem filhos. Nasci em Bandeirantes, na cidade vizinha, mas sempre vivi na aldeia. Moro com meu pai, tenho mais três irmãos. Minha irmã mais velha se formou em pedagogia, meu irmão em ciências sociais e meu irmão está fazendo direito, o mais novo está no segundo ano. Na aldeia tem 60 famílias, no mínimo umas 180 pessoas.

A língua fora o Português? Não tenho, não falo. Só português.

Na escola [ensino fundamental e médio], eu estudei na escola pública em Santa Amélia mesmo, Escola Estadual Vinícius de Moraes, fora da aldeia, na cidade. O 1ª a 4ª estudei na aldeia, o ensino médio na cidade e a universidade fora também.

Estudo na Universidade 2, em Cornélio [Procópio], campus de Cornélio. Estou no terceiro [ano]. Da aldeia até a universidade dá uns 60 quilômetros [de distância] e vou de ônibus. O ônibus a prefeitura cedeu. Deixo carro no pátio do serviço e quando entro no ônibus [com destino à universidade], fica na rua lá e vou de ônibus. Da aldeia até a cidade são 3 quilômetros.

Fontes de renda? Eu estou trabalhando agora e tem a bolsa que ajuda um pouco, bolsa auxílio. Trabalho por enquanto de costura, fábrica de costura.

Antes, na verdade, é o curso que tinha lá perto né, para mim fazer na área, era contábeis e administração, eu escolhi por administração. Escolhi porque tem mais área de serviço, mas [...] por quê? Fala para você que não sei o porquê. Porque primeiro lá era isso ou estudar para professor e eu não tenho foco para professor, então tive que estudar administração mesmo. A escolha foi pessoal mesmo, pessoal [...]. Eu não tinha [perspectiva] do que era o curso.

Dificuldade? A maior dificuldade é na hora de fazer os trabalhos de pesquisa, porque na aldeia lá não tem internet, Santa Amélia é difícil essas coisas, é uma cidade pequena, né? Daí para correr atrás de trabalho é mais difícil. É isso, porque que nem, o ano que vem já começa o TCC [trabalho de conclusão de curso], aí tem que correr atrás de pesquisa, livro e essas coisas e vai complicar um pouco.

A gente sofre um pouquinho mas a gente corre atrás, por causa de serviço mesmo. Trabalho até [...] das sete horas às cinco horas, me troco dentro do carro e vou para a faculdade. Daí eu volto, chego meia-noite e pouco em casa, durmo, levanto, vou trabalhar e é assim a rotina.

O que me motiva é os concursos que terão no final do ano agora, e pretendo passar em algum para ter um serviço fixo mesmo na área que estou estudando.

[Se temos acompanhamento] por ser índio? Não, lá não tem isso aí, lá não é igual aqui na UEM [Universidade Estadual de Maringá]¹³, é bem mais devagar. Lá não. A última reunião [da CUIA] que teve foi com a [...], foi no começo do ano só, que todo ano eles fazem reunião depois somem, aí a gente corre atrás. É o pessoal da CUIA lá [que faz a reunião], eu nem sei o nome, sempre está mudando aquilo lá. [Depois] não tem ninguém acompanhando [nós nos estudos].

Do curso que eu faço só tem eu [de indígena], mas tem bastante [na universidade]. Da minha aldeia, onde eu estudo tem mais dois indígenas, aí tem em Jacarezinho, que a Universidade 2, tem três [...], tem Cornélio, Bandeirantes e Jacarezinho que é uma só, só que cada um em uma área. Aí onde eu estudo tem é mais dois da minha aldeia. Converso com eles no ônibus mesmo, na universidade a gente nem se vê porque cada um vai para seu curso.

A minha relação com os professores é boa, não tenho que reclamar não. Sabem que eu sou indígena e nunca falaram nada, desde que eu comecei a estudar. Com os colegas a minha relação é boa, a gente brinca bastante, tem bastante festa para ir. Todos sabem que sou indígena.

¹³ A UEM foi o local no qual Ubirajara concedeu o testemunho, por ocasião de viagem a passeio que fez à cidade sede do pesquisador.

Nunca fiz, nunca participei [de projeto de pesquisa], por causa que [...], também tenho a bolsa daí acho não pode, né. Nunca fiquei sabendo sobre pesquisa sobre [temas indígenas].

Minha relação com as lideranças e comunidade é boa, nunca tive problema nada, graças a Deus não.

Desempenho? Está baixo, tenho que melhorar bastante, as notas não estão ajudando muito. Porque tem matérias mesmo que parece que não entram na cabeça, tem matéria que é meio puxada. Que estou fazendo agora é [...] cálculo, mas não é custos, é outra matéria [...], financeira, financeira, financeira [...].

Ah, trabalho, na verdade minha cidade é pequena e não tem empresa, e a única que tem é onde eu trabalho. Então se não for aquilo lá é roça, é isso que tem.

A expectativa é conseguir um concurso, qualquer cidade que eu for, se conseguir passar eu vou embora. Se tiver na aldeia também, se estiver envolvendo minha área eu vou entrar. Se for na aldeia melhor para mim, se tiver, né? Porque é difícil.

Trabalho é um sustento, para manter a vida e ter uma família também né, construir uma família. Meu pai é uma referência.

De experiência só a fábrica mesmo e trabalhei na padaria. Na padaria eu era balconista e na fábrica eu sou costureiro, trabalho faz um ano, neste agora. Por ser estudante não muda, porque a fábrica é pequena então não tem aquele [...], para quem estuda tem aquela evolução dentro da empresa, não tem lá, né. Não trabalho na minha área, tenho registro em carteira. Onde trabalho tem mais uma indígena que entrou agora que também trabalha de costureira, mas ela não cursou ainda e nem prestou vestibular ainda, eu acho.

Quando me formar, qual área? Eu estava pensando em trabalhar na gestão de pessoas, RH, né? Porque sei lá, eu acho que me dou bem assim conversando com as pessoas, é parte que mexe mais com as pessoas, não mexe muito com a burocracia de documentos, essas coisas.

Pretendo ganhar bem, para minha cidade três mil já é um salário grande lá, por causa que lá é cidade pequena, não tem gasto. Quando eu me formar, eu acho que [...], eu acho que não vou continuar morando lá, vou ter que ir embora, porque lá não tem serviço para administração, para administrador.

Não tem dificuldade nenhuma no trabalho [por ser indígena], até porque a cidade é pequena e a maioria da cidade é índio. Então não tem. Com os chefes, meu relacionamento é bom, não tem o que reclamar não, eles sabem que sou indígena, todos sabem, meu relacionamento com todos é ótimo.

Falta considerar, a universidade? Não sei responder isso. É igual para todo mundo, o indígena tem que se adaptar ao que a universidade está oferecendo. Acho que a gente mesmo tem que se esforçar para correr atrás, porque nada vem de mão beijada. A gente já tem o auxílio, então tem que correr atrás para conseguir.

Não dá para fazer relação, do conhecimento indígena [com o da universidade]. O conhecimento indígena é bom para manter a cultura, para manter o conhecimento lá da raiz da gente, de onde a gente começou, isso é bom. Eu acho que o conhecimento [acadêmico] não atrapalha o indígena. O conhecimento indígena, não sei, acho que não pode agregar para universidade.

Retorno para aldeia [...], terá se tiver [...], se o pessoal fosse mais unido lá [...], porque tem a parte lá dos tesoureiros que cuidam de correr atrás de projetos, essas coisas para aldeia, seria uma boa nós podermos investir nisso aí. Mas, não dá, muita briga lá, não dá certo.

Meu relacionamento é bom com cacique e lideranças. Acho que eles pensam que é ótimo para eu estar estudando, porque [...] até porque eles cresceram junto comigo. O cacique é novo, nós jogávamos bola juntos e a esposa dele se formou também, é dentista. Nunca falaram nada, só apoio mesmo.

Minha expectativa é continuar estudando, fazer uma pós, depois um mestrado, vai se especializando nisso. Agora, fazer outra graduação, vamos ver mais para frente quando eu terminar mesmo, ver certinho meu futuro, aí gente pensa num próximo curso.

Preconceito? No curso que faço para mim não, nunca teve nada disso aí para mim não. Tem uns que reclama que dentro da sala, o professor pegar mais no pé, os alunos também na hora de formar grupo, na hora de fazer trabalho. Comigo não, graças a Deus.

Já no trabalho não. Nenhum preconceito. No trabalho só adquiri experiência mesmo.

Liderança para mim é o que cuida de tudo, corre atrás, briga pela [...] na aldeia é o que briga pela causa indígena. Fora da aldeia, líder é aquele que comanda uma empresa, é isso.

Como pessoa, não mudou muita coisa não ser estudante.

Minha remuneração está ruim hoje. Está ruim. Quando me formar acho que vai melhorar né, tem que melhorar. O meu trabalho hoje, estou atingindo a meta, então está bom, ótimo, né. Tem uma meta para ser atingida e eu estou [conseguindo atingi-la].

Ser administrador é [...] é comandar uma empresa [...], fazer uma empresa crescer. Acho que é isso. Ser Administrador Guarani é ser igual aos outros, não tem diferença. Sempre me senti indígena.

Ser administrador indígena, talvez possa ter [diferença] na hora de contratar, na hora que for adquirir um serviço em alguma empresa, nunca que [...] o cara vai pensar “nossa, é um índio, então não deve ter capacidade para administrar uma empresa”. Talvez possam pensar, talvez eu possa estar errado, não sei. Mas, com não indígenas não tem isso.

Não me arrependo do curso, não trocaria. Comecei, antes de administração comecei outra, fiz aqui, fiz um ano de medicina, não dava tempo para trabalhar e não dava para manter também. No curso, não é fácil, é puxado, por causa que é integral, mas dava para gente correr atrás e se formar sim, se tivesse um auxílio, da parte financeira.

Pretendo terminar o curso, o ano que vem. Agora tenho que estudar mais, agora para pegar essa matéria financeira, tenho que fazer umas horas extras de dia de sábado para aprender.

O testemunho de Niara

Meu nome é Niara, resido em uma terra indígena, Campina Sede, do Município de Mangueirinha, Paraná, sou Kaingang. Sou casada, tenho um filho [pequeno]. Estudo aqui [na Universidade 3] desde esse ano [2017], que a gente estudava em uma escola particular na nossa cidade lá, daí como houve fechamento da faculdade lá, eles

encaminharam a gente para cá, era da Faculdade Particular 1¹⁴. O prefeito, assim, nos encaminhou e como a faculdade já estava assim, um negócio meio estranho, daí o prefeito que assumiu e achou melhor não ter mais essa dor de cabeça para eles lá, e achou melhor encaminhar a gente para cá. Era uma faculdade particular, eu pagava. Agora não pago mais, a princípio estão tentando uma bolsa aqui, mas está difícil.

Minha língua principal é o Kaingang, né, [...] eu não falo o Kaingang, mas [...] entendo algumas coisas. Eu só falo o português, o Kaingang só entendo algumas coisas. Eu estudei lá na Canhada Funda, era fora da aldeia daí, o fundamental e o médio, agora tem fundamental e o médio dentro da aldeia já, fica [a] cinco quilômetros da aldeia.

Eu só optei por este [curso de administração] e continuei, esse ano era para ser o terceiro que nós íamos lá, mas como aqui não fechou a grade nós ficamos no segundo ano mesmo. Continuo morando na terra indígena, no mesmo lugar, olha eu não sei dizer bem quanto [...], parece que está a uns 30 quilômetros mais ou menos daqui lá, dá uma meia hora. Nasci na terra indígena, ali mesmo.

É difícil eu faltar, eu venho todo dia para faculdade. Vou e volto. Eu trabalho, no nosso colégio lá, sou assistente administrativo, há dois anos já, e meu marido também trabalha. Ele está de seguro agora, porque ganhou a conta na empresa, agora está no seguro, aí vamos ver o que vai fazer mais para frente. Eu trabalho o dia todo.

Eu escolhi este curso, porque assim [...], eu acho que seria a parte principal, um bom trabalho, né, porque lá dentro da aldeia a gente tem bastante professores, muitos professores, uns tão entrando na faculdade, outros estão saindo, então eu optei por administração porque eu sou a segunda índia que está fazendo administração [...], eu sou a segunda, tem um já formado que se formou lá pela Faculdade Particular 1, daí eu estou fazendo, daí tem o outro, o Raoni, que é de Mangueirinha, e daí tem outra companheira minha, que ela é casada com índio, mas ela não é índia, daí então nós somos só em duas cursando administração aqui.

Escolhi o curso, assim, a gente pensa mais [...], tipo índio, né, não quer sair fora da aldeia, não quer deixar os pais, pensa na família, quando eu comecei a fazer o curso eu achei que eu não teria emprego ali na área. Mas passado um ano, eu consegui emprego

¹⁴ Tanto a estudante Niara quanto Raoni (próximo testemunho) entraram por um processo de transferência (judicial) e não pelo vestibular específico para estudantes indígenas, mas ambos ocupam vagas destinadas a esse público, conforme relatado pela representante da CUIA Local.

e optei, né. Se não tiver lá a gente sai fora, né? Porque não é sempre que a gente vai poder viver lá também, né, tem que procurar uma fonte de vida melhor para gente, né. Eu acho que o que motiva é obter um bom emprego.

A opção de eu fazer o curso foi familiar. Quando eu cursava o ensino médio, daí meu pai pagava esses cursinhos [...], de informática [...], tudo quanto é cursinho e eu aproveitava e fazia. Daí quando eu fiz a faculdade, eu tinha me inscrito para pedagogia, mas daí fui no dia que fiz a inscrição e pagar minha mensalidade para inscrição para iniciar a faculdade perguntei se não poderia mudar. Daí meu pai falou assim: oh, você fez tantos cursinhos de computação e de informática, porque você não opta por administração? E acabei gostando do curso, me identifiquei bastante com o curso. Minhas expectativas foram alcançadas, muito! Foram, claro que nem todas, tem algumas coisas que a gente tem mais dificuldades, mas a gente vai levando.

Eu acho que no momento [...], porque a gente aqui não tem despesas de nada, a gente ganha o transporte, não paga mais nada aqui que nem nós pagávamos antes lá, antes lá nós só ganhávamos o transporte, aqui a gente ganha o transporte e não paga para estudar, no momento não vejo nenhuma dificuldade. Do que estou aprendendo, sim, acho que tenho uma matéria que já [...], que já foi. Mas assim, nada que [...], espantado, de deixar de cabelo em pé, acho que vai do esforço da gente também. Relaxei um pouquinho ali na matéria e fiquei para trás.

Eu comecei a trabalhar depois que comecei a estudar, quando eu comecei a estudar, fiquei uns [...] acho que uns seis meses estudando, daí depois que abriu a vaga de emprego me encaixaram, a faculdade me ajudou [profissionalmente], nossa, bastante!

Assim, que nem, como nós viemos de uma faculdade particular, lá eram 6 meses, a gente não tinha o ano todo. Quando a gente chegou aqui, que nós vimos que estávamos com dificuldade, nós procuramos a coordenação do curso, a diretora e eles foram [...], eles nos ajudaram até. Nós falamos que lá era o básico, nós estávamos pagando, muitas vezes a gente não tinha o conhecimento que a gente tinha aqui. Eu me identifiquei mais com o curso aqui [Universidade 3] do que lá [Faculdade Particular 1], porque lá era só meio que por cima, o basiquinho, aqui não, aqui eles aprofundam bem, enquanto você não aprende o professor está te explicando, te ensinando, te ajudando. Gostei muito daqui.

Com os [estudantes] indígenas? Relação muito boa, existe uma parceria até com o pessoal dos outros cursos. Com os demais, assim, acho que está normal também, a gente

interage nos trabalhos, né, alguma coisa que a gente faz em grupo, a gente interage com eles e eles com a gente, é muito legal também. Com os professores, muito boa também! Muitas coisas que até então a gente tinha dificuldade de aprender ou [...], os professores estão sendo muito ótimos.

Olha, aqui, eu acho que foi essa [...], eu não sei se é nessa [semana científica] agora, mas parece que tem um rapaz que está se formando em pedagogia, ele vai fazer uma dessas palestras do SIEPE [Semana de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão], ele é de pedagogia lá. Parece que ele vai ter um projeto Kaingang que ele vai estar expondo, e vai apresentar também. Nossa, é uma oportunidade para gente, né? Muito bom! Uma oportunidade para gente expor como que é nossa realidade de lá, como que a gente sai de lá e se sente aqui, porque eu me sinto em casa aqui, muito bom viver aqui, conviver com esse pessoal! Aqui eles dão bastante oportunidade para gente.

A minha relação com as lideranças, bem, é bem boa também. Até para gente trabalhar quem escolhe é o cacique, se você [...], você pode até ter sua faculdade, você ser formado, mas às vezes se você não se dá muito bem com o cacique, com a liderança, às vezes eles te deixam meio de lado. Assim, eu fui [...], fui escolhida na gestão de um cacique, que agora vai ter eleição, né, fui escolhida na gestão dele, aparentemente está tudo bem, eu me dou bem com todos eles lá.

Olha, eu evolui bastante, sabe, é só mesmo essa dificuldade, é só nessa matéria que eu fiquei para trás. É que tipo assim, eu não sei se é porque administração é mais cálculo, mas eu me identifico muito com cálculo, a parte da teoria já é mais lento. Mas é só nessa matéria, mas o cálculo é bem legal. O nome da disciplina é Gestão [...], Empreendedorismo de Gestão em Pequenos Negócios, essa matéria já ficou para trás, não tem como recuperar mais ela. Assim, às vezes a gente vai atrás de conversa dos outros, porque daí a gente ficou com trabalho para trás porque a pessoa falou: “o professor não vai aceitar porque o nosso vai estar assim, vai estar assim”, aí a gente foi “maria vai com as outras” e acabamos ficando para trás junto com ela. Agora ela desistiu de três matérias e eu fiquei.

Expectativa de trabalho? Olha, prefiro melhorar ainda mais, né. Acho que a área que eu estou atuando é um pouco administrativa, né. Setor administrativo, ela auxilia a secretária, e coisarada, gerencio o estoque, trata a saída das merendas lá da escola, até

estou tentando aplicar meu TCC [trabalho de conclusão de curso] no gerenciamento de estoque, entrada e saída, alguma coisa assim.

Assim, sempre, sempre [ficar na aldeia], não existe, né. A gente tenta sempre ficar dentro da aldeia, por causa da família e tudo mais. Mas assim, se a gente for buscar uma expectativa de vida melhor para a gente, muitas vezes fora é melhor, né.

Sobre preconceito, não, não, nunca ouvi falar também, não, foi bem ótimo, nenhum preconceito.

Olha, trabalho para mim, eu acho que [...], acima de tudo é o que você tem que fazer no seu dia a dia. Muitas vezes o trabalho não é só em casa, mas é o trabalho que a gente ganha o pão de cada dia ali, eu acho que é isso. Trabalho é acima de tudo o compromisso que a gente assume, que nem eu lá com a escola, né. Eu assumi um compromisso, eu tenho que trabalhar, eu tenho que dar conta daquilo lá, se eu não der conta, tem gente na fila que faz. Até hoje só trabalhei na escola, permaneço trabalhando na mesma instituição, continuo no mesmo setor de serviço. Aproximadamente, depois que eu comecei a faculdade, levou uns seis meses [para conseguir trabalho]. Meu trabalho é temporário, é PSS [processo seletivo simplificado], ele é por indicação do cacique.

Tem alguns que sim, [são preconceituosos], que olham diferente. Eu acho que o preconceito parte de lá mesmo, tipo: aí não vai conseguir, aí é muito difícil. Eu acho que nada vem de graça para gente, né, se a gente não se esforçar, nada vai ser fácil. Acho que o preconceito parte de lá mesmo.

Tenho, tenho interesse [de continuar estudando], em me aprofundar. Olha, ainda não [...], lá onde eu estudava eu optaria por marketing. Mas, aqui eu estou vendo que aqui é totalmente diferente, né, o aprendizado daqui com lá. Aí estou meio em dúvida ainda.

Para mim, eu acho [...], para minha família seria um máximo, por eu ser filha única, bem dizer eu tenho só duas irmãs, as duas moraram separadas, só eu me criei na casa. Aí assim, até para quem via a gente, dizia: não vai dar nada. Estar onde estou é motivo de orgulho para eles. E olha, se eles não fossem meus incentivadores maiores, eu já tinha desistido. Eu vim aqui e falei o que precisava para trancar a faculdade, graças a Deus que a diretora falou que não tinha como trancar, porque era o início, que eu estava entrando para cá e no máximo tinha que ser um ano e pouco que esperar. E dou graças a

Deus, porque senão eu já tinha parado há muito tempo. Já a comunidade, tipo assim, não se envolve muito.

[Quando eu me formar], olha, eu acho que vai melhorar minha remuneração, melhorar bastante, e se aprofundar bastante nos estudos, pensar em uma pós [graduação], ou alguma coisa para melhorar mais.

Retorno [para aldeia, ter um administrador]? Acredito que sim, se a gente tiver oportunidade, nunca é demais a gente dar uma ideia. No momento assim eu acho que [...] o quê que eu posso dizer [...] então, montar algum projeto, alguma coisa que venha beneficiar a família ou beneficiar alguém da comunidade, assim.

[Diferença entre conhecimentos da universidade e da comunidade,] Eu acho que o conhecimento é diferente. É [...], bom, aqui [na universidade] a gente tem doutores, tem mestres, passando um pouco do conhecimento deles para gente, coisa que se a gente se isolasse lá não seria a mesma coisa, né, do que você estar saindo fora, buscando algum conhecimento para ver se você tem algum retorno lá para aldeia. O conhecimento indígena valoriza muito, né, a nossa cultura, né, a nossa convivência entre nós, ensina também como viver, como a gente vai encarar o futuro fora da aldeia, a gente sempre tem alguém que [...], sempre tem um ou dois que incentiva, né: oh, aqui você vai passar dificuldade, aqui não vai ser do jeito que você quer, vai ter que ser do jeito que é a realidade.

Olha, no meu ver eu acho que [com relação ao apoio da universidade], vai da pessoa mesmo, né, porque a gente tem [...], agora esse ano teve dois que desistiram. Então, se às vezes a pessoa mesmo não tem a vontade própria, não adianta você querer fazer sacrifício por aquela pessoa se ela não tem vontade própria.

Vou ser uma profissional capacitada, acredito que sim, espero que sim.

[Os conhecimentos aprendidos na universidade] influenciam bem, influencia, como a gente tem a nossa semana cultural, tipo assim, muitas vezes eles perguntam como a gente pode fazer aqui, será que esse aqui pode levar para lá, esse daqui [...], eles trocam uma ideia, né, como que vocês fariam lá se vocês fizessem uma semana cultural lá na faculdade de vocês. Assim, a gente ia reunir, a gente ia fazer isso [...]. Acho que administrativamente eu acho está sendo bom também, para gente aproveitar lá o que a gente está estudando.

A minha relação com caciques e liderança é boa. Agora nós estamos aparentemente estamos sem, porque o atual cacique entregou, né, não quis mais, daí assumiu o vice e o vice também não quer mais. Aí estamos num processo assim [...], meio que a Deus dará, até o dia 26 deste mês que vai entrar, de novembro, que daí vai ter eleição, aí eles vão decidir, né [...] a comunidade vai decidir quem que é o melhor.

[Apoio das lideranças e cacique,] nossa, bastante, o dia que eles reuniram a CUIA [Comissão Universidade para Índios] aqui para falar que nós poderíamos ganhar bolsa, ele [cacique] veio, deu maior apoio, falou que enquanto ele estivesse ali comandando a comunidade, o que dependesse dele para ajudar nós ele ia [...], ele ia arregaçar a camisa e ia ajudar. Mas é assim, né, que nem ele falou, né, que vai da vontade de cada um, né.

Na hora que eu me formar, meu sonho é passar num concurso, minha ideia.

No trabalho, o administrador indígena, assim, encontra uma dificuldade se às vezes assim [...], num ambiente de trabalho que fosse trabalhar, as pessoas podem te olhar diferente. Pode que sim e pode que não, quando te dessem oportunidade e você desse uma ideia, você expor alguma coisa. Por outro lado, tem pessoas que dão oportunidade e não importa para quem for, né, se for capacitado o que vai importar é seu trabalho. Acho que não, no meu ponto de vista não tem nenhuma barreira ser indígena no trabalho.

A diretora da escola é de fora da aldeia, minha relação com ela é muito boa. Até esses dias ela me disse: “olha, você se superou”. Quando eu fui entrar lá, eles tinham outra pessoa de fora, aí apresentou para o cacique, esta aqui, e quero essa pessoa. Aí ela falou: “não, tem a pessoa aqui de dentro da aldeia que esta cursando e acho que pode atuar, vamos fazer uma experiência.” Esse ano nem precisou eu estar correndo atrás, o cacique vai assinar a minha carta? O cacique vai [...]? Não, eu estava lá na minha casa, eles foram lá, oh, você precisa trabalhar e levar a documentação lá que você está sendo contratada para trabalhar esse ano lá com nós de novo.

Com meus colegas de trabalho [a relação] também [é muito boa], graças a Deus é muita equipe muito [...], claro, tem seus altos e baixos, mas para mim, em particular, a minha equipe é muito, nossa, muito legal.

Olha, nós sofremos lá na outra faculdade, quando nós entramos lá, porque, não sei se foi porque não tinha muitos indígenas estudando na época que nós entramos lá, nós

entramos em 10 e só tinha três cursando. Aí quando a gente entrou, todo mundo ficou assim: ai, ela é da aldeia. Quando a gente falava, se apresentava que era lá da aldeia, todo mundo olhava para gente, não sei se pensavam: mas como, de lá da aldeia e está aqui, fazendo administração, fazendo pedagogia. Então o preconceito partiu mesmo lá na nossa cidade. Mas aqui [na Universidade 3] está muito bem. Mas é muito difícil você sentir isso.

[Reconhecimento na universidade?] É [...], as vezes os colegas da gente, né, elogiam um pouco a gente, mas é tranquilo.

[O que eu entendo como liderança?] Liderança é alguém que dirige a comunidade, que decide as coisas pela comunidade às vezes, né. Eu acho que tem diferença entre liderança na comunidade e de fora. A liderança indígena, ele conhece tudo da aldeia, ele sabe por onde entrar, sabe por onde sair. Às vezes uma pessoa de fora, ele não tem esse conhecimento, não se aprofunda tanto na cultura, na convivência dos indígenas. Tem diferença.

[Se alguma vez não me senti indígena?] Assim, a gente [...], agora até meu piazinho está fazendo prézinho, ele já vai crescer desde o pré, até o ensino médio, ele só vai sair dali [da escola na terra indígena] para cursar uma faculdade. Então, eu acho que valorizou bastante depois que tudo é dentro da aldeia, né, ajuda a preservar a cultura, apesar que tem as dificuldades, tem aqueles que não gostam, que as vezes se sentem envergonhados por serem indígenas, mas eu, da minha parte: tranquilo.

A remuneração? É suficiente, está dando para viver, até. Quando eu me formar, olha, a princípio você segue, não, com aquele salário ainda não tem [...]. Por isso que, assim, se eu conseguisse passar em um concurso, que até lá vamos se desmembrando um pouquinho da família, porque as vezes deixar a família [é necessário], né? Mas é assim!

[Como acho que a comunidade avalia minha atuação profissional?] Percebem, [...] um pouco não percebem. Porque é assim, é muita gente querendo puxar o tapete. Até o ano passado, deu umas folias lá, já tinha gente no meu lugar, já tinha gente no lugar do “piação” que vai dar entrevista para você, já tinha gente no lugar do diretor, já gente [...], tudo estava [...]. Daí foi o cacique: não é bem assim [...]. Então, o cacique também tinha uma boa amizade com a diretora lá e graças a Deus normalizou tudo. Agora daqui para frente a gente não sabe, né.

Ser administrador indígena, eu sinto orgulho, né, um sonho realizado. Acima de tudo, acho que é um sonho realizado, que acima também, Deus, que sem a permissão dele a gente não chega a lugar nenhum.

Às vezes as pessoas me perguntam né, se eu sou indígena. Eu falo que sou, daí eu não sei se é [...], não sei o que eles vêem, que eles acham que eu não sou índia. Perguntas assim, como sempre.

Nunca me arrependi do curso. Não, de jeito maneira, eu gosto.

Ser Administrador Kaingang [...], aí [...], Administrador Kaingang [...], eu sei lá, eu acho que não seria tão diferente dos outros administradores não Kaingang. Porque administração é tua função, Kaingang é etnia. Acho que Administrador Kaingang seria administrar o que lhe foi imposto, cumprir suas obrigações, cumprir o que lhe foi confiado, né, acho que seria isso.

O testemunho de Raoni

Meu nome é Raoni, eu não moro em terra indígena, eu morei até os 14 anos na aldeia, né. E como minha mãe fazia faculdade na época, ela formou, se especializou e a gente teve que vir morar na cidade, por conta do trabalho dela. Ela é pedagoga, psicopedagoga. Eu nasci na terra indígena Mangueirinha, terra Kaingang, me identifico, na verdade, eu sou os dois, eu sou Kaingang e Guarani, porque minha mãe é Kaingang e meu pai é Guarani, aí eu tenho essa dupla [etnia]. Hoje eu moro em Mangueirinha, cidade de Mangueirinha. Tenho 26 anos, solteiro e não possuo filhos.

Eu estudei partes na aldeia e partes na cidade, porque assim, quando eu era criança, dentro da aldeia só tinha o ensino fundamental, né, que é da primeira à quarta série, que agora vai do primeiro ao quinto ano, né. Hoje, por exemplo, se você for visitar a aldeia já tem ensino médio integrado dentro da própria aldeia, né, que é muito bacana, [mas eu] não tive essa oportunidade, né. Então eu estudei até a quarta série dentro da aldeia, só dentro da aldeia, e acabava a quarta série você tinha que vir para dentro da cidade para estudar, ou se deslocar para a cidade mais próxima.

Então, minha história acadêmica começa assim, eu tentei vários vestibulares para agronomia, eu queria fazer agronomia, né, e eu acabei não conseguindo passar. Então eu fiz o vestibular por cota para Universidade 3 para fisioterapia, que era uma segunda

opção, e a terceira opção seria administração. Eu acabei passando, mas eu sempre quis fazer agronomia. Aí passei no primeiro ano, ainda tentando o vestibular para agronomia, não consegui passar, porque você sabe que é bem concorrido agronomia, né, e eu não estava fazendo por cota, eu queria passar no vestibular normal, né, eu estava tentando o vestibular normal. Eu levei 3 anos para fazer, então dei início em fisioterapia, mas eu não gostava do curso, foi só porque eu estava morando ali já e ficava mais fácil. Até que eu consegui passar em agronomia. Quando eu passei em agronomia, do segundo para o terceiro ano, provavelmente você vai se recordar, houve aquela greve que durou quase três meses, quase quatro meses ali em Guarapuava da Universidade 3, na verdade nas universidades em geral. Eles acabaram cortando algumas bolsas, eu recebia na época a bolsa, essa indígena, esse auxílio indígena que a gente recebe, na época era R\$ 600,00, eu fiz uma prova para entrar na IC, aí eu consegui passar e consegui uma bolsa pela Fundação Araucária. E beleza, era o que estava me mantendo na faculdade, né, a bolsa que eu recebia do auxílio indígena, na época era R\$ 600,00, era para pagar o meu aluguel, ia inteiro para o aluguel e o restante que eu ganhava da IC era para me manter, né. Daí quando cortou, ficou bem difícil, né, não tive mesmo condições de me ficar lá e eu tive que trancar a faculdade, voltei para minha cidade, passei num concurso público, que eu sou concursado na prefeitura, e eu comecei administração, né. Daí fechou a faculdade aqui, aqui era paga, era particular, ela acabou fechando, e a gente foi parar na Universidade 3, né, eu, no caso. Era Faculdade Particular 1. Essa é minha história acadêmica. Eu estava no terceiro [ano] aqui, mas como não bateu grade lá, aí voltamos para o segundo ano.

Até os 14 ou 16 anos que sai na verdade para estudar, né. A gente saiu porque minha mãe passou num concurso na prefeitura aqui também e aí eu acabei passando lá em Guarapuava, então eu saí basicamente da aldeia para estudar né. Mas eu sempre morei ali, tenho meus parentes ali, meus primos, meus tios, todos moram na aldeia né. Hoje eu trabalho né, eu sou concursado na prefeitura, há dois anos.

Minha língua principal seria o português, né, mas a gente também tem o Kaingang [...], hoje em dia, obviamente, pelo contexto social e cultural que a gente está inserido, o Kaingang passou a ser uma opção e não mais uma língua materna. Quando você vai dentro da aldeia, você vai ver o pessoal conversando [...], hoje nem tanto, mas há vinte anos atrás, o pessoal conversaria numa roda de chimarrão, por exemplo, você viria com clareza o Kaingang sendo falado, o Guarani, né, mas no contexto que a gente

está hoje, é o português mesmo. Falo só o português mesmo, pretendo fazer alguns cursos de linguagem, mas, mais para o final do curso aí, para ajudar no curso.

No início, minha primeira opção de curso era agronomia, né, e fisioterapia e administração. Eram três áreas, a fisioterapia mais por curiosidade, mas agronomia e administração eu sabia, eu havia pesquisado, porque no meu ensino médio, os professores incentivavam muito essa pesquisa por uma área, aquilo que te chamasse atenção, aquilo que despertasse algo em você para estar cursando aquela carreira. Esses dois cursos foram os que eu percebi que abrangiam, um é mais específico, mas administração é mais abrangente, né, administração compreende várias áreas, é um curso excelente assim, enfim, [...] era uma terceira opção mas acabou sendo uma primeira agora, mas é um curso excelente. Quando eu escolhi, quando eu vim para cá e decidi fazer administração, foi pensando nisso, nas opções e nas possibilidades que a administração te propõe, te abre.

Motivação, primeiro é o conhecimento, como eu falei, eu sou apaixonado mesmo pela administração, eu gosto do que eu faço, eu gosto de resolver, solucionar problemas, eu gosto de resolver aquilo que parece difícil [...]. O que mais a gente encontra dificuldade nas empresas, por exemplo, não é nem questão dos processos administrativos que são difíceis de solucionar, logística, enfim, contabilidade [...]. Mas principalmente recursos humanos, que é trabalhar com pessoas, né, não se descobriu uma área exata para você conseguir lidar com o ser humano. Então essa é uma área que me chama bastante atenção, eu gosto disso. Não fui influenciado, essa escolha [pelo curso] foi pessoal mesmo, né. Até porque a minha família vem de uma linhagem de professores [...], professores, pedagogos, áreas específicas da educação, né, mas todos ligados à educação, ninguém disputou para outros ramos, então era pessoal mesmo a escolha.

Principalmente mudando para Universidade 3, né. Não que na outra instituição não proporcionasse isso, mas, a gente sabe o respeito que a Universidade 3 tem, a qualidade de ensino que a Universidade 3 propõe. É uma universidade estadual, mas, porém, é uma das melhores. Tem superado, semestre após semestre todas as expectativas, a gente só está crescendo com o conhecimento que é transmitido pela Universidade 3 pelos professores.

Em relação à renda, eu acho que [...], é um pouco mais confortável, por exemplo, do que o pessoal que mora dentro da aldeia, né. Mas, não deixa de ser complicado também, eu não ganho aquele salário, né, a gente passa as dificuldades da gente também.

Compra de material, nem tanto assim. No aprendizado, é [...], bom, eu sempre fui um pouco mais devagar em matemática, né, então isso para mim é uma dificuldade. Mas eu nunca tive dificuldade de assimilar conteúdo. Como meu dia é bem corrido, trabalho o dia todo, tenho 30 minutos para arrumar e comer alguma coisa e ir para faculdade, então não tenho muito tempo para estudar. Então, se eu não prestar atenção na aula, se eu não questionar, se eu não perguntar, eu não consigo estudar, eu só consigo dar uma passada rápida no conteúdo e fazer a prova, né. Os trabalhos também são bem dificultosos, porque meu trabalho [...], eu trabalho na Vigilância Sanitária, então [...] é o tempo todo resolvendo problemas, vistoriando comércio, vistoriando restaurantes, então é bem complicado. Isso não me sobra tempo para fazer as coisas, né. Então, um pouco de dificuldade é isso, mas assim, em relação ao resto, acho que é tranquilo, nunca tive dificuldades.

Transporte é dificuldade, é que assim, antes era cômodo e era confortável porque eu não dependia do transporte para ir para faculdade. Chegava em casa, tomava banho, com calma, conseguia estudar um pouco nesse intervalo de chegar ao trabalho e ir para a faculdade. Hoje não, hoje é tudo corrido, né, transporte que a gente tem ele não é dos melhores [...], um ônibus que foi vinculado e liberado para o município, mas para circulação interna aqui dentro do município, então, um ônibus que transporta os alunos de um colégio para o outro, faz a linha entre os bairros, mas não para viagens, né. Então, isso cansa muito também, porque o banco não reclina, essas coisas, dificuldades de ônibus, né, transporte mesmo [...] e é bem cansativo, essa ida e volta se torna bem cansativo. É um ônibus que não tem custo para nós, né, como houve esse processo de falência da faculdade aqui, da instituição que fechou, foi feito um acordo que [...], enviado uma proposta para Universidade 3 para ver se aceitavam nós nos cursos, e como houve quebra de contrato por parte da instituição, e quem responde por ela é a prefeitura do município, então houve um acordo que o transporte seria gratuito. Então, é gratuito, mas é aquela coisa, né, é o que tem, não tem muito essa opção de escolha.

Incentivo, eu creio que sim, eu não posso dizer que a universidade não incentiva, até mesmo agora está tendo essa semana do SIEPE [Semana de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão], né. Eu não vejo [...], é que do meu ponto de vista, já há três anos estudando administração [...], é que incentivo financeiro nem sempre é incentivo, né? Então eu já vejo de outra forma essa questão do auxílio, né, eu já vejo com outros olhos, não que não seja incentivo. Os professores, quando a gente chegou na universidade, na

primeira semana já vieram com as ideias e as propostas sobre os artigos, sobre [...], enfim, você estar desenvolvendo um projeto de pesquisa, e como eu já conhecia por estudar em Guarapuava, isso já me interessou também, sempre gostei dessa parte de pesquisa, né. Então, eu acho que a universidade proporciona sim os mecanismos, as estratégias e os meios para que você cresça, evolua e se desenvolva no seu conhecimento e no curso que você está cursando, né.

Na questão cultural ou relacionada aos costumes indígenas, eu acho que na verdade [...], pesquisas amplas, vai do acadêmico direcionar a área, dentro da aldeia. Por exemplo [...], eu poderia [optar pela área de] pesquisas políticas públicas dentro da aldeia, né, tratando ela como uma organização, por exemplo, subdividida em setores: educação, saúde, segurança, agricultura, cultura, enfim, e aplicar o meu conhecimento científico dentro da minha cultura, sem ferir nossas tradições, nossas culturas, mas trazendo um contexto mais organizado para a sociedade indígena. Então seria possível, vai muito do aluno querer desenvolver uma pesquisa dentro da aldeia, né, e isso, eu já vi algumas pesquisas, né, vi poucas pesquisas, mas existem sim alunos que pegam a graduação e jogam para dentro da aldeia, né.

Em Guarapuava, quando eu estudava lá, haviam pessoas que eram cedidas pela universidade para fazer acompanhamento com monitoria, né. Algumas matérias que você tinha dificuldade ali, se encaixavam nos horários que você tinha livre e eles prestavam essa assessoria para você, né, então acredito que eram remunerados pela própria instituição, né, e a instituição dava todo o suporte para o indígena, para que ele pudesse se desenvolver. Porque assim, enquanto uns não têm dificuldades, tipo, consegue assimilar, consegue se desenvolver socialmente com os colegas, enfim, outros já não são né. Por exemplo, a cultura Guarani é totalmente fechada, é mais tímida, né. Você não vai ver um Guarani conversando, fazendo amizade com todo mundo no primeiro dia de aula, porque não é característica dele. Já diferente do Kaingang, que já é mais comunicativo, então [...], não sei se por meio de pesquisa o pessoal foi percebendo isso, acho que sim! Porque essas pesquisas ajudam muito, né, a conhecer as características de cada etnia e desenvolver esses programas de incentivo, pelo menos quando eu estudava em Guarapuava tinha essa monitoria, né.

Com os demais estudantes indígenas é tranquila, né, uma relação amistosa, normal, eu tenho uma prima que estuda ali. Então é tranquilo, a gente conhece todo mundo da aldeia, os acadêmicos que estudavam aqui nesta instituição que fechou, eram

meus vizinhos dentro da aldeia. Então, é normal, não muda muito. Com os demais colegas, não, nesta questão, nunca houve dificuldade para mim né, que nem falei, é característica de cada etnia, né, das que conheço, que é Guarani e Kaingang, eu sempre percebi que o Guarani sempre foi mais tímido, mas o Kaingang ele já é um pouco mais comunicativo, mais extrovertido. E eu sempre fui assim, sempre fui bem comunicativo, minha mãe desenvolveu isso em mim, né, trabalhando ali, o que ela assimilava para a graduação dela, ela aplicava em casa comigo. Como eu saí da aldeia para estudar fora, com nove ou 10 anos, eu já tive que me comunicar, né, porque eu era bem tímido, no começo não era assim. Quando eu saí na quinta série para estudar na cidade, foi bem dificultoso para mim, tanto é que minha mãe conseguiu conversar com a diretora do colégio para transferir um primo meu, que era meu melhor amigo, ele morou um tempo com a gente, é praticamente meu irmão para mim, hoje ele está formando em agronomia na UEPG, e ele veio estudar comigo, ele estudou dois anos, porque eu não conhecia ninguém e não conseguia falar. Eu era muito tímido, extremamente tímido, eu ficava com ele, até que a gente conseguiu desenvolver, acabou que no primeiro semestre a gente ficava sozinho, mas a partir do segundo semestre a gente já começou a desenvolver amizade com todo mundo ali, a gente jogava futebol, então facilitou muito. Então eu nunca tive dificuldade assim, em interagir com quem não era indígena, minha namorada não é indígena.

Com os professores, eles sabem que eu sou indígena, eu sempre deixei isso claro, não é porque eu moro na cidade que eu deixei de ser indígena, eu tenho maior orgulho de ser indígena mesmo, afinal eu faço parte de dois por cento da população que está quase em extinção, né. Então é muito orgulho para mim ser indígena e é tranquilo, é a mesma coisa, tenho amizade com vários professores, para mim, não tem nenhuma diferença não.

Então [...], meu histórico familiar é bem descente que [...], meu avô era o [conhecido], pai de meu pai, ele era o vice, então quando [...], se você está pesquisando, provavelmente você já deve ter ouvido esta história, quando o [cacique] faleceu, meu avô assumiu, e pelos mesmos motivos que mataram o [cacique], mataram meu avô, e aí assumiu meu tio mais velho, aí meu tio mais velho foi assassinado também, aí assumiu meu pai, e quando houve uma tentativa de assassinato, meu pai renunciou.

Sobre o assassinato do meu avô, o caso nunca seguiu adiante, talvez por se tratar de um índio ninguém se interessou no caso, isso que é revoltante. Foi arquivado como acidente de trânsito. Ele tinha uma perfuração no crânio, indicando um disparo de arma

de fogo, mas como disse, o caso foi arquivado como acidente de trânsito, pois o carro em que ele estava foi encontrado fora da estrada, como se ele tivesse perdido o controle e batido, entende? O meu tio foi um índio mesmo, membro da aldeia, acreditamos que foi arquitetada a morte dele também, infelizmente o plano deu certo. E com meu pai, foi apenas uma tentativa que não deu certo, e até hoje não sabemos quem fez a tentativa, suspeitamos, mas nunca conseguimos provas a respeito. Mas, tudo relacionado à demarcação de terras.

Então até [...] toda a linhagem de família masculina descendeu de líderes da aldeia, né, até que se trocou de família e hoje é feito por eleições, assim como é feito na nossa sociedade, que nós estamos inseridos. Mas, contato com eles eu tenho direto, a gente joga futebol, eu subo lá na aldeia e vou jogar futebol com os meninos lá e a gente acaba trocando uma ideia, né, sempre, sempre perguntando como é que [...], a gente tem ouvido notícias da aldeia, como que está, o que que acha, alguma opinião. Meu primo é líder da agricultura ali, dentro da aldeia, Terra Indígena Mangueirinha. Sempre foi o mesmo nome.

Meu desempenho poderia ser melhor, é regular, eu nunca fui aquele aluno nota 10, mas eu sempre procurei estar junto com esses caras, para que eu pudesse crescer também, até porque eu não tenho muito tempo para estudar. Mas assim, relativamente, minhas notas vão de sete a nove [...], dez em alguns casos, fico feliz quando eu tiro dez, mas não é sempre.

Quando eu me formar, voltar para terra indígena, fica complicado, porque [...], como eu posso colocar [...], não tem espaço, né, o mercado de trabalho dentro da terra indígena não há muito o que se fazer. Então a tendência até dos novos acadêmicos que estão se formando, saindo da universidade, é se inserir em um ramo da sociedade no qual ele escolheu para a carreira, né. Então, a minha perspectiva é concurso, eu quero passar num concurso [...], o concurso que estou, estou lotado na vigilância sanitária, então não condiz muito com processos administrativos, até tem, mas a função que eu desenvolvo não é essa, é mais de fiscal, então não há uma relação administração-meu-trabalho. Então eu pretendo passar num concurso de carreira administrativa e enviar currículo a empresas que me interessam, né, onde eu ache que compete aquilo que eu me formei, aquilo que meu conhecimento agrega à empresa, é o que eu vou tentar fazer. Mas o foco seria concurso mesmo.

Trabalho acho que é desenvolver uma função ou uma tarefa, específica ou não, e ter uma remuneração, né. Trabalho é isso para mim, pelo menos. Eu trabalhei como [...] vendedor numa loja de implemento agrícola, né, trabalhei por um ano lá [...], trabalhei como balconista de farmácia lá e por último eu fui como representante comercial, aí saí disso para assumir o concurso, né.

Estudar administração faz e não diferença para o emprego [atual], para a função, não, mas para o setor, sim, né. Então há várias situações, por exemplo, que o setor precisou daqui, porque eu sei proceder. Em uma situação aqui, tinha um processo administrativo dentro do setor que a chefe do setor não estava conseguindo desenvolver e eu percebi aqui, e eu fui orientando ela com aquilo que eu aprendi. Foram três anos estudando administração, para alguma coisa já dá para ir absorvendo. Eu trabalhava aqui com a Empresa Júnior, que era da instituição, né, a instituição tinha a Empresa Júnior e eu fazia parte dela. Então a gente resolvia algumas situações e [...], foi bem simples assim, mas era algo que não fazia parte do que a pessoa que era responsável pelo setor havia estudado, né. Ela era formada em medicina veterinária, então a parte administrativa e burocrática ela desconhece, né, então faltava um pouco mais de tato para ela perceber do que se tratava, e eu orientei um pouco com aquilo que eu sabia. Então fez diferença no setor, na função infelizmente não faz, na função desempenhada.

A expectativa dos meus familiares é que eu sempre esteja evoluindo, né, não fique estagnado, né, apenas na graduação. Graças a Deus, né, nós temos uma leve vantagem, né, vamos dizer assim para não ficar pejorativo [...], que são essas oportunidades que as universidades oferecem para nós, para o indígena. Então na verdade a gente só estagna, só para de estudar se quiser, e essa é uma evolução constante, né. À medida que você adquire conhecimento, conseqüentemente você tem a chance de estar crescendo no seu trabalho e na sua vida profissional, principalmente.

Eu gostaria muito de ajudar minha aldeia, minha aldeia foi alvo de muita investigação da Polícia Federal, por causa dos recursos que eram abertos ali. Isso é má administração, né, na verdade não deixa de ser [...], a gente está sofrendo isso no país todo, isso no meu ponto de vista é má administração. Eu acredito que seria fácil colocar [...], houve um tempo que era bem administrado, houve um tempo em que a farmácia nossa, da aldeia, tinha mais remédio que a farmácia do município. Então o indígena não passava [...], estava doente, precisava de remédio, lá tinha. Vinha no posto de saúde, na emergência do município, não tinha. Então a gente era bem estruturado, é [...] segurança,

agricultura [...], e graças a Deus vem muito recurso para a terra indígena, eles só são mal administrados. Eu gostaria [...], eu penso ainda futuramente, talvez, não sei o que vai acontecer, mas, desenvolver uma pesquisa, um projeto de pesquisa que se aplique a isso, né. Como falei, sei lá, administração pública dentro da aldeia, não sei, ainda estou pensando em alguma coisa, mas, seria fundamental.

Assim [...], eu tenho uma opinião um pouco diferente daquilo que se [...] fala ou se aplica em indígena, né. Porque eu vejo assim, que a universidade [...], de certa forma [...], é muito relativo, na verdade. Porque em partes está certo o que eu vou falar, em partes o que vou falar está errado também, porque precisa se avaliar o contexto geral da coisa. Por exemplo, existem indígenas inseridos na universidade que vem lá do Amazonas, um exemplo, existem indígenas que saem do interior do interior. Então, eles têm uma certa dificuldade no ensino, no aprendizado, às vezes, nesse desenvolver de relacionamento dentro do âmbito escolar. E existem outros que não. Como eu vejo que a universidade trata isso [...], trata isso de certa forma [...], não é um paternalismo, mas [...], vamos dizer assim, um cuidado, que no meu ponto de vista, desprepara o profissional indígena, porque ele não vai ter um mundo fácil assim, né? Você vai se inserir, você vai competir com pessoas que estão estudando há anos, você não vai ter alguém ali, sempre do seu lado, basicamente carregando [...], cara, isso depende de você, o mercado é competitivo, para professor, para médico indígena, para enfermeiro indígena, para administrador indígena [...], e eu sinto que a universidade é [...], às vezes ela [...], isso é bom, como eu falei, porque nem todos consegue desenvolver nesse sentido. Então aqueles que têm dificuldade, isso é bacana, isso é legal, legal que a universidade dê esse suporte. Mas em outros casos, ele acaba deixando é [...] o profissional dependente, né? Então você vai para um mestrado, ai, será que a universidade vai me ajudar? Será que eu vou ter aquele apoio? E se você ficar dependendo disso, você nunca vai fazer, então eu tenho uma opinião bem controversa quanto a isso. Não sei se vai ajudar muito isso o que eu falei, é o que eu penso, né. Em termos, acho bacana, acho correto, em partes, acho errado. Porque a gente tem competência, inteligência e capacidade para competir com os alunos brancos de igual para igual, né? Têm pessoas muito competentes formando, indígenas muito importantes formando pelas universidades: tem médicos, tem advogados. A diferença que às vezes por esse excesso, entre aspas, de cuidado da universidade, acaba formando um profissional dependente. E o mercado não quer isso, o mercado quer pessoas que solucione os problemas, seja professor, não professor que não consiga

transmitir o conteúdo, mas um professor que consiga com que os alunos assimilem o que ele está passando. Não um advogado que não consiga solucionar os casos, mas que dê uma resposta diferente. Então é isso que a sociedade, no meio que estamos inseridos agora, estamos no ano de 2017, então é outra cultura, é outro contexto, então isso exige cada vez mais de nós, né, não é porque nós somos indígenas que não temos que ser melhores, pelo contrário, temos que ser ainda melhores. Eu penso assim.

Como eu falei, é muito relativo [...], a minha educação familiar me diz que meu conhecimento depende de mim. Desde o princípio minha mãe sempre me [...], insistindo, ela é até muito dura comigo. Eu sempre conto que minha mãe nas férias era a única que dava tarefa para fazer, né, então todos os meus amiguinhos e primos brincando na aldeia. Imagine: você morar numa aldeia cheia com cachoeira, com passarinho, com um monte de bicho para você brincar e você tendo que fazer tarefa. Então minha mãe sempre me estimulou a isso, eu aprendi que o conhecimento depende de mim. O conhecimento está sendo transmitido pelo professor, compreender ele, assimilar ele, buscar assimilar e buscar entender, isso é responsabilidade minha. Então, eu não vejo diferença entre conhecimentos. Bom, a não ser que seja em outro contexto, né, aí depende, né, tudo depende, se for em outro contexto, posso dizer que conhecimento indígena é meio empírico e o conhecimento universitário é científico.

É fundamental estudar, nunca mais você vai parar, né, se você para [...], te atropelam. A expectativa é essa, fazer um mestrado, talvez uma outra graduação, não sei ainda, mas um Mestrado assim, buscar um doutorado quem sabe, isso são objetivos, né, com certeza quero fazer.

Acredito que se a gente voltasse vinte ou trinta anos atrás, existia problemas, infelizmente existiu uma dificuldade e até um preconceito com relação à indígena e negro, não vamos generalizar. Mas enfim, estamos falando de indígenas [...], por exemplo, minha mãe quando fez graduação, ela não tinha esses auxílios, né, então para ela foi bem dificultoso, a história e a trajetória acadêmica dela foi bem dificultosa. Por exemplo, hoje, para você tirar uma fotocópia, cara, a universidade te fornece, por você ser indígena. Minha mãe não, ela tinha que bancar [...], isso óbvio quando ela entrou, né, a primeira indígena na instituição que ela cursou, ela foi a primeira indígena, né, aí ficava aquilo: oh! Então surgiam algumas piadinhas, sim, mas isso nunca foi barreira para ela, para mim. Ela sempre colocou na minha cabeça que isso não era limitador, eu tinha que ter orgulho de quem eu sou e competir de igual para igual com todo mundo. Não é a minha etnia, não

é a minha cultura que vai me impedir de ingressar no mercado de trabalho, né. Eu nunca sofri preconceito, mas, em contrapartida, já vi sim preconceito contra indígena, já vi outros indígenas sofrendo preconceito. Essa questão da timidez que falo no início, é algo de característica de alguma etnia. Então, acadêmico com certeza vai ter alguma dificuldade nisso, enfim, é bem relativo, né: alguns sim e outros não. Mas já vi sim acontecer discriminação, talvez por eu ser bem comunicativo, né, não sei te explicar.

O que que é liderança? Eu nunca vi líder como alguém à frente, porque o líder, pelo que eu tenho aprendido, ele anda lado a lado. Dentro de uma organização existe um líder instituído [...], colocado pela organização, mas existe também o líder formado, que às vezes forma mais opinião que o líder colocado pela organização. Mas o líder, basicamente, é aquele que anda lado a lado, caminha lado a lado, não é aquele que apenas dá ordem, dita regras, mas aquele é o que faz acontecer, é o que dá o exemplo também. Liderança indígena e liderança fora da aldeia [...], a liderança indígena é baseada na comunidade, né, é uma comunidade e comum união, então ela usa como coletivo, né. Então os líderes precisam pensar no coletivo, certo? Então o coletivo abrange todas as áreas que abrange a aldeia, talvez seja um pouco mais complexa e ela é baseada muito na cultura né, são questões culturais que definem o rumo que a liderança toma, qual a direção que ela vai seguir. E no contexto social que a gente vive, fora da aldeia, você vê diversos tipos de lideranças, né, desde liderança política, liderança religiosa, liderança empresarial, enfim, existem vários modelos. Mas a diferença básica é essa: aldeia e comunidade, coletivo, e fora da aldeia, vários modelos de liderança, né.

Eu acho que [...], querendo ou não, a sociedade, ela espera mais de você, por você ser diferente, por você ser índio, não que você seja diferente em outros aspectos, mas enfim, por você se denominar indígena, por você ser indígena, eu acho que se espera um pouco mais, é como se eles falassem assim: “eu quero ver o que sai daí”. Algumas oportunidades de emprego que eu tive foram baseadas nisso: “quero ver como ele se sai”. E acho que essa é a resposta diferente que a gente tem que dar.

Nunca aconteceu de eu não me sentir indígena. Eu sei quem eu sou, é bem definido.

Eu nunca me arrependi do curso, eu fiquei triste, imagine: eu estaria me formando o ano que vem, né, aí fechou a instituição. Isso me deixou abalado, assim, mas não pensei em desistir em nenhum momento, não passou nenhum arrependimento pela

cabeça, como eu falei: é um excelente curso, um ótimo curso, proporciona muitas oportunidades, é só você saber escolher elas.

Um administrador Kaingang, como eu falei, é um administrador comunicativo, né, um administrador que vai possuir essa característica de resolver problema, nossa característica Kaingang, sempre foi de solução para as coisas, a gente viveu em conflito desde 1.500, defendendo nossas terras, nossas famílias, defender valor e aquilo que a gente acredita, né? Uma coisa que eu acredito e que eu defendo como ser humano e como profissional é justamente ética no trabalho, né? O Kaingang sempre foi sincero, sempre foi leal. É uma característica, ser leal e ética também. Eu como administrador Kaingang, gostaria de procurar ser esse profissional, trazendo a minha característica indígena de persistência, dessa história de luta, até chegar a este século, como eu falei, foi desde 1.500 para cá defendendo nossas famílias, defendendo aquilo que eu acredito. Então, administrador Kaingang para mim é alguém que vai se destacar por persistência, por defender aquilo que acredita, seus valores e sua ética. Talvez isso faça a diferença no atual contexto [em] que a gente vive, de corrupção, enfim, onde maus exemplos e maus funcionários são visto. Eu quero fazer diferente!

6.1 MINHA LEITURA

Os testemunhos apresentados sinalizaram perspectivas em três momentos: identificação; trajetória nas universidades; e trajetórias e expectativas sobre o mundo do trabalho.

No primeiro momento, o de identificação, a existência do duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário foi percebida e confirmada no relato testemunhal dos estudantes indígenas, que informaram relacionamentos cotidianos frequentes com familiares e com o povo das terras indígenas (morando ou não em uma aldeia), simultaneamente à vivência universitária. O estudante indígena Raoni, por exemplo, não mora mais na aldeia, mas nasceu, viveu por muito tempo e mantém laços de convivência com sua comunidade, principalmente com seus primos, tios e parentes que ainda moram na aldeia, e com amigos, quando disse ir à terra indígena para jogar futebol e conversar com seus colegas indígenas.

De fato, percebeu-se que o duplo pertencimento se faz presente na vivência desses estudantes indígenas, entretanto, notou-se que os pertencimentos de cada deles podem ter níveis variados quanto às características de seu pertencimento étnico-comunitário frente ao pertencimento acadêmico, como no caso de Raoni, que reside fora de terras indígenas e o de Yara, que vive em uma aldeia que não tem energia elétrica. Nesse sentido, o impacto da dupla pertença ou do novo pertencimento acadêmico para cada indígena pode ter graus de dificuldade e de adaptação muito diferentes, o que impacta diretamente numa generalização que possa considerar o estudante indígena como um grupo homogêneo.

Além disso, deve levar em consideração o espaço de cada universidade. Apesar de estarem localizadas no mesmo estado, no caso o Paraná, cada uma das universidades estaduais possui uma história, porte, características locais e regionais, estrutura administrativa, políticas de inclusão e de permanência, política de assistência estudantil e características institucionais específicas. É notório no discurso de Yara o sentimento de que tem pouco apoio na universidade, “a instituição não, nenhuma ajuda”. Ubirajara ainda é mais específico dizendo que vez ou outra aparece alguém da CUIA para fazer reunião, mas não tem acompanhamento. Por outro lado, Niara e Raoni relatam que são acompanhados de perto pela instituição de ensino, desde quando chegaram. As relações podem ser muito diferentes, também se levado em consideração o número de indígenas em cada instituição e a distância do território. Tudo isso pode impactar diretamente em possíveis preconceitos.

Os testemunhos em si, mostraram que existem diferenças entre compreensões indígenas e não indígenas para questões relacionadas ao dia-a-dia, como relacionamentos hierárquicos e conhecimentos. Por exemplo, cada um dos sujeitos expressou, no decorrer do testemunho, o que é ser líder na aldeia e fora dela, trazendo a impressão de que, na terra indígena, o líder é um representante do povo que comanda e inspira os demais, e fora, a liderança está direcionada a relações capitalistas e empresariais. Além disso, todos declararam que o conhecimento indígena e o conhecimento ensinado na universidade não se equivalem, sendo que Yara e Raoni indicaram possíveis e importantes conexões, e Niara e Ubirajara sinalizaram sua total dicotomia. Também, foi possível constatar quão diversas são as estruturas nas terras indígenas e os indígenas que pertencem a elas. No grupo estudado, todos tinham idade inferior a trinta anos; alguns eram casados e tinham

filhos, outros não; outros eram solteiros; alguns falavam língua indígena e outros não, mas todos se identificaram como indígenas.

Essa etapa da pesquisa ajudou a dar sequência à pesquisa ao mostrar que cada estudante participante do estudo realmente era um representante do grupo em pesquisa: estudantes indígenas do curso de administração, que vivem, em seu cotidiano, o duplo pertencimento. Do mesmo modo, foi um período de apoio no qual os testemunhantes puderam se familiarizar com a pesquisa e optar (ou não) por participar do estudo que estava sendo desenvolvido.

Após a identificação, quando brevemente já indicavam experienciar um duplo pertencimento, os estudantes testemunharam sobre suas trajetórias nas universidades. Nesse segundo momento, foi identificado que todos citaram, em suas expectativas iniciais, o interesse em adquirir conhecimento, mas a opção pelo curso de administração foi manifestada de forma pessoal, ou seja, cada um apresentou um motivo: apenas vontade de aprender, de obter um “bom trabalho” (como relatou Niara) ou por ser a opção de curso cujo acesso é mais fácil.

Neste momento dos testemunhos, ficou evidente o pertencimento acadêmico ao curso de administração. Conforme explorado no capítulo quatro desta dissertação, o pertencimento acadêmico é caracterizado pelos processos e elementos que proporcionam a possibilidade do estudante indígena ser identificado como, auto identificar-se como, vincular-se e se manter como acadêmico. Nos relatos testemunhais relativos a esse pertencimento, quando o assunto eram as dificuldades vivenciadas durante a permanência na Universidade, o transporte e a distância entre local de estudo e moradia apareceram no discurso de quase todos os testemunhantes. Verificou-se, também, problemas com comunicação eletrônica, em alguns casos, uma vez que alguns testemunhantes, como dito, não possuem recursos estruturais em suas casas, como internet ou mesmo energia elétrica, o que pode limitar, de alguma forma, propostas de atividades extracurriculares nas quais existe a necessidade de pesquisas online, e dificultar situações em que professores enviam materiais de estudo pela internet. Mesmo assim, todos eles continuam suas trajetórias na graduação em administração.

No terceiro capítulo desta pesquisa, foi destacado o pertencimento étnico-comunitário, onde foi ressaltado-se que desde o período colonial os indígenas vivem em frequentes conflitos e resistência para garantir direitos. Nesta etapa dos testemunhos foi

demonstrado um pouco dessa resistência, quando os estudantes relatam suas dificuldades para permanecer estudando e garantir uma graduação, enfrentando adversidades cotidianas, como a de deslocamento e outras relacionadas as atividades acadêmicas, que podem ser limitadas para alguns deles quando não possuem os recursos impostos pela universidade, como nos casos de Yara e Ubirajara, que não possuem internet para atender demandas solicitadas pelo corpo docente.

Mesmo diante de dificuldades, os estudantes indígenas manifestaram que existem incentivos para continuar estudando, sendo de familiares e, em alguns casos, da universidade. Yara é específica ao dizer que “só minha mãe que me incentiva, a universidade não”. Já Ubirajara diz buscar motivação na expectativa de conquistar uma vaga de trabalho em um concurso público quando estiver formado.

O relacionamento com colegas de universidade (indígenas e não indígenas), professores e comunidades indígenas foi outro assunto dos relatos testemunhais. Com exceção de Yara, todos eles disseram que o relacionamento é muito bom, seja com os membros da universidade (estudantes, professores, coordenação) ou com indígenas de suas aldeias (lideranças, família, comunidade). Yara disse ser muito fechada, entende que talvez por isso as pessoas da universidade não falem muito com ela, tendo conseguido criar amizades com alguns e ter melhor relação apenas com uma professora.

Ficou evidenciado, no relato de Yara, um notório preconceito que acontece nas instituições de ensino. Em sala de aula, quando um professor resolve dar atividade em grupo, diz Yara: “a gente percebe que às vezes evitam a gente, quando a gente vai fazer trabalho. Esse ano mesmo, no terceiro ano, a professora fez para a gente não se escolher, a professora fez assim, número 1, número 2, número 3, daí fui com um piá [menino], e o piá falou assim: professora não dá para trocar? Essas coisas que acontece”. Apesar de ter bons relacionamentos com não indígenas e não ter problemas semelhantes aos de Yara, Ubirajara confirmou existir esse tipo problema: “tem uns que reclamam que dentro da sala, o professor pegar mais no pé, os alunos também na hora de formar grupo na hora de fazer trabalho. Comigo não, graças a Deus”.

No quarto capítulo desta pesquisa, viu-se que o curso de administração foi configurado para promover o desenvolvimento de organizações, principalmente no contexto capitalista, com origens vinculadas a teorias norte americanas. Logo, o interesse de indígenas por esse curso é um evidente conflito ideológico, tendo em vista que anseios

sociais e organizacionais de indígenas, não foram vislumbrados por teorias da administração dessa área no Brasil. Por outro lado, pesquisas científicas que envolvam objetivos indígenas é uma notável alternativa para quebrar o paradigma das teorias elitistas da administração. Raoni, em seu testemunho, disse perceber que existe espaço na universidade para que estudantes indígenas desenvolvam pesquisas relacionadas a povos indígenas, sente que isso depende de um interesse pessoal e que desde que ingressou na universidade, no entanto, viu poucas pesquisas relacionadas de alguma forma a indígenas. Niara, da mesma Universidade, relatou saber de um estudo; já Yara e Ubirajara nunca viram algo nesse sentido.

Com relação à autoavaliação do desempenho acadêmico, todos os estudantes indígenas testemunhantes assumiram alguma dificuldade, seja em matérias específicas ou com o contexto de ser estudante-trabalhador. Neste último caso, a demanda de trabalho surgiu como um fator limitador para o desempenho escolar, por ocupar muito tempo em suas rotinas diárias e deixar pouco espaço para dedicação aos estudos. Destaca-se, no testemunho de Yara, que as dificuldades pessoais, com estudo e trabalho quase fizeram com que desistisse do curso, mas, mesmo assim, permaneceu estudando. Dessa maneira, viu-se que o trabalho influencia a trajetória desses estudantes indígenas nas universidades.

Essa etapa dos testemunhos trouxe à tona as compreensões, expectativas e os dilemas relativos à trajetória, nas universidades, dos estudantes indígenas participantes da pesquisa. Os elementos que apareceram dizem respeito ao elemento motivador da opção pelo curso de administração, e as motivações que os fazem permanecer nesse curso. Além disso, essa etapa demonstrou dificuldades enfrentadas por esses estudantes, os relacionamentos que mantêm dentro da universidade, simultaneamente aos que preservam com indígenas de suas comunidades, bem como diferenças entre percepções indígenas e não indígenas. Por fim, deram início ao diálogo sobre as expectativas e trajetórias sobre o mundo do trabalho.

Assim, no terceiro momento, a temática foi então o mundo do trabalho. Viu-se, no discurso de todos os estudantes indígenas, expectativas de emprego, como passar em concurso público e abrir seu próprio negócio. Percebeu-se que há sempre uma relação paradoxal entre as expectativas em torno da carreira profissional, a concorrência no mercado de trabalho e a possibilidade de estar sempre vinculado a sua família e a sua comunidade, mesmo que pela abertura de um negócio próximo à aldeia. Percebeu-se, também, que deve ser reconhecida a inexistência ou a insuficiência de postos de trabalho

para os novos profissionais nas aldeias, bem como o controle feito pelo cacique acerca de quem os ocupará. O controle do cacique pode sinalizar um tipo de controle étnico-comunitário, ou seja, uma forma de organização indígena.

Nesse ponto, viu-se expectativas de se tornarem administradores aptos em concorrer a um emprego público, um interesse de muitos brasileiros, indígenas ou não, principalmente pela possibilidade de um emprego com estabilidade, o que pode significar uma concorrência de igual para igual com outros graduados não indígenas. Além disso, a possibilidade de administradores indígenas serem membros do poder público, do Estado brasileiro, como já mencionam Amaral; Rodrigues; Bilar, 2014, pode elevar interesses desses povos para administração pública e significar mudanças estruturais ainda não vistas, passando a ser “protagonistas da história e não mais tutelados” (AMARAL; RODRIGUES; BILAR, 2014, p. 135). Viu-se também o interesse desses estudantes em abrir um negócio ou uma empresa próximo à terra indígena. A palavra negócio apareceu em todos os testemunhos, e o motivo pode estar ligado a uma característica da orientação formativa do curso de administração, sendo essa uma possível peculiaridade de um pertencimento acadêmico do curso de administração. Particularmente, o estudante Raoni trouxe o paternalismo (inclusive utilizou dessa palavra) em seu testemunho, dizendo que indígenas precisam conquistar seu espaço e não serem ajudados, sendo esta uma possível influência do curso, na visão meritocrática que o curso tanto ensina. Pode ser que ele disse isso porque aprendeu no curso que é assim que deve ser as relações das pessoas frente às oportunidades, mas também pode referir à perspectiva de autonomia (e não tutela) perseguida pelos povos indígenas no Brasil.

Todos os testemunhantes disseram estar trabalhando: para o estado dentro da própria aldeia (secretaria escolar), fora da aldeia (em um órgão municipal), e na iniciativa privada. Para Yara, trabalho é uma forma para garantir o sustento, já para os outros estudantes indígenas, é um compromisso assumido com alguém e com o desenvolvimento de tarefas, sejam remuneradas ou não. Percebeu-se a existência de expectativas familiares particulares com relação à formação desses postulantes enquanto administradores, como a de “ganhar bem”, no caso de Ubirajara, ou ter uma “profissão boa”, como disse Yara.

No que diz respeito ao retorno do conhecimento adquirido e socializado no curso de administração, percebeu-se que, para alguns deles, o ganho é profissional e pode ajudar em questões pessoais e familiares. Porém, quando se trata das comunidades indígenas, viu-se, nos testemunhos, que podem existir conflitos com hierarquias, que possivelmente

impedirão que os novos conhecimentos tenham alguma utilidade para os indígenas de suas terras. De qualquer forma, foi declarado que seria positiva a utilização de muito do que estão aprendendo no curso dentro da aldeia, por exemplo, quando Raoni diz que “administração pública na aldeia [...] seria fundamental”. Ubirajara entende que o conhecimento adquirido na administração também poderia ser utilizado em benefício das aldeias, principalmente para cuidar de projetos, no entanto, relata: “seria uma boa para nós podermos investir nisso aí. Mas, não dá, muita briga lá, não dá certo”. Neste relato, Ubirajara mostra sua visão sobre conflitos em sua aldeia e as consequências na aplicação de novos conhecimentos.

Os conhecimentos adquiridos no curso de administração são vistos como importantes para os indígenas, na visão dos estudantes testemunhantes. Os relatos podem responder o porquê de um indígena optar por esta área de formação, como disse Raoni e Ubirajara, quando citam a necessidade de conhecimentos sobre administração pública e gestão de projetos como competências aprendidas no curso que podem ser utilizados nas terras indígenas. Entretanto, como mencionado, há um evidente conflito interno nas comunidades que pode impedir ou reduzir a utilização desses conhecimentos, quando um cacique faz uma distribuição hierárquica e não considera a importância dos graduados ou, mesmo relacionados aos objetivos do curso de administração, que podem não considerar os interesses dos estudantes indígenas.

Quando questionados se existe relação entre os conhecimentos aprendidos na Universidade e os conhecimentos indígenas, houve unanimidade: todos entendem que estes são diferentes. Os conhecimentos indígenas foram relacionados à tradição indígena, aos costumes, à cultura e às regras de convivência da aldeia, “a raiz da gente”, como disse Ubirajara. Já os conhecimentos aprendidos na Universidade foram vinculados à profissão e ao crescimento pessoal. Para Niara, os conhecimentos do curso de administração podem ajudar, por exemplo, na organização da semana cultural de sua terra.

Ainda com relação aos tipos de conhecimento, quando perguntados se o conceito de liderança é diferente para comunidades indígenas e não indígenas, observou-se nos testemunhos, que liderança na terra indígena se liga a questões culturais, ao dinamismo da vida na aldeia e à hierarquia das decisões da terra. Fora desse contexto, foram feitas relações com governo público e lideranças empresariais. Por exemplo, na perspectiva de Ubirajara, líder não indígena é a pessoa que comanda uma empresa, e na de Niara, esse tipo de liderança não se aprofunda nas relações das pessoas. Raoni diz em seu testemunho

que seu avô, tio e pai eram lideranças tradicionais em sua aldeia, uma descendência de lideranças políticas importantes no estado e que a Universidade pode contribuir para refletir e fortalecer sua memória de liderança ou apagar ou ocultar isso, de acordo com os conceitos de lideranças (empresarial, gerencial) que disputam a formação do administrador.

Nas relações laborais que eles disseram desenvolver, dois deles não relataram nenhum tipo de preconceito ou dificuldade. No caso de Yara, somente a falta de internet na aldeia em que trabalha é um problema. Ubirajara declarou: “No trabalho não. Nenhum preconceito. No trabalho só adquiri experiência mesmo”. Niara e Raoni demonstraram um sentimento de que os não indígenas os olham, na profissão, com um pouco de receio, ou seja, suspeitam de suas intenções e habilidades, como declarou Niara: “no trabalho, o administrador indígena, assim, encontra uma dificuldade se as vezes assim [...], num ambiente de trabalho que fosse trabalhar, as pessoas podem te olhar diferente”. Raoni foi mais enfático e pessoal: “eu acho que [...], querendo ou não a sociedade, ela espera mais de você, por você ser diferente, por você ser índio, não que você seja diferente em outros aspectos, mas enfim, por você se denominar indígena, por você ser indígena, eu acho que se espera um pouco mais, é como se eles falassem assim: eu quero ver o que sai daí. Algumas oportunidades de emprego que eu tive foram baseadas nisso: quero ver como ele se sai. E acho que essa resposta diferente, é a resposta diferente que a gente tem que dar”. Percebe-se, neste relato, o sentimento da existência de um preconceito contra o indígena.

Quanto à expectativa do que é (ou que será) ser um Administrador Indígena, Kaingang ou Guarani, para Ubirajara e Niara não há diferença em relação a um administrador não indígena. Raoni entende que é um representante de seu povo que “vai se destacar por persistência, por defender aquilo que acredita, seus valores e sua ética (...). Eu quero fazer a diferença!”. Yara demonstrou um sentimento de que: “Administrador Guarani é orgulho. Tem vários que não são indígenas que queriam estar aqui no meu lugar. Que eu tive essa oportunidade, que eu passei no vestibular indígena, vários queriam estar aqui, só que eu estou”. Assim, todos mostram a expectativa do que é ser um administrador indígena.

No último momento dos testemunhos, os estudantes indígenas falaram sobre suas trajetórias e expectativas sobre o mundo do trabalho. Viu-se que todos os participantes trabalham e estudam simultaneamente. Além disso, foram revelados

dilemas e dificuldades atuais de trabalho dentro e fora de terras indígenas, expectativas a respeito do futuro em relação à trajetória de trabalho, bem como as percepções que possuem com relação ao retorno dos conhecimentos e da profissão adquirida para suas comunidades.

As compreensões, expectativas e os dilemas dos estudantes indígenas do curso de administração foram representados nos testemunhos como previa o objetivo desta pesquisa. Viu-se, neste tópico, que os testemunhantes manifestaram suas concepções acerca das trajetórias nas universidades e trajetórias e expectativas sobre o mundo do trabalho, que permitiu a efetividade do presente estudo.

Os testemunhos apresentados representam individualmente as percepções de cada estudante indígena que participou livremente desse estudo. Em conjunto, essas percepções podem transmitir a ideia do quão diversos são os povos indígenas e, assim, ajudar a perceber questões até então desconhecidas. Como dito no capítulo dois desta dissertação, e observado por Montenegro (2003) e Bernal *et al.* (2012), um testemunho reúne valiosas questões, dá autoridade ao narrador e traz verdades desobrigadas de investigações adicionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais as compreensões, expectativas e dilemas presentes/vivenciados no percurso formativo dos estudantes indígenas do curso de administração das universidades estaduais paranaenses, tendo em vista seu duplo pertencimento? A resposta sintética pode ser expressa nos momentos de identificação, nas trajetórias e expectativas concernentes ao percurso formativo e ao mundo do trabalho. Entende-se que essa questão representou o anseio da pesquisa em desvelar traços da dupla pertença de estudantes indígenas paranaenses, dedicados ao aprendizado no curso de administração. Os estudos de Amaral (2010), ponto de partida para o reconhecimento do fenômeno do duplo pertencimento vivenciado por estudantes indígenas, e o de Cassandre, Amaral e Silva (2015), relacionado a um estudante indígena do curso de administração, contribuíram para a temática de educação superior indígena e inspiraram a presente pesquisa. Porém, não se inseriram na discussão específica sobre educação superior em administração, promovida por este estudo.

O debate teórico desta dissertação circunscreveu-se em torno do duplo pertencimento, acadêmico e étnico-comunitário, que ajudou a compreender a existência de uma vivência simultânea de estudantes indígenas entre universidade e comunidade indígena. Rakena, Airini e Brown (2015), em uma leitura do contexto australiano, chamam esse fenômeno de “dois mundos”. Amaral (2010), por sua vez, o denomina “duplo pertencimento”, dos quais podem surgir outras interpretações. De qualquer forma, o que se pode constatar, a princípio, é o quão nova é essa temática no meio acadêmico brasileiro, principalmente na área da administração. A leitura de Cassandre, Amaral e Silva (2015), por exemplo, não contemplou alguns debates relacionados a questões de identidade apresentados nesta dissertação, mas sugerem o entendimento sobre o duplo pertencimento com relação à identidade, como o faz Barth (1969), a partir do debate relacionado a grupos étnicos; e Cardoso de Oliveira (1976; 2003), que traz conceitos de assimilação (um ajustamento cultural afável) e de aculturação (a sobreposição de uma cultura à outra), contribuindo como indicação para possíveis suportes teóricos a estudos futuros.

Outro aporte desta pesquisa está diretamente ligado à tese de Amaral (2010), com relação a sua percepção quanto ao duplo pertencimento. A leitura original diz respeito ao que pode ser chamado de uma compreensão macro do fenômeno, visto que a

análise compreende a educação superior numa perspectiva de totalidade. Na presente pesquisa, a interpretação se apresenta focada no fenômeno relacionado aos percursos dos estudantes indígenas nos cursos de administração, relacionando-o de forma dialética, a todo momento, com as dimensões referentes ao cotidiano desses sujeitos e à questão macrossocial. Assim, o significado de duplo pertencimento neste estudo pode ser entendido com outra roupagem, se visto no sentido restrito: pertencimento étnico-comunitário e pertencimento ao curso de administração, simultaneamente. Por essa perspectiva, abre-se uma agenda de pesquisas que pode ser explorada também de forma restrita em outros cursos que formam estudantes indígenas, como medicina, enfermagem, pedagogia, entre outros, que poderão trazer novos significados em termos teóricos e empíricos ao sentido de duplo pertencimento.

Na tentativa de compreender as circunstâncias e os movimentos que resultaram na lei que garantiu o direito para indígenas estudarem em universidades estaduais do Paraná, optou-se pela realização de levantamento de informações históricas ao longo do percurso do estudo. Entende-se que esta foi uma forma de contextualizar e de dar apoio à compreensão do desdobramento de situações do passado que são refletidas no presente e poderiam incidir nas compreensões, expectativas e nos dilemas dos estudantes indígenas participantes da pesquisa. De certa forma, os levantamentos foram significativos por mostrarem o quão foi tortuosa a vivência do indígena brasileiro.

Nesse sentido, entendeu-se que a resistência indígena no Brasil lutou (e continua lutando) por espaços, terras, direitos e educação ao longo dos anos no país. A recente demanda de educação superior demonstrou, na presente pesquisa, estar relacionada à ampliação da oferta de educação escolar indígena nas aldeias, que na década de 1990 foi reconhecida como modalidade específica da educação básica no Brasil. Com isso, o reflexo veio pouco mais de dez anos depois, no início dos anos 2000, com ações e iniciativas para a reserva de vagas para indígenas ingressarem em universidades públicas no país, como a do estado do Paraná.

Da mesma forma, foi desenvolvida uma leitura histórica envolvendo peculiaridades relacionadas às universidades e ao ensino superior, na tentativa de entender as características e finalidades do processo formativo do curso de administração no Brasil, como modo de estar a par de nuances que poderiam aparecer nas compreensões, expectativas e dilemas a serem descritos nos testemunhos dos estudantes indígenas. Percebeu-se que o ensino superior, em suas origens, era destinado às elites dominantes e,

no Brasil, desde a fundação da primeira universidade, o Estado utilizou-a como ferramenta para interesses e/ou desenvolvimento do país. O ensino de administração seguiu a mesma característica, tendo sido organizado, no Brasil, com a finalidade de modernizar a gestão de negócios brasileira por meio da importação do modelo estadunidense, totalmente descontextualizado (COVRE, 1991; OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2013; CARNEIRO; BERTERO, 2015).

No que tange às pesquisas científicas da área de administração, destacam-se os Estudos Organizacionais, que contemplam várias temáticas de estudo, entre elas, a de “Gêneros, Raças-Etnias, Sexualidades, Diferenças e Diversidade”, como pode ser visto em ANPAD (2018). O presente estudo, ao trabalhar a discussão relacionada ao duplo pertencimento étnico-comunitário na área, destaca a gestão da diversidade como plano de fundo que pode ajudar a dar visibilidade a lógicas de gestão e de políticas sociais públicas não vislumbradas ou pouco exploradas, principalmente relacionadas a sujeitos pertencentes a grupos étnicos diferentes, com capacidade de agência, como foi demonstrado nos testemunhos.

Guerreiro Ramos (1983) já indicava que a adoção de ferramentas de gestão, constituídas para realidades diferentes, principalmente dada a herança estadunidense dos cursos de administração brasileiros, sem uma devida adaptação ou estudo, pode representar prejuízos distintos. Na mesma perspectiva, vários autores indicam (BAE; LEE; MOON, 2014; BENEDICTO; LAMES; BITTENCOURT, 2015; SANTOS; OLIVEIRA, 2015) que a administração tem se tornado sinônimo de “mundo dos negócios” e “mundo empresarial”. Os testemunhos do grupo de estudantes indígenas desta pesquisa indicaram a existência de anseios de retornar e aplicar conhecimentos adquiridos a terras indígenas, o que pode ser um paradoxo para a atual demanda da formação de administrador, se não for devidamente contextualizada à realidade indígena. Nesse sentido, este estudo contribuiu ao criticar esse conflito da demanda de ensino e aprendizagem na administração e ao dar novos contornos a debates relacionados ao sentido do curso, com a inclusão do indígena como interessado nessa formação.

A presença de estudantes indígenas nos cursos de administração pode representar uma afirmação com relação às lutas travadas ao longo dos anos. Eles carregam em suas características pessoais, seus conhecimentos indígenas, seus históricos, sua cultura, podendo elevar e postular suas compreensões para a universidade e para o curso

de administração. As compreensões, expectativas e dilemas vivenciados por eles com relação ao percurso formativo foram representados, nesta pesquisa, em seus testemunhos.

Durante os testemunhos, como dito, logo na fase de identificação, já foi possível perceber que a diversidade e as diferenças estão presentes em uma mesma etnia, grupo ou comunidade, bem como o entendimento de cada um de seus membros com relação às questões levantadas. Neste sentido, vê-se que uma posição positivista que prevê a importação ou transposição forçosa de propostas de ensino, como já criticam vários autores com relação ao curso de administração (GUERREIRO RAMOS, 1983; COVRE, 1991; OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2013; CARNEIRO; BERTERO, 2015) e já mencionado neste capítulo, pode ser prejudicial não somente a estudantes indígenas, mas a todos os estudantes e sociedade.

No que diz respeito à trajetória nas universidades, os testemunhos ajudaram a perceber a capacidade de agência e de afirmação dos estudantes indígenas, ou seja, a capacidade que eles têm em se impor e fazer escolhas diante de situações, principalmente na busca por espaços na educação superior. Por exemplo, quando Niara e Raoni disseram procurar a coordenação do curso em busca de melhores condições, logo após chegarem de transferência de outra instituição de ensino superior. Por outro lado, os testemunhos expuseram dificuldades que os estudantes indígenas enfrentam durante o ano letivo, algumas por falta de estrutura para estudo em suas comunidades, como falta de internet. Outros problemas estão vinculados à fragilidade na formação básica dos estudantes indígenas decorrente de seu percurso de escolarização, se comparada ao capital cultural ou à formação escolar de outros estudantes não indígenas. Deve-se destacar que muitos estudantes não indígenas também apresentam essas mesmas dificuldades, possivelmente aqueles vinculados a escolas públicas.

Ainda com relação à trajetória na educação, percebeu-se que alguns dos estudantes indígenas testemunhantes, em suas práticas dentro da universidade, criam laços de amizade e cooperação com os demais estudantes, indígenas ou não, o que parece ser um laço relacional importante para aprendizagem. Porém, uma das estudantes disse possuir um comportamento mais tímido na universidade, que, para Amaral (2010), pode ser vinculado, em alguns casos, a uma falta de repertório de escolarização que seja suficiente para acompanhar os debates e as tarefas, somado a preconceitos existentes. Isso pode transformar o percurso de duplo pertencimento em momentos de sofrimento, visto o sentimento de exclusão de seus pares na universidade. Eis uma necessidade a ser

vislumbrada pelo corpo pedagógico do curso de administração: a existência de maior aproximação, reflexão, a fim de evitar momentos de constrangimento, como o relatado no testemunho de Yara.

Outra reflexão a se salientar vincula-se a uma deliberação do conselho estadual de educação paranaense, número 006/2004, que determina a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira não só na educação básica, mas também no ensino superior. A partir dessa lei, o documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais” estendeu a temática de demanda de ensino, visando à valorização da diversidade e à democratização da educação. A presente dissertação mostrou que existem gargalos e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no sentimento dos estudantes indígenas dos cursos de administração, que podem não ser de conhecimento das coordenações dos cursos. Tornando-se tema de debate na área, certamente estaria contribuindo para os objetivos das Diretrizes. Outrossim, pôde ser visto nos testemunhos desta pesquisa, que os estudantes afirmaram existir poucas ou nenhuma pesquisa de extensão interessada em estudar povos indígenas. Entende-se quão importante é a pesquisa científica para a sociedade indígena e não indígena, cabendo às instituições formadoras incentivar esses estudos. Eis um desafio lançado!

Quanto às trajetórias e expectativas sobre o mundo do trabalho, os testemunhos mostraram que os estudantes indígenas, como muitos outros estudantes brasileiros, representam um grupo de estudantes que trabalha e estuda ao mesmo tempo, tendo tempo reduzido para estudar em casa. O que pode ser um fator complicador para os indígenas é a questão de deslocamento e a distância entre universidade e moradia, terra indígena ou não, que em todos os discursos apareceu como dificuldade, principalmente se considerada a questão de esgotamento físico ao final de cada dia de estudo-trabalho. Além disso, observou-se que alguns deles têm filhos e família constituída, o que exige ainda mais atenção.

De qualquer forma, constatou-se intenções particulares em suas expectativas de formação e profissão, mas que ainda estão dispostas como expectativa. Nesse sentido, fica uma questão que pode servir de agenda de pesquisa e inspirar outros projetos: como será a inserção profissional desses novos administradores, e qual será o retorno dos conhecimentos adquiridos para as comunidades indígenas, dado o sentido original que orienta essa formação? A constituição de novos circuitos do trabalho, conforme dito por

Amaral (2010), pode mudar lógicas e dinâmicas de instituições atuantes em terras indígenas, movimentar e reconfigurar relações de poder dentro das comunidades, com a afirmação de administradores indígenas.

As organizações funcionam mediante forças de trabalho, ou seja, a dedicação de pessoas a tarefas é fundamental para o alcance de objetivos empresariais. Empiricamente, essa pesquisa pode ajudar a percepção das organizações, mostrando que administradores indígenas podem muito bem representar e ajudar a cumprir os objetivos que lhes foram impostos, ou ao menos mostrar que a formação desses estudantes indígenas é completa assim como a dos demais, e que estes adquiriram habilidades para exercer suas funções laborais. Além disso, a diversidade nas organizações pode significar o diálogo com todos os públicos, o que significaria um ganho social e até comercial (numa visão mais capitalista do assunto). O presente estudo pode apoiar o entendimento ou dar pistas para os representantes dessas instituições.

Com relação aos cursos de administração e às Universidades, entende-se que as compreensões contextuais e históricas apresentadas na presente pesquisa podem contribuir para debates relacionados ao acesso e à permanência de estudantes indígenas no ensino superior, considerando que a herança elitista, principalmente no curso de administração, pode inibir anseios e demandas de outras culturas, como a indígena, que não foi contemplada na configuração dos conteúdos de ensino. Além disso, ficou aparente, nos testemunhos, a existência de estudantes indígenas com fragilidades na escolarização básica, um aspecto que marca a trajetória de muitos estudantes não indígenas também. Por outro lado, experiências como a descrita por Guerra, Amaral e Ota (2016), relativa ao Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para Estudantes Indígenas (da Universidade Estadual de Londrina), mostram-se como alternativa às demais universidades, com um ciclo de ensino-aprendizagem inicial para os indígenas ingressantes, que poderá minimizar um pouco dessas fragilidades e o impacto com o novo pertencimento.

Por fim, deve-se afirmar que esta dissertação teve a intenção de possibilitar a livre manifestação de estudantes indígenas, futuros administradores. Não teve pretensões de denunciar e nem de expor situações incoerentes, mas de elevar a experiência dos indígenas que testemunharam, mostrar a constituição de novos circuitos educacionais e de trabalho que se configuram na trajetória acadêmica desses estudantes. Por fim, teve o

objetivo de provocar a elaboração de novas pesquisas que possam ajudar a compor trajetórias saudáveis para outros estudantes indígenas no curso de administração.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia / Nicola Abbagnano**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 21 ed., 1998.

ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz de; e MURA Fábio. **Guarani Kaiowa e Nāndeva**. 2003. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org>>. Acesso em: junho/2017.

ANPAD, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração. **Divisões Acadêmicas / Comitês Científicos / Temas de Interesse**. Disponível em http://www.anpad.org.br/~anpad/sobre_div_academicas.php. Acesso em fev/2018.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Tese – Universidade Federal do Paraná UFPR, Curitiba, Brasil, 2010.

AMARAL, Wagner Roberto do; RODRIGUES, Michelle Aparecida; BILAR, Jenifer Araújo Barroso. **Os Circuitos de Trabalho Indígena: possibilidades e desafios para acadêmicos e profissionais Kaingang na gestão das políticas públicas**. Mediações, Londrina, v. 19, n. 2, p. 129-145, Jul/ Dez, 2014.

AMARAL, Wagner Roberto do. **COMISSÃO UNIVERSIDADES PARA OS ÍNDIOS DO PARANÁ**. Quadro sistematizado por AMARAL, Wagner R.. Londrina, 2016

AMARAL, Wagner Roberto do; FRAGA, Leticia. Educação escolar indígena no Brasil e no Paraná: constituição e articulação com o ensino superior. IN: AMARAL, W. R. do; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. (Orgs.). **Universidade para indígenas a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016

AMARAL, Wagner Roberto do; SILVEIRA, Déa Maria Ferreira. A Comissão Universidade para os Índios: desafios e avanços na política de educação indígena. IN: AMARAL, W. R. do; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. (Orgs.). **Universidade para indígenas a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016

AMARAL, Wagner Roberto Do; CASSANDRE, Marcio Pascoal; PAULA, L. A. . **Eu, Luciane, da etnia Kaingang: o testemunho de uma assistente social indígena e seu duplo pertencimento**. In: I Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos, 2015, Londrina. Anais do I Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos. Londrina, 2015

ANDERSER, C.; BUNDA, T.; WALTERS, M. **Indigenous higher education: the role of universities in releasing the potential**. Austrália: The Australian Journal of Indigenous Education, v. 37, 2008.

ANGNES, J. S., FREITAS, M. F. Q. de; KLOZOVSKI, M. L., COSTA, Z da F; ROCHA, C. M.. **A permanência e a conclusão no ensino superior: O que dizem os Índios da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO) – Brasil.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 25 (6), 2017.

BAE, H.; LEE, S.; MOON, I. **Planning of business process execution in business process management environments.** Information Sciences, Marina Del Rey, CA, n. 1, v. 268, p. 357-369, abril-junho, 2014.

BAJADA, C.; TRAYLER R. **A fresh approach to indigenous business education.** Australia: Emerald Group Publishing Limited, 2014.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. Bergen, Oslo: Universitetsforlaget, 1969. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade.** Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BARROS, Amon Narciso de; CARRIERI, Alexandre de Pádua Carrieri. **Ensino superior em Administração entre os anos 1940 e 1950: uma discussão a partir dos acordos de cooperação Brasil-Estados Unidos.** Cadernos EBAPE. Rio de Janeiro, 2013.

BARROS, Vanessa Andrade de; LOPES, Fernanda Tarobal. Considerações sobre a a pesquisa em história de vida. In: SOUZA, E. M. de. (Org.). **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual.** Dados eletrônicos. Vitória: EDUFES, 2014.

BARTH, F. **Ethnic group and boundaries: the social organization of culture difference.** Oslo, Johansen & Nielsen Boktrykeri ,1969.

BERNAL, Dolores Delgado; BURCIAGA, Rebeca; CARMONA, Judith Flores. **Chicana/Latina Testimonios: Mapping the Methodological, Pedagogical, and Political.** Equity & Excellence in Education: University of Massachusetts Amherst School of Education, ed. 45, 2012,

BEVERLEY, J. **Testimonio, subalternity, and narrative authority.** In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Handbook of Qualitative Research. 2nd. Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc; 2000.

BOSCARIOLI, Clódis; GUIRADO, João César; BIANCON, Mateus Luiz. Formação dos Vestibulares dos Povos Indígenas no Paraná: avanços de 2002 a 2013. IN: AMARAL, W. R. do; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. (Orgs.). **Universidade para indígenas a experiência do Paraná.** Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

BRANDÃO, C. N.; BARBIERI, J. C.; JOÃO, C. M. **O turismo indígena e sua influência no desenvolvimento local sustentável: um estudo na Reserva Indígena São Marcos - Roraima .** Revista de Gestão Social e Ambiental, v. 8, n. 3, p. 3-17, 2014.

BRANDÃO, C. N.; BARBIERI, J. C.; REYES JUNIOR, E. **Análise da sustentabilidade do turismo: um estudo em comunidades indígenas no Estado de Roraima, Brasil.** Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo, v. 9, n. 3, p. 500-518, 2015.

BRASIL. Lei 9.394: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em julho/ 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº4, de 13 de julho de 2005. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em julho/ 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: junho/2017

BRESLER, R. **Projeto de apicultura e meliponicultura no Parque Indígena do Xingu**. Cadernos Gestão Pública e Cidadania, v. 9, n. 44, p. 23-42, 2004.

BRITO, L. M. P.; RIBEIRO, E. M.; SOUZA, T. **Bois-bumbás de Parintins: síntese metafórica da realidade?**. Revista de Administração Pública, v. 44, n. 1, p. 7-30, 2010.

BODKIN-ANDREWS, G.; O' ROUKE, V; CRAVEN, R. G.; YEUNG, A. S. **Engaging the Disengaged?: A Longitudinal Analysis of the Relations Between Indigenous and Non-Indigenous Australian Students' Academic Self-Concept and Disengagement**. Australia: Journal of Cognitive Education and Psychology, 2012.

BOUTON-LEWIS, G. M.; WILSS, L.; LEWIS, D. C. **Changes in conceptions of learning for Indigenous Australian university students**. Australia: British Journal of Educational Psychology, v. 71, 2001.

BODKIN-ANDREWS, G.; O' ROUKE, V; CRAVEN, R. G.; YEUNG, A. S. **Engaging the Disengaged?: A Longitudinal Analysis of the Relations Between Indigenous and Non-Indigenous Australian Students' Academic Self-Concept and Disengagement**. Australia: Journal of Cognitive Education and Psychology, 2012.

CAMACHO, T. **A Universidade Pública no Brasil**. Revista Mexicana de Sociologia, Santiago do Chile, v. 19, n.1, p. 101-132, 2005.

CANOPF, L.; FESTINALI, R.C.; ICHIKAWA, E. Y. **A Expansão do Ensino Superior em Administração no Sudoeste do Paraná: Reflexões Introdutórias**. RAC, v. 9, n. 3, Jul./Set. 2005: 79-97.

CAPELO, Maria Regina C.; TOMMASINO, Kimiye. **Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: escolarização e trabalho como acesso à modernidade**. Cadernos CERU, São Paulo, n.15, 2004.

CARNEIRO, Adele de Toledo; BERTERO, Carlos Osmar. **A Escola Superior de Administração e Negócios nos primeiros vinte anos (1941- 1961): Uma análise sobre o currículo em administração**. São Paulo: Dissertação (mestrado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. 2015.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O índio e o mundo dos brancos**. Brasília: Universidade de Brasília, 1964.

- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Identidade étnica, identificação e manipulação**. Sociedade e Cultura, V. 6, N. 2, Jul./dez, 2003.
- CARVALHO, Edgar de Assis. Pauperização e indianidade. IN: JUNQUEIRA, C.; CARVALHO, E. DE A. (Orgs). **Antropologia e indigenismo na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1981.
- CARVALHO, Maria Lúcia Brant de. **Das terras dos índios a índios sem terras. O estado e os Guarany do Oco'y. Violência, silêncio, e luta**. São Paulo, 2013.
- CASSANDRE, M. P.; AMARAL, W. R. ; SILVA, A. **Eu, Alex, da etnia Guarani: o testemunho de um estudante indígena de Administração e seu duplo pertencimento**. Cadernos EBAPE.BR (FGV), 2015.
- CHEN, S. H. **The Work-Study Experience Of Indigenous Undergraduates In Taiwan**. Taiwan: Journal of College Teaching & Learning, v. 11, 2014.
- CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO – CAF. **História da Administração**. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao>. Acesso em 30/07/2016.
- CREMONEZE, Cristina. História Indígena do Brasil. IN: AFONSO, G. B. (Org.). **Ensino de história e cultura indígena**. Curitiba: Intersaberes, 2016.
- COMISSÃO UNIVERSIDADES PARA OS ÍNDIOS DO PARANÁ**. Quadro sistematizado por AMARAL, Wagner R..Londrina, 2016
- CORTÉS, L. S. M. **The discourse of interculturality and its transnational migration towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz**. México: Intercultural Education, 2009.
- COVRE, M. L. M. **A formação e a ideologia do administrador de empresas**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 1991. p. 59-86.
- CRUZA, K. C.K.; SALZMANB, M. B.; BRISLINC, R.; LOSCHD, N. **Hawaiian attributional perspectives on intercultural interactions in higher education: Development of an intercultural sensitizer**. EUA: International Journal of Intercultural Relations, v. 30, 2005.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade temporã**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves: 2. ed., 1980.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3rd. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DODGEON, P.; FIELDER, J. **Third Spaces within Tertiary Places Indigenous Australian Studies**. Austrália: Journal of Community & Applied Social Psychology, v. 16, 2006.

ESTÁCIO, M. A. F., ALMEIDA, D. A. R.; **Indigenous in the Universidade do Estado do Amazonas**. Brasil: Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, 2016.

EVERSOLE, R.; ROUTH, R. **Collaborative research as an anti-poverty tool: a research partnership between police and indigenous Australians**. Australia: Development in Practice, 2007.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 4. ed., 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. **A Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, AlfaÔmega, 1979.

FERNANDES, Ricardo C. **Política e parentesco entre os Kaingang: uma análise etnológica**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FERNANDES, Ricardo Cid. Uma contribuição da antropologia política para a análise do faccionalismo Kaingang. In: TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lúcio Tadeu; e NOELLI, Francisco Silva (Orgs.) **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: EdUEL, 2004.

FERREIRA, Sandra Alberta; HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori. **Um discurso militante sobre o significado do ensino superior e a atuação profissional de estudantes indígenas**. UFES, Vitória – ES: III Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais, 2015.

FERREIRA, H. C. H. **A organização da memória coletiva na defesa do território e na criação do produto turístico: um estudo sobre a Ilha Grande**, RJ. Caderno Virtual de Turismo, v. 14, n. 1, p. 79-95, 2014.

FUNAI, Fundação Nacional do Índio. **Índios no Brasil**. Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em junho/ 2017

GUERRA, Maria José; AMARAL, Warner Roberto do; OTA, Maria Inês Nobre. A experiência do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos estudantes indígenas da UEL. IN: AMARAL, W. R. do; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. (Orgs.). **Universidade para indígenas a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

GALDINO, José Roberto de Vasconcelos; AMARAL, Warner Roberto do. Assistência Estudantil para Indígenas na Educação superior no Paraná. IN: AMARAL, W. R. do; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. (Orgs.). **Universidade para indígenas a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

GUERREIRO RAMOS, A. **Administração e contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1983.

GONZALES, F. C. V.; GARCIA, V. D. B.; ORTEGA, A. J. A. J. **La recolección, venta y consumo de insectos en Toluca, México y sus alrededores.** Rosa dos Ventos - Turismo e Hospitalidade, v. 4, n. 2, p. 96-109, 2012.

HORTAN, Michael S. **Cristianismo sem Cristo: o evangelho alternativo da igreja atual.** Editora Cultural Cristã, 2010.

HUAYTA, V. M. R.; PASSADOR, C. S. **Transferência condicionada de renda e segurança alimentar em espaços rurais: uma análise do Programa “JUNTOS” na comunidade indígena de Pilpichaca, no Peru.** Cadernos Gestão Pública e Cidadania, v. 17, n. 60, p. 1-1, 2012.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **O Brasil Indígena.** Rio de Janeiro, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Características Étnico-Raciais da População Brasileira: classificações e identidades.** Rio de Janeiro, 2013.

JUNQUEIRA, Carmen. **Antropologia indígena: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 1991.

LARKIN, S. **Indigenous Perspectives Enriching Scholarship.** Australia: Australian Social Work, 2011.

LEFFA, Vilson J. **Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade.** Calidoscópico: 2005 p. 22.

LUZ, E. M. **Novos desafios para o instrumental antropológico de identificação de grupos indígenas emergentes.** Revista Brasileira de Marketing, v. 6, n. 2, p. 175-180, 2007.

LYNDSAY, D.; MACKAY, W. USHER, KIM. **An innovative nurse education program in the Torres Strait Islands.** Australia: Nurse Education Today, 2005.

LAJE, Mariana Luísa da Costa; MATTA, Isabela Braga da. **Cadê xs Pretxs nos PPC's? Reflexões a partir da dinâmica acadêmica de um curso de bacharelado em administração.** III Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais. Vitória – ES, 2015.

MAGUIRRE, M. V.; RUELAS, G. C.; TORRE, C. G. **Women Empowerment through Social Innovation in Indigenous Social Enterprise.** Revista de Administração Mackenzie, v. 17, n. 6, p. 164-190, 2016.

MAHAR, D. **Instituições internacionais de empréstimo público e o desenvolvimento da Amazônia brasileira: a experiência do Banco Mundial.** Revista de Administração Pública, v. 16, n. 4, p. 23-38, 1982.

MELIÁ, Bartolomé. **El Guaraní conquistado y reducido.** Ensayos de etnohistoria. Asunción: Universidad Católica, 1993.

MINOGUE, Kenneth. **O conceito de universidade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

MINTHORN, R. S.; MARSH, T. E. J. **Centering indigenous college student voices and perspectives through photovoice and photo-elicitation**. USA: Contemporary Educational Psychology, 2016.

MOTA, Lúcio T. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924)**. Maringá: EDUEM, 1994.

MOTA, Lúcio T.. Os índios Kaingang e seus territórios nos campos do Brasil meridional na metade do século XIX. In: MOTTA, L. T.; NOELLI, F. S.; TOMMASINO, K. (orgs.). **Uri e Wáxi – estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: UEL, 2000.

MOTA, Lúcio T.; NOELLI, Francisco S. Exploração e guerra de conquista dos territórios indígenas nos vales dos rios Tibagi, Ivai e Piquiri. In: DIAS, Reginaldo B.; GONÇALVES, José Henrique R. (orgs.) **Maringá e o Norte do Paraná: estudos de história regional**. Maringá: EDUEM, 1999.

MOTA, L.T. e FAUSTINO, R.C. Entendendo cultura, etnicidade e políticas de inclusão (Org.). **As cidades e os povos indígenas: mitologias e visões**. Maringá: EdUEM, 2000.

MOLITERNO, Aline Cardoso Machado; PADILHA, Amanda Marques; MOTA, Lúcio Tadeu; CARREIRA, Lígia. **Dinâmica social e familiar: uma descrição etnográfica de famílias de idosos Kaingang**. Maringá: Eduem – Ciência, Cuidado e Saúde, 2011.

NICOLINI, Alexandre. **Qual será o futuro das fábricas de administradores?** Rev. Adm. Empresarial, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, jun. 2003.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses**. Maringá, PR: UEM, 2007.

OLIVEIRA, Aline Lourenço de; LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva, CASTRO, Cleber Carvalho de. **Ensino de Administração nos EUA e no Brasil: evidências de um ensino com problemas**. XXXVII EnANPAD. Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

ORQUERA, M. F. **Estratégia Ética Sustentável: Un paso más allá del “Utópico” Triple Bottom Line**. Revista Capital Científico - Eletrônica, v. 9, n. 2, p. 43-56, 2011.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos A. da R. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/ Museu Nacional, 2006.

PAES, T. A.; PAES, N. A. **O papel do endomarketing na atividade turística no município da Baía da Traição - PB**. Caderno Virtual de Turismo, v. 9, n. 3, art. 6, p. 71-87, 2009.

PAGLIARO, H., AZEVEDO, MM., and SANTOS, RV. orgs. **Demografia dos povos indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

PAIVA, Alysso Ribeiro. **Democracia, deliberação e processo decisório no contexto democrático-colegiado em uma instituição de ensino superior.** Universidade Federal de Viçosa (dissertação), 2016.

PAULINO, Marcos M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná.** 2008, 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PARANÁ, Sistema de Legislação Estadual. **Lei Estadual nº 13.134 de abril de 2001.** Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=4440>. Acesso em novembro/2016.

PARANÁ, SETI – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Comissão Universidade para Índios.** Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=36>. Acesso em janeiro/2017.

PAULA, M. F. **ICMS ecológico e terras indígenas: um estudo de caso da Reserva Indígena de Marrecas-PR.** Revista Capital Científico - Eletrônica, v. 11, n. 1, p. 1-16, 2013.

PEDRO FILHO, F. S. **Paradigmas e perspectivas estratégicas para o ecoturismo indígena em Rondônia, Brasil.** Caderno Virtual de Turismo, v. 13, n. 2, p. 227-252, 2013.

PIDGEON, M.; ARCHIBALD, J.; HAWKEY, C. **Relationships matter Supporting Aboriginal graduate students in British Columbia Canada.** Canadá: Canadian Journal of Higher Education Revue canadienne d'enseignement supérieur, v. 44, 2014.

PIVIANI, Jayme; PONZENATO, José Clemente. **A universidade em debate.** Caxias do Sul: Educs, 1980.

PLEVITZ, L. DE. **Special schooling for indigenous students: a new form of racial discrimination?** Australia: The Australian journal of indigenous education, 2006.

POUTIGNAT, Phillipe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade, seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PROQUEST. Disponível em <http://www.proquest.com/LATAM-PT/>. Acesso em Abril/ 2017.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

QUINZANI, S. S. P.; CAPOVILLA, V. M.; CORRÊA, A. A. **A Pluralidade Gastronômica da Região Amazônica: Sabores Acreanos, Paraenses e do Alto Rio Negro.** Revista Hospitalidade, v. 13, n. 2, p. 248-271, 2016

RAKENA, T. O.; AIRINI; BROWN, D. **Success for All: Eroding the culture of power in the one-to-one teaching and learning context.** Nova Zelândia: International Journal of Music Education, v. 34, 2015

REZENDE, L. A. L. DE. **When a university opens itself to diversity: a briefreport on the Intercultural Formation Course for Indigenous Teachers, from the Federal University of Minas Gerais (UFMG), Brazil.** Brasil: Intercultural Education, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **A política Indigenista Brasileira.** Rio de Janeiro, 1.962.

RICARDINO, A.; MARTINS, S. T. A. **Governança Corporativa: um novo nome para antigas práticas?.** Revista Contabilidade & Finanças - USP, v. 15, n. 36, p. 50-60, 2004.

RODRIGUES, Isabel Cristina; NOVAK, Maria Simone Jacomini; FAUSTINO, Rosangela Célia. Síntese sócio-histórica dos Kaingang, Guarani, e Xetá e relação com o ensino superior. IN: AMARAL, W. R. do; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. (Orgs.). **Universidade para indígenas a experiência do Paraná.** Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

RODRIGUES, Aryon D. **A língua dos índios Xetá como dialeto Guarani.** Cadernos de Estudos Linguísticos, São Paulo, n. 1, p. 7-11, sep., 1978.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **VENH JYKRE SI: memória, tradição e costume entre os Kaingang da T.I. Faxinal – Cândido de Abreu/PR.** (Tese) PUC/SP, 2012.

Tese de Doutorado em Ciências Sociais. PUC/SP, 2012.

SANCHES, R. A.; VILLAS-BÔAS, A. **Planejando a gestão em um cenário socioambiental de mudanças: o caso da bacia do rio Xingu.** Revista de Administração Pública, v. 39, n. 2, p. 365-380, 2005.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani.** São Paulo: Editora da USP, 1974.

SCHMELKES, S. **Intercultural universities in Mexico: progress and difficulties.** Mexico: Intercultural universities, 2009.

SHIROMA, E., MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Carmem Lúcia. **Os sobreviventes do extermínio: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá.** Dissertação de Mestrado. UFSC, 1998.

SILVA, Carmen Lúcia. **Em busca da sociedade perdida: o trabalho da memória Xetá.** Tese de Doutorado. UnB, Brasília, 2003.

SPELL, Scientific Periodicals Eletronic Library. Disponível em <http://www.spell.org.br/>. Acesso abril/ 2017.

SOUZA, Irineu Manoel. **Gestão das Universidades Federais brasileiras: uma abordagem fundamentada na Gestão do Conhecimento.** Florianópolis: UFSC. Tese de Doutorado, 2009.

STALLIVIERI, L.; GONÇALVES, R. B. **Novas propostas pedagógicas para o desenvolvimento de disciplinas ministradas em línguas estrangeiras nas salas de aula multiculturais.** Revista de Ciências da Administração, v. 17, n. 41, p. 130-142, 2015.

TÉLLEZ, S.; SANDOVAL, J. C.; GONZÁLEZ, O. **Intercultural University of Veracruz: a holistic project promoting intercultural education**. México: Intercultural Education, 2006.

TIERNEY, W.G. **Undaunted Courage: Life History and the Postmodern Challenge**. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *Handbook of Qualitative Research*. 2nd. Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc; 2000.

TOMMASINO, Kimiye, FERNANDES, Ricardo Cid. Kaingang. In: **Enciclopédia Povos Indígenas no Brasil**. Instituto Socioambiental, 2003. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/>>

TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lucio T.; NOELLI, Francisco S. (orgs.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: EDUEL, 2004.

TOMMASINO, Kimiye; FERNANDES, Ricardo C. Kaingang. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil**. 2001. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib>. Acesso em: 16 jul. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Niblado Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

TURALE, S. e MILLER, M. **Improving the health of Indigenous Australians: reforms in nursing education. An opinion piece of international interest**. Austrália: International Council of Nurses, 2006.

USHER, K.; LINDSAY; MACKAY, W. **An innovative nurse education program in the Torres Strait Islands**. Australia: Nurse Education Today, v. 25, 2005a.

USHER, K.; TURALE, S. GOOLD, S. **Meeting the challenges of recruitment and retention of Indigenous people into nursing: outcomes of the Indigenous Nurse Education Working Group**. Australia: Collegian, v. 12, 2005b.

VALDIVIEZO, L. A. **Indigenous worldviews in intercultural education: teachers' construction of interculturalism in a bilingual Quechua–Spanish program**. Peru: Intercultural Education, 2010.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. **uma boa pesquisa (qualitativa) em administração** In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Orgs.) **Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração: teoria e prática**. Rido de Janeiro: FGV, 2004.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é Universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

XERRI, Eliana Gasparini. **Breve incursão à história das universidades**. IN: ALBECHE, D. L (org.). **Universidade e sociedade: visões de um Brasil em construção**. Caxias do Sul: Educs, 2012.

YÁZIGI, E. A. **Ensaio metodológico de manejo turístico em áreas indígenas**. Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo, v. 1, n. 2, p. 137-183, 2007.

ZAMBRANO, G. A. M.; PÁUCAR, R. P. S. **Mirada altermundista del paradigma del Buen Vivir y pensamiento ecosociocéntrico en un pueblo indígena en México**. Revista Hospitalidade, v. 11, n. 2, p. 133-156, 2014.

ZIMMERLI, E. R.; SIENA, O. **Conflitos socioambientais decorrentes da construção das usinas de Santo Antônio e de Jirau no Rio Madeira**. Revista de Gestão Social e Ambiental, v. 7, n. 3, p. 89-104, 2013.

ZUANY, R. G. M. **Building hybrid knowledge at the Intercultural University of Veracruz, Mexico an anthropological study of indigenous contexts**. México: Intercultural Education, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICES 1

Instituição:

Pesquisador: Renan Carlos Klichowski

Data da entrevista: __/__/____

Local da entrevista:

I. IDENTIFICAÇÃO

Nome do(a) entrevistado(a):	
Terra Indígena em que reside:	
Município:	Etnia:
Idade:	Estado civil: () casado/a () solteiro/a () separado/a () viúvo/a
Se casado/a, qual etnia do cônjuge:	
Se casado/a, qual a ocupação do cônjuge:	
Possui filhos? () Sim () Não.	
Quantos? _____.	Idade dos filhos: _____
IES onde estuda(ou):	
Curso/s frequentado/s:	
No período em que frequenta/ou a Universidade, onde você mora/va? () na Terra Indígena () na cidade.	

Se mora/va na Terra Indígena, com que frequência se deslocava para a Universidade?

Qual/is sua/s fonte/s de renda durante os seus estudos?

Trabalhou enquanto estudava?

() Sim () Não. Se sim, com o que e onde trabalhou?

Pré entrevista

- 1) **Você fala qual língua e qual a principal?**
- 2) **Onde estudou antes da universidade (aldeia, cidade, etc)?**

II. TRAJETÓRIAS NA UNIVERSIDADE

1. Quais suas **expectativas** iniciais com a Universidade e o curso escolhido? Por que o escolheu e como foi a escolha?
 - ✓ Qual motivação para essas escolhas?
 - ✓ Foi sua escolha pessoal, da sua família e/ou da comunidade (lideranças e outros), de técnicos que atuam na aldeia, de outros estudantes que estudam no curso/IES?
 - ✓ Expectativas foram alcançadas?
2. Quais as **dificuldades** vivenciadas durante sua permanência na Universidade?
 - ✓ transporte, acadêmicas, com a burocracia, na Universidade e fora da Universidade, renda?
 - ✓ Durante sua formação acadêmica chegou a trabalhar?
4. Quais foram as **motivações e incentivos** vivenciados durante sua permanência na Universidade e quais se destacaram?
5. Quais são/foram as **ações institucionais de acompanhamento** da sua formação acadêmica como estudante indígena e quais se destacaram?
6. Como era sua **relação com os demais estudantes indígenas** na Universidade?
7. Como foi a sua **relação com os professores e colegas do curso?**

8. No período da sua formação acadêmica desenvolveu alguma **ação de ensino, pesquisa ou extensão** relacionada à questão indígena ou voltada à sua comunidade? Em caso afirmativo, como avalia a experiência realizada (se contribuiu para melhorar a qualidade de vida nas terras indígenas no Paraná e na sua comunidade)
9. Como era sua relação com a liderança de sua comunidade, durante sua formação acadêmica?
10. Como avalia seu **desempenho acadêmico** no curso escolhido e na Universidade?
11. Qual era sua **expectativa de trabalho ou emprego (na terra indígena ou fora dela)** durante a sua formação acadêmica?

III. TRAJETÓRIAS E EXPECTATIVAS SOBRE O MUNDO DO TRABALHO

1. O que você entende como trabalho e quais suas referências?
2. Qual/quais experiência(s) de trabalho graduação?
3. Se permaneceu atuando na mesma instituição onde atuava durante a graduação, houve algum tipo de mudança de função? Quais mudanças ocorreram?
4. Ser graduando provoca algum tipo de reação na instituição em que atua?
5. Está atuando na sua área de formação acadêmica? Se não, por que não? Se sim, como se aproximou desse trabalho?
6. Qual tipo de vínculo profissional possui (registro em carteira, voluntário, temporário, estatutário, etc.)? Atua na sua terra indígena de pertencimento ou em outra? Por que não atua na sua terra indígena de pertencimento? Por que não atua em terra indígena (caso esteja atuando na cidade)?
7. Quais expectativas sua família e comunidade possuem com a sua atuação profissional? Quais expectativas de atuação profissional você possui? Quais expectativas de remuneração?
8. Como concebe a idéia de “retorno” de conhecimentos aprendidos e socializados na Universidade junto à sua comunidade de pertencimento? Quais outros “retornos” acha possível? (identificar se há algum tipo conhecimento, de renda desenvolvido)
9. Quais aspectos entende que a Universidade deveria considerar para a formação de profissionais indígenas? Você se sente capacitado(a) profissionalmente?
10. Quais relações estabelece, na sua prática profissional, entre os conhecimentos adquiridos na Universidade e os saberes tradicionais existentes na sua comunidade e para o seu grupo étnico?

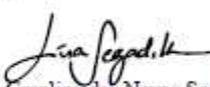
11. Qual seu relacionamento com o cacique e lideranças da sua comunidade? Ele intervém (ou entreviu) na sua trajetória como profissional? Como avalia essa intervenção? (considerar se o cacique teve alguma intervenção contrária ou resistência à sua atuação)
12. Quais expectativas em continuar estudando? Já fez alguma experiência de continuidade na sua escolarização (outro curso de graduação, especialização, aperfeiçoamento, mestrado)?
13. Quais as dificuldades vivenciadas enquanto profissional indígena na(s) instituição(ões) onde atuou/atua?
14. Qual seu relacionamento com sua chefia? Qual seu relacionamento com os colegas de trabalho? (considerar que pode atuar na aldeia e conviver com parentes na mesma instituição) Como sente que é avaliado sendo um profissional indígena? (considerar que possa haver relações de poder implicadas, desempenho profissional - promoção, rebaixamento)
15. Vivenciou algum tipo de preconceito, discriminação ou subalternização em ser um profissional indígena? (rebaixamento, assédios, etc.)
16. Teve algum reconhecimento e incentivo pelo trabalho que você realiza (por ser profissional indígena)? Quais?
17. O que é ser liderança para você? Existe algum tipo de relação entre ser profissional indígena formado na Universidade e em ser liderança na sua comunidade?
18. Na sua experiência profissional você acha que adquiriu valores, hábitos e/ou comportamentos das instituições onde atua/ou? Quais? (disciplina, hierarquia, medos, obediência)
19. Como avalia sua remuneração? Entende que é suficiente ou insuficiente para o que desenvolve? Como avalia sua remuneração/renda em comparação a dos demais indígenas na sua comunidade, ou na sua família ou ambiente de trabalho? (Verificar se sua condição de assalariado o destaca de outras pessoas ou famílias na sua comunidade)
20. Como você acha que a comunidade avalia sua atuação profissional, bem como sua remuneração e/ou condição financeira?
21. O que é ser profissional (médico, pedagogo, dentista...) e indígena ao mesmo tempo na sua prática profissional?
22. Em algum momento não se sentiu indígena durante a sua experiência como profissional?
23. Você se arrependeu, em algum momento, do curso que fez? Se sim, faria outro? (qual).
24. O que é ser administrador (a) Guarani/ Kaingang? Tem alguma diferença para seus colegas que não são Guarani, Kaingang ou indígenas?

DECLARAÇÃO

Ao Professor Marcio Pascoal Cassandre

Eu, Livia Carolina das Neves Segadilha, revisora de textos, declaro, aos 14 dias do mês de março de 2018, que fiz a revisão gramatical da dissertação de mestrado intitulada "Somos estudantes e indígenas! Um estudo testemunhal de estudantes indígenas dos cursos de administração das universidades estaduais do Paraná", de Renan Carlos Klichowski, a qual entreguei, revisada, em 7 de março de 2018.

Para tanto, subscrevo-me,


Livia Carolina das Neves Segadilha