



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JENIFER ARAUJO BARROSO BILAR

**AS TRAJETÓRIAS DOS INDÍGENAS ASSISTENTES  
SOCIAIS NO PARANÁ:  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O EXERCÍCIO  
PROFISSIONAL**

---

Londrina  
2020

JENIFER ARAUJO BARROSO BILAR

**AS TRAJETÓRIAS DOS INDÍGENAS ASSISTENTES  
SOCIAIS NO PARANÁ:  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O EXERCÍCIO  
PROFISSIONAL**

Dissertação de apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina-UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral

Londrina  
2020

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA OBRA ELABORADA PELO AUTOR, ATRAVÉS DO PROGRAMA DE GERAÇÃO AUTOMÁTICA DO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UEL

BILAR, JENIFER ARAUJO BARROSO

AS TRAJETÓRIAS DOS INDÍGENAS ASSISTENTES SOCIAIS NO PARANÁ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL / JENIFER ARAUJO BARROSO BILAR. - LONDRINA, 2020. 201 F. : IL.

ORIENTADOR: WAGNER ROBERTO DO AMARAL. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL, 2020.

INCLUI BIBLIOGRAFIA.

POVOS INDÍGENAS. ASSISTENTES SOCIAIS INDÍGENAS; INDÍGENAS. EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA; SERVIÇO SOCIAL. AÇÕES AFIRMATIVAS - TESE. I. DO AMARAL, WAGNER ROBERTO . II. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL. III. TÍTULO.

CDU 36

JENIFER ARAUJO BARROSO BILAR

**AS TRAJETÓRIAS DOS INDÍGENAS ASSISTENTES SOCIAIS NO  
PARANÁ:  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL**

Dissertação de apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina-UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do  
Amaral  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dra. Jolinda de Moraes Alves  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dra. Mariana Paladino  
Universidade Federal Fluminense – UFF

Londrina, 13 de agosto de 2020.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus familiares, sobretudo a minha mãe e irmãs e ao Alberto por todo apoio, carinho e compreensão.

Agradeço a minha filha Gabriela. Sua chegada, durante o mestrado, mudou tudo em minha rotina, trouxe muitos desafios, mas certamente o nosso amor tornou possível a superação de todas as dificuldades neste percurso. Obrigada pela oportunidade de ser sua mamãe.

Agradeço a Celi Regina por me ajudar nos cuidados com a minha filha durante esse período de dedicação ao mestrado, obrigada por todo o amor e carinho que tem com a Gabriela, você é maravilhosa e foi essencial neste processo.

Agradeço ao meu orientador Wagner por ter me acolhido e apoiado sobretudo nos momentos de dificuldades e inseguranças, obrigada por ser esse profissional dedicado e que tanto me inspira a seguir na luta por uma sociedade mais justa.

Agradeço também as professoras Olegna e Mariana, por todas as importantes contribuições através de um olhar atento ao trabalho apresentado na ocasião da qualificação. Agradeço também a professora Mariana e Jolinda por terem aceitado participar da banca examinadora de defesa da presente dissertação.

Agradeço aos professores do Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política social por todo apoio acadêmico que obtive durante o período de licença maternidade.

Agradeço à todos (as) os colegas do mestrado pelos momentos de troca de conhecimento e os momentos divertidos que também fizeram parte desse processo.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES pelo fornecimento da bolsa auxílio durante 28 meses, o que tornou possível a dedicação exclusiva as atividades acadêmicas.

Agradeço toda equipe do grupo de pesquisas indígenas da UEL, aos colegas da Comunicação Social e do Serviço Social, que trouxeram importantes reflexões que se refletem também neste trabalho.

Agradeço à professora Debora e ao Lucas pela generosidade e

contribuições na revisão gramatical e correção para adequação deste trabalho conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Agradeço também aos assistentes sociais indígenas que se dispuseram a dedicar parte de seu tempo para participarem da nossa pesquisa.

Externo também meu respeito e admiração por Gilza Kainkang que também me inspira a seguir como apoiadora das causas indígenas.

Agradeço as amigas Aline, Vania Jessica que tanto admiro, obrigada por fazerem parte dessa minha trajetória, obrigada por cada palavra de incentivo, obrigada pelos abraços, obrigada por acreditarem em mim, vocês são maravilhosas.

BILAR, Jenifer Araujo Barroso. **As trajetórias dos indígenas Assistentes Sociais no Paraná ou Assistentes Sociais indígenas: Desafios e perspectivas para o exercício profissional.** 2020. 201 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2020.

## RESUMO

O presente trabalho se inspira na recente presença, atuação e percursos de indígenas assistentes sociais graduados em Serviço Social nas instituições estaduais de educação superior do Paraná. Tal fenômeno emerge e se contextualiza a partir das experiências de ingresso de indígenas na educação superior pública nas duas últimas décadas no Paraná e no Brasil. De tal forma, intenciona identificar e analisar os aspectos que caracterizam as trajetórias profissionais dos assistentes sociais indígenas no Paraná por meio das vozes de tais sujeitos. A pesquisa constitui-se de três momentos os quais se apresentam articulados por meio de revisão bibliográfica, de levantamento e análise documental e de pesquisa de campo. As narrativas dos sujeitos da nossa pesquisa sinalizam que a ocupação de cargos nos circuitos de trabalho indígena, dentro e fora das terras indígenas, dependerá das negociações e reivindicações estabelecidas por estes profissionais junto as lideranças indígenas e instituições contratantes. Para tanto entendemos que a ampliação, criação e consolidação dos circuitos de trabalho indígena que envolvam os assistentes sociais indígenas, dependerão das compreensões acerca da profissão, bem como do reconhecimento atribuído a estes profissionais por suas próprias comunidades e lideranças.

**Palavras-chave:** Povos Indígenas. Assistentes sociais indígenas. Indígenas. Educação superior Indígena. Serviço social. Ações afirmativas.

BILAR, Jenifer Araujo Barroso. **CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR PROFESSIONAL EXERCISE.** The trajectories of Indigenous Social Assistants In Paraná Or Indigenous Social Assistants: Challenges and perspectives for professional exercise. 2020. 201 p. Dissertation (Master's Degree in Social Service) – State University of Londrina, Londrina. 2020.

## **ABSTRACT**

The present work is inspired by the recent presence, performance and paths of indigenous social workers graduated in Social Work at the state institutions of higher education in Paraná. Such phenomenon emerges and is contextualized from the experiences of the entry of indigenous people in public higher education in the last two decades in Paraná and Brazil. In such a way, it intends to identify and analyze the aspects that characterize the professional trajectories of indigenous social workers in Paraná through the voices of such subjects. The research consists of three moments which are articulated by means of bibliographic review, survey and document analysis and field research. The narratives of the subjects of our research indicate that the occupation of positions in the indigenous work circuits, inside and outside the indigenous lands, will depend on the negotiations and demands established by these professionals with the indigenous leaders and contracting institutions. To this end, we understand that the expansion, creation and consolidation of indigenous work circuits involving indigenous social workers, will depend on understandings about the profession, as well as on the recognition attributed to these professionals by their own communities and leaders.

**Keywords:** Indian people. Indigenous social workers. Indigenous people. Indigenous higher education. Social service. Affirmative actions.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	–	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ANAI	–	Associação Nacional de Ação Indigenista
APIB	–	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
ARPINSUL	–	Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul
ATL	–	Acampamento Terra Livre
CCPY	–	Comissão Pró-Yanomami
CFESS	–	Conselho Federal de Serviço Social
CIMI	–	Conselho Indigenista Missionário
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CNPI	–	Comissão Nacional de Política Indigenista
COMIN	–	Conselho de Missão entre Povos Indígenas
CPICT	–	Conselho Estadual de Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais
CRAS	–	Centro de Referência de Assistência Social
CRESS	–	Conselho Regional de Serviço Social
CTI	–	Centro de Trabalho Indigenista
CUIA	–	Comissão Universidade para os Índios
EEI	–	Educação Escolar Indígena
ENEI	–	Encontro Nacional de Estudantes Indígenas
ENESSO	–	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
FHC	–	Fernando Henrique Cardoso
FUNAI	–	Fundação Nacional do Índio
GTME	–	Grupo de Trabalho Missionário Evangélico
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	–	Instituições de Ensino superior
ISA	–	Instituto Socioambiental
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIC	–	Ministério da Agricultura Indústria e Comércio
MEC	–	Ministério da Educação
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho
ONG	–	Organização Não-Governamental

ONU	–	Organização das Nações Unidas
OPAN	–	Operação Amazônia Nativa
PAIF	–	Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família
PEC	–	Proposta de Emenda Constitucional
PL	–	Projeto de Lei
PROLIND	–	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PSS	–	Processo de Seleção Simplificado
SETI	–	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SPI	–	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	–	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
SUS	–	Sistema Único de Saúde
TI	–	Terra Indígena
UEL	–	Universidade Estadual de Londrina
UVI	–	Univesidad Veracruzana Intercultural

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1	OS PERCURSOS METODOLÓGICOS TRILHADOS.....	17
	<b>CAPÍTULO 1 – ASPECTOS DA RELAÇÃO ENTRE ESTADO E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL .....</b>	<b>21</b>
1.1	AS FORMAS DE DOMINAÇÃO DO ESTADO E A RESISTÊNCIA INDÍGENA: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	21
1.2	O SURGIMENTO E AS PERSPECTIVAS DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES ESTATAIS DESTINADAS AOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL .....	23
1.2.1	Apontamentos Sobre A Fundação Nacional Do Índio – Funai.....	25
1.3	LUTAS E CONQUISTAS DO MOVIMENTO INDÍGENA NO BRASIL .....	28
1.4	O PROTAGONISMO DAS MULHERES INDÍGENAS NO BRASIL .....	31
1.5	AVANÇOS LEGAIS E OS DESAFIOS NA GARANTIA DOS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....	35
1.6	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO ESTADO DO PARANÁ.....	41
1.6.1	Breve Caracterização Do Povo Kaingang No Paraná .....	47
1.6.2	Breve Caracterização Do Povo Guarani No Paraná.....	50
	<b>CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL E NO PARANÁ.....</b>	<b>53</b>
2.1	APONTAMENTOS SOBRE O PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ .....	53
2.2	APONTAMENTOS SOBRE O PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO BRASIL.....	61
2.3	APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO PARANÁ.....	67
2.3.1	A Comissão Universidade Para Os Índios (Cuia) Paraná.....	72
2.3.2	Permanência Estudantil Nas Universidades Estaduais Do Paraná: Avanços E Desafios.....	76
	<b>CAPÍTULO 3 – A PROFISSIONALIZAÇÃO DE INDÍGENAS: PROFISSIONAIS INDÍGENAS FORMADOS PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O DEBATE SOBRE O SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL .....</b>	<b>80</b>
3.1	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE INDÍGENAS NA AMÉRICA LATINA: EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELA UNIVERSIDADE VERACRUZANA INTERCULTURAL.....	80

3.2	OS CIRCUITOS DE TRABALHO INDÍGENA NO PARANÁ E OS PROFISSIONAIS INDÍGENAS GRADUADOS PELAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ.....	88
3.3	O CONCEITO DE “RETORNO À COMUNIDADE”.....	95
3.4	SERVIÇO SOCIAL E O DEBATE SOBRE A QUESTÃO INDÍGENA PELA PROFISSÃO.....	99
3.4.1	O Debate Dobre A Questão Indígena No Serviço Social.....	105

## **CAPÍTULO 4 – A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE INDÍGENAS**

	<b>Assistentes Sociais No Paraná</b> .....	115
4.1	A EMERGÊNCIA DE ASSISTENTES SOCIAIS FORMADOS PELAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ .....	115
4.2	TRAJETÓRIAS ESCOLARES: A ESCOLA DA CIDADE E A ESCOLA DA ALDEIA .....	121
4.3	VIVÊNCIA NAS UNIVERSIDADES PARANAENSES: DILEMAS, DESAFIOS E SUPERAÇÃO .....	125
4.4	ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS E ÓTICAS DOS ENTREVISTADOS .....	139
4.5	AS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DOS ASSISTENTES SOCIAIS INDÍGENAS FORMADOS PELAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ .....	146
4.5.1	Ser Assistente Social Indígena: Horizontes Possíveis E As Contribuições Do Curso Serviço Social Na Luta Indígena.....	146
4.5.2	A Influência Das Lideranças Indígenas Na Ocupação De Postos De Trabalhos Em Terras Indígenas: Percepções Dos Entrevistados .....	151
4.5.3	Caminhos Trilhados: O Exercício Profissional De Assistentes Sociais Indígenas.....	158

	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	175
--	-----------------------------------	-----

	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	182
--	--------------------------	-----

	<b>APÊNDICES</b> .....	193
--	------------------------	-----

	APÊNDICE A – Questionário para caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	194
--	---	-----

	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista .....	196
--	--	-----

	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	200
--	--	-----

## INTRODUÇÃO

O meu interesse nos estudos relacionados à temática indígena se iniciou através da participação no projeto de pesquisa intitulado *“A trajetória formativa dos estudantes Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina e na Universidade Estadual de Maringá, e a constituição de circuitos de trabalho indígena”*, na condição de bolsista de iniciação científica, durante o ano de 2014, enquanto estudante do curso de graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina.

Nos anos de 2015 e início de 2016, houve a continuidade de minha participação nos estudos sobre a educação superior indígena, ainda na condição de estudante bolsista de iniciação científica, no projeto de pesquisa denominado *“A trajetória dos profissionais indígenas e os circuitos de trabalho indígena na educação”*.

Em 2016, apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: *“A política de Assistência Social no município de Londrina e os povos indígenas: concepções, estratégias e desafios”*. Nessa investigação, constatei que a política de Assistência Social pode contribuir com as populações indígenas através do acesso aos benefícios, serviços e programas, desde que esta política pública se adeque às especificidades dos diferentes grupos étnicos indígenas, reconhecendo e contribuindo para o fortalecimento étnico e cultural destes.

No ano de 2018, concluí o curso de especialização em Comunicação Popular e Comunitária na Universidade Estadual de Londrina, onde apresentei a monografia: *“Tem índio na UEL - diga ao povo que avance, que avançaremos! Comunicação popular e comunitária e a resistência indígena na Universidade”*. O trabalho teve por objetivo refletir sobre a experiência de participação dos indígenas em um vídeo documentário produzido por acadêmicos indígenas e estudantes do curso de jornalismo da UEL. Além de constatar a importância de espaços e iniciativas que valorizem a presença indígena na universidade, identificamos que ainda há muito a se avançar na criação de mecanismos e estratégias que promovam a participação estudantil indígena na UEL e em outras universidades, ainda que nesta instituição se observem avanços significativos se comparados a outras instituições estaduais de educação superior do Paraná.

Contrariando as teses da extinção destes povos, evidenciada até metade do século XX, destaca-se que, entre 1991 e 2000, a população autodeclarada indígena no Brasil quase triplicou, passando de 294 para 734 mil indivíduos. Em 2010, o IBGE apontou que a população indígena ultrapassava 896,9 mil pessoas no Brasil.

Tais informações atestam que, ainda na atualidade, há o desconhecimento sobre a realidade dos diferentes grupos étnicos indígenas, bem como de aspectos essenciais sobre seus modos de vida e organização social, fato este ainda gerador de visões preconceituosas sobre estes povos.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 foi um marco para o reconhecimento dos povos indígenas. A referida legislação preconiza em seus artigos 231 e 232 o direito às especificidades culturais indígenas, decorrentes das suas formas de organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Reconhece ainda os indígenas como cidadãos de direitos, considerados em suas realidades culturais diferenciadas.

Rompendo de vez com o paradigma tutelar, ao menos do ponto de vista legal, a Constituição Federal estabelece aos povos indígenas, suas comunidades e organizações, a legitimidade de recorrerem à justiça na defesa de seus direitos e interesses (ARAUJO; LEITÃO, 2002).

O ingresso de indígenas na educação superior ocorre, inicialmente, a partir da 1990, através de convênios estabelecidos entre universidades privadas e/ou comunitárias e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Contudo, a partir da década de 2000, há a implantação de políticas de ação afirmativa para que os povos indígenas tivessem acesso às universidades públicas. Cabe ressaltar que o ingresso de indígenas na educação superior pública se destaca em dois vieses sendo o primeiro deles, através da oferta de cursos específicos que buscaram suprir a necessidade de formação de professores indígenas para ocupação de postos de trabalho nas escolas indígenas, estas implementadas a partir de normativas publicadas no final da década de 1990 e início da década de 2000; o segundo, ocorreu a partir do ingresso em cursos superiores convencionais, por meio de cotas ou vagas suplementares, processos seletivos convencionais e/ou específicos destinados para indígenas.

De qualquer modo, destacamos que o ingresso de indígenas na educação superior pública brasileira se constitui num fenômeno recente na histórica relação entre os povos indígenas, o Estado e a sociedade brasileira, assim como entre essas populações e as políticas educacionais no Brasil. Tal fenômeno apresenta-se como uma combinação entre o significativo crescimento demográfico das populações indígenas no Brasil nas duas últimas décadas associado à expansão da oferta da educação básica brasileira, sobretudo ao reconhecimento e à ampliação da educação escolar indígena no país (AMARAL, 2015)

Entendemos que a universidade pode ser apropriada pelos indígenas como ferramenta de luta para defesa de seus interesses, sobretudo os seus interesses coletivos. Os estudos sobre a educação superior indígena têm sido pautados por pesquisadores indígenas e não indígenas e tem refletido, fundamentalmente, acerca das questões de ingresso, permanência e conclusão dos indígenas na educação superior no Brasil. Todavia, considerando as marcas recentes e inéditas das experiências de ingresso de indígenas nas instituições públicas de educação superior no Brasil, parece ser incipiente os estudos relacionados ao percurso profissional egresso à educação superior, bem como sobre as perspectivas de atuação profissional destes novos sujeitos.

No ano de 2001, ineditamente no Brasil a partir de uma lei estadual, foram instituídas vagas suplementares para indígenas em instituições públicas de educação superior e a partir de 2002, as universidades estaduais paranaenses passam a garantir o ingresso de acadêmicos indígenas nestas instituições de ensino<sup>1</sup>. A educação superior deve ser entendida como um direito, todavia, só é possível efetivá-lo na medida em que sejam ofertadas políticas consistentes que garantam a permanência desses estudantes nas universidades (AMARAL, 2010).

Ao investigar as trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná, Amaral (2010) aponta que é possível compreender que a

---

<sup>1</sup> Nesse ano, encontravam-se em atividade as seguintes instituições: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Foram posteriormente criadas a Universidade Estadual do Norte Pioneiro (UENP) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), sendo que esta última agregou as Faculdades Estaduais existentes no Paraná.

formação acadêmica de indígenas traz como possibilidade a ocupação desses profissionais em circuitos de trabalho dentro e fora das terras indígenas, tradicionalmente ocupados por profissionais não indígenas.

O avanço do número de acadêmicos indígenas formados pelas universidades pode possibilitar a ocupação de espaços de trabalhos por estes profissionais indígenas em instituições governamentais já atuantes nas terras indígenas e em seu entorno, constituindo o que Amaral (2010) denominou como “circuitos de trabalho indígena”, sendo este assunto tratado ao longo deste trabalho.

Cabe destacar que a ocupação destes espaços pelos profissionais indígenas egressos da educação superior pode provocar novos conflitos, consensos, alianças e concorrências locais, vindo a determinar reorganizações nas esferas e relações de poder nas comunidades indígenas (AMARAL; RODRIGUES; BILAR, 2014).

Durante minha trajetória acadêmica, sobretudo durante a participação em projetos de pesquisa e extensão, tive a oportunidade de conviver, aprender e me inspirar com a companhia dos estudantes indígenas de diferentes etnias e cursos, destacando a admiração pela Gilza Kaingang, graduada em Serviço Social e companheira de muitas reflexões acerca dos dilemas e possibilidades dessa recente e histórica experiência por ela e muitos outros vivenciada. Estas e outras vivências despertaram o desejo de conhecer mais sobre os circuitos de trabalho trilhados pelos indígenas Assistentes Sociais formados pelas universidades estaduais paranaenses.

Segundo dados coletados junto à Comissão Universidade para os Índios (CUIA) Estadual<sup>2</sup> até o ano de 2019, as universidades estaduais do Paraná graduaram um total de 101 indígenas, nas diferentes áreas do conhecimento. Cabe apontar a existência de quatro acadêmicos indígenas atualmente matriculados em cursos de Serviço Social, sendo dois matriculados na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e dois matriculados na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus de Apucarana. Destaca-se também o

---

<sup>2</sup> A Cuiá Estadual é formada por representantes de cada uma das CUIAs locais instituídas em cada uma das universidades estaduais do Paraná, visando, desta forma, não apenas o ingresso dos acadêmicos indígenas, mas, fundamentalmente, sua permanência e conclusão. Neste trabalho abordaremos mais detalhadamente sobre essa Comissão.

número de seis indígenas que concluíram a graduação em Serviço Social, até o ano de 2019.

Muitas questões foram surgindo durante a aproximação com este fenômeno e me instigando diversas reflexões tais como: quais as especificidades presentes na constituição de um assistente social indígena? Sob a ótica desses profissionais de que maneira os conhecimentos adquiridos nos cursos de Serviço Social podem contribuir para a atuação e defesa dos interesses indígenas? Qual o significado político da formação de assistentes sociais indígenas? Quais interlocuções entre os circuitos de trabalho indígena e as relações de poder nas comunidades indígenas? A atuação de assistentes sociais indígenas pode alterar a organização das instituições e do trabalho prestado as suas comunidades? Qual a compreensão de retorno apresentada pelos assistentes sociais indígenas às suas comunidades e/ou aos povos indígenas? Qual a capacidade de contratação destes profissionais pelas instituições públicas ou privadas e como vem se constituindo os circuitos de trabalho indígena para esses sujeitos?

Estes e outros questionamentos nos levaram a definir como questão central deste trabalho a seguinte: Quais aspectos caracterizam as trajetórias profissionais dos assistentes sociais indígenas no Paraná?

O surgimento de um novo sujeito no cenário brasileiro e latino-americano – profissionais indígenas egressos de cursos superiores – ainda que recente, evidencia em si, a possibilidade de provocar significativas alterações na organização das suas comunidades de pertencimento e dos próprios sujeitos que se constituem parte deste processo.

Este trabalho busca ainda contribuir para maior visibilidade e reconhecimento dos profissionais indígenas formados pelas Universidades Estaduais do Paraná, com destaque para os Assistentes Sociais indígenas. Acreditamos que esta pesquisa será relevante para a área do Serviço Social na medida em que busca evidenciar o significado e os limites e as contribuições deste para os Assistentes Sociais indígenas, sendo recente e inédita tal temática nesse circuito acadêmico e profissional.

## 1.1 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS TRILHADOS

O presente trabalho constitui-se em uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, evidenciada a pretensão de uma maior aproximação da realidade social para conhecê-la, analisá-la e interpretá-la com base em fundamentação teórica consistente, objetivando compreender o problema pesquisado.

Enquanto objetivo geral, este trabalho busca identificar e analisar os aspectos que caracterizam as trajetórias profissionais dos assistentes sociais indígenas no Paraná. Tal objetivo se detalha por meio dos seguintes objetivos específicos:

- Levantar e sistematizar as referências documentais e bibliográficas acerca da presença e atuação de assistentes sociais indígenas na área do Serviço Social no Brasil.
- Identificar os motivos da escolha do curso de Serviço Social pelos assistentes sociais indígenas, bem como compreender elementos sobre a trajetória percorrida durante a sua graduação (ingresso, permanência e formação);
- Refletir sobre as experiências profissionais realizadas pelos assistentes sociais indígenas formados pelas universidades estaduais do Paraná, identificando suas expectativas, bem como as possíveis organizações contratantes;
- Analisar as relações estabelecidas entre os assistentes sociais indígenas e suas comunidades (famílias, caciques e lideranças), sendo estas analisadas durante e após suas formações profissionais.

A escolha pela pesquisa qualitativa se deu tendo como referência os estudos de Minayo (2000) e Gil (2008) ao evidenciarem que a pesquisa social aborda categorias que trazem uma carga histórica, cultural política e ideológica, não podendo ficar restrita a dados numéricos ou estatísticos.

A presente pesquisa é constituída por três momentos os quais se apresentam articulados, sendo: a revisão bibliográfica, o levantamento e análise documental e a pesquisa de campo.

O primeiro momento caracterizado pela revisão bibliográfica se constituiu por levantamentos, leituras e estudos pertinentes às temáticas como: Estado e sociedades indígenas, questão indígena, política pública de educação superior

indígena no Paraná e no Brasil, sendo utilizados artigos, dissertações, teses, periódicos e livros. Buscamos realizar levantamentos em sistemas de periódicos nacionais relevantes e qualificados na área do Serviço Social tais como: Serviço Social e Sociedade, Katálisis e Temporalis, bem como em anais de eventos nacionais e internacionais da área de Serviço Social. Buscamos ainda referências latino-americanas acerca da reflexão acerca das trajetórias de indígenas egressos da educação superior por meio da participação em projetos de pesquisa voltados a esta temática.

O segundo momento se refere ao levantamento e análise documental visando a coleta de dados documentais como: registros acerca da temática indígena nos órgãos representativos da categoria dos assistentes sociais no Brasil como: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Caracterizou-se ainda pelo levantamento de dados sobre indígenas formados pelas universidades estaduais do Paraná através do acesso a registros da CUIA Estadual e do relatório do projeto de pesquisa “A trajetória dos profissionais indígenas e os circuitos de trabalho indígena na educação” da UEL.

O terceiro momento refere-se à pesquisa de campo realizada em três etapas. A primeira etapa consistiu na caracterização do perfil dos assistentes sociais indígenas formados pelas universidades estaduais do Paraná até o ano de 2019<sup>3</sup> por meio do contato e envio, via-e-mail, de questionário (Apêndice A), sendo este devidamente respondido por todos eles.

A segunda etapa se caracterizou pela realização de entrevistas junto à assistente social indígena Elizângela Pankararu. Cabe destacar que a pertinência dessa entrevista se deu através do contato com a mesma durante a realização do III Congresso Internacional de Serviço Social e Política Social promovido pela UEL no período de 02 a 05 de julho de 2019. A entrevista utilizou roteiro semi-estruturado (Apêndice B), sendo previamente agendada e contou com a devida autorização da entrevistada por meio de Termo de Consentimento

---

<sup>3</sup> <sup>3</sup> A Universidade Federal do Paraná (UFPR) possui convênio com a SETI/CUIA para a realização do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná desde o ano de 2006. Segundo dados da CUIA Estadual, em 2018, a UFPR apresenta uma graduada em Serviço Social, todavia os formandos por essa instituição não se constituem universo da nossa pesquisa.

Livre e Esclarecido (Apêndice C), sendo o seu conteúdo gravado, transcrito e sistematizado.

Já a terceira etapa constituiu-se na realização de entrevistas junto aos cinco assistentes sociais indígenas formados pelas universidades estaduais do Paraná. considerando que uma delas, Luciane Aparecida de Paula, encontrava-se residindo em Londres/Inglaterra no período da pesquisa. As entrevistas utilizaram roteiro semi-estruturado (Apêndice B), sendo previamente agendadas e contaram com a devida autorização dos participantes por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), sendo o seu conteúdo gravado, transcrito e sistematizado. Tais entrevistas foram realizadas no período de setembro a dezembro de 2019, sendo uma delas ocorridas na residência da entrevistada e três delas durante o V Encontro de Educação Superior Indígena do Paraná, realizado em dezembro de 2019, no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, município de Pinhão/PR.

A técnica de interpretação e análise dos dados nessa pesquisa ocorreu por meio da análise de conteúdo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a interpretação assume um foco central. Segundo Richardson (1999), a análise de conteúdo é particularmente utilizada para estudar material de tipo qualitativo.

Entende que esta deve ser eficaz, rigorosa e precisa, tratando-se de compreender melhor um discurso e de aprofundar suas características (gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas, dentre outras). Bardin (2004, p. 37) compreende a análise de conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Neste sentido, a técnica de análise de conteúdo refere-se ao tratamento da informação contida nas mensagens, sendo que o interesse da técnica não reside na descrição dos conteúdos, mas sim, no que estes poderão evidenciar após serem tratados.

A pesquisa realizada conta com autorização da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) por meio do Parecer n. 3.475.802, por estar associado ao projeto de pesquisa “Os circuitos de trabalho indígena na educação

e as trajetórias dos profissionais indígenas”, coordenado pelo orientador da presente dissertação.

O presente trabalho é composto por quatro capítulos, sendo que o primeiro capítulo aborda aspectos da relação entre Estado e povos indígenas no Brasil e no Paraná. No segundo capítulo, contextualizamos a política de educação superior indígena no Brasil com destaque para esta política no estado do Paraná, bem como as ações desenvolvidas pelas universidades estaduais do Paraná.

O terceiro capítulo aborda sobre a formação profissional de indígenas na América Latina, tendo como foco de análises as experiências da Universidad Veracruzana Intercultural. Abordamos também a categoria de circuitos de trabalho indígena e duplo pertencimento, entendemos que estes conceitos sinalizam aspectos importantes para a compreensão das trajetórias profissionais dos assistentes sociais indígenas. Por fim, realizamos reflexões sobre a formação em Serviço Social, bem como sobre as abordagens à questão indígena nesta área e pela categoria profissional.

O quarto e último capítulo desta dissertação teve como foco a análise das trajetórias profissionais dos assistentes sociais indígenas, apresentando as vivências destes sujeitos durante seus processos de escolarização e de ingresso, permanência e conclusão na educação superior. Apresentamos neste capítulo aspectos que consideramos relevantes para a compreensão sobre o processo de formação em Serviço Social, bem como as experiências de estágio, participação em projetos de pesquisa e extensão, bem como as expectativas destes assistentes sociais para a ocupação de postos de trabalho nos circuitos de trabalho existentes.

Apresentamos e analisamos ainda as experiências profissionais dos entrevistados, bem como os desafios, implicações e dilemas para a sua efetivação. Cabe enfatizar que o presente trabalho não tem como objetivo encerrar essa complexa discussão, ao contrário disto, busca-se através desta pesquisa estimular e visibilizar os debates e reflexões por nós colocadas.

## **CAPÍTULO 1**

### **ASPECTOS DA RELAÇÃO ENTRE ESTADO E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL**

Este capítulo aborda aspectos da relação entre Estado e povos indígenas no Brasil, intencionando evidenciar, por meio de um recorte histórico, as relações tutelares desenvolvidas pelo Estado, bem como as lutas, resistências e conquistas de direitos reconhecidos legalmente aos povos indígenas no Brasil. Apresentaremos também um panorama sobre o movimento indígena no Brasil, sendo este uma importante estratégia de conquistas e defesa dos direitos dos povos indígenas, sinalizamos também para o avanço do protagonismo das mulheres indígenas que vem se destacado nas relações entre o Estado indígena e Povos indígenas. Por fim, teceremos neste capítulo alguns aspectos sobre os povos indígenas no Paraná, este tópico visa uma maior aproximação sobre a realidade dos povos que habitam no referido estado.

#### **1.1 AS FORMAS DE DOMINAÇÃO DO ESTADO E A RESISTÊNCIA INDÍGENA: ASPECTOS HISTÓRICOS**

Os povos indígenas no Brasil constituem-se em sua diversidade cultural e linguística, como aponta Gersem dos Santos Luciano Baniwa (2006), pesquisador pertencente ao povo Baniwa, não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de “índio”. Na verdade, cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como Guarani, Yanomami, Kaingang, Baniwa etc. (BANIWA, 2006, p. 30).

De acordo com os dados do Censo de 2010 (IBGE, 2010), existem mais de 896 mil indígenas em todo o Brasil, representando aproximadamente 0,47% da população do país. Cabe destacar que estes dados têm como critério a autodeclaração. O Censo 2010 apresentou ainda a existência de 305 povos indígenas diferentes falantes de 274 línguas indígenas distintas.

Um ponto comum na história dos diferentes grupos étnicos foi a experiência da colonização, sendo essa marcada por atos de extrema violência,

massacres que levaram a extinção de muitos povos indígenas, bem como a perda de terras indígenas, o desrespeito e a desvalorização das culturas indígenas pela sociedade dominante (BANIWA, 2006).

Desde o final do século XVI, com a invasão dos colonizadores europeus, foi imposto aos povos que aqui viviam a nomeação genérica de “índio”. Para muitos estudiosos, este nome genérico foi consequência de um equívoco do colonizador, pensando ele ter chegado às Índias. Segundo Baniwa (2006), a denominação de índio dada pelos colonizadores fez crescer duas distintas imagens sobre os indígenas:

Para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Para eles, o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances. (BANIWA, 2006, p. 30).

A denominação “índio”, foi atribuída às diversas etnias que aqui viviam, a fim de homogeneizar e legitimar a exploração e o domínio colonial, através do regime de servidão e exploração de indígenas.

Todavia, a história dos povos indígenas é marcada, por lutas e resistências frente a ofensiva do próprio capital. Durante a colonização portuguesa, a resistência indígena foi realizada de diferentes maneiras, dentre elas, destacamos os confrontos diretos, guerras abertas, subserviência calculada ou até mesmo através de suicídios coletivos (BANIWA, 2006). Esse enfrentamento histórico garantiu a existência física, linguística e cultural dos povos indígenas até os dias de hoje.

Segundo Baniwa (2006), durante o período de colonização do Brasil, diversas foram as estratégias dos portugueses para o extermínio dos povos indígenas. Os colonizadores se utilizaram dos desentendimentos e divergências entre os diferentes grupos étnicos, para provocar diversos conflitos entre eles. Outra estratégia era agregar os próprios indígenas aos seus exércitos, para atacarem outros grupos rivais.

## 1.2 O SURGIMENTO E AS PERSPECTIVAS DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES ESTATAIS DESTINADAS AOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Durante o princípio do século XX, o Estado Brasileiro passa a desenvolver políticas destinadas aos povos indígenas, sendo estas marcadas pelo profundo caráter assimilacionista, integrador e tutelar, visto as fortes influências positivistas que se apresentavam no interior da emergente república brasileira.

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais – SPI/ILTN, vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – MAIC, sendo este a primeira instituição leiga do país destinada ao atendimento aos indígenas. Oito anos depois de sua criação, esse órgão passou a ser denominado apenas como Serviço de Proteção aos Índios – SPI.<sup>4</sup> A referida instituição foi sucedida em 1967 pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, e ambas instituições tinham como prisma de sua ação o paradigma tutelar. A proposta de criação do SPI foi do General Cândido Mariano Rondon, sendo este marcado pela formação positivista. O SPI instituiu os postos indígenas sob inspiração dos antigos aldeamentos missionários<sup>5</sup> construídos no século XVI.

A referida instituição tinha como finalidade a transformação dos indígenas em trabalhadores nacionais acreditando que os povos indígenas e suas culturas eram transitórios. Neste sentido, a perspectiva de atuação era nitidamente de assimilação, através da inserção no mercado de trabalho rural, ou na investida de transformação do indígena em campesinato.

Lima (apud PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 112) aponta que os objetivos do SPI eram:

- a) estabelecer a convivência pacífica com os índios; b) agir para garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; c) fazer os índios adotarem gradualmente hábitos “civilizados”; d) influir de forma “amistosa” sobre a vida indígena; e) fixar o índio à terra; f) contribuir

---

<sup>4</sup> A trajetória histórica dos povos indígenas foi marcada pelos discursos de proteção aos índios, que tinham na realidade como fim último legitimar atrocidades e violações de direitos destes povos.

<sup>5</sup> Os aldeamentos foram criados para o atendimento dos interesses da coroa portuguesa, eram situados próximos das povoações dos colonizadores. Estes eram administrados pelos jesuítas que catequizavam os índios, com o objetivo de torna-los civilizados. Em última instância os aldeamentos tinham como objetivo garantir a ocupação do território e a reserva de mão de obra para o desenvolvimento econômico da coroa portuguesa. (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE 2006).

para o povoamento do interior do Brasil; g) poder acessar ou produzir bens econômicos nas terras dos índios; h) usar a força de trabalho indígena para aumentar a produtividade agrícola; i) fortalecer o sentimento indígena de pertencer a uma nação.

Tal instituição tinha como pilar de sua atuação a assistência e a proteção aos índios aldeados, arredios ou já integrados, bem como a promoção dos direitos territoriais.

Algumas contradições básicas existiram no âmbito do SPI: enquanto se propunha a respeitar as terras e a cultura indígena, agia transferindo índios e liberando territórios indígenas para colonização, ao mesmo tempo em que reprimia práticas tradicionais e impunha uma pedagogia que alterava o sistema produtivo indígena. [...] É da própria natureza da tutela sua ambiguidade, as ações que engendra não podendo ser lidas apenas numa dimensão humanitária (apontando para as dimensões, étnicas ou legais), nem como um instrumento simples de dominação. É no entrecruzamento dessas causas e motivações que se deve ser buscada as chaves para a construção do indigenismo brasileiro. (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 115).

Segundo Lima (2012), o exercício da tutela, perpetrado não somente pelo Estado, se fez presente na história dos povos indígenas desde o período colonial, sofrendo alterações ao longo da história, tendo o seu fim demarcado sob o ponto de vista legal, com o advento da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Durante um longo período histórico, os índios eram compreendidos com relativa incapacidade, necessitando ser tutelados e protegidos pelo Estado. De acordo com Lima (2012) o pensamento do tutelado, suas ações, crenças, alternativas e capacidade de julgamento são permanentemente desautorizados, cabendo ao tutor a condução do tutelado para a civilização.

Lima (2012) chama a atenção sobre o caráter ambíguo da tutela, diante dos diferentes interesses que interligam a relação entre tutores e tutelados. Apontando que “dela [da tutela] se beneficiam (e se beneficiaram), e por ela sofrem (e sofreram) indígenas e não indígenas”. (LIMA, 2012, p. 788).

Muitas foram as dificuldades enfrentadas pelo SPI, que variavam da falta de recursos humanos qualificados, da escassez de recursos financeiros e das divergências decorrentes de interesses políticos. Durante a existência do SPI, "foram regularizadas 54 reservas indígenas equivalente ao total de 298.595ha." (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 121).

Os referidos autores explicam que no campo da assistência sanitária, havia uma ausência de profissionais capacitados, sendo que o SPI não conseguiu controlar, estabilizar e melhorar a condição sanitária nas comunidades indígenas que enfrentavam surtos epidêmicos.

Na assistência educacional, do início ao fim do SPI, prevaleceu um modelo escolar formador de produtores rurais, voltados para o mercado regional, havendo baixo aproveitamento educacional, visto que as professoras frequentemente eram esposas de chefes de postos indígenas e, em sua maioria, sem qualificação para tal atuação.

Com a instauração do golpe militar de 1964, somadas as denúncias de corrupção, ineficiência administrativa e as diversas acusações de massacres e extermínio dos indígenas, o SPI entra em decadência, sendo extinto em 1967.

### 1.2.1 Apontamentos Sobre a Fundação Nacional do Índio – FUNAI

O fim do Serviço de Proteção ao Índio, não significou o fim do organismo tutelar do Estado, visto que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) se assemelhava em muitos aspectos a sua antecessora, visto a necessidade de modernização imposta pelo Estado, em subordinação à ambição das grandes elites brasileiras de apropriação e exploração de tradicionais territórios indígenas.

A FUNAI foi criada pela Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967, em pleno contexto de ditadura militar brasileira. Em seu início, a referida instituição teve sua organização de forma semelhante a atuação do SPI, manteve os postos indígenas e a perspectiva tutelar de ação junto aos indígenas. Apesar das denúncias de irregularidades envolvendo os servidores do extinto SPI, mais de 600 servidores foram alocados para a FUNAI.

Diante da ausência de políticas e de planejamento para a fase de contato com os indígenas, principalmente aqueles isolados, durante o período ditatorial, os indígenas sofreram novamente surtos de epidemias, doenças e fome<sup>6</sup>. Os

---

<sup>6</sup> De acordo com Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p. 123) o Brasil ainda na época colonial o contou com um recurso pouco empregado por povos conquistadores: a disseminação de doenças e a ocorrência de epidemias para as quais os povos em guerra ou dominados tinham

indigenistas estavam sob pressão dos governos militares, que objetivavam a implantação de projetos desenvolvimentistas, como estradas de ferro, rodovias, usinas hidrelétricas, dentre outros, na perspectiva de tornar os indígenas integrados aos demais trabalhadores nacionais.

Lima (2012) destaca que, desde o início de sua existência, a FUNAI enfrentou dificuldades financeiras, políticas e de técnicos qualificados para a execução de sua finalidade. Segundo o autor, "se a FUNAI não apresentava recursos regulares e não cobrava planejamentos a eles correspondentes, tão pouco era possível ter propostas de intervenção claras" (LIMA, 2012, p. 819).

A partir da década de 1970, cresce o protagonismo indígena, sobretudo nos movimentos de luta por direitos na América Latina, com forte repercussão internacional, culminando no reconhecimento de direitos indígenas pela carta constitucional vigente.

No início da década de 1990 houve um amplo debate acerca do papel da FUNAI diante do advento da nova Constituição Federal vigente, o que ameaçou a extinção do órgão.

Conforme apontado pelo Instituto Socioambiental – ISA, "blocos parlamentares anti-indígenas propunham fechá-la, sem substituí-la por nada de novo, o que provocaria um grande vazio administrativo" (PIB; ISA, 2019). Diante disso, houve mobilizações indígenas e de organizações de órgão que defendiam a reestruturação da FUNAI. Em 1991, o então presidente, Fernando Collor de Mello, lança mão de uma série de decretos, propondo a reestruturação da FUNAI.

Com os Decretos presidenciais de números 23, 24, 25 e 26, de 4 de fevereiro de 1991, as tarefas relativas a saúde, educação, desenvolvimento rural e meio ambiente foram descentralizadas e passaram a ser exercidas, com enorme precariedade – salvo exceções pontuais – pelos Ministérios da Saúde, da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Meio Ambiente. (LIMA et al., 2004).

---

baixa imunidade. Com efeito, o contágio de varíola, gripes, tuberculose, pneumonia, coqueluche, sarampo e outras viroses levaram à dizimação de inúmeros povos indígenas. Nas primeiras décadas do séc. XX, esta realidade não foi alterada: nos grupos recém contactados pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), aldeias inteiras foram destruídas por doenças pulmonares. Ao causar mortalidade, o pós-contato iniciava o desequilíbrio das condições de sobrevivência de um povo, que já enfrentava doenças endêmicas, como verminoses e malárias: havia desnutrição, dificuldade de produção de alimentos, pioravam os cuidados sanitários.

Estes decretos significaram o esvaziamento das antigas atribuições da FUNAI, que passou a concentrar-se nas políticas de regulamentação fundiária. Em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) é eleito presidente do Brasil, governando por dois mandatos consecutivos e permanecendo na presidência até o ano de 2002.

De acordo com o Instituto Socioambiental (2019), no Governo FHC a política indigenista passa a obter contornos administrativos mais precisos, algumas organizações não governamentais e associações indígenas passaram a participar ativamente no processo de implementação das políticas públicas.

Porém, segundo a análise de Lima et al. (2004), o que poderia ter se transformado nas bases de um planejamento de Estado etnicamente informado e de uma execução regionalizada sob o duplo controle dos povos indígenas e de dispositivos federais, ficou muito aquém do possível. Os autores chegam a seguinte conclusão sobre o governo de FHC, no que tange à questão indígena:

Na área indigenista, o panorama de estagnação e dismantelamento dos serviços públicos federais foi uma realidade que comprometeu sensivelmente o cumprimento das responsabilidades para com os povos indígenas atribuídas constitucionalmente ao Estado brasileiro - apesar de inovações introduzidas nos mecanismos de regularização de terras indígenas, da criação de condições de fomento para o etnodesenvolvimento e do início do funcionamento de políticas específicas para a saúde e a educação (LIMA et al. 2004, p. 316).

Constata-se que a década de 1990 foi marcada pelo processo de descentralização da política indigenista, que tiveram suas ações redimensionadas para o âmbito de diversos Ministérios, que atuam em parceria com agências de cooperação internacional e organizações não-governamentais, sendo consequência deste processo a perda do monopólio tutelar assumido pela FUNAI.

A reestruturação do papel da FUNAI e o redimensionamento das ações destinadas aos povos indígenas ocorrem em um contexto adverso, visto o avanço das ideias neoliberais, o que resultou dentre outras coisas, na escassez de verbas para as políticas sociais. Os impactos desta reestruturação vêm sendo sentida em seus aspectos negativos, Lima et al. (2004) destaca o processo de “sucateamento” da FUNAI, apontando-se para a falta de reposição de pessoal e

para a diminuição progressiva de fluxos orçamentários, situações estas que ameaçam o fim deste órgão.

### 1.3 LUTAS E CONQUISTAS DO MOVIMENTO INDÍGENA NO BRASIL

Por um longo período da história brasileira, o Estado manteve o entendimento de que os povos indígenas seriam transitórios. Neste sentido, suas ações, até a Constituição Federal de 1988, tinham o integracionismo e a assimilação dos povos indígenas como principais paradigmas de suas ações.

Em 19 de dezembro de 1973 foi sancionada a Lei nº 6.001, responsável por instituir o Estatuto do *índio* que ainda vigora, embora este seja contrário aos preceitos da Constituição Federal vigente.

No que tange aos índios, as políticas públicas do Estado brasileiro padecem hoje, em sua implementação, de um certo grau de esquizofrenia, fruto da convivência de um texto constitucional extremamente avançado com um Estatuto do Índio arcaico e fundado em conceitos totalmente superados, que mesmo assim dita as regras do dia-a-dia da aplicação dessas políticas. (ARAÚJO; LEITÃO, 2002, p. 28).

Neste sentido, o Estatuto do Índio mantém o paradigma tutelar em contraposição à carta constitucional, uma vez que os indígenas são considerados por esta legislação, relativamente incapazes, afirmando perspectivas integracionistas.

A partir da década de 1970, cresce o protagonismo indígena, sobretudo nos movimentos de luta por direitos sociais e territoriais na América Latina, com forte repercussão internacional. Desde então, as organizações não governamentais (ONGs) indígenas e indigenistas, ganham força estabelecendo diálogos, negociações e articulações com outros povos e com a sociedade nacional e internacional, assumindo também funções antes desenvolvidas pela FUNAI.

Dentre as organizações criadas após a década de 1970, destaca-se o Conselho Indigenista Missionário (CIMI); Operação Amazônia Nativa (OPAN); Centro de Trabalho Indigenista (CTI); Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN); Comissão Pró-Yanomami (CCPY); Instituto Socioambiental

(ISA); Grupo de Trabalho Missionário Evangélico (GTME); Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI), entre outras<sup>7</sup>. Estas organizações tiveram e muitas tem um papel relevante no apoio as causas indígenas.

Segundo Baniwa (2006) o movimento indígena brasileiro se constitui em um esforço conjunto articulado de lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação, pela emancipação política e econômica, dentre outros direitos. Movimento indígena, segundo uma definição mais comum entre as lideranças indígenas:

É o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos. Movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora esta última seja parte importante dele. Um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia indígena para estar incluído no movimento indígena, basta que ele comungue e participe politicamente de ações, aspirações e projetos definidos como agenda de interesse comum das pessoas, das comunidades e das organizações que participam e sustentam a existência do movimento indígena, neste sentido, o movimento indígena brasileiro, e não o seu representante ou o seu dirigente. (BANIWA, 2006, p. 58).

A articulação dos povos indígenas, através do movimento indígena, torna-se então uma nova estratégia que articula a luta indígena em nível nacional, unificando bandeiras de luta comuns aos diferentes grupos étnicos. “A resistência que fora por muito tempo travada com o uso de armas, começou a se dar na arena política. Os índios costumam dizer: da luta pelas armas à luta pelo papel e a caneta” (BANIWA, 2006. p. 67).

Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve o seu movimento. Mas as lideranças indígenas brasileiras, de forma sábia, gostam de afirmar que existe sim um movimento indígena, aquele que busca articular todas as diferentes ações e estratégias dos povos indígenas, visando a uma luta articulada nacional ou regional que envolve os direitos e os interesses comuns diante de outros segmentos e interesses nacionais e regionais. Essa visão estratégica de articulação nacional não anula nem reduz as particularidades e a diversidade de realidades socioculturais dos povos e dos territórios indígenas; ao contrário, valoriza, visibiliza e fortalece a pluralidade étnica, na medida em que articula, de forma descentralizada,

---

<sup>7</sup> Em 2006 estimava-se mais de 700 organizações indígenas no Brasil, das quais somente na Amazônia Legal há mais de 350 (BANIWA, 2006).

transparente, participativa e representativa os diferentes povos. (BANIWA, 2006, p. 59, grifo nosso).

Cabe evidenciar a existência de duas formas de organizações indígenas: organização tradicional e formal. Baniwa (2006, p. 61), explica mais sobre que a organização tradicional:

A existência de organização é uma necessidade coletiva, uma vez que a convivência só é possível com um mínimo de ordenação interna em que haja definição de objetivos, metas, estratégias e ações a serem desenvolvidas coletivamente, além da distribuição de tarefas e responsabilidades. O cacique, o tuxaua, o líder, o pajé, o professor, o agente de saúde, o pai de família e outros agentes e membros comunitários fazem parte da organização interna de uma comunidade indígena, na medida em que cada um possui sua função e responsabilidade bem definidas, conhecidas e controladas por todos. (BANIWA, 2006, p. 64).

Já a organização formal é aquela que busca estabelecer negociações/diálogos, para a defesa dos direitos indígenas frente à sociedade envolvente.

As organizações indígenas não-tradicionais, conhecidas como associações, foram incorporadas pelas comunidades e pelos povos indígenas para responder às novas demandas e às necessidades pós-contato, como a defesa dos direitos territoriais e outras políticas públicas em face da sociedade nacional e global, e para viabilizar recursos financeiros, técnicos e materiais desejados de serem apreendidos da sociedade moderna. (BANIWA, 2006, p. 64).

Os dirigentes das organizações formais indígenas, são considerados lideranças políticas que possuem o papel de mediadores e interlocutores entre as lideranças tradicionais e a sociedade regional ou nacional, também de maneira conjunta e cooperativa em prol do coletivo, tarefa nem sempre fácil.

Deste modo, uma associação indígena formal não se confunde com a organização social tradicional, do mesmo modo que as lideranças da organização formal não se confundem com as lideranças tradicionais da aldeia. Quando isto acontece, ocorrem geralmente sérios conflitos na comunidade, e podem surgir disputas de poder e de funções. É consenso entre os índios que as organizações indígenas formais e as lideranças que as dirigem servem como interlocutoras com o mundo extra-aldeia, particularmente com o mundo dos brancos, enquanto a organização interna é de responsabilidade das lideranças tradicionais. (BANIWA, 2006, p. 68).

O autor aponta a necessidade de formação/educação política, para sanar as deficiências técnicas, diante de uma sociedade cada vez mais complexa, tecnocrática e cientificista. Estes conhecimentos, segundo o autor, são importantes para que se ampliem as capacidades de compreensão e de interação do movimento indígena com o complexo mundo não indígena.

Na década de 1980, houve um profundo debate a respeito da nova constituição brasileira, sendo um período de grande efervescência e de mobilizações indígenas em níveis locais, regionais e nacional, que contaram com a participação de indígenas e não indígenas. Muitas dessas Organizações não-governamentais colaboraram, inclusive financeiramente para a realização de encontros e de assembleias indígenas, como espaços de intercâmbios entre as comunidades e povos indígenas.

As assembleias indígenas permitiram o conhecimento da diversidade de povos e culturas indígenas existentes no Brasil. Enquanto aprendiam sobre os diferentes modos de viver – as línguas, as culturas, as crenças – também instrumentalizavam a categoria “índio” para unificar reivindicações e lutas por direitos. Tratava-se de canalizar distintos movimentos e experiências para uma causa comum. (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 193).

Diversos foram os crimes e ataques perpetrados por políticos, burocratas, fazendeiros, em resposta ao avanço do movimento indígena, dentre eles destacamos a morte de importantes lideranças indígenas, como Marçal de Souza, Ângelo Kretan, e tantos outros que vieram após estas lideranças.

Orientadas por novos conceitos e diferentes metodologias de práticas políticas, na tentativa de superação das históricas práticas tutelares, paternalistas, clientelistas da velha política indigenista oficial, surgem as *Novas Políticas Públicas*, como conquista em função da participação política das lideranças indígenas, notadamente nas áreas de saúde e educação.

#### 1.4 O PROTAGONISMO DAS MULHERES INDÍGENAS NO BRASIL

As mulheres indígenas vêm se destacando enquanto uma importante expressão na relação entre Estado e povos indígenas, neste sentido abordaremos sobre o importante protagonismo e visibilidade assumidos por

estas na atualidade. Constata-se uma crescente participação de mulheres indígenas em espaços públicos de discussão política e de interlocução com instituições indígenas e não indígenas, bem como tem aumentado, o número de organizações políticas de mulheres indígenas no país, sobretudo a partir da década de 1990 (SACCHI, 2003).

Xacriabá<sup>8</sup> (apud DUTRA; MAYORGA, 2019, p. 114), relata que “a partir dos diversos movimentos políticos de resistência, mulheres indígenas de diferentes etnias estão, pouco a pouco, construindo espaços de maior visibilidade política, incluindo o universo acadêmico.

Ao mesmo tempo em que são protagonistas nas discussões e reivindicações mais gerais dos povos indígenas – como a luta pela demarcação das terras – as mulheres inserem nos debates de decisões e políticas públicas temas como violência familiar e interétnica, o acesso aos meios técnicos e financeiros para a geração de renda, a saúde reprodutiva, o combate ao racismo, a soberania alimentar, a participação das mulheres nas decisões de políticas dos governos, entre outros [...] (DUTRA; MAYORGA, 2019, p. 114).

Sobre a visibilidade das mulheres indígena nos mais diversos espaços sociais, Mariceia Meirelles Guedes Pataxó (apud DUTRA; MAYORGA, 2019, p. 117-118), liderança Pataxó, chama a atenção para as questões de gênero presentes também nas relações entre povos indígenas, ela relata que:

As mulheres indígenas estão presentes em tudo. Às vezes, não tem muita visibilidade, né. Às vezes, a luta das nossas mulheres não tem essa visibilidade que deveria ter. Porque essa opressão já surge dentro das nossas comunidades. Porque nós somos mulheres, nós temos filhos, nós temos maridos e nós não podemos sair, nós temos que ficar em casa e a maioria das pessoas que são escolhidas são os homens.

Destacamos uma importante iniciativa realizada por meio do projeto Voz das Mulheres Indígenas. Este projeto contou com a participação de lideranças indígenas mulheres, sendo implementado em 2015 pela *Mulheres Brasil* da Organização das Nações Unidas (ONU), em cooperação com a Embaixada da Noruega.

---

<sup>8</sup> Célia Xacriabá é Liderança e militante do movimento indígena com projeção nacional e internacional, é pertencente a etnia indígena Xacriabá, possui titulação de mestre em educação pela Universidade de Brasília.

O projeto Voz das Mulheres Indígenas, tem como objetivo de fortalecer a atuação de mulheres indígenas em espaços de decisão dentro e fora de suas comunidades e a elaboração de uma agenda que defenda as necessidades e interesses das mulheres indígenas em consonância com a diversidade entre os povos e de seus interesses comuns. Dutra e Mayorga (2019, p. 123) explicam que:

Pela primeira vez em 2016, apoiadas pela ONU, mulheres lideranças indígenas de diferentes etnias do Brasil, organizadas via Voz das Mulheres Indígenas, conquistaram espaço para tratar sobre as reivindicações e demandas das mulheres indígenas em plenária durante o 13º Acampamento Terra Livre (ATL), evento que reuniu mais de 3 mil indígenas de todo o país em Brasília, promovido pela APIB, e do qual pude participar como ouvinte. Em plenária, foram apresentados vídeos de mulheres indígenas que, entre outras questões, tratavam sobre violência de gênero e formas de enfrentamento. Nas edições do mesmo evento em 2017 e 2018 a conquista do espaço na programação oficial por estas lideranças femininas se repetiu e se fortaleceu. Em abril de 2018, as mulheres indígenas multiplicadoras do projeto Voz das Mulheres Indígenas distribuíram em Brasília, durante o ATL, uma cartilha que apresenta a “Pauta Nacional das Mulheres Indígenas” a partir de demandas apresentadas por mulheres de 104 etnias diferentes. Foi a primeira vez que se construiu um documento desta proporção.

Neste sentido, foram discutidas e sistematizadas 10 pautas nacionais comuns às mulheres indígenas no Brasil, que foram apresentadas no livreto *Voz das Mulheres Indígenas* (ONU, 2018), sendo elas:

- 1- Violação dos direitos das mulheres indígenas (*incluindo o fim da violência contra as mulheres, mas não limitado a estes tópicos*);
- 2- Empoderamento político e participação política das mulheres indígenas;
- 3- Direito à terra e processos de retomada;
- 4- Direito à saúde, educação e segurança;
- 5- Direito à tradição, cultura e diálogos inter-geracionais;
- 6- Direitos econômicos das mulheres indígenas;
- 7- Comunicação e processos de conhecimento;
- 8- Processos de resistência;
- 9- Sustentabilidade e financiamento;
- 10- Formulação de uma estratégia de incidência política nacional e internacional para os direitos dos povos indígenas liderada pelas mulheres indígenas.

Sobre a iniciativa do projeto vozes, Sonia Guajajara<sup>9</sup> (apud DUTRA; MAYORGA, 2019, p. 120), afirma:

E surpreendentemente, o que que é que a gente traz como prioridade? Enquanto mulher? A garantia do território. Então a pauta nossa pelo território é uma pauta comum para mulheres e homens. Então é só garantindo o território é que a gente consegue se manter enquanto povo, enquanto indígena. Se a gente não tem território, daí não tem a saúde, não tem a educação. Não tem nada mais né. Então é preciso que a gente continue junto nessa luta pelo território. E aí é claro, paralelo a isso, vem todas essas discussões e essas pautas que também são urgentes, que são esses direitos às especificidades das mulheres.

Neste sentido a luta das mulheres indígenas dialogam com direitos próprios de seu gênero<sup>10</sup> e o fortalecimento de lutas antigas de seus povos, negociando com diferentes atores governamentais e não governamentais em âmbito nacional e internacional (SACCHI, 2003).

Cabe destacar que no ano de 2019 foi realizado o 1º Fórum e 1ª Marcha das Mulheres Indígenas no Brasil com o tema: *Território: Nosso Corpo, Nosso Espírito*. Essa mobilização ocorreu em Brasília – DF, nos dias 10 a 14 de agosto e reuniu 2.500 mulheres de mais de 130 diferentes povos indígenas, representando todas as regiões do Brasil (CIMI, 2019).

Essa mobilização teve como objetivos principais reivindicar a demarcação das terras indígenas em todo país, denunciar o desmonte da saúde indígena e a defesa das políticas de saúde e educação específicas e diferenciadas, denunciar a violência e o machismo vivenciado por mulheres indígenas. No documento final da 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, o machismo é entendido como “mais uma epidemia trazida pelos europeus”.

Cabe apontar que as universidades e outros espaços públicos têm sido cada vez mais ocupados pelas mulheres indígenas, muitas dessas têm participado ativamente do movimento e organização indígenas, se constituído

---

<sup>9</sup> Liderança e militante indígena do movimento indígena, com projeção nacional e internacional. É pertencente a etnia Guajajara. Possui graduação em Letras e em Enfermagem, especialista em Educação especial pela Universidade Estadual do Maranhão.

<sup>10</sup> Quanto a discussão de gênero, Sacchi (2003, p. 104) esclarece que ainda que haja uma aliança política de mulheres indígenas com o movimento de mulheres/feminista em alguns países, e recentemente as indígenas do Brasil têm começado a participar destes fóruns de discussão, e mesmo que o feminismo tenha incorporado às suas definições de gênero a diversidade dos contextos em que estas se constroem, este reconhecimento não levou à formação de uma agenda feminista que desse conta das necessidades específicas das mulheres indígenas.

em importantes lideranças indígenas, como as que citamos neste texto. A presença das mulheres indígenas nos diferentes espaços tem se mostrado como uma importante contribuição na luta por demandas mais gerais dos povos indígenas, bem como da conquista de espaços para diálogos sobre questões mais específicas de gênero, buscando desta forma superar o machismo também presentes nas comunidades indígenas.

#### 1.5 AVANÇOS LEGAIS E OS DESAFIOS NA GARANTIA DOS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

No campo das políticas públicas e povos indígenas, constata-se que as políticas que mais tiveram avanços na atenção diferenciada aos povos indígenas no Brasil foram as políticas de Saúde e Educação (a segunda será mais bem detalhada neste trabalho). O Sistema Único de Saúde (SUS) definiu uma política de Saúde específica para a população indígena, instituída pela Lei nº 9.836/99 (Lei Arouca), de 23/9/1999, que estabelece o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, com uma estrutura própria do ponto de vista da gestão, dos serviços e dos programas<sup>11</sup>.

A política de educação assegura aos povos indígenas o direito à Educação Escolar Indígena bilíngue, específica, diferenciada, intercultural e comunitária. Este direito é garantido por meio de diversas leis e decretos, cabe destacar que este tema será apresentado no capítulo a seguir deste trabalho.

No ano de 2001, aprovou-se no Congresso Federal de um novo Código Civil, em substituição ao Código Civil de 1916, este último que considerava os indígenas com relativa incapacidade. Araújo e Leitão (2002, p. 27) explicam que o novo Código Civil ofereceu um tratamento mais positivo aos indígenas e estabeleceu que o tema de sua capacidade para a prática dos atos da vida civil deve ser matéria de lei específica.

Em julho de 2002, o Brasil ratificou a Convenção n.º169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais (de 27 de junho

---

<sup>11</sup> Cabe apontar que apesar dos avanços no reconhecimento das especificidades indígenas, por essas políticas públicas, essas não se constituem o foco central do presente trabalho, todavia entendemos ser importante a contextualização do panorama acerca das referidas políticas.

de 1989), através do Decreto Presidencial nº 5.051/2004 e da Lei nº 13.134/2001, que foi alterada pela Lei nº 14.995/2006. O Brasil foi um dos últimos países da América a ratificar a Convenção. Este instrumento legal estabelece, dentre outras coisas que:

Os povos interessados terão o direito de definir suas próprias prioridades no processo de desenvolvimento na medida em que afete sua vida, crenças, instituições, bem-estar espiritual e as terras que ocupam ou usam para outros fins, e de controlar, na maior medida possível, seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, eles participarão da formulação, implementação e avaliação de planos e programas de desenvolvimento nacional e regional que possam afetá-los diretamente". (OIT, 2011).

Araújo e Leitão (2002) afirmam que a ratificação da Convenção 169 da OIT foi o primeiro instrumento internacional a tratar dignamente dos direitos coletivos dos povos indígenas, estabelecendo padrões mínimos a serem seguidos pelos Estados e afastando de vez o princípio da assimilação e da aculturação.

Porém, faz-se importante destacar que ainda há muitos desafios para a efetivação dos direitos destes povos, considerando as precárias condições de vida enfrentadas pelos indígenas na atualidade, visto que a aprovação de legislações, por si, não garante a efetivação de direitos.

Yazbek (2012) expõe que, segundo os dados do Plano Brasil Sem Miséria, dos 817.963 indígenas no país, 326.375 se encontram na extrema pobreza, representando cerca de 40% desse contingente populacional.

Contrariando os direitos garantidos na Constituição Federal vigente, o processo de demarcação das terras indígenas tem ocorrido de maneira morosa, marcada por diversos conflitos entre indígenas e latifundiários.

De acordo com o ISA (2019), atualmente o Brasil possui uma extensão territorial de 851.196.500 hectares, ou seja, 8.511.965 km<sup>2</sup>. As terras indígenas somam 698 áreas, ocupando uma extensão total de 113.597.452 hectares ou 1.135.975 km<sup>2</sup>. Portanto, 13,3% do território brasileiro são reservadas aos povos indígenas.

Conforme aponta Baniwa (2006), o território para os povos indígenas se apresenta como suporte para a manutenção da sua cultura, estando diretamente ligado ao sistema de crenças e de suas tradições, porém este direito, garantido

inclusive constitucionalmente, tem sido desrespeitado, causando fortes impactos nas culturas e nas condições objetivas de sobrevivência dos povos indígenas.

Conforme ratifica Lima (2007), existem povos que vivem com frequência em situação de extrema penúria, sem recursos para geração de renda suficiente que lhes dê condições de suportar o crescimento vegetativo que enfrentam, muitas vezes apresentados como ameaça à soberania do Brasil.

De acordo com Sousa (2011), desde o ano de 2004, os povos indígenas tornaram-se destinatários das ações desenvolvidas pela política de Assistência Social, sendo que 59 municípios no país receberam cofinanciamento para a execução do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), tendo como objetivo o atendimento prioritário à população indígena nestes municípios. De acordo com Bilar (2016), no que tange à política pública de Assistência Social, nota-se que a política de Assistência Social:

carece de diretrizes que garantam o atendimento diferenciado à população indígena, embora em alguns documentos analisados apresentem certa visibilidade a este segmento, o que sem dúvidas é importante, mas insuficiente para a garantia de direitos no âmbito dessa política pública. [...] Entendemos ainda que o caráter universalizante dos serviços e benefícios ofertados por esta política, bem como a falta de normativas específicas, podem significar o desrespeito às diferenças sociais e culturais, exigindo de seus gestores e executores estratégias que visem a efetivação do direito à diferença, garantido pela Constituição Federal vigente e outras legislações. (BILAR, 2016, p. 58).

Ao analisar as legislações da política de Assistência Social percebe-se que, de maneira geral, ainda que de forma tímida, as legislações e documentos analisados reconhecem a necessidade de inclusão dos povos indígenas pela referida política, porém, estas não tratam das especificidades desta população, nem mesmo de metodologias que avancem no sentido de incluir esses povos sem, no entanto, fragilizar seus valores étnicos-culturais (BILAR, 2016).

Outro advento de grande relevância foi a criação, em 2005, da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB, que é uma instância de aglutinação e referência nacional do movimento indígena no Brasil. A APIB foi criada durante o Acampamento Terra Livre (ATL) que ocorre desde 2004. Desde então ocorre em todos os anos mobilizações que visam visibilizar a situação de violação dos direitos indígenas e reivindicar do Estado brasileiro o atendimento das demandas e reivindicações dos povos indígenas.

A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil tem como objetivo a “promoção e defesa dos direitos indígenas, a partir da articulação e união entre os povos e organizações indígenas das distintas regiões do país” (APIB, 2019).

De acordo com a FUNAI (2019), a APIB é integrada pelas seguintes organizações indígenas regionais: Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul (ARPINSUL); Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal e Região (ARPIPAN); Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB); Articulação dos Povos Indígenas da Região Sudeste (ARPINSUDESTE); Grande Assembleia Guarani – articulação dos Povos Indígenas do Nordeste (AtyGuassu); Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME).

Em março de 2006, durante o mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é criada a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI). A CNPI tinha a função, juntamente com a FUNAI, de articular e integrar o conjunto das ações estatais de defesa dos direitos indígenas. Em 2019, o CNPI e outros conselhos foram extintos por meio do decreto presidencial 9.759/19.

Em 28 de dezembro de 2009, temos a promulgação do Decreto Presidencial nº 7.056, que propõe um amplo plano de reestruturação da FUNAI, objetivando superar os impasses históricos do órgão indigenista oficial. De acordo com o Instituto Socioambiental (2019), diversos povos indígenas se posicionaram contra as mudanças e reclamaram de falta de consulta prévia prevista na Convenção nº. 169 da OIT.

Em 17 de dezembro de 2015, durante o governo de Dilma Rousseff, foi promulgado o decreto 8.593, que instituiu o Conselho Nacional de Política Indigenista, de caráter consultivo, sendo responsável pela elaboração, acompanhamento e implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas (FUNAI, 2019).

A criação do Conselho foi anunciada pela então presidente, Dilma Rousseff, durante a realização da 1ª Conferência Nacional de Política indigenista. O tema proposto para esta Conferência foi *A relação do Estado Brasileiro com os Povos Indígenas no Brasil sob o paradigma da Constituição de 1988*. A orientação desta 1ª Conferência se baseia no reconhecimento de que as mudanças legais ocorridas desde 1988 – que rejeitam ideias tutelares e objetivos assimilacionistas, resultam de vários processos de resistências e lutas

de povos indígenas que na sua relação com o Estado brasileiro exigiram e seguem exigindo o respeito aos direitos individuais e coletivos (FUNAI, 2015).

Na atualidade, muitas são as ameaças de direitos indígenas, sobretudo com a ascensão de governos de extrema direita, que tem exigido o empenho ainda maior do movimento indígena que seguem avançando e se fortalecendo diante do desrespeito aos preceitos constitucionais.

No campo legislativo se faz presente investidas de parlamentares vinculados ao agronegócio para a aprovação de emendas constitucionais, projetos de leis e outras proposições, que se apresentam enquanto ameaças aos direitos fundamentais dos povos indígenas.

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215 voltou a exigir a atenção dos movimentos indigenistas em 2015, quando deputados da bancada ruralista, aliados ao presidente da Câmara, Eduardo Cunha (PMDB-RJ), conseguiram reativar e aprovar a análise da matéria na Comissão Especial, a referida PEC já havia sido arquivada em 2014. Após uma intensa mobilização das organizações e movimento indígenas, a PEC foi arquivada novamente em 2015, porém a mesma poderá ser posta em pauta nos próximos anos. Essa proposta tem por objetivo retirar a demarcação de terras que é hoje competência da União, transferindo esta competência para o Congresso Nacional, ou seja, para o poder legislativo. (FUNAI, 2015). Essa proposta representa um imenso retrocesso e um desrespeito total a Constituição Federal de 1988.

Neste sentido, a PEC 215 além de ser uma afronta aos direitos indígenas, é também inconstitucional, afrontando também a divisão de poderes, uma vez que existem bancadas do legislativo que manifestam claramente a intenção de usurpar o que é definido pela constituição vigente como competência do poder executivo.

Outro Projeto de Lei (PL) que representa os ataques aos direitos indígenas, é a proposta do PL nº 1610/1996, que dispõe sobre a exploração e o aproveitamento de recursos minerais em terras indígenas. Esse projeto vem sendo debatido no Congresso Nacional há mais de 15 anos, sendo reaberta a discussão em meados de 2011. Este projeto de lei é de autoria do então Senador Romero Jucá (ISA, 2015).

De acordo com o ISA (2013), existem atualmente cerca de 4.200 processos de interesse minerário em 152 terras indígenas no Brasil. A aprovação deste projeto atende unicamente as empresas interessadas em realizar a mineração, sem garantias para os povos indígenas afetados. Um dos pontos mais criticados nesta proposta é a ausência de estudos aprofundados sobre os impactos ambientais anterior a autorização de mineração.

Também não se debate sobre as garantias diante de danos ambientais, além disso o não consentimento das populações indígenas afetadas pelos processos de mineração não é decisivo para sua implementação, ou seja, se após as discussões em conjunto com a Funai a população indígena se opuser à mineração em suas terras, o projeto não será barrado. Para o movimento indígena, a possibilidade de mineração em terras indígenas deve ser discutida na Lei do Estatuto dos povos indígenas – Lei nº 2057/91, que está paralisada há mais de 20 anos no Congresso Nacional (ISA, 2015; CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019).

Já o substitutivo ao Projeto de Lei nº 3729/2004 visa criar um novo sistema de licenciamento ambiental. O substitutivo elaborado pelo deputado Mauro Pereira (PMDB-RS), sob o ponto de vista prático acaba com o licenciamento ambiental, ao flexibilizar e simplificar as regras de licenciamento. Este projeto propõe que os Estados e Municípios possam decidir de forma autônoma, o que deve ou não ser licenciado. Sem dúvidas, esse PL apresenta um grande retrocesso gerando um aumento na degradação ambiental, podendo afetar diretamente patrimônios tombados, quilombos e o modo de vida dos povos indígenas (ISA, 2018).

As proposições e aprovação de dispositivos legais apontam para o total desrespeito aos modos de vidas indígenas, visando, sobretudo, a conquistas dos territórios indígenas para a expansão do capital, e por que não dizer da exploração de mão de obra indígena para atender os interesses privados, do agronegócio, da mineração, das empreiteiras, dos setores industriais e outros oligopólios nacionais e internacionais.

## 1.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO ESTADO DO PARANÁ

Neste tópico objetivamos apresentar aspectos que visam contribuir para a reflexão sobre a realidade dos povos indígenas no Paraná, por entender que os indígenas assistentes sociais, juntamente com seu povo e suas comunidades, são sujeitos históricos e parte desse processo de intensas lutas e mudanças socioculturais que impactaram diretamente o seu modo de vida.

Neste sentido serão apresentados aspectos gerais sobre a presença indígena no estado do Paraná, bem como as organizações de luta dos povos indígenas presentes no referido estado e, por fim, abordaremos características culturais dos Kaingang e Guarani.

Os povos indígenas no Paraná se caracterizam por quatro grupos étnicos sendo: Guarani, Kaingang, Xetá e Xockleng. Os dados do Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam para a presença de 25.915 pessoas que se autodeclaradas indígenas no estado do Paraná Os dados do Censo apontam ainda a existência de 25.915, deste universo, 12.509 vivem em terras indígenas e os demais estariam localizados, sobretudo, nos grandes centros urbanos.<sup>12</sup>.

Novak e Mota (2016) apontam que durante no início do século XX foram promulgados pelo Governo do Paraná decretos que reservaram áreas de terras aos indígenas que já habitavam este estado de forma dispersa. Com a justificativa de que os indígenas precisavam de espaços para desenvolver lavouras, todavia, o real interesse do governo era o agrupamento de indígenas nas áreas reservadas liberando extensões de terras para atender os interesses dos latifundiários. Em maio de 1949, firmou-se um acordo entre os governos do Estado do Paraná e o Governo Federal sendo publicado no Diário Oficial da União, prevendo:

A regularização das terras destinadas aos índios no território daquele Estado e a prestação de maior assistência aos mesmos silvícolas. O

---

<sup>12</sup> Já os dados disponibilizados pela secretaria da Educação do estado do Paraná contabilizam no estado cerca de 13.300 pessoas. Sendo aproximadamente 9.120 pessoas da etnia Kaingang, e aproximadamente 4.000 indígenas da etnia Guarani, identificou-se a presença de aproximadamente 30 Xokleng no estado do Paraná que dividem a Terra Indígena de Apucarantina com os Kaingang (PARANÁ, 2020) Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=554>. Acesso em: 5 jan. 2020.

acordo contou com a participação do então governador do Paraná, Moisés Lupion, e o Ministro da Agricultura, Daniel Serapião de Carvalho, como representante do governo federal. O documento cita que as terras devolutas reservadas aos índios no Paraná se encontravam em situação irregular e necessitavam ser reestruturadas, para o estabelecimento definitivo dos indígenas e sua propriedade plena das terras. (NOVAK; MOTA, 2016, p. 87).

O referido acordo incidia sobre seis áreas indígenas sendo: Apucarana, Queimadas, Ivaí, Faxinal, Rio das Cobras e Mangueirinha. “O critério para a reestruturação destas áreas era demarcar 100 (ha) por família indígena de 5 pessoas e mais 500 (há) para localização do Posto Indígena e suas dependências” (NOVAK; MOTA, 2016).

Para Novak e Mota (2016, p. 89), o acordo de 1949 deve ser considerado um jogo de interesses, no qual o modo de vida e organização tradicionais e a relação dos indígenas com seus territórios não foram consideradas, ocasionando uma forte resistência de grupos indígenas.

A reestruturação não ocorreu conforme planejado pelo Estado e União, mesmo nas áreas como Ivaí, Faxinal e Apucarantina, onde o acordo parecia ser de consenso entre as lideranças indígenas, SPI e o governo do Estado. Nessas áreas houve resistência de inúmeras famílias que não se dispuseram a deixar suas moradias e roças e mudarem-se para a área delimitada pelo acordo, elas permaneceram em suas moradias antigas anda por muitos anos depois de firmado o acordo. Também não se concretizou como desejava as autoridades políticas, em Queimadas, Rio das Cobras e Mangueirinha. [...] o processo de desterritorialização dos grupos indígenas foi mais intenso nas áreas indígenas Apucarana, Faxinal e Ivaí (NOVAK; MOTA, 2016, p. 89).

Novak e Mota (2016) apresentam aspectos sobre a relação entre o Estado e os povos indígenas no que tange ao processo de demarcação das terras indígenas no Paraná. Para os autores:

Se por um lado, o governo do Paraná desejava a liberação de terras para as frentes de colonização, por outro, os grupos indígenas, historicamente atuantes em defesa de seus territórios, seja através de políticas de alianças e reivindicações pacíficas, seja através de atos de violência e dura resistência, buscaram formas de agir frente ao novo contexto. Isto não representa negar a mudança cultural, a redução territorial drástica para grande parte da população indígena, que culminou em situações de miséria e grandes dificuldades para a sobrevivência em muitas áreas indígenas do Estado. (NOVAK; MOTA, 2016, p. 91).

Tais mudanças trouxeram alterações nas formas de organização socioculturais e políticas dos indígenas que habitavam a região, sendo este período marcado por conflitos intensos, negociações e sobretudo pelo protagonismo dos povos indígenas.

Segundo dados disponíveis no site da FUNAI (2020), existem atualmente no estado do Paraná, 27 terras indígenas, jurisdicionada em 29 municípios<sup>13</sup>, sendo destas, apenas três estão em fase de estudos, não possuindo, portanto, sua área delimitada. Cabe destacar o total de 17 Terras Indígenas demarcadas no referido estado<sup>14</sup>.

A atual realidade do país e do estado exige que os povos indígenas criem diferentes estratégias políticas de resistência, sobretudo para a defesa contínua de seus territórios, buscando garantir as condições necessárias para a manutenção do modo de ser e viver indígena, que são pautados em suas cosmovisões. Entendemos que o avanço na formação de profissionais indígenas nas mais diferentes áreas da educação superior, se constitui como parte dessa estratégia em defesa dos interesses destes povos.

Os povos indígenas se constituam étnica e politicamente de formas distintas, a articulação entre indígenas da mesma etnia ou entre etnias diferentes, tem se constituído em uma importante estratégia coletiva de defesa de seus direitos e interesses em comum. As organizações formais indígenas passaram a apresentar-se como propositoras de projetos de desenvolvimento das comunidades indígenas e de proteção ambiental, sobretudo, após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Lima (2015, p. 440-441) destaca que:

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 10 jan. 2020.

<sup>14</sup> A saber: Terra Indígena (T.I) Ocoy - localizada no município de São Miguel do Iguazu; T.I Rio das Cobras- município de Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguazu; T.I Mangueirinha – municípios de Chopinzinho, Mangueirinha e Coronel Vivida; T.I Palmas – municípios de Palmas-PR e Abelardo Luz-SC; T.I Marrecas – municípios de Turvo e Guarapuava; T.I Ivaí - municípios de Manoel Ribas e Pitanga; T.I Faxinal – município de Cândido de Abreu; T.I Rio D'Areia – município de Inácio Martins; T.I Queimadas - município de Ortigueira; T.I Apucarantina - município de Londrina; T.I indígena Barão de Antonina- município de São Jerônimo da Serra; São Jerônimo da Serra – município de São Jerônimo da Serra; T.I Laranjinha- município de Santa Amélia; T.I Pinhalzinho – município de Tomazina; T.I Ilha da Cotonga – município de Paranaguá; T.I Mococa – município de Ortigueira e T.I Tekoha-Añeteté – município de Diamante do Oeste e Ramilândia (PARANÁ, 2020b). cabe destacar que existem ainda terras indígenas no paraná que não estão nem mesmo em fase de estudos.

Na prática, imediatamente após a Constituição, houve uma intensa proliferação de organizações indígenas, em especial na Amazônia, sejam as de caráter local — associações, federações etc. — sejam as supralocais, congregando um povo indígena específico, ou articulando diversos povos de uma mesma região etc., com funções de participação política e representação jurídica. Muitas dessas associações têm hoje vínculos e projeção internacionais, integrando um panorama heterogêneo e mal conhecido, e por vezes muito idealizado. [...] Nas décadas de 1990 e no início dos anos 2000, elas tiveram uma importância fundamental na luta pelo reconhecimento do *status* jurídico de povos indígenas e pelo acesso a direitos, em especial o reconhecimento de seus direitos territoriais. As organizações indígenas têm funções e formas de ação muito diferentes dos modelos verticalizados e “sindicalistas” de associativismo que o senso comum tem em mente, e têm percorrido um árduo caminho em busca de construir novas possibilidades de interlocução.

Cabe destacar que realizamos buscas que se restringiram aos sites, blogs e demais redes sociais virtuais, a fim de identificar as organizações formais existentes no estado do Paraná.

De acordo com o Instituto Socioambiental (2020), existem algumas organizações indígenas presentes no referido estado, constatamos que as ações desenvolvidas, bem como o objetivo destas instituições, em sua maioria não estão publicizadas em redes sociais. Todavia, entendemos que a ausência de publicizações em redes sociais, não refletem a real situação de luta, e a dinâmica de mobilizações e ações desenvolvidas pelas diferentes organizações formais presentes no estado do Paraná. Nos limitamos aqui apenas apresentar as organizações e ações identificadas a partir do nosso recorte:

- A Associação dos Povos Indígenas da Região Sul – ARPINSUL, trata-se de uma organização que, desde 2006, tem como objetivo promover a articulação dos povos indígenas Kaingang, Guarani, Xocling e Xetá, buscando fortalecer a autonomia desses povos nos Estados do Sul do Brasil (Paraná – PR, Santa Catarina – SC, e Rio Grande do Sul – RS); formular parcerias de cooperação financeira, política e jurídica e lutar pelo respeito aos direitos dos povos indígenas (FUNDO BRASIL, 2020). Cabe destacar que essa instituição é fortemente atuante e possui uma importante visibilidade em todo o estado do Paraná.
- Associação Comunitária Indígena Oco'y, localizada em Foz do Iguaçu (PR): possui disponível na internet uma proposta de um projeto de trabalho que teve como objetivo atuar na Gestão Ambiental Sustentável e Integrada do Aquífero Guarani, incentivando a criação de alevinos e

o reflorestamento; Resgate cultural e ecológico das espécies vegetais utilizadas no artesanato. Não foi possível identificar mais informações relacionadas a execução desse projeto de trabalho por indisponibilidade de dados publicizados.

- Associação de Mulheres Indígenas da Aldeia Kakané Porã (AMIAKP), Curitiba (PR). Segundo o blog dessa associação, com última atualização em 2014, conta com a articulação de três etnias: Kaingang, Xetá e Guarani, foi criada em 1º de janeiro de 2008, em Curitiba (PR), mantendo costumes tradicionais, difundindo suas culturas e seus trabalhos artesanais.
- Associação dos Moradores da Terra Indígena Apucarantina, localizada no município de Londrina (PR);
- Associação dos Moradores do Posto Indígena Pinhalzinho, localizada no município de Tomazina (PR). Em 2013 essa associação organizou a III Feira de sementes crioulas indígenas na Terra Indígena Pinhalzinho, o evento contou com o apoio da Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul – ARPINSUL.
- Conselho Indígena Estadual do Paraná, Londrina (PR), composto por caciques e lideranças indígenas do Paraná e membros do *Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI)*<sup>15</sup>, instituído em 2016, após 9 anos de trabalho da *Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI)* criada por meio de decreto presidencial em 22 de março de 2006.

Mais recentemente, no dia 17 de abril de 2019, dois dias anteriores à comemoração do dia do índio no Brasil, o Governador do estado do Paraná, Carlos Massa Ratinho Junior, propôs por meio de um projeto de lei a criação do *Conselho Estadual dos povos indígenas do Paraná*, que trata da proposta de criação de um conselho específico para debater a questão indígena, justificando que o *Conselho Estadual de Povos indígenas e Comunidades tradicionais – CPICT*<sup>16</sup>, instituído desde 2012, agregava outras comunidades

---

<sup>15</sup> O Conselho Nacional de Política indigenista é composto por 45 membros, sendo 15 representantes do Poder Executivo Federal, todos com direito a voto; 28 representantes dos povos e organizações indígenas, sendo 13 com direito a voto; e dois representantes de entidades indigenistas, com direito a voto.

<sup>16</sup> Cabe destacar que em Instituído pela Lei nº 17.425/2012, de 18 de dezembro de 2012, o Conselho Estadual de Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais do Estado do Paraná – CPICT/PR, é um órgão colegiado integrante da estrutura organizacional da Secretaria da

tradicionais como os quilombolas. Essa medida gerou crítica de lideranças indígenas. Em entrevista cedida à Folha de Londrina, Natalino Marcolino, cacique da terra Apucarantina, diz que os indígenas temem o enfraquecimento das ações do CPICT, temem também pelas municipalizações dos serviços de saúde indígena<sup>17</sup>.

- Associação das Mulheres Indígenas Tekoa Narai, localizada no município de Santa Amélia (PR);
- Associação Comunitária da Aldeia Bugio, localizada em Curitiba (PR);
- Associação Comunitária Indígena Faxinal, localizada no município de Cândido de Abreu (PR);
- União Nacional de Mulheres Indígenas, localizada em Curitiba (PR);
- Associação Comunitária Indígena Guarani do Litoral Paranaense, localizada no município de Paranaguá (PR);
- Associação das Mulheres Indígenas de Palmas Paraná, localizada no município de Palmas (PR);
- Associação Indígena da Etnia Xetá, localizada no município de São Jerônimo da Serra (PR);
- Associação Mundo Indígena, localizada no município de Laranjeira do Sul (PR);
- Associação da Comunidade Indígena Kaingang da Terra Indígena Mococa, localizada no município de Ortigueira (PR);
- Associação Comunidade Indígena Kaingang da Terra Indígena Queimadas, localizada no município de Ortigueira (PR) – demais informações estão indisponíveis em redes sociais;

---

Justiça, Cidadania e Direitos Humanos - SEJU. O CPICT/PR é composto por 24 (vinte e quatro) membros, sendo: 50% (cinquenta por cento) representantes do Poder Público e 50% (cinquenta por cento) representantes de povos e comunidades tradicionais do Estado do Paraná. (PARANA, 2020c).

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/governo-cria-conselho-dos-povos-indigenas-2938170e.html>. Acesso em 10 mar. 2020.

### 1.6.1 Breve Caracterização do Povo Kaingang no Paraná

Os Kaingang constituem um povo que secularmente habita a região Sul do país e algumas regiões de São Paulo, sendo que, no passado, esse grupo étnico habitou a região de Misiones, atual província Argentina. O contato dos Kaingang com a sociedade envolvente teve início no final do século XVIII e efetivou-se em meados do século XIX.

Tommasino e Fernandes (2001) destacam que a denominação Kaingang só foi introduzida no final do século XIX por Telêmaco Borba. Inicialmente, os Kaingang e os Xokleng foram classificados como uma só etnia com dialetos diferentes, sendo os Xokleng denominados como Aweikoma-Kaingang. Atualmente são considerados como duas etnias distintas com um passado remoto comum que, com a separação histórica, desenvolveram processos socioculturais específicos que os tornaram relativamente diferenciados.

A população Kaingang se destaca como a terceira maior etnia indígena no país<sup>18</sup>. De acordo com o Censo IBGE de 2010, registrava-se no Brasil um total de 37.470 pessoas Kaingang sendo que, destes, 31.814 viviam em terras indígenas e os demais estariam localizados, sobretudo, nos grandes centros urbanos. De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA), a partir de dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e do Sistema de Informação da Atenção à Saúde indígena (SIASI), em 2014, a população Kaingang era de 45.620 indígenas<sup>19</sup>.

Ao abordar sobre a organização social e política dos Kaingang, Tommasino e Fernandes (2001, p. 21) apontam que:

Os Kaingang, como outros grupos da família lingüística macro-jê, são caracterizados como sociedades sociocêntricas que reconhecem princípios sociocosmológicos dualistas, apresentando um sistema de metades. Entre os Kaingang as metades originadoras da sociedade recebem os nomes de Kamé e Kairu. [...] O sistema de metades, enquanto um articulador da organização social kaingang produziu formas muito mais complexas do que aquela identificada pelos primeiros colonizadores. No mito de origem coletado por Telêmaco Borba (1882) encontra-se uma versão resumida da cosmologia dualista kaingang. Neste mito os heróis culturais *Kamé* e *Kairu* produzem não apenas as divisões entre os homens, mas também a

---

<sup>18</sup> Sendo o povo Tikuna a etnia mais populosa, com 46.045, em segundo lugar encontra-se o povo Guarani-Kaiowa com 43.043 pessoas (IBGE, 2010).

<sup>19</sup> Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/en/Povo:Kaingang>. Acesso em: 10 jan. 2020.

divisão entre os seres da natureza. Desta forma, segundo a tradição kaingang, o Sol é *Kamé* e a Lua é *Kairu*, o pinheiro é *Kamé* e o cedro é *Kairu*, o lagarto é *Kamé* e o macaco é *Kairu*, e assim por diante. A expressão sociológica mais forte desta concepção dualista é o princípio da exogamia entre as metades. Segundo a tradição kaingang os casamentos devem ser realizados entre indivíduos de metades opostas; os *Kamé* devem casar-se com os *Kairu* e vice-versa.

O casamento se constitui por meio de um acordo entre as famílias. É com base neste acordo entre famílias, ou melhor, é com base no entrelaçamento do parentesco e da política, que se configuram e se articulam as unidades sociais Kaingang (TOMASINO; FERNANDES, 2001).

Em seus estudos, Tommasino e Fenandes (2001), ao abordarem sobre os critérios de identidade étnica, explicam que estes passam pelo conceito de descendência paterna. Ser Kaingang significa ser filho de pai Kaingang. Os autores evidenciam ainda que:

Nas terras indígenas Kaingang há um número significativo de indivíduos classificados como mestiços (filhos de casamentos entre Kaingang e branco), misturados (filhos de pais de duas etnias indígenas, como de Kaingang com Guarani ou Kaingang com Xokleng), indianos (brancos casados com mulheres Kaingang que vivem incorporados como membros da comunidade da esposa), ou cruzados (estes, segundo os próprios Kaingang, são definidos como aqueles filhos de mãe índia e pai branco e que não falam a língua nativa). (TOMMASINO; FERNANDES, 2001).

Os Kaingang possuem uma estrutura política altamente hierarquizada, sendo que a posição máxima desta hierarquia é ocupada pelo cacique, seguida do vice-cacique. Tommasino e Fernandes (2001) expõem que a escolha do cacique é realizada através de eleição, da qual participam os homens com idade superior a 15 anos. Segundo os autores, a eleição para caciques é uma prática já consolidada na vida política Kaingang, porém as candidaturas a essa posição são articuladas geralmente entre as famílias de maior prestígio no interior das terras indígenas.

As atribuições do cacique e do vice-cacique envolvem tanto a representação da coletividade junto às autoridades do mundo dos não indígenas, quanto as decisões sobre diversos aspectos da dinâmica interna. Segundo Tommasino e Fernandes (2001), há inúmeros casos em que os caciques combinam estes dois atributos sendo, ao mesmo tempo, caciques e vereadores nos municípios próximos.

Dentro das Terras Indígenas existem também as lideranças, sendo indivíduos que cumprem as funções específicas, “ora relacionadas ao controle social (chamados de ‘soldados’, ‘cabos’, ‘sargentos’), ora relacionadas aos processos de tomada de decisão (chamados de capitães e conselheiros) - estes são termos utilizados pelos próprios índios.” (TOMMASINO; FERNANDES, 2001).

Os autores explicam que, assim como se verifica uma estrutura hierárquica nas posições políticas, há também uma hierarquia nos processos decisórios. Os soldados, cabos e sargentos são responsáveis pelas resoluções de pequenos problemas, tais como: brigas internas, alcoolismo, acusações de pequenos roubos e desrespeito à autoridade.

No passado os Kaingang se notabilizaram por aplicar castigos extremos aos infratores. O mais conhecido destes castigos era o ‘tronco’ no qual o infrator ficava com os pés amarrados. Com o estabelecimento dos Postos Indígenas do SPI no interior das TIs Kaingang, na década de quarenta, os ‘troncos’ foram em grande parte substituídos por prisões. Ainda hoje, porém, existem ‘troncos’ em algumas terras indígenas. Há casos em que os infratores acusados de delitos graves são ou amarrados em uma árvore (geralmente o tempo suficiente para ‘curar a bebedeira’), ou ficam presos sem direito à banho e alimentação – recebem apenas água – ou ainda, nos casos mais graves, são transferidos para outra Terra Indígena. As punições, em média, não ultrapassam os três dias. Nos casos de menor importância, os infratores são convocados a prestar serviços para a comunidade (como limpar os caminhos e acessos à escola ou ao posto de saúde). (TOMMASINO; FERNANDES, 2001, p. 26)

As transferências são casos extremos, que ocorrem de tempos em tempos, e são atribuição do cacique. Em tese, as transferências são aplicadas após a terceira vez que um indivíduo comete uma infração grave. Tommasino e Fernandes (2001, p. 27) reconhecem que:

É de conhecimento público, no entanto, que a transferência é imposta, em muitos casos, a indivíduos que fazem oposição e críticas constantes à política local. Há inúmeros casos de grupos familiares que, por sentirem-se pressionados pelo poder político interno, abandonaram a vida nas TIs, muitas vezes migrando para os centros urbanos.

Neste sentido, é possível constatar que a organização dos Kaingang se expressa em suas características culturais, cosmológicas e político-faccionais.

Neste sentido, as relações entre os Kaingang são permeadas também pelas relações de poder, fator este que pode gerar diversos conflitos.

### 1.6.2 Breve Caracterização do Povo Guarani no Paraná

De acordo com o Instituto Socioambiental (2012), os Guarani estão presentes na Argentina, Bolívia, Paraguai e no Brasil, sendo conhecidos por diferentes nomes como: Chiripá, Kainguá, Monteses, Baticola, Apyteré, Tembukuá, entre outros.

Os Guarani são pertencentes ao tronco linguístico tupi e estão subdivididos em parcialidades distintas: Kaiowa, Mbya e Nhandewa. Segundo o Censo (IBGE, 2010), o povo Guarani no Brasil soma um total de 67.523 índios, sendo 7.500 indígenas que se autodeclaram Guarani, 43.401 da parcialidade Guarani Kaiowá, 8.026 Guarani Mbya e 8.596 Guarani Nhandeva,

De acordo com o Mapa Guarani Continental 2016 (ISA, 2016), no Brasil este povo totaliza o número de 85.255 indígenas. Os Guarani estão distribuídos sobretudo nas regiões Sul do país (presentes nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná), na região Sudeste (presentes nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo) e na região Centro-Oeste (no estado do Mato Grosso do Sul).

De acordo com Mura e Almeida (2003), o território habitado pelos Guarani é chamado de *Tekohá*, sendo este fundamental para o modo de organização deste grupo étnico.

O *Tekoha* deve ser considerado em face da realidade contemporânea que conduziu os índios a valorizá-lo e concebê-lo da forma como o fazem, com a consciência de que a recuperação plena do território do passado é uma empreitada inatingível. Portanto, mais do que ver os aspectos político-religiosos como externos às condições históricas de sua articulação, nos parece oportuno ver o *Tekoha* como resultado e não como determinante, como um processo continuado de ajustamento situacional em torno da determinação de uma relação territorial entre índios e brancos. Assim sendo o *tekoha* seria uma unidade política, religiosa e territorial, que deve ser definida em virtude das características efetivas – materiais e imateriais – de acessibilidade ao espaço geográfico por parte dos Guarani. (MURA; ALMEIDA, 2003).

Neste sentido o Tekohá é o espaço físico onde acontece a vida Guarani, e abrange a terra, o mato, o campo, as águas, os animais, as plantas, os remédios etc. O tekohá deve reunir condições físicas e estratégicas que possibilitem uma unidade político-religiosa e territorial.

É neste espaço que se reúnem as condições necessárias para o teko (modo de ser guarani) possibilitando a todas as suas manifestações culturais e ancestrais. O *Tekohá* tem passado por muitas mudanças na medida em que os territórios indígenas foram sendo diminuídos, ocasionando uma série de consequências no modo de ser desses indígenas.

Segundo Mura e Almeida (2003), no que se refere à organização sociocultural dos Guarani, estas se configuram por meio dos laços familiares, baseado nas relações de afinidade e consanguinidade, sendo composto pelo casal, filhos, genros, netos, irmãos, constituindo uma unidade de produção e consumo.

A cada família extensa corresponderá, como condição para sua existência, uma liderança, em geral um homem que denominam Tamõi (avô), não sendo raro, contudo, a existência de líder de família extensa mulher, que denominam Jari (avó) – neste caso, a incidência é maior entre os Nandeva. O líder familiar aglutina parentes e os orienta política e religiosamente. Cabe-lhe também as decisões sobre o espaço que seu grupo ocupa no tekoha e onde as famílias nucleares (pais e filhos) pertencentes a seu grupo familiar distribuem suas habitações, plantam suas roças e utilizam os recursos naturais disponíveis. As famílias nucleares hoje em dia vivem em habitações isoladas e dispersas pela área disponível no tekoha, referidas, porém, à casa e presença do tamõi ou jari. Sua casa é um local centralizador e ao redor da qual movimenta-se toda a família, onde as pessoas se reúnem e onde haverá um altar (mba'e marangatu) para os jeroky, que são rituais sagrados praticados no cotidiano. (MURA; ALMEIDA, 2003).

Tradicionalmente, os homens casam-se por entre os 16 a 18 anos e as mulheres geralmente entre 14 a 17 anos; não há um ritual específico para casamentos, todavia, cabe aos pais do homem falar com os pais da mulher sobre o matrimônio, sendo esperado que o casal esteja apto para constituir casa e filhos (MURA; ALMEIDA, 2003).

Segundo Araujo, Faustino e Novak (2009), neste processo de perda de seus territórios, “os Nhandewa do norte do Paraná foram reduzidos há poucos grupos familiares sendo forçados a ampliar alianças com os não-índios ou indígenas de outras etnias via casamentos”. Outras mudanças somadas à

redução dos territórios indígenas paraná, foram o deslocamento ou transferências forçadas por conflitos internos, o desmatamento, o abandono das práticas religiosas da *casa de reza* com a entrada de ordens religiosas protestantes nas aldeias.

As referidas autoras apontam ainda que as dificuldades de sobrevivência enfrentadas por esta etnia indígena, tem promovido o rompimento dos laços familiares e grupais afetando as formas tradicionais de transmissão dos conhecimentos da cultura e, conseqüentemente, a perda da língua indígena.

De acordo com Araujo, Faustino e Novak (2009), no que tange às relações de poder nas comunidades Guarani, as famílias cujos membros possuam remuneração fixa são os que apresentam melhores condições de vida, em contraponto aquelas que dependem exclusivamente dos recursos da terra indígena.

Dessa forma, os elementos socioculturais e políticos das etnias Kaingang e Guarani estão permeados, por modos próprios de organização política e social, pautadas em suas cosmovisões, pela relação com o coletivo e com o território, bem como pelas relações de poder, parentela e faccionismos. Entendemos que estes aspectos são importantes para se pensar as relações entre os indígenas e a universidade, bem como nos possibilitam aproximar-se da realidade a qual estão inseridos os profissionais indígenas formados pelas universidades, especialmente os indígenas assistentes sociais e seus grupos étnicos/comunidades de pertencimento, haja visto suas especificidades étnicas.

## CAPÍTULO 2

### EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL E NO PARANÁ

#### 2.1 APONTAMENTOS SOBRE O PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ

A oferta de escolas para indígenas é uma prática, existente desde o período colonial e que cumpriu ao longo do tempo, o objetivo de cristianização e “civilização” dos povos indígenas (BANIWA, 2006).

Outrossim, com o avanço do movimento indígena, sobretudo do movimento de professores indígenas, tivemos nas últimas décadas, importantes mudanças nas concepções e práticas no que tange à educação escolar indígena, sendo esta reivindicada enquanto específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária que respeite e fortaleça os modos próprios de vida dos povos indígenas.

Nas décadas de 1970 e 1980, tiveram início algumas experiências educacionais de organizações não governamentais que procuravam considerar as especificidades da realidade indígena na concepção do currículo, do calendário escolar, do material didático, da rotina e da disciplina escolar, e no desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas. Ganhou força o discurso de que uma escola com esse perfil tinha um sentido *libertador*, que poderia contribuir para a *autonomia* dos povos indígenas. Desta forma, diversas entidades civis, junto com os povos indígenas de distintas regiões [...] (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 38).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 significou um novo marco na relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, assegurando aos indígenas o direito a uma educação diferenciada, respeitando os modos próprios de ensino e aprendizagem dos povos indígenas. Cabe destacar que antes desta legislação, a educação escolar para indígenas fez parte de um projeto do Estado brasileiro de assimilação e integração dos indígenas à sociedade nacional.

A educação escolar destinada aos povos indígenas, anterior ao processo de organização dos movimentos indígenas e dos direitos garantidos pela Constituição de 1988, estava sob a responsabilidade do órgão indigenista do Estado brasileiro: o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), de 1910 a 1967, e a Fundação Nacional do Índio (Funai),

de 1967 a 1991. Missões religiosas e um número indeterminado de escolas públicas municipais também recebiam alunos indígenas em todo o Brasil. Embora estas organizações tivessem ideias e práticas diferentes, coincidiam no objetivo de assimilar os índios, tentando impor-lhes os costumes e as crenças dominantes da sociedade não indígena (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 35).

Neste sentido, a Constituição Federal de 1988, art. 210, § 2º, assegura aos indígenas, o direito à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Todavia, a partir da década de 1990, ocorre a reestruturação da FUNAI, a educação escolar para as populações indígenas deixa de ser monopólio desta instituição, passando por um período de indefinição, até que, de fato, passasse a fazer parte da estrutura do Ministério da Educação.

Dessa maneira, é importante evidenciar e diferenciar os conceitos de educação indígena e Educação Escolar Indígena, sendo estes processos educacionais diferentes, mas não necessariamente contraditórios, uma vez que a educação indígena também pode ocorrer no ambiente escolar.

A educação indígena refere-se a processos próprios de produção e transmissões dos conhecimentos indígenas tradicionais. Os mais velhos – pais e avós – ficam incumbidos de transmitir estes conhecimentos para seus filhos e netos (BANIWA, 2006).

Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. Os bons exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitários são fundamentais para o desenvolvimento do caráter, das atitudes, dos comportamentos, das virtudes e das habilidades técnicas de uma pessoa, indispensáveis para a vida individual e a boa convivência social. Por esta razão, não há necessidade da figura e do papel do professor, na medida em que este seria interpretado como o resultado da incapacidade dos pais, dos adultos e da própria comunidade de cumprirem o seu papel social. (BANIWA, 2006, p. 130).

Diante da constante necessidade de contato entre povos indígenas e a sociedade envolvente, a educação escolar indígena passou a cumprir um importante papel de qualificar e preparar os indígenas para os processos de diálogo, resistência e de negociação de seus direitos junto aos não indígenas.

A Educação Escolar Indígena refere-se ao processo de escolarização de crianças e jovens indígenas. Destaca-se a importância do protagonismo do movimento de professores indígenas, objetivando fortalecer modos próprios de organização das escolas indígena a partir das perspectivas indígenas:

Entra em cena o papel fundamental dos professores indígenas, um dos principais envolvidos na busca de concretização de processos escolares norteados pelas pedagogias indígenas. Significa que seu trabalho só poderá ser realizado com eficácia segundo os ideais afirmados e em uma proposta de escola realmente indígena. Isto só poderá ser construído com a participação efetiva de todos: professores, lideranças, alunos, comunidades, poder público e assessorias. (BANIWA, 2006, p. 135).

Do ponto de vista legal, o direito à Educação Escolar Indígena diferenciada é garantido por meio de leis e decretos, dentre eles, destacamos: o Decreto Presidencial nº 26/1991, a Lei nº 9394 de 1996<sup>20</sup> de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o documento de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, que constitui-se do Parecer nº 14/1999, sendo esta legislação revisada e atualizada em junho de 2012 – Parecer nº 13/2012, sendo estes, os instrumentos jurídicos mais importantes da Educação Escolar Indígena no Brasil.

A LDBEN de 1996, em seus artigos 32 §3º, 78 e 79, reafirma a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, garantindo a eles uma educação pautada no respeito a seus valores, no direito à preservação de suas identidades e na garantia de acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional, é só a partir desta legislação que a Educação Escolar Indígena passa a ser reconhecida oficialmente enquanto modalidade da educação básica.

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 bilíngue 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

---

<sup>20</sup> O referido Decreto transfere para o MEC a responsabilidade, em todos os níveis e modalidades de ensino, pela definição de políticas de educação escolar indígena de qualidade e os Estados e Municípios como responsáveis pela sua execução.

informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1.º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2.º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996).

Amaral e Fraga (2016) chamam a atenção para três documentos nacionais que orientam as ações educacionais indígenas em todo o país. O primeiro é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998. Este documento objetivou orientar a organização das escolas indígenas, durante sua elaboração contou com a participação e a autoria de professores e organizações indígenas.

O segundo documento refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Por meio do Parecer nº 14/1999, do Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento dispõe sobre a demanda de formação inicial de professores indígenas, a ser atendida por meio da organização e autorização de cursos com este propósito.

Esse documento foi revisitado e atualizado por meio do Parecer nº 13/2012 do CNE, cuja relatoria ficou a cargo da conselheira Rita Gomes do Nascimento, à época professora do povo Potiguara e atualmente Coordenadora Geral de EEI do MEC (AMARAL; FRAGA, 2016, p. 174).

O terceiro documento destacado pelos autores refere-se às Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, publicado mediante Resolução nº 03/1999 pelo CNE, em 10 de novembro 1999. “Pela primeira vez na história brasileira, estabelece-se a definição do conceito e do reconhecimento da categoria Escola Indígena no país”. (AMARAL; FRAGA, 2016, p. 174).

Na década de 2000, houve a aprovação do Plano Nacional de Educação, sendo destinado um capítulo específico para a Educação Escolar Indígena, definindo metas e estratégias para esta modalidade de ensino, todavia, muitas

metas ainda não foram cumpridas. Neste sentido, Baniwa (2006, p. 142) adverte que:

O avanço quantitativo, pelos sistemas de ensino, da oferta de ensino escolar não tem sido acompanhado, porém, pela qualidade e a especificidade que as comunidades e os povos indígenas desejam, seja no que concerne à infra-estrutura e ao material didático, seja quanto ao assessoramento e ao apoio técnico e pedagógico específicos para a formulação e a implementação de processos político-pedagógicos requeridos pelos povos indígenas e garantidos pela Constituição Federal e por outras leis regulamentares do país.

Neste sentido, são muitos os desafios para a efetivação dos direitos indígenas por uma educação específica, diferenciada e de qualidade, condizentes com suas demandas na atualidade, ainda persiste uma grande distância entre a escola real e a legal.

No MEC, desde 2004, a educação escolar indígena passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>21</sup>. Nesta transição ocorre um vácuo acerca da responsabilidade direta da gestão e manutenção das escolas indígenas, até que ocorre a determinação da estadualização das escolas indígenas, que no Paraná ocorre, mais precisamente, a partir do ano de 2005 (AMARAL; FRAGA, 2016, p. 172).

Os autores Amaral e Fraga (2016) apontam três fatores fundamentais para a maior visibilidade da educação básica indígena; o primeiro deles, já apontado no capítulo 1 deste trabalho, foi o avanço no crescimento populacional dos povos indígenas no Brasil. Este aumento populacional indígena gerou uma maior demanda pelo acesso à educação escolar por estes povos.

Um segundo fator é a ampliação das oportunidades para ingresso e conclusão do ensino fundamental pelos estudantes indígenas, gerando demandas para o ensino médio, que passam a vislumbrar o ingresso nas universidades públicas, por meio das cotas ou vagas suplementares. E por fim, os autores apontam também como fator importante para maior visibilidade da educação escolar indígena, o processo de estadualização das escolas

---

<sup>21</sup> Denominada antes de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), de 2004 a 2010; a partir de 2011, inseriu o termo "Inclusão". (AMARAL; FRAGA, 2016, p. 172).

indígenas, o que contribuiu significativamente para sua efetivação e manutenção<sup>22</sup>.

Em meio aos percalços, a educação escolar indígena tem se fortalecido, sobretudo por meio de seus professores e lideranças indígenas no intuito de possibilitar a crianças e jovens indígenas, o acesso a conhecimentos não indígenas, sem abrir mão de seus conhecimentos tradicionais.

Bergamaschi, Doebber e Brito (2018), chamam a atenção para os avanços no campo da educação escolar indígena. Para as autoras:

Tanto do ponto de vista da legislação como das práticas educativas, o cenário escolar tem se modificado, com ampliação do número de escolas em terras indígenas e com professores pertencentes às comunidades a que essas escolas se destinam, estabelecendo propostas curriculares diferenciadas, que contemplam saberes e conhecimentos próprios e materiais didáticos específicos, muitos deles nas línguas originárias ou bilíngues. São indícios de apropriação da instituição escolar – cuja origem é eminentemente ocidental –, que aos poucos toma a coloração do povo que a protagoniza. (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 39).

No ano de 2006, ocorre no estado do Paraná o primeiro Processo de Seleção Simplificado (PSS) para contratação de professores e demais funcionários indígenas, para atuação em escolas indígenas<sup>23</sup>. A categoria “professor indígena” é estabelecida pela primeira vez em substituição ao cargo de “monitor bilíngue” (AMARAL; FRAGA, 2016)<sup>24</sup>.

Na realidade paranaense, tivemos nas últimas décadas avanços importantes na oferta da escolarização indígena, com ênfase nos anos iniciais:

---

<sup>22</sup> No Paraná, a oferta da educação escolar em terras indígenas foi oficialmente estadualizada a partir da Deliberação nº 09/2002 do Conselho Estadual de Educação do Paraná e da Resolução SEED nº 2075/2008, a partir das quais se deu uma progressiva assunção da responsabilidade mantenedora das escolas indígenas no Paraná pela SEED. Estas encontram-se em processo de realização desde o ano de 2005, quando ocorreram os primeiros eventos regionalizados para tratar deste assunto. (AMARAL; FRAGA, 2016, p.175).

<sup>23</sup> Sobre a formação de professores indígenas no estado do Paraná, Novak; Faustino; Bornioto e Andrioli (2015, 7674) apontam que os professores indígenas que atuam nas escolas indígenas são formados majoritariamente pelo magistério indígena que teve turmas a partir de 2006 encerrando-se em 2012 com a formação de 90 professores indígenas, as universidades estaduais também tem desempenhado um importante papel, embora a formação não se restrinjam à cursos de licenciaturas.

<sup>24</sup> Atualmente trabalham nas 37 escolas indígenas estaduais um total de 875 profissionais de educação, dos quais 353 são indígenas (40%) e 522, não indígenas (60%). Estes ocupam as funções de pedagogos, professores bilíngues, professores de educação infantil, ensino fundamental e de ensino médio e agentes administrativos I e II <sup>24</sup>. (AMARAL; FRAGA, 2016, p.176).

Em 2014, identificou-se um total de 4.269 matrículas nas escolas estaduais indígenas do Paraná, das quais 246 na educação infantil, 2.237 nas séries iniciais do ensino fundamental, 1.338 nas séries finais do ensino fundamental, 339 no ensino médio e 109 na educação de jovens e adultos (sendo 63 na EJA Fase I e 46 na EJA Fase II). Destaca-se que os anos iniciais do ensino fundamental são ofertados por todas as escolas estaduais indígenas. (AMARAL; FRAGA. 2016, p. 176).

No que tange à oferta do ensino fundamental e médio, ainda persistem dificuldades para se avançar na expansão e ampliação de escolas indígenas que forneçam acesso ao ensino fundamental e médio em terras indígenas:

A ampliação do atendimento dos anos finais do ensino fundamental continua sendo um desafio, já que as vagas neste nível são ofertadas apenas em 11 terras indígenas (em 22 escolas estaduais indígenas). Desafio semelhante e ainda maior é a garantia do ensino médio nesses territórios, uma vez que esse nível de ensino é ofertado somente em sete das 26 terras indígenas do Paraná (em 10 escolas estaduais indígenas). A não oferta de ensino médio pelas escolas nas terras indígenas provoca o deslocamento diário de muitos estudantes indígenas que têm de estudar em escolas estaduais localizadas em distritos rurais e/ou nas sedes dos municípios, as quais possuem propostas curriculares e pedagógicas que não têm sintonia com os aspectos sociais, culturais e linguísticos das comunidades indígenas. Essa situação tem provocado um significativo índice de evasão e retenção desses educandos nesses níveis de ensino. (AMARAL; FRAGA, 2016, p. 176).

A não-oferta do ensino dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nas terras indígenas implica na conclusão dos ciclos básicos de educação escolar desses estudantes, fator este que requer a luta constante e conjuntas, a fim de criar alternativas e mecanismos que possam garantir o direito dos indígenas em concluir todos os ciclos da escolarização básica em seus territórios. Paladino (2010) aponta que são poucos, se não praticamente inexistentes, os estudos que analisam a escolarização indígena na cidade, embora essa seja a realidade de uma significativa parcela de estudantes indígenas.

Amaral e Fraga (2016) chamam a atenção para o choque cultural que por vezes pode ocorrer, visto que as escolas da cidade possuem metodologias e diretrizes diferentes das escolas indígenas, acentuando por vezes a dificuldade de conclusão da escolarização básicas destes indígenas.

Cabe destacar que a partir do ano de 2005 inicia-se a discussão e experimentação da implantação de uma diferente forma de gestão da política de

educação escolar indígena no país, por meio da criação dos Territórios Etnoeducacionais, sendo definido inicialmente “a criação de cursos de Magistério Indígenas para povos indígenas específicos, respeitando o conceito de territorialidade e instituindo uma nova pactuação e regimes de colaboração entre os estados” (AMARAL; FRAGA. 2016).

Em 2009, o governo federal editou o Decreto nº 6.861 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, definindo sua organização em territórios etnoeducacionais, sendo este uma nova forma de organização, planejamento e gestão da educação escolar indígena que, sem romper com o regime de colaboração, estabelece novas formas de pactuar ações entre os estados, visando a oferta de educação escolar a partir do protagonismo indígena.

A definição dos Territórios Etnoeducacionais é realizada a partir da anuência dos próprios povos indígenas, ou seja, são definidas a partir da consulta aos povos indígenas, baseadas em suas relações sociopolíticas, culturais e linguísticas, com vista ao fortalecimento de suas identidades étnicas e garantia de seus territórios.

Os Territórios Etnoeducacionais estão sendo adotados gradualmente nas diferentes regiões do país, ele se apresenta como proposta de mudança de paradigma no campo educacional indígena. Constituem-se de uma estratégia recente e inovadora do ponto de vista político e jurídico, que articula a questão educacional e territorial, por meio de instrumentos legais reconhecendo a pluralidade cultural indígena, visa a superação da divisão política dos estados e municípios (BANIWA, 2006).

Ainda há muito desafios na efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada, dentre eles, o aumento de materiais didáticos adequados, a redução da rotatividade entre os professores, além da necessidade de acompanhamento e formação continuada de forma sistemática às escolas indígenas, buscando qualificar a atuação dos profissionais indígenas e não indígenas que atuam neste espaço; bem como maior qualidade da oferta do ensino médio destinados aos jovens indígenas, preferencialmente nas terras indígenas. Bergamaschi, Doebber e Brito (2018, p. 39) expõem que:

O aumento significativo de escolas e de alunos aponta um crescente e acelerado processo de escolarização em terras indígenas, que sugere também a universidade como um direito, fomentando a exigência

política de que se abram as portas para esse setor da sociedade brasileira até então praticamente ausente dos espaços acadêmicos.

Neste sentido a conclusão da educação básica abre a possibilidade de acesso à Educação Superior, apontando por sua vez para a qualificação destes profissionais que além de possuírem saberes tradicionais passam a se apropriar de saberes não indígenas, podendo utilizá-los como instrumento de luta e de garantia da cidadania indígena frente à sociedade colonizadora.

## 2.2 APONTAMENTOS SOBRE O PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO BRASIL

Este tópico objetiva contextualizar as principais iniciativas desenvolvidas pelo Estado brasileiro para o ingresso de acadêmicos indígenas nas universidades. Evidencia-se um aumento progressivo no número de vagas destinadas para o ingresso de indígenas na educação superior nos cursos regulares e em modalidades específicas. Esse aumento precisa ser acompanhado de políticas que garantam a permanência destes acadêmicos indígenas nas universidades, considerando suas demandas e especificidades.

Nas últimas décadas, as ofertas de vagas no ensino superior público tornaram-se cada vez mais escassas e disputada e o vestibular passou a ter o critério de seleção para ingresso nas universidades públicas. Conforme reflete Paulino (2008, p. 19), “sob uma suposta igualdade de oportunidades, em que os que ‘fracassam’ são ‘incapazes’, esconde-se um verdadeiro funil que determina de quem serão as (poucas) vagas das Instituições de Ensino Superior públicas”.

São recentes as ações do Estado para o ingresso de acadêmicos indígenas no ensino superior, mais precisamente, desde a década de 1990, através de convênios estabelecidos entre universidade privadas e/ou comunitária e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Paladino e Almeida (2012, p. 107) discorrem que:

A demanda dos movimentos indígenas por educação superior, portanto, é recente. As estratégias para ingressar e conseguir se manter na universidade eram sobretudo individuais e familiares. Até então, o único órgão de governo que atendia parcialmente a essa

demanda era a Funai, por meio da concessão de auxílio financeiro. A maioria dos beneficiados destinava esse dinheiro ao pagamento de matrícula e de mensalidades em universidades privadas.

A partir da década de 2000, como principal iniciativa de democratização, há a implantação de políticas de ação afirmativa para acesso às universidades públicas<sup>25</sup>. O ingresso de indígenas na educação superior se destaca em duas vias: a primeira delas, é através da oferta de cursos específicos, que busca suprir a necessidade de formação de professores indígenas para ocupação dos quadros das escolas indígenas; a segunda via ocorre por meio do ingresso convencional, em cursos superiores, através de cotas ou vagas suplementares destinadas para indígenas. Lima e Barroso-Hofmann (2004, p, 10, grifo nosso) explicam que:

O primeiro viés relaciona-se à educação escolar que foi imposta aos indígenas e que gerou a formação de professores indígenas. O segundo viés passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, **esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização a que estão submetidos e que redundou nas demarcações de terras para coletividades**, processo que se incrementou, consideravelmente, após a Constituição de 1988.

No ano de 2001, foi criado o primeiro curso de Licenciatura Intercultural de nível superior pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), seguida em 2003, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). “As Licenciaturas Interculturais, portanto, são a primeira iniciativa que garantem políticas de acesso para indígenas a universidades públicas”. (PAULINO, 2008, p. 26)<sup>26</sup>.

Em 2012, havia 70 universidades com programas de acesso diferenciado para povos indígenas por reserva de vagas, acréscimo de pontos no vestibular

---

<sup>25</sup> Em 2004, o governo federal lançou o Programa Universidade para Todos (Prouni), que consiste na concessão de bolsas de estudos, que podem ser integrais ou parciais, a estudantes de baixa renda [dentre estes, destina-se uma porcentagem para negros e indígenas] em cursos de graduação em instituições privadas de educação superior. (BRASIL, 2019).

<sup>26</sup> Em 2003, quando ainda eram poucas as universidades públicas com ações afirmativas, a Funai estimava que haveria aproximadamente 1.300 indígenas na educação superior universitária, os quais 60 a 70% estavam em instituições de ensino superior privadas. (PALADINO; ALMDEIDA, 2012, p. 107).

ou sistema de vagas suplementares para a inclusão de estudantes indígenas nos cursos regulares. (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 121).

Cabe salientar que o estado do Paraná é pioneiro na implementação de uma política de educação superior indígena. Em 18 de abril de 2001, foi sancionada pelo então governador Jaime Lerner a lei nº 13.134, que prevê aos povos indígenas residentes no território paranaense o direito de frequentar uma Instituição de Ensino Superior (IES) Estadual, por meio de vagas suplementares<sup>27</sup> e ingresso específico<sup>28</sup>.

Em 2005, foi criado pelo Governo Lula o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Este programa apoia a oferta de cursos de formação para educadores indígenas que integrem ensino, pesquisa e extensão e que promovam o estudo de temas como as línguas maternas, a gestão e a sustentabilidade dos territórios e a cultura dos povos. A seleção de projetos de cursos é feita por edital. O MEC estima que 1.564 professores indígenas estavam em formação no ano de 2010 em cursos financiados pelo PROLIND (ENSINO SUPERIOR INDÍGENA, 2019).

A demanda por acesso à universidade tem se tornado relevante para muitos povos indígenas, em vista da situação contemporânea que atravessam e da nova relação estabelecida com o Estado inaugurada com a Constituição Federal de 1988. Disso decorre a necessidade de adquirir melhores ferramentas para a interlocução com os diferentes órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas indigenistas e de qualificar a participação de indígenas em projetos e ações de interesse de suas comunidades. Neste contexto, a educação superior é percebida por muitos como um meio de prepará-los para tais expectativas e necessidades (PALADINO, 2010, p. 176).

---

<sup>27</sup> As vagas não são consideradas cotas, ou seja, não são “retiradas” percentualmente de um total preexistente de vagas. Frequentemente chamadas de excedentes ou suplementares, têm caráter de acesso exclusivo aos indígenas. Sem dúvida, marcar esta distinção dá um tom de maior “direito” sobre as vagas (que são deles) e não de um “privilégio”, como é comum serem encaradas as cotas (PAULINO, 2008, p. 51).

<sup>28</sup> O Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná é organizado de forma interinstitucional, sua primeira edição ocorreu no ano de 2002, o vestibular conta com a participação de todas as Universidades Estadual e Federal do Paraná, a saber, Universidade Estadual de Londrina(UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade do Centro do Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) que passa a se integrar neste processo a partir de 2005. Sendo destinadas 6 vagas suplementares em cada universidade Estadual e 10 vagas suplementares na Universidade Federal.

Em seus estudos, Paladino e Almeida (2012, p. 116) destacam que até o final de 2009:

Estavam em andamento no país 24 licenciaturas interculturais para indígenas, coordenadas por 23 Instituições de Ensino Superior localizadas em 17 estados: 17 das licenciaturas coordenadas por universidades federais e sete por universidades estaduais, ofertando um total de 2.781 vagas.”

É cada vez maior o número de acadêmicos indígenas que concluem a educação básica e ingressam na educação superior em todo país<sup>29</sup>. “No início do ano de 2011, estimava-se a presença de cerca de 7 mil indígenas no ensino superior, realizando licenciaturas específicas ou estudando em cursos regulares de outras áreas” (PALADINO; ALMEIDA, 2012. p. 125).

Cabe destacar que a aprovação da Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, foi um importante marco para o acesso e permanência de indígenas e negros nas universidades federais do Brasil. Esta lei, intitulada como Lei de Cotas, institui a implantação de mecanismos de acesso e permanência destes alunos por meio da autodeclaração.

Todavia, para além dos avanços no que tange à ampliação de vagas para o ingresso de indígenas nas universidades em todo o país, é preciso que as universidades reflitam sobre suas práticas a partir da diferença étnica e que avancem também no sentido de re-conhecer e valorizar os indígenas como sujeitos de conhecimentos próprios (tão importantes quanto os saberes científicos), que podem contribuir para uma universidade cada vez mais plural e intercultural.

Neste sentido, Lima e Barroso-Hofmann (2004, p. 19, grifo nosso) enfatizam que:

As universidades devem estar prontas para se indagarem sobre o quanto podem beneficiar-se com a presença indígena, vivificando-se e

---

<sup>29</sup> Esse processo acelerou-se desde a criação [em 2007] do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), pois muitas universidades públicas aderiram ao Programa que promove, dentre outros aspectos, o estímulo ao acesso de negros e indígenas às universidades. Vale salientar que a quase totalidade das universidades federais que adotaram políticas de ação afirmativa (92%) foram beneficiárias do Reuni. (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p.120). Em 2008, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presenciais das instituições federais de ensino superior, consolidando assim as ações do Reuni (BRASIL, 2019).

ampliando-se, na construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica em que não bastará mais a repetição ampliada dos paradigmas do horizonte capitalista contemporâneo. Nada disso é ou será rápido. Nada disso se resolverá com dinâmicas exemplares e demonstrativas, com experiências piloto ou projetos sementes, nem com a criação de castas de “empoderados” que nos mitiguem o fato de que pertencemos a um dos países de maiores contrastes e desigualdades socioeconômicas, mas que singularmente contém dentro de seus limites jurídico-políticos um dos maiores espectros da experiência humana. Não é possível reverter 500 anos de colonialismo e dizimação nem a baixos custos nem da noite para o dia. Nesses termos, ao invés de *pobres excluídos* – ainda que vivam em condições materiais que eles desejam ver melhorar – **os povos indígenas deveriam ser vistos como dotados de uma riqueza própria, de uma capacidade especial de se manter diferentes e conservar seus valores sob tanta pressão colonialista e tanta violência, cujas histórias interconectadas às do Brasil devem ser conhecidas e divulgadas por entre todos os brasileiros.**

Urge ainda a necessidade da efetivação de políticas, planos e programas que possam contribuir para a permanência dos acadêmicos indígenas nas universidades. Em sua pesquisa, Paladino e Almeida (2012, p. 139) ressaltam que:

Existem enormes problemas para que as instituições de ensino superior assumam as experiências de apoio a permanência dos estudantes indígenas como projetos institucionais, pois a realidade mostra que, em alguns casos, ainda são iniciativas isoladas e de responsabilidade de um ou outro profissional.

São muitos os desafios para a garantia da permanência dos estudantes indígenas nas universidades, dentre elas estão, a ausência ou a insuficiência de bolsas e/ou auxílios (os quais viabilizem pagar despesas com moradia, transporte, alimentação), dificuldades pedagógicas e a ausência de acompanhamento pedagógico pelas universidades. Neste sentido, levando em consideração as especificidades dos acadêmicos indígenas, sendo estes sujeitos de identidades étnicas diferenciadas, Lima e Barroso-Hofmann (2004, p. 22) salientam que:

Um exemplo da grande diferença entre as situações mencionadas está no impacto, que foi muito apontado, dos deslocamentos de estudantes indígenas para chegar ao ensino superior: não se trata de percorrer longos trajetos dentro de perímetros urbanos ou de periferias para zonas centrais de cidades; mas, por exemplo, cruzar distâncias de suas áreas até centros urbanos onde estão unidades universitárias equivalentes a toda a extensão do Estado do Rio de Janeiro. A mudança pode significar, ainda, que o aluno não se deslocará sozinho,

mas irá junto com sua família, pois mesmo sendo um jovem de idade próxima à dos que entram para universidades em grandes centros, pode estar casado, dados os costumes de seus povos.

É importante que a universidade reconheça os indígenas em suas especificidades, como povos – etnicamente diferenciados, para que a partir deste reconhecimento se possa construir políticas voltadas para a permanência dos acadêmicos indígenas nas universidades, bem como elaborar e executar outras ações que valorizem a presença indígena nesse espaço.

Destaca-se também que a presença indígena na universidade tem sido pautada também pelos acadêmicos e lideranças indígenas por meio também de diversos eventos, como o Encontro Nacional de estudantes indígenas (ENEI).

Este evento ocorre desde 2013 de forma anual, e vem se constituindo em um importante espaço de protagonismo, articulação, reflexões e proposições de acadêmicos, pesquisadores e de lideranças indígenas de todo o Brasil. O evento conta também com a presença de pesquisadores não-indígenas e de representantes de órgãos do Estado, afetos à questão indígena (ENEI, 2013)<sup>30</sup>.

O ENEI é organizado pelos próprios estudantes indígenas das universidades sedes e conta com a parceria das universidades e instituições governamentais e não-governamentais. Ao final de cada ENEI, representantes das universidades participantes se candidatam para a realização do próximo evento, através de votação aberta, na qual se delibera sobre a universidade que sediara o evento no ano seguinte.

Durante as diferentes edições, o evento tratou de temas como gestão territorial, saúde específica, movimento indígena no Brasil, educação escolar específica, ações afirmativas e povos indígenas dentre outros assuntos que afetam diretamente as condições de vida dos povos indígenas. Os temas tratados nos ENEIs buscam discutir as demandas dos acadêmicos indígenas, bem como os anseios de suas comunidades de pertencimento.

---

<sup>30</sup> Destaco que tive a rica oportunidade de participar do II ENEI que foi realizado de 04 a 07 de agosto de 2014, sendo sediado pela Universidade Católica Dom Bosco, na cidade de Campo Grande - MS. O encontro tem como tema: “Políticas Públicas para os acadêmicos e egressos indígenas: avanços e desafios”, sendo este um momento importante para minha formação pessoal e acadêmica. Durante o evento presenciei relatos profundos e emocionantes de acadêmicos indígenas, pesquisadores indígenas e de suas lideranças. Na ocasião tive a oportunidade de apresentar, juntamente com o professor Wagner Roberto do Amaral, um artigo elaborado durante minha iniciação científica, o trabalho apresentado e intitulado “Os Profissionais indígenas e a gestão de Políticas Públicas: A constituição de novos sujeitos”.

Entendemos que os Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas demonstram um esforço dos acadêmicos e pesquisadores indígenas na busca pela articulação dos aspectos aprendidos na universidade com os saberes e costumes tradicionais indígenas, objetivando desta forma reverter os conhecimentos aprendidos nas universidades, podendo este ser uma ferramenta que pode contribuir para melhorias da qualidade de vida dos povos indígenas, bem como para a defesa de seus direitos.

### 2.3 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO PARANÁ

No Paraná, a política de educação superior indígena está orientada pela Lei nº 13.134/2001, alterada pela Lei nº 14.995/2006, que prevê aos povos indígenas residentes no território paranaense o direito de frequentar uma Instituição de Ensino Superior (IES) Estadual<sup>31</sup>, por meio de vagas suplementares e ingresso específico.

As vagas suplementares ou excedentes são disputadas entre os povos indígenas residentes no Paraná pelo processo do Vestibular Específico dos Povos Indígenas. Esta foi a primeira lei estadual brasileira a prever ações afirmativas com corte étnico-racial em universidades públicas no país (PAULINO, 2008).

Sendo uma lei exclusiva de reservas de vagas suplementares destinadas para os povos indígenas, ela se diferencia das leis de inclusão dos processos de ação afirmativas convencionais que retiram uma cota percentual, do total geral de vagas preexistentes.

A Lei Estadual nº 13.134, aprovada em 18 de abril de 2001, surgiu da proposta apresentada no ano de 2000, pelo assessor de Assuntos indígenas Edívio Battistelli, sendo sancionada pelo governador Jaime Lerner. Essa lei garantia três vagas suplementares para os povos indígenas. No ano de 2006, o número de vagas foi ampliado para seis, conforme prevê a lei estadual

---

<sup>31</sup> Ressalta-se que a partir de 2005 a Universidade Federal do Paraná (UFPR), passou a compor o Vestibular dos Povos indígenas do Paraná, abrindo a possibilidade de participação de indígenas de várias regiões do país, para a concorrência de vagas suplementares nesta Universidade.

paranaense nº 14.995. No que tange à Lei nº 13.134, de 2001, é importante destacar que esta foi aprovada sem consulta aos povos indígenas, conforme apontado por Paulino (2008, p. 44):

Da mesma forma que não houve consulta às comunidades indígenas, também não houve participação de nenhuma universidade nesse processo. O momento político era péssimo, pois estava marcado por uma longa greve e uma total falta de interlocução entre as universidades estaduais e o governo Lerner.

A Lei nº 13.134 foi aprovada um dia antes da comemoração oficial do Dia do Índio no Brasil, sendo esta data geralmente marcada por mobilizações do movimento indígena pelo Brasil, principalmente pelas demandas de demarcação de terras indígenas. Para Paulino (2008), a lei foi marcada por um profundo caráter tutelar, visto que os representantes do Estado decidiram de forma autoritária o que entendiam ser melhor para os povos indígenas, não possibilitando neste momento o protagonismo indígena, nem para sua construção, nem na aprovação desta legislação.

Paulino (2008) aponta a possibilidade de alguns professores indígenas terem proposto outro tipo de iniciativa, a criação de cursos de Licenciatura Intercultural, para a formação de professores em nível superior, porém esta luta dos professores não é o relato mais frequente.

Conforme Amaral (2010), a lei estadual nº 13.134/ 2001, não foi discutida com as lideranças e estudantes indígenas, tampouco com os docentes e pesquisadores das universidades estaduais envolvidas nesse processo. Se constituiu em uma grande surpresa para a comunidade universitária e não houve nenhum tipo de justificativa para sua promulgação, além do total desconhecimento sobre o que se tratava a referida legislação. As universidades ainda sofreram pressão da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) para a implementação imediata do processo seletivo. Neste primeiro vestibular, deu-se preferência para professores que já tinham experiências com público indígenas, mas nem todas as convocações seguiram esta regra.

No período de 2002 a 2005, coube à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) a composição anual de

comissões provisórias para organização desse processo seletivo, sendo estas desfeitas, após cumprida sua finalidade (AMARAL, 2010).

Amaral (2010) expõe que, neste período, não houve orientação institucional aos membros das comissões nem qualquer ação de acompanhamento voltada à permanência dos estudantes indígenas na Educação Superior. Cada universidade estadual do Paraná desenvolveu estratégias próprias de acompanhamento dos estudantes indígenas, não sendo a questão da permanência uma preocupação institucional orientada pela SETI-PR<sup>32</sup>.

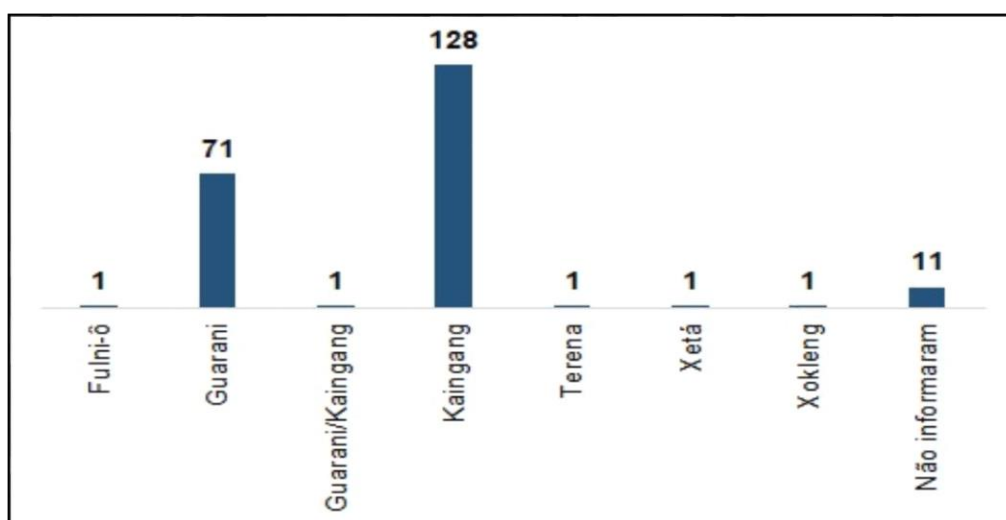
Outrossim, segundo Amaral e Silveira (2016), no período de 2002 a 2015, foram ofertadas 583 vagas disputadas pelos candidatos indígenas do Paraná e de outros estados da Federação, sendo destas, 489 ofertadas pelas IES Estaduais do Paraná e 94 pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O Relatório da Comissão Universidades para Índios (CUIA) estadual (CUIA, 2020) apresenta dados referentes aos acadêmicos indígenas que estavam matriculados até o ano de 2019: um total de 258 acadêmicos indígenas, sendo 215 acadêmicos indígenas matriculados nas universidades estaduais do Paraná e 43 acadêmicos indígenas matriculados na Universidade Federal do Paraná.

No que tange à etnia dos 215 acadêmicos matriculados nas universidades estaduais, 128 acadêmicos pertencentes a etnia Kaingang e 71 de etnia Guarani. Essas duas etnias estão também em maior número populacional no estado do Paraná. Constata-se, também, a presença de estudantes que se declararam pertencentes a outras etnias, e destaca-se que 11 acadêmicos não informaram suas etnias.

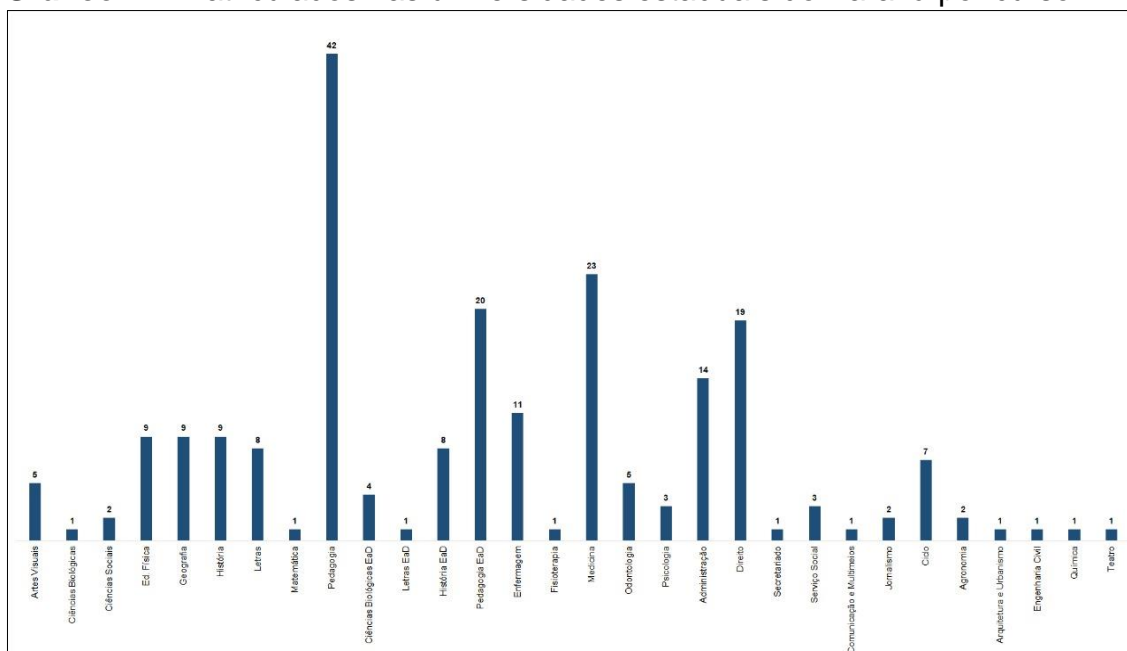
---

<sup>32</sup> No dia 23 de novembro de 2001, foi assinada pelo Secretário de Ciência e Tecnologia, pelo Secretário de Estado da Justiça e da Cidadania e pelos reitores da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Guarapuava (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Resolução Conjunta 035/2001 que instituiu o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, que teve sua primeira edição realizada no início de 2002 (AMARAL, SILVÉRIO, 2016).

**Gráfico 1** – Estudantes matriculados nas universidades estaduais do Paraná por etnia

Fonte: CUIA (2020)

Sobre os cursos escolhidos pelos acadêmicos indígenas matriculados nas universidades estaduais do Paraná até o ano de 2019, temos o seguinte panorama:

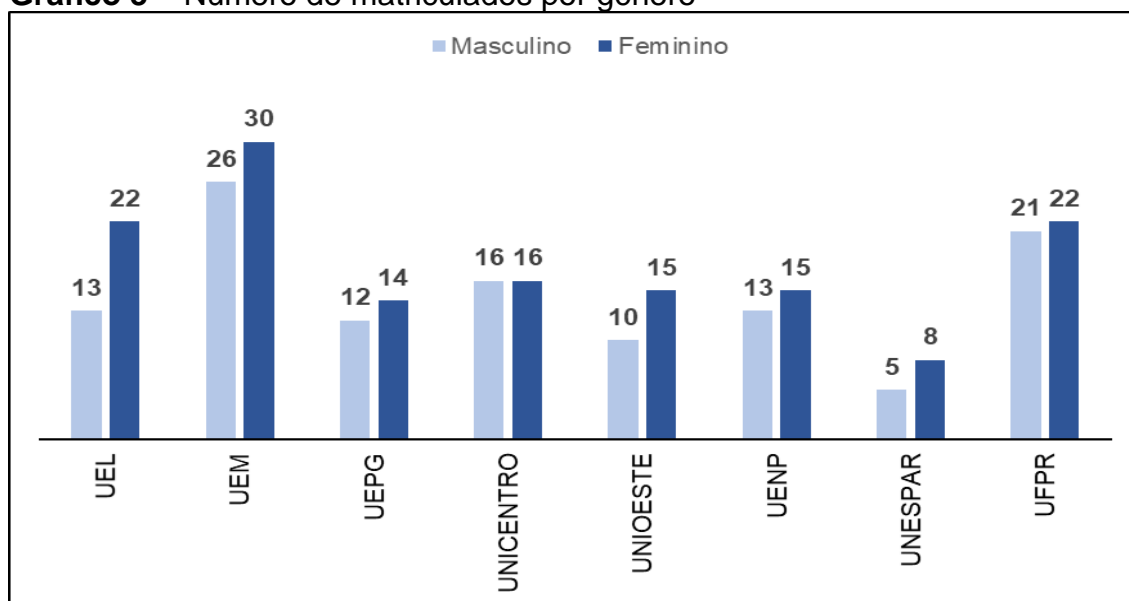
**Gráfico 2** – Matriculados nas universidades estaduais do Paraná por curso

Fonte: CUIA (2020)

Do total de 215 estudantes matriculados nas universidades estaduais do Paraná, constata-se que: 86 estudantes indígenas matriculados em cursos de licenciatura presenciais; 33 estudantes estão matriculados em licenciaturas na

modalidade de Ensino a Distância (EAD) somando o total de 119 (55%) estudantes na área de licenciatura, sendo a área de curso maior número de matriculados, seguida da área da saúde que conta com 43 (20%) matriculados; temos também 37 (17%) estão em cursos da área de ciências sociais aplicadas; três indígenas na área de comunicação; outros sete estão matriculados no Ciclo intercultural de Iniciação Acadêmica da UEL e seis indígenas estão matriculados em cursos de outras áreas (CUIA, 2020).

**Gráfico 3 – Número de matriculados por gênero**



Fonte: CUIA (2020)

Constata-se a presença cada vez mais constantes de mulheres indígenas nas universidades, elas estão em maior número dentro das universidades estaduais e federais do PR se comparadas ao gênero masculino. Dos acadêmicos indígenas matriculados nas universidades estaduais do Paraná, 95 (44%) do sexo masculino e 120 (56%) do sexo feminino, temos também 43 acadêmicos indígenas matriculados na Universidade Federal do Paraná, sendo destes 21 (49%) homens e 22 (51%) mulheres.

Na dissertação de mestrado intitulada: Indígena-Mulher-Mãe - Universitária o estar-sendo estudante na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRG, a pesquisadora e Assistente Social Patrícia Oliveira Brito (2016), reflete sobre aspectos da realidade de acadêmicas indígenas da UFRGS, a autora expõe que:

A partir das vozes e dos silêncios dessas mulheres, apresentados na pesquisa e nas vivências outras, posso dizer que mulheres-indígenas-mães-universitárias só podem ser compreendidas a partir desse conjunto. Seus caminhos até a academia não as dispersam dos papéis que as constituem como mulheres em seus grupos, sendo as atribuições da maternidade talvez o principal. Ainda que esta última possa ter um breve adiamento, que nem sempre coincide com a conclusão de seus cursos, a maternidade é uma presença física e iminente dentre as mulheres Kaingang e Guarani que estão na UFRGS (BRITO, 2016, p. 84).

Brito (2016, p. 74) aponta ser necessário “considerar a forma destes povos se relacionarem com o mundo, principalmente as mulheres, que têm em sua realidade cultural e social o preparo para a maternidade e o casamento, ainda na adolescência”.

Compreende-se que a presença de mulheres indígenas nas universidades é marcada pelo desafio da permanência estudantil, sendo este potencializado no caso das mulheres indígenas, pelo fator da maternidade, que é uma realidade comum e que reflete aspectos culturais.

### 2.3.1 A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) Paraná

A CUIA<sup>33</sup> Paraná foi instituída em 2004, por meio da resolução conjunta n.º 002/2004, sendo este um espaço de articulação da SETI junto às universidades estaduais paranaenses (UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE e, posteriormente, a UENP e a UNESPAR) (AMARAL, 2010).

Durante a organização da terceira edição do Vestibular dos Povos Indígenas, no primeiro semestre de 2004, os docentes membros da comissão provisória desse vestibular reuniram-se em Curitiba em 16 e 17/03/2004, na sede da SETI-PR, para discutir a proposição e instituição de uma comissão permanente de seleção e acompanhamento dos estudantes indígenas. Após debates e proposições, a comissão foi batizada com o nome de Comissão Universidade para os Índios (CUIA), e se elaborou coletivamente a minuta da Resolução Conjunta entre a SETI-PR e as universidades envolvidas, para instituição desta comissão. Essa proposição se justificava devido à ausência de uma política de efetivação da permanência dos estudantes indígenas nas IES estaduais do Paraná, uma vez que a política vigente estava voltada apenas ao ingresso, por

---

<sup>33</sup> O léxico “CUIA” foi escolhido, em primeiro lugar, como forma de abreviação do nome da Comissão Universidade para os Índios e, em segundo lugar, o acréscimo da letra “A” para designar um utensílio importante na cultura indígena, propiciando maior sonoridade à sigla, bem como atribuindo valor semântico à mesma. (AMARAL; SILVÉRIO, 2016).

meio da organização das edições do vestibular. (AMARAL; SILVÉRIO, 2016, p. 42).

Este órgão possui caráter permanente e interinstitucional e tem como finalidade desenvolver políticas para o ingresso, a permanência e o acompanhamento sistemático dos estudantes indígenas que ingressaram nas universidades paranaenses pelo Vestibular dos Povos Indígenas. Conforme artigo 2º, da Resolução Conjunta nº 002/2004, compete à CUIA as seguintes atribuições:

I. proceder a discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere a Lei nº 13.134 de 18/04/2001 e aquelas dispostas na presente Resolução; II. realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo; III. acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos; IV. avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas universidades; V. elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades; VI. sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena; e VII. buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais. (PARANÁ, 2004).

No dia 3 de novembro de 2004, ocorre a publicação da Resolução nº 047/2004. Esta resolução revoga as resoluções conjuntas anteriores e amplia as ações desta comissão, e institui que a CUIA Paraná, também designada por CUIA Estadual, passa a ser composta por até três membros de cada universidade estadual, sendo estes indicados pelos reitores das respectivas universidades, competindo aos membros desta comissão, a eleição de seu presidente entre seus pares.

A CUIA Estadual assume a tarefa de propor, debater, mediar e avaliar a criação de ações e iniciativas próprias de acompanhamento dos estudantes indígenas, respeitando a autonomia que cada IES possui para essa empreitada, mediando ainda a relação institucional com o governo do estado do Paraná, por meio da SETI-PR e as lideranças indígenas do estado. (AMARAL; SILVÉRIO, 2016, p. 44).

Destaca-se o ineditismo da institucionalização desse novo desenho de organização interinstitucional da política pública de Educação Superior Indígena no Paraná, por meio da CUIA Estadual e das CUIAs locais o que tem provocado novos desafios para as universidades e sujeitos envolvidos.

Cabe informar que o termo CUIA local não é um termo formal, sendo, todavia, utilizado para designar a organização local de membros da CUIA de cada universidade, neste sentido:

Constata-se que as Instituições de Ensino Superior se organizam de diferentes formas para acolher e acompanhar os estudantes indígenas. Essas diferenças se dão em termos como cada instituição institucionaliza as ações de acompanhamento e as reconhece nas e pelas instancias colegiadas superiores, estabelece as relações entre ensino, pesquisa e extensão, acompanha pedagogicamente os alunos e garante as condições que esse trabalho possa ser feito. (AMARAL; SILVÉRIO, 2016, p. 460).

Amaral e Silvério (2016), ao abordarem sobre a Cuias local, destacam como excepcionalidade a composição da CUIA da UEL que nesse período era constituída por cerca de 21 membros, sendo seis representantes de estudantes indígenas de diferentes grupos étnicos e terras indígenas<sup>34</sup>, os autores constataam ainda que:

[...] Algumas universidades sequer garantem a representação prevista de três docentes por IES na CUIA Estadual, o que pode indicar a ausência de uma efetividade dessa política no interior da instituição. A garantia dessa representação fica condicionada à vontade política e institucional dos dirigentes da universidade, aos conflitos internos existentes em cada IES, bem como da dinâmica de cada CUIA local em identificar novos e potenciais membros para somarem a esse trabalho, evitando a personificação dessa atuação. (AMARAL; SILVÉRIO, 2016, p. 52).

Amaral e Silvério (2016) apontam ainda para a ausência de uma política interinstitucional estadual de permanência dos estudantes indígenas nas IES, sendo, por vezes, a questão da permanência estudantil, resumida pelo repasse mensal da bolsa auxílio, que fora instituída pela SETI-PR.

Os referidos autores explicam que um dos elementos desse processo de institucionalização refere-se à flexibilidade curricular prevista explícita e oficialmente na Universidade Estadual de Maringá, na Universidade Estadual do

---

<sup>34</sup> A CUIA/UEL assumiu esse formato a partir de 2013, quando sua coordenação colegiada e a da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) passaram a orientar que todo curso que tivesse matrícula de ao menos um estudante indígena deveria indicar um docente representante e responsável pelo acompanhamento pedagógico desse acadêmico, contando com quatro horas semanais para o professor. (AMARAL; SILVÉRIO, 2016, p.52).

Centro-Oeste, na Universidade Federal do Paraná e mais recentemente na Universidade Estadual de Londrina.

Nessa lógica, entende-se que um dos elementos desse processo de institucionalização refere-se à flexibilidade curricular prevista explícita e oficialmente na UEM, na UNICENTRO, na UFPR e mais recentemente na UEL. Tal flexibilização reflete-se na forma de ingresso e opção do curso, na ampliação dos prazos de jubilação, nas condições especiais de trancamento de matrícula no caso de baixo rendimento, nas facilidades nos processos de transferência de curso [reopção de curso] ou de IES, assegurando condições diferenciadas, quer pela garantia de reorganização do tempo de formação acadêmica, quer pela mobilidade entre cursos e IES devido à frequente falta de informação dos indígenas em relação ao perfil de cada carreira. (AMARAL; SILVÉRIO, 2016, p. 47).

Amaral (2010) reflete sobre a personificação das políticas de acompanhamento dos acadêmicos indígenas por docentes e/ou técnicos das IES, sendo este fenômeno um fator que pode, por vezes, fragilizar a continuidade das ações desenvolvidas.

O fenômeno da personificação institucional se apresenta como um dos reflexos da ausência de uma política pública consolidada de educação superior aos povos indígenas, que se institua de forma sistêmica e contínua no interior das IES e na rede pública responsável por este nível de ensino em todo o país. (AMARAL, 2010).

Entretanto, é importante destacar que muitos avanços em ações de permanência estudantil indígena, só foi possível graças ao árduo trabalho de alguns professores, mesmo diante de uma ausência de apoio institucional Paulino (2008).

Somando a este fenômeno, Amaral e Silvério (2016), apresentam ainda as dificuldades de rotatividade dos docentes que compõem a CUIA estadual e local. Além disso, apontam ainda para a reduzida carga horária e da consequente disponibilidade de tempo, destinadas para as ações da CUIA, voltadas à permanência estudantil indígena. Os autores destacam a inexistência de carga horária docente em duas das sete universidades estaduais abordadas.

Neste sentido, a CUIA apresenta fragilidades. Todavia tem se constituído em uma estratégia institucional para acompanhamento permanente dos estudantes indígenas nas universidades, com vistas a garantir a efetivação de

condições objetivas para a permanência estudantil de indígenas nas universidades.

### 2.3.2 Permanência Estudantil nas Universidades Estaduais do Paraná: Avanços e Desafios

Apesar da organização dos vestibulares para os povos indígenas ocorrerem de forma interinstitucional, o mesmo não acontece com as ações de permanência estudantil indígena institucionalizada. Cada uma das sete universidades estaduais do Paraná e na Universidade Federal, tem pensado e implantado de maneira particularizada suas políticas de permanência (GALDINO; AMARAL, 2016).

Amaral, Bilar e Domingues (2017) destacam, além dos fatores econômicos, outros aspectos determinantes para a permanência ou não dos acadêmicos indígenas nas universidades, dentre eles estão os aspectos, culturais, sociais e pedagógicos que esses sujeitos vivenciam. Dentre os fatores sociais, está a distância da família e da terra indígena, bem como os preconceitos vivenciados na universidade; a questão linguística, por vários deles terem a língua indígena como sua primeira língua de vivência, não conseguindo compreender todo o conteúdo abordado nas aulas, dentre outros.

Os fatores pedagógicos podem ser caracterizados como: as fragilidades na escolarização básica dos estudantes, somada à ausência de um acompanhamento sistemático e cotidiano por membros da CUIA local, podem influenciar nas desistências dos estudantes indígenas na graduação (AMARAL, 2010).

Destaca-se que os acadêmicos indígenas das Universidades Estaduais do Paraná, contam com um auxílio permanência mensal, sendo este um dos mecanismos que visa contribuir para a manutenção dos indígenas nas universidades, embora esta seja considerada por eles como insuficiente. Em 2002, ano do primeiro ingresso desses acadêmicos, fora firmado o compromisso pela SETI-PR de uma bolsa auxílio mensal no valor de R\$ 250,00. Ao longo dos anos esse valor foi alterado. Todavia, o valor permaneceu insuficiente diante das inúmeras despesas de deslocamento das terras indígenas para a universidade,

ou mesmo de despesas com alimentação, aquisição de material, aluguel, entre outras, para os que tiveram que viver na cidade (AMARAL, 2010).

A partir de um processo de mobilização iniciado pelos estudantes indígenas da UEL- Universidade Estadual do Paraná, o envolvimento dos demais acadêmicos das universidades estaduais paranaenses, em dezembro de 2015, junto à SETI, o valor da bolsa foi alterado para R\$ 900,00 mensais, havendo complementação de mais 50% para os que comprovarem dependentes<sup>35</sup>, sendo que este valor está em vigência até a presente data (GALDINO; AMARAL, 2016).

Galdino e Amaral (2016) apresentam uma sistematização das ações desenvolvidas em cada universidade estadual no Paraná, relacionadas as questões de moradia, alimentação, transporte, espaço específico para estudantes indígenas, assistência da saúde, creche ou escola infantil.

#### **Quadro 1 – Programas de assistência estudantil em cada IES pública no Paraná**

DESCRIÇÃO	UEPG	UEL	UEM	UNICENTRO	UNIOESTE	UENP	UNESPAR
Casa do Estudante	Sim	Sim	Não <sup>1</sup>	Não	Não	Não	Não
RU	Sim (isento)	Sim (50% do valor)	Sim <sup>2</sup> (isento)	Não <sup>3</sup>	Não	Não <sup>3</sup>	Não
Vale transporte	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
Local próprio	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
Assistência médica, psicológica e odontológica	“Sim”	“Sim”	“Sim”	Não	“Sim”	Não	Não
Creche	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Bolsa	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

**Fonte:** GALDINO; AMARAL (2016, p. 131)

O quadro apresenta os avanços e as fragilidades existentes em cada universidade e mostra o quanto é necessário avançar na efetivação de condições adequadas para a permanência de acadêmicos indígenas.

Nesse sentido, faz-se necessário ações articuladas por meio de políticas e programas que possam consolidar a permanência destes acadêmicos indígenas nas IES paranaenses e pela UFPR.

<sup>35</sup> No mês em que ocorre a matrícula, o ingressante no 1º ano ou período recebe uma bolsa adicional, no mesmo valor da bolsa vigente, a título de auxílio instalação (GALDINO; AMARAL, 2017, p. 126).

Apontamos a necessidade de estratégias institucionais sensíveis as realidades étnicas das mulheres acadêmicas indígenas, sobretudo aquelas que vivenciam a maternidade, nota-se no quadro acima a ausência de creches<sup>36</sup> disponibilizadas pelas universidades para filhos de acadêmicas indígenas. Podendo ser este um fator determinante para a permanência estudantil destas mulheres indígenas, sobretudo para aquelas que vivem na cidade e que contam com uma rede de apoio limitada.

Ainda sobre a permanência de acadêmicos indígenas na universidade, cabe informar que, de forma inédita e inovadora, tivemos na Universidade Estadual de Londrina a implantação do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas, sendo este uma importante e inovadora estratégia da referida universidade. Em 2012, a CUIA/UEL apresenta à Pró-Reitoria de Graduação da UEL, a proposta de um ciclo introdutório para os indígenas ingressantes nesta universidade denominada, como “Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas”.

A referida proposta foi, posteriormente, debatida coletivamente com os acadêmicos indígenas da UEL, caciques e lideranças das Terras Indígenas do norte do Paraná, sendo aprovada após tramitar em todas instâncias colegiadas da universidade, sendo aprovada por meio da Resolução CEPE/CA nº 133/2013, atualizada por Resolução CEPE nº 033/2014 que cria o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UEL.

Os estudantes indígenas ingressantes na UEL são matriculados no Intercultural, com todos os direitos que os demais alunos da UEL. Após cursar o ciclo e obtendo o resultado desejado, estes estudantes poderão se matricular no curso de graduação desejado.

O Ciclo apresenta-se como uma experiência inédita no país, que visa fortalecer a presença dos estudantes indígenas por meio do acesso a conhecimentos do ensino médio abordados de forma acadêmica, do conhecimento sobre a UEL e dos seus diferentes espaços de atuação, bem

---

<sup>36</sup> Os Centros de Educação Infantil (CEI) comumente chamados de Creches são unidades escolares que constituem em direito de todas as crianças. Algumas universidades possuem estruturas próprias de CEI para atenderem filhos dos servidores públicos como é o caso da UEL.

como de amadurecer a escolha do curso de graduação, através de aproximações com os respectivos colegiados de curso e centros acadêmicos.

Neste sentido, as trajetórias percorridas pelos acadêmicos indígenas nas universidades estaduais do Paraná têm se apresentado como um desafio no campo das políticas públicas de educação superior, considerando que a presença desses sujeitos no espaço acadêmico é nova e provocadora de significativas reflexões e possibilidades (AMARAL, 2010).

A trajetória acadêmica destes indígenas pode ser determinante na ocupação de postos de trabalhos dentro da terra indígena, visto que as ocupações de cargos em terras indígenas dependem das relações estabelecidas com a comunidade, sobretudo com as lideranças, estando a ocupação destes postos de trabalhos, assim como o próprio ingresso na universidade, que é condicionados ao aval do cacique.

Importa sinalizar que o número crescente de acadêmicos indígenas formados pelas universidades estaduais do Paraná nas mais diversas áreas de conhecimento, abrindo-se a possibilidade da atuação destes profissionais em suas comunidades de pertencimento e/ou em outros espaços, sendo este o assunto tratado no próximo capítulo deste trabalho.

### CAPÍTULO 3

## A PROFISSIONALIZAÇÃO DE INDÍGENAS: PROFISSIONAIS INDÍGENAS FORMADOS PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O DEBATE SOBRE O SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

### 3.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE INDÍGENAS NA AMÉRICA LATINA: EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELA UNIVERSIDADE VERACRUZANA INTERCULTURAL

Tem sido crescente o número de instituições e iniciativas voltadas para a formação na educação superior de jovens indígenas, muitas delas respaldadas por pactuações e orientações de organismos internacionais. Mato (2019, p. 61) aponta que: “la adopción de la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965) fue un primer paso importante, seguido de la formulación de otros valiosos instrumentos internacionales”. Neste sentido as:

Declaraciones internacionales generadas por organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) también impulsan su generación al reconocer el derecho de los pueblos originarios a una educación culturalmente pertinente, promover la alfabetización en zonas rurales vulnerables e impulsar la valoración de la diversidad y la interculturalidad a través del uso de prácticas educativas en lengua indígena. (CORTÉS, 2015, p. 66).

Ainda sobre um panorama mais geral de experiências de ingresso de indígenas em instituições de educação superior, contata-se que tais iniciativas têm ocorrido de maneiras diversas a depender de cada país. Mato (2019, p. 59-60) expõe que:

Las experiencias de educación superior para/por/con pueblos indígenas y afrodescendientes se han desarrollado en el marco de diversos tipos de arreglos institucionales. Según los casos, lo han hecho como programas especiales de algunos organismos gubernamentales, o de universidades y otros tipos de instituciones de educación superior (IES) convencionales, o bien mediante alianzas entre estas últimas y organizaciones de dichos pueblos, como también en el marco de universidad y otras IES interculturales, algunas de las cuales han sido creadas y son gestionadas por organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Mato (2019, p. 65-69) sintetiza ainda cinco modalidades no campo de experiências de educação para/por/com povos indígenas e afrodescendentes na América Latina, a saber:

- Programas de “inclusión de individuos” indígenas y afrodescendientes como estudiantes en universidades y otras IES convencionales.
- Programas de formación (conducentes a títulos u otras certificaciones) de universidad u otras IES convencionales creados especialmente para estudiantes indígenas y/o afrodescendientes.
- Programas y proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social, desarrollos por IES convencionales con participación de comunidades de pueblos indígenas y/o Programas de formación (conducentes a títulos u otras certificaciones) de universidad u otras IES convencionales creados especialmente para estudiantes indígenas y/o afrodescendientes.
- Convenios de co-ejecución entre universidades y otros tipos de IES convencionales y organizaciones o comunidades indígenas y/o afrodescendientes.
- Universidades y otros tipos de IES interculturales.

A respeito das iniciativas em curso na América Latina, Mato (2019) apresenta uma visão otimista, todavia, alerta também para alguns desafios como os conflitos e tensões políticos e econômicos existentes entre governos e povos indígenas e afrodescendentes em alguns países, podendo haver restrições e reduções em iniciativas no campo educacional, incluindo a educação superior. Ainda sobre as diferentes experiências em curso, Mato (2019, p. 60) avalia que:

Sus contribuciones resultan especialmente valiosas cuando se trata de integrar diversos modos de producción de conocimiento o articular investigación, servicios a la población y generación de iniciativas productivas, aprendizaje situado, en las práctica y por resolución de problemas. Desde luego, estas experiencias también contribuyen – de manera destacada – a mejorar la calidad democrática de las sociedades contemporáneas, a hacerlas más equitativas y respetuosas de las diferencias socio-culturales, y con ello, a que logren movilizar provechosamente la más amplia diversidad de conocimientos, modos de producirlos y aplicarlos.

Neste sentido, dentre as experiências existentes na América Latina, destacamos de forma especial, a experiência da Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), realizada no estado mexicano de Veracruz. Tal destaque se justifica por identificarmos uma produção acadêmica associada às trajetórias de indígenas egressos da educação superior, sendo esse o mesmo enfoque de

nossa pesquisa acerca dos percursos das assistentes sociais indígenas<sup>37</sup>. Como consta nos documentos que acessamos, percebemos que a iniciativa da Universidad Veracruzana Intercultural se caracteriza por uma educação universitária plural, valorizando e estimulando os saberes dos acadêmicos indígenas e de suas comunidades, sinaliza para a formação de profissionais indígenas atentos a atender sobretudo as demandas de suas próprias comunidades, ou em serviços que afetam diretamente os povos indígenas (CORTÉS; DIETZ; ZUANY, 2016).

De maneira inovadora e a partir das mobilizações dos povos indígenas no México, desde 2002, o Estado mexicano tem apostado em uma abordagem educacional intercultural por meio da criação de Universidades Interculturais (UI) que, segundo Cortés (2015), em 2012, totalizavam 12 instituições criadas<sup>38</sup>.

Diferente das universidades convencionais, as universidades interculturais buscam romper com as logicas de assimilação desenvolvidas historicamente pelo estado mexicano, tratando-se de uma educação intercultural que visa valorizar os saberes indígenas e regionais, preparando os jovens indígenas para atuarem como mediadores e intermediadores em diferentes espaços ocupacionais (CORTÉS; DIETZ; ZUANY, 2016). Segundo os autores,

Estos saberes-haceres que posibilitan procesos de mediación e intermediación entre las comunidades de origen de las y los jóvenes, por un lado, y el Estado-nación y la sociedad extra-local, por el otro, reflejan el surgimiento de un perfil de joven indígena letrado, que mantiene vínculos estrechos tanto hacia la arena comunitaria como hacia los agentes externos, que cuenta con una formación académica y que, a la vez, participa en la vida social y política de su comunidad. Se trata por tanto de un profesionista indígena que puede oscilar entre lo rural y lo urbano, entre lo local y lo nacional, entre lo no-gubernamental y lo gubernamental, entre empleos más o menos fijos y autoempleos precarios. (CORTÉS; DIETZ; ZUANY, 2016, p. 811).

---

<sup>37</sup> Destacamos ainda a aproximação realizada junto a Universidad Veracruzana Intercultural pelo coordenador do projeto de pesquisa “Os circuitos de trabalho indígena na educação e as trajetórias dos profissionais indígenas”, do qual participei por estar vinculada como estudante de mestrado.

<sup>38</sup> Segundo Cortés (2015, p. 67), “en el ciclo escolar 2011-2012, estas universidades atendieron, en conjunto, a 9.448 estudiantes que, en una gran proporción, son originarios de comunidades indígenas (México, SEP, 2014: s.p.). Hasta el año 2012 el subsistema de universidades interculturales se encontraba formado por doce instituciones ubicadas en estados como: Puebla, Michoacán, Hidalgo, San Luis Potosí, Sinaloa, Quintana Roo, Guerrero, Nayarit, Veracruz, Chiapas, Tabasco y México.”

Em seus estudos, Cortés, Dietz e Zuany (2016) destacam suas análises realizadas por meio de acompanhamento das ações desenvolvidas pela Universidad Veracruzana Intercultural, tratando-se esta de uma instituição pública, autônoma e que possui sedes descentralizadas. A referida universidade oferta desde 2005 o curso de Gestão Intercultural para o Desenvolvimento, organizada a partir de cinco orientações formativas, de escolha do acadêmico indígena, a saber: Língua, Direitos, Sustentabilidade, Comunicação e Saúde (CORTÉS, 2015).

Cada uno de estos perfiles propician en los estudiantes la realización de prácticas y trabajos de campo en sus comunidades, actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y participación en eventos de impacto nacional y estatal; a diferencia de lo que acontece habitualmente en el sistema educativo superior convencional. Generan colaboración con diversos actores comunitarios y extracomunitarios, como líderes de partidos políticos, religiosos, campesinos, parteras, jornaleros, ganaderos, curanderos, sabios locales, etc. Asimismo, suscitan un nuevo estilo de docencia, procesos de aprendizaje contextualizados en los que el docente se convierte en un facilitador y promotor del autoaprendizaje del estudiante. (CORTÉS, 2015, p. 69).

O curso de Gestão Intercultural para o Desenvolvimento se constituiu a partir de uma estreita relação comunitária e regional, para tanto, cada uma das sedes da UVI conta com conselhos consultivos regionais, sendo compostos por diferentes atores comunitários, instituições governamentais e não governamentais, bem como representantes da Universidade (CORTÉS; DIETZ; ZUANY, 2016). Sobre o perfil dos egressos na referida licenciatura, Cortés, Dietz e Zuany (2016, p. 818) refletem que:

Las y los egresados provienen de comunidades cercanas a las sedes de la Universidad, presentan un alto grado de marginación y pobreza; en algunas se habla una lengua indígena. En su gran mayoría **se trata de jóvenes que egresaron de las dos primeras generaciones** (2005-2009 y 2006-2010; 60 de 81 gestores), la edad promedio oscila entre los 24 y 32 años, y una gran mayoría (53 de 81 gestores) son hablantes de alguna lengua indígena, mayoritariamente del náhuatl, pero también el popoluca, el totonaco, el otomí, el zapoteco y el chinanteco. Del grupo participante, la gran mayoría son la primera generación en su familia en acceder a la educación superior y en concluir una carrera universitaria.

Importante observar que a formação de indígenas na educação superior é recente, neste sentido, estes passam a realizar percursos diferente a de seus

pais e outros membros de sua comunidade, o que pode implicar em mudanças na forma de organização e relações tradicionais de seus povos e comunidades.

A formação destes jovens indígenas é voltada a atender as demandas regionais e comunitárias de povos indígenas, apontando também para um importante papel na afirmação cultural de seus acadêmicos, as metodologias utilizadas objetivam a estreita aproximação e valorização dos saberes culturais comunitários e regionais.

Materias como diversidad cultural, lengua local, cosmovisiones, diagnóstico comunitario, gestión de proyectos, etc. vinculan los contenidos revisados en clase con los saberes y prácticas comunitarias, intentan establecer relaciones entre los saberes culturales y saberes escolares, entre la comunidad y la universidad. Asimismo, impulsan procesos identitarios, interétnicos e interculturales; **muchos egresados después de su paso por la universidad terminan por reconocerse como profesionistas de origen indígena.** (CORTÉS, 2015, p. 73, grifo nosso).

Entendemos que o processo de reconhecimento destes sujeitos como profissionais de origem indígena, pode sinalizar que a presença de seus pertencimentos étnico-comunitários, sendo parte constitutiva destes novos sujeitos, ser profissional indígena está atrelado a um duplo pertencimento, profissional e étnico que podem diferencia-los de outros profissionais não indígenas.

Cortés (2015) destaca que até o ano de 2016, estavam formados, nas quatro sedes da UVI, um total de 632 graduados em Gestão Intercultural para o Desenvolvimento. Segundo a autora, a formação intercultural ofertada pela Universidad Veracruzana Intercultural apresenta como potencial a formação de sujeitos capazes de atuar como gestores, mediadores, tradutores, defensores de direitos, na relação entre as instituições governamentais e não governamentais e as comunidades que atuam. Trata-se de uma nova geração de intelectuais indígenas, em sua maior parte compõem a primeira geração de suas famílias a ingressarem e concluírem um curso superior (CORTÉS; DIETZ; ZUANY, 2016).

A língua materna indígena afirmada e utilizada por estes profissionais, também é um dos diferenciais que os distinguem dos demais profissionais da região. É possível constatar que a referida graduação se constitui em uma importante estratégia que visa contribuir para o fortalecimento dos povos indígenas envolvidos nesse processo (CORTÉS, 2015).

Observa-se que algumas das dificuldades encontradas por estes jovens indígenas estão associadas a questões como fragilidades na sua educação básica. Cortés (2015) cita que alguns jovens ainda continuam apresentando dificuldades na elaboração escrita, dentre outras de âmbito acadêmico, conforme afirma: *“hay quienes además de ello desconocen las principales tareas que se realizan en el ámbito académico (formas de citación, manejo de bibliografía, redacción de artículos, reseñas, ponencias, etc.)”* (CORTES, 2015, p.74). Sobre o trabalho destes jovens realizados durante os processos de formação acadêmica, a autora expõe que:

Los egresados consideran que realizar sus investigaciones en compañía de actores comunitarios (campesinos, sabios locales, miembros de ONG) les permitió desarrollar competencias actitudinales como desenvolverse adecuadamente en contextos interculturales, escuchar a los demás, tener empatía, etc. [...] Se trata de proyectos con un denso trabajo comunitario, construidos, en su mayoría, de forma dialógica, participativa y transdisciplinaria. En ellos se observa la forma en que estos jóvenes quieren mejorar, conservar y transformar sus comunidades de origen, su participación en procesos de liderazgo y el compromiso político y social que tienen con su cultura, lengua y tradiciones. (CORTES, 2015, p. 74-75).

Neste sentido, a formação desenvolvida pela UVI aponta para o compromisso social e político destes jovens indígenas diante da realidade de suas comunidades. Todavia, Cortés (2015) destaca que os egressados identificaram lacunas entre os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação e as exigências do mercado de trabalho, tendo que se submeterem a empregos não relacionados a seu perfil de formação, ou até mesmo a trabalhos precários (mal remunerados, contratos temporários, dedicação em tempo parcial etc.).

Sin embargo, en nuestro análisis hemos descubierto que les afecta el hecho de que su licenciatura<sup>39</sup> todavía no sea reconocida por otras instituciones o actores con los cuales tienen posibilidades de emplearse. [...] Lo anterior ha hecho que algunos de **los egresados se vean obligados a trabajar en espacios poco o nada relacionados con su perfil de egreso**, por ejemplo en trabajos de administración, en oficinas, etc. Asimismo, resaltan aquellas debilidades de formación que emergen en su experiencia laboral, como son la falta de

---

<sup>39</sup> Importante informar que no México e em boa parte de países na América Latina o termo “licenciatura” é utilizado para caracterizar cursos de graduação em nível de educação superior, distinguindo-se do Brasil em que os cursos de licenciatura se referem aos que formam professores em diferentes áreas da educação superior.

conocimientos administrativos, estadísticos, de computación, de manejo del lenguaje especializado de las ONG y fundaciones que financian proyectos comunitarios, el uso de fórmulas matemáticas, cuestiones técnicas del manejo de la tierra, entre otras. (CORTÉS, 2015, p. 76, grifo nosso).

Outrossim, a formação intercultural desenvolvida pela UVI tem proporcionado espaços diversificados para possíveis atuações profissionais dos egressados indígenas. O desenho do curso de graduação parece permitir a formação de *“uma nova geração letrada de jovens indígenas”* (CORTÉS; DIETZ; ZUANY, 2016), que pode atuar de maneira diferenciada, sobretudo pelo uso de línguas e cosmovisões próprias, em diferentes espaços ocupacionais, assumindo a defesa dos direitos coletivos e culturais dos povos indígenas.

Por otro lado, aunque el diseño de la licenciatura permite realizar “prácticas descolonizadoras”, es muy importante que los jóvenes sean formados en el lenguaje del “colonizador”, esto es, que aprendan estrategias académicas que les ayuden a sobrevivir en un mercado laboral externo y de origen colonial (lectura, redacción, etc.). (CORTÉS, 2015, p. 78).

As instituições governamentais são as maiores empregadoras formais para estes indígenas formados pela UVI. Dentre as possíveis áreas de atuação profissional, Cortés (2015, p.77) destaca que os jovens indígenas:

[...] Realizan actividades de interpretación lingüística y de traducción cultural sobre todo para mujeres indígenas monolingües que acuden a recibir atención médica. También se encuentran trabajando en el Programa Estratégico de Seguridad Alimentaria (PESA); tanto en el Totonacapan como en Grandes Montañas, los egresados ejercen como intermediarios entre estos programas nutricionales de Naciones Unidas, las ONG que a nivel regional los llevan a cabo y las comunidades locales y familias que actúan como sus beneficiarios y sus contrapartes. Otros espacios en los que los egresados de las cuatro sedes de la UVI se encuentran laborando son los ayuntamientos, los ministerios públicos (como intérpretes), las casas de la cultura, los —emergentes— institutos municipales de la mujer, así como cooperativas de productores. En ocasiones, también se emplean en programas de asistencia social gubernamentales, tales como el programa Oportunidades de la Secretaría de Desarrollo Social y la Campaña contra el Hambre de la Presidencia de la República.

Cortés, Dietz e Zuany (2016, p. 821) analisam que os egressos da UVI têm investido na criação de iniciativas próprias, por vezes com recursos próprios para o desenvolvimento de seus trabalhos:

Se trata de trabajos en los cuales los mismos egresados son los que gestionan los recursos, utilizan su capital cultural, sus conocimientos, habilidades y competencias, sus relaciones sociales y, en ocasiones, hasta llegan a invertir sus propios recursos económicos. Por ejemplo, constituyen asociaciones civiles, micro-empresas relacionadas con la producción de medicinas hechas con plantas, confeccionan y comercializan productos textiles, generan proyectos agroecológicos o impulsan la creación de radios comunitarias [...] otros egresados y egresadas trabajan como autónomos ofreciendo sus servicios a instituciones que convocan y/o subcontratan determinadas actividades organizativas o productivas.

Os autores destacam aspectos fundamentais no processo formativo dos profissionais indígenas egressos da UVI destacando que, para além do envolvimento de muitos deles em funções de lideranças em suas comunidades de pertencimento, vários ainda tem continuado sua formação acadêmica por meio do ingresso em programas de pós-graduação nacionais e internacionais. Cortés (2015) explicita esse fenômeno denominado por alguns autores como “indigenização da academia” tal como se apresenta em sua análise:

Por otro lado, el paso por la universidad intercultural fortalece, en varios casos, la identidad étnica. Existen egresados que reivindican con orgullo su legado indígena al grado de seguir buscando oportunidades para seguir capacitándose y generar proyectos que reconstruyan la historia de sus pueblos o reactiven y actualicen sus lenguas; algunos han asumido posiciones de liderazgo en sus comunidades. Por último, este tipo de universidad se encuentra creando lo que algunos autores denominan un proceso de “indigenización de la academia” (CORTÉS, 2015, p. 79).

Neste sentido, a partir das reflexões dos autores mencionados, é possível compreender que as experiências desenvolvidas pela Universidad Veracruzana Intercultural são provocadoras e acompanhadas de muitos desafios, sobretudo no que tange às fragilidades no processo formativo destes jovens indígenas e às dificuldades de empregabilidade decorrentes da proposta de graduação desenvolvida. Todavia, aponta para importantes avanços, sobretudo no que se refere à valorização das línguas indígenas, do intercâmbio de conhecimentos e saberes tradicionais indígenas, da afirmação do compromisso dos acadêmicos para com suas comunidades dada a significativa ênfase na vinculação (extensão) comunitária, propiciando o fortalecimento cultural dos estudantes e profissionais egressos. Aponta para um importante papel de formação política,

social, acadêmica e profissional destes estudantes e profissionais que, após graduados, podem atuar no atendimento das demandas de suas comunidades.

### 3.2 OS CIRCUITOS DE TRABALHO INDÍGENA NO PARANÁ E OS PROFISSIONAIS INDÍGENAS GRADUADOS PELAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

Segundo Amaral (2013), uma das perspectivas para se compreender o lugar atribuindo à universidade pelos estudantes indígenas, encontra-se justamente na possibilidade destes sujeitos virem a assumir espaços de trabalhos, tradicionalmente ocupados por profissionais não indígenas dentro e fora das terras indígenas.

A emergência de profissionais indígenas formados pelas universidades nas últimas décadas passa a explicitar a constituição de um novo circuito de trabalho indígena, evidenciando a ocupação de espaços de trabalhos que podem ser reconhecidos, conquistados e (re)criados por esses (novos) sujeitos indígenas. Amaral (2013, p. 5) afirma que:

Longe de ocultar as relações de trabalho envolvendo os índios há décadas existentes nas terras indígenas e fora delas, esse conceito [novo circuito de trabalho indígena] intenciona revelar e problematizar as potenciais implicações e transformações que podem acompanhar as perspectivas formativas desenvolvidas pelas universidades. Destaca-se, nesta lógica, que a adjetivação inovadora denotada ao conceito referido instiga a reflexão não somente sobre a histórica existência de um circuito nas terras indígenas envolvendo os indígenas, mas também provoca a indagação sobre até que ponto o mesmo passa a ser renovado com a presença dos novos profissionais.

Neste sentido, a formação de universitários indígenas coloca-se como potencial para possíveis mudanças nos circuitos de trabalhos existentes nas terras indígenas e/ou áreas de atuação afetas aos povos indígenas. A progressiva elevação do número de acadêmicos indígenas graduados e a expectativa de trabalho em diferentes instituições públicas pelos novos profissionais, podem provocar novos conflitos, consensos e concorrências locais, vindo a determinar reorganizações nas esferas e relações de poder nas terras indígenas (AMARAL, 2010; AMARAL; RODRIGUES; BILAR, 2014).

A partir de suas pesquisas Amaral (2010; 2013) aponta que a constituição de um novo circuito de trabalho pode ocorrer de maneiras muito específicas em cada terra indígena, haja vista as relações históricas de poder nelas existentes. O autor destaca que os novos circuitos de relações profissionais têm como referência inicial as instituições governamentais presentes e atuantes nas terras indígenas, dentre elas estão:

- a FUNAI, com profissionais ocupando as funções de agrônomo, técnico agropecuário, professor, assistente social, chefia de posto indígena, administrador regional e das coordenações técnicas locais, servidores administrativos, dentre outras;
- os Distritos Sanitários Especiais Indígenas, orientados pela recém criada Secretaria Especial de Saúde Indígena no Ministério da Saúde (anteriormente sob responsabilidade da Fundação Nacional da Saúde – FUNASA), com profissionais ocupando as funções de médico, dentista, enfermeiro, auxiliar de enfermagem, agente comunitário de saúde, auxiliares administrativos, dentre outras;
- as Prefeituras Municipais, com profissionais vinculados às áreas da assistência social, de educação, de saúde, de cultura, turismo, dentre outras;
- as Secretarias de Estado da Educação, com profissionais ocupando as funções de professor em diversas licenciaturas, diretor, pedagogo, auxiliar de serviços gerais e técnico administrativo nas escolas indígenas, dentre outras instituições e funções (AMARAL, 2013, p.6).

Destacamos também as possibilidades de atuação de assistentes sociais indígenas e outros profissionais indígenas na política de assistência social, sobretudo, a possibilidade de atuação nos Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) indígenas<sup>40</sup> e/ou não indígenas.

A atuação dos novos profissionais indígenas nas mais diversas políticas sociais e em outros espaços ocupacionais, pode renovar o perfil destas instituições, conforma aponta Amaral (2013, p. 1) indicando a possibilidade da atuação de indígenas como gestores, sobretudo nas políticas públicas.

Vislumbra-se, portanto, a emergência da constituição de um **novo sujeito indígena, com status profissional e intelectual**, formado pelas universidades públicas e que passa a ser desafiado a manter seu

---

<sup>40</sup> De acordo com os microdados do Censo SUAS 2014 (BORGES, 2016, p.312), no ano de 2007, ocorreu a inauguração do primeiro CRAS indígena, sendo este localizado no município de Dourados/MS, na aldeia Bororó. Em 2014, 2.117 CRAS tinham comunidades tradicionais no seu território de abrangência, sendo que, destes, 545 atendiam indígenas e 19 funcionavam “dentro de uma comunidade indígena”. Entendemos que este seja um foco de estudo fundamental para possíveis pesquisas específicas acerca da atuação dos CRAS indígenas sobretudo, acerca da atuação de profissionais indígenas como gestores e/ou técnicos executores nestes espaços.

duplo pertencimento na tarefa de executar e de gerir políticas públicas voltadas a seus grupos étnicos e à populações não indígenas residentes nos municípios onde estão localizadas as terras indígenas. (grifo nosso)

A atuação desses novos profissionais indígenas pode se constituir em uma importante estratégia de resistência indígena na sua relação com o Estado e a sociedade envolvente.

A emergência e a formação dos novos profissionais indígenas parecem renovar o perfil profissional anterior, em que muitas lideranças indígenas passaram a vincular-se à FUNAI como servidores públicos de carreira, sem necessariamente possuir uma graduação profissional ou concurso público, sendo esta uma estratégia do Estado brasileiro (desde a criação do SPI e posteriormente da citada Fundação) em sequestrar cultural e subjetivamente estes sujeitos a serviço da política de integração nacional e como uma de suas formas de controle e de legitimação de suas políticas. (AMARAL, 2013, p.7)

Segundo Amaral (2010), a partir de pesquisa realizada com estudantes indígenas das universidades estaduais paranaenses, os acadêmicos evidenciam a existência de relações de tensão e concorrência entre os novos profissionais indígenas e os profissionais não indígenas graduados e que atuam nas mesmas áreas e nas mesmas terras indígenas.

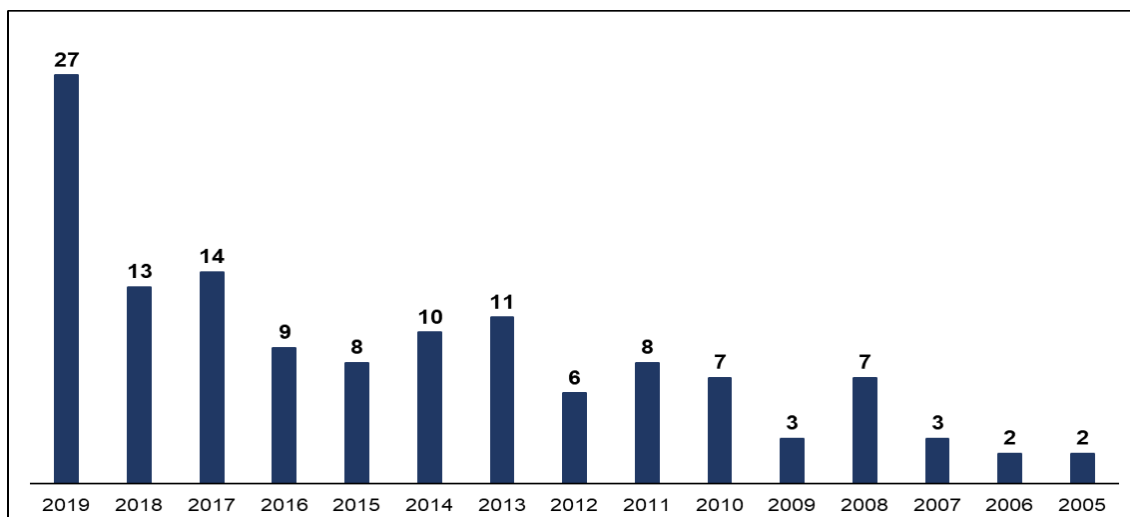
Ao analisar o contexto paranaense e o processo de estadualização da educação escolar indígena no Paraná a partir de 2009, Amaral (2013) evidencia que este debate e enfrentamento podem se apresentar de forma mais clara na área da educação, considerando o elevado número de indígenas já atuantes nesta política nas escolas estaduais indígenas.

O Relatório da Comissão Universidades para Índios (CUIA), publicado em 2020, apresenta dados referentes aos profissionais indígenas que concluíram sua graduação até o ano de 2019, destacando o total de 131 profissionais indígenas formados, sendo que, destes, 101 se graduaram pelas universidades estaduais do Paraná e 30 pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Ao analisarmos a quantidade de indígenas formados anualmente pelas universidades estaduais do Paraná e pela UFPR, nota-se a elevação progressiva de graduados por estas instituições. O avanço no número de formados pode estar relacionado a fatores como a oferta de melhores das condições de

permanência garantidas para os acadêmicos indígenas, o que ainda ocorre de formas distintas por cada instituição de educação superior (AMARAL, 2019).

**Gráfico 4** – Número de formados por ano pelas universidades estaduais e federal do Paraná.

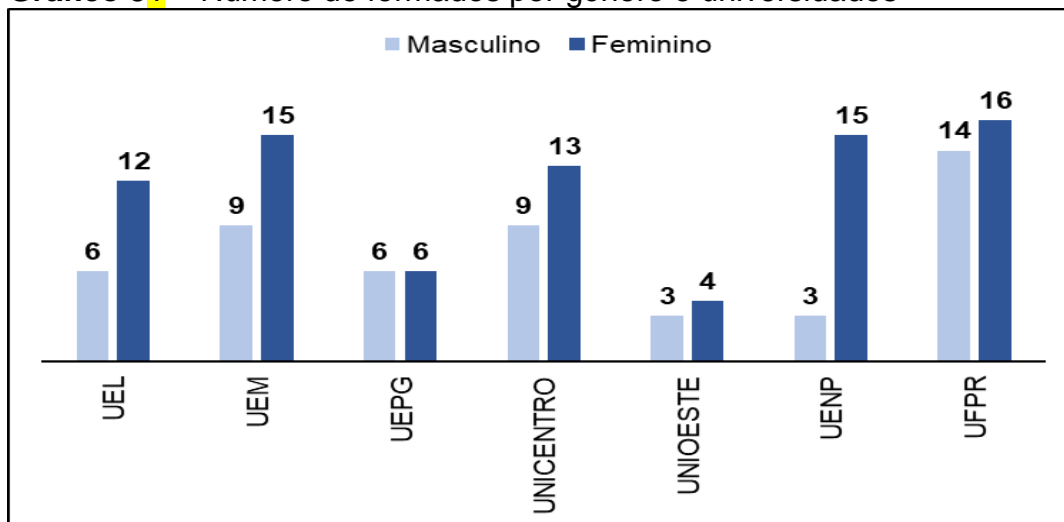


Fonte: CUIA (2020)

Destacamos que, dos 101 formados pelas universidades estaduais, 65 são mulheres (64%) e 36 homens (36%), evidenciando uma maioria de graduadas composta por mulheres indígenas<sup>41</sup>. Constata-se também que essa tendência se repete também na Universidade Federal do Paraná<sup>42</sup>, conforme gráfico a seguir:

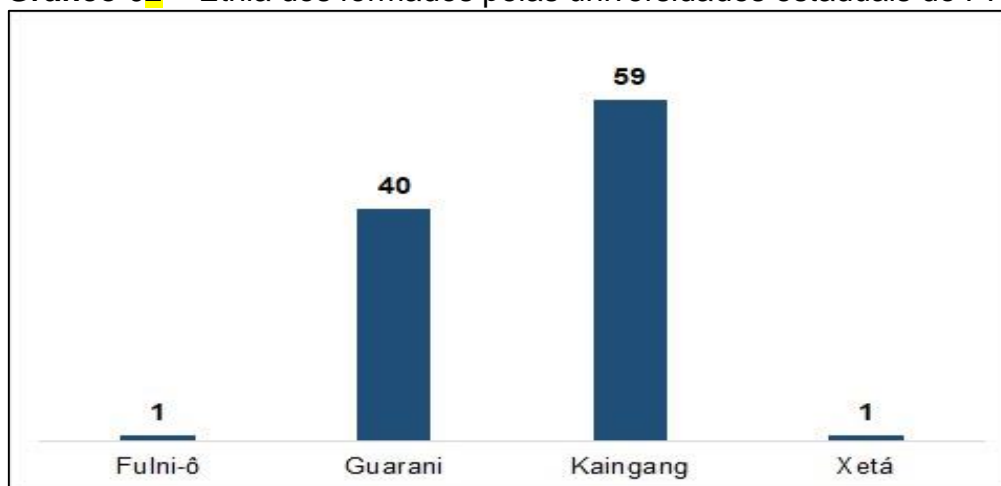
<sup>41</sup> Considerando a relevância e o ineditismo desse fenômeno, entendemos que ser importante a o seu estudo e investigação de forma específica em possíveis pesquisas a serem desenvolvidas.

<sup>42</sup> A Universidade Federal do Paraná polo do Litoral formou até o ano de 2019, um (01) assistente social indígena.

**Gráfico 51** – Número de formados por gênero e universidades

Fonte: CUIA (2020)

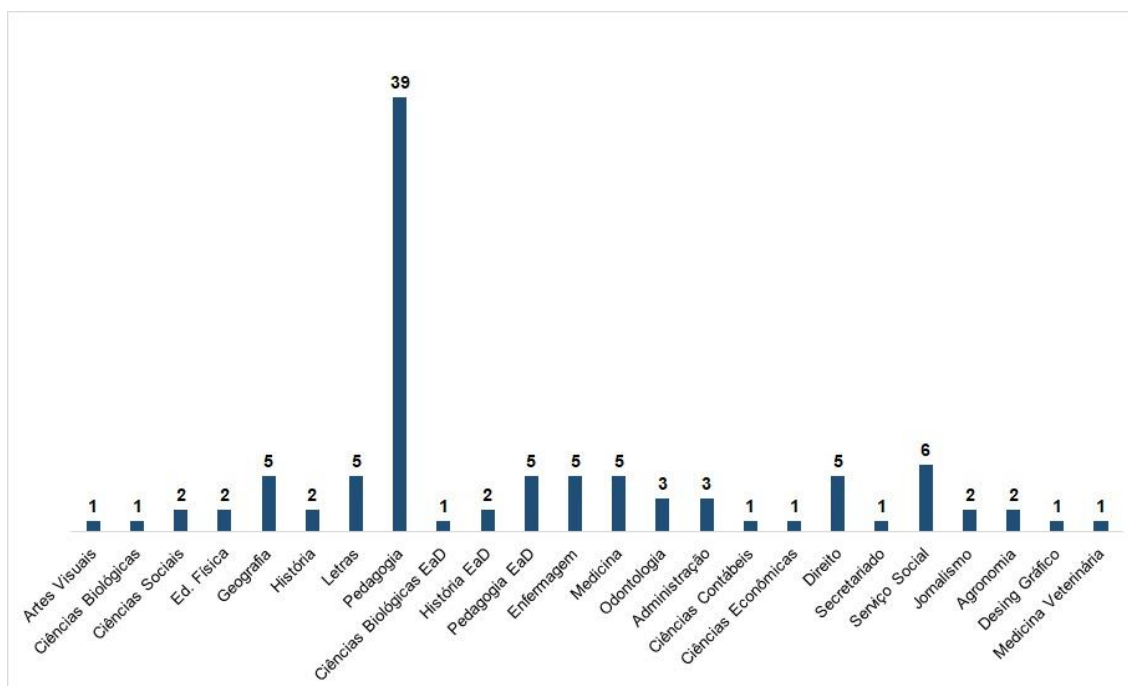
No que se refere ao pertencimento étnico dos profissionais indígenas formados pelas universidades estaduais do Paraná, dos 101 profissionais, 59 pertencem à etnia Kaingang, 40 pertencem à etnia Guarani, um (01) à etnia Xetá e um (01) pertence à etnia Fulni-ô<sup>43</sup>.

**Gráfico 62** – Etnia dos formados pelas universidades estaduais do PR

Fonte: CUIA (2020)

<sup>43</sup> Informamos que o referido egresso indígena foi formado pela UEL, vinculado ao mesmo projeto de pesquisa em que a autora participa e que o mesmo se declara pertencente à etnia Fulni-ô (pelo seu avô pertencente a esse grupo étnico ter migrado para uma terra indígena Kaingang no Paraná) assim como também pertencente à etnia Kaingang por ter nascido e vivido num território desse grupo étnico.

Quanto às áreas de formação dos profissionais indígenas graduados pelas universidades estaduais do Paraná, o gráfico 7 apresenta o seguinte panorama:

**Gráfico 7** – Formados por cursos nas universidades estaduais do Paraná.

Fonte: CUIA (2020)

Dos 101 indígenas egressos das universidades estaduais do Paraná, constatamos um número majoritário formado na área da Educação totalizando 65 profissionais (64%), sendo 57 formados em cursos de licenciaturas presenciais e oito em cursos de licenciaturas na modalidade de Educação à Distância (EAD)<sup>44</sup>. A Pedagogia se destaca como o curso de licenciatura mais procurado e o que mais graduou profissionais indígenas, sendo 39 pedagogos formados por cursos presenciais e cinco formados pela modalidade EAD.

Seguida da área da Educação, as áreas que mais apresentaram profissionais indígenas formados foram as áreas das Ciências Sociais Aplicadas e a área da Saúde, tendo a primeira, 18 indígenas formados e a segunda, com 13 graduados. Identificamos profissionais indígenas formados em outras áreas como: dois graduados no curso de Jornalismo, dois em Agronomia, um em Design Gráfico. Deste universo, destacamos a graduação de sete indígenas em cursos de Serviço Social um formado pela universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), duas formadas pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná

<sup>44</sup> Segundo registros da CUIA, destacamos que a Universidade Estadual de Maringá (UEM) foi a única IES do Paraná que ofertou vagas para indígenas pelo Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, não sendo encontrados registros e/ou referências acerca de avaliações da qualidade desse processo formativo.

(UNICENTRO), três formadas pela Universidade Estadual de Londrina e um formado pela Universidade Federal do Paraná polo do Litoral, sendo esta área de formação vinculada as Ciências Sociais Aplicadas.

Os dados apresentados, sistematizados pela CUIA Paraná, revela a graduação e a presença de novos profissionais indígenas formados pelas Universidades Estaduais do Paraná, sendo este um fenômeno e um processo recente no Paraná e no Brasil. Acreditamos que há cerca de trinta ou mesmo vinte anos atrás, não se vislumbraria nestas IES a imagem e a presença de um/a indígena médico/a, pedagogo/a, dentista, tampouco assistente social.

Constatamos a escassa produção acerca dos percursos dos egressos e/ou profissionais indígenas no Brasil e, também, no Paraná, assim como do que Amaral (2010) denominou como “circuito de trabalho indígena intra e inter-aldeias”. Ao refletir acerca dos percursos de acadêmicos indígenas em cursos de Administração das universidades estaduais do Paraná, Klichowski (2018), assim como os autores Klichowski, Cassandre e Amaral (2020), destacam o número reduzido de referências que tratem do fenômeno da educação superior indígena em plataformas nacionais e internacionais.

O presente trabalho não intenciona focar especificamente na caracterização ou no aprofundamento teórico do conceito de “circuito de trabalho indígena”, mas entendemos que se inspira e se orienta nas possibilidades que os indígenas assistentes sociais vêm empreendendo para reconhecerem-se e serem reconhecidos nos diferentes espaços sócio ocupacionais onde vem desenvolvendo seu exercício profissional. Para tal, fundamental se apresentou a caracterização dos indígenas graduados e egressos das universidades estaduais do Paraná, destacando-os enquanto sujeitos potenciais desses percursos a serem trilhados junto às organizações contratantes e junto às suas comunidades de pertencimento.

### 3.3 O CONCEITO DE “RETORNO À COMUNIDADE”

A trajetória acadêmica dos profissionais indígenas egressos das universidades pode ser determinante na ocupação de postos de trabalhos dentro das terras indígenas. Tal ocupação de postos de trabalho nas terras indígenas

do Paraná depende das relações estabelecidas com estas comunidades, sobretudo com as lideranças indígenas, uma vez que estas estão condicionadas ao aval do cacique. Na área da educação, a carta de anuência do cacique apresenta-se como um dos instrumentos normativos nos processos de seleção simplificados (PSS) de pedagogos, professores, agentes educacionais indígenas e não indígenas que desejam atuar nas escolas estaduais indígenas da rede estadual de educação do Paraná. O mesmo ocorre para a inscrição de candidatos indígenas nas edições do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, sendo a declaração de pertencimento indígena um instrumento fundamental para homologação dessa candidatura (PAULINO, 2008; AMARAL, 2010). Tais documentos passam a compor um acervo documental formal, tornando-se foco para estudos e pesquisas acerca de suas origens, finalidades, apropriações pelas lideranças e influências nas relações internas de poder nas comunidades.

Segundo estudos de Amaral (2010), vários entrevistados explicitaram as relações políticas internas como um elemento definidor para o seu possível retorno à comunidade, tendo em vista a existência de conflitos e faccionalismos entre diferentes grupos parentais locais e a importância da ocupação dos postos de trabalho existentes nas terras indígenas. Amaral (2010) e Amaral, Rodrigues e Bilar (2014) argumentam ainda que tais postos de trabalhos foram sendo ampliados a partir da segunda metade da década de 2000, impulsionados pela instituição e ampliação das políticas de educação escolar indígena, de saúde indígena, de assistência social, dentre outras políticas sociais afetas às populações indígenas no Brasil e no Paraná. Com a criação e ampliação destes postos de trabalho, os autores contatam as intenções dos estudantes indígenas e dos indígenas egressos recém-formados da educação superior ocuparem essas funções e retornarem às suas comunidades.

Um conceito importante neste contexto é o de “retorno a comunidade”, expressão presente não apenas na literatura pesquisada, mas também nos discursos de gestores das IES, das lideranças indígenas e dos próprios acadêmicos indígenas. A ideia de “retorno a comunidade” pode sugerir a compreensão de que os indígenas saem de suas comunidades para ingressarem na universidade, devendo retornar para suas comunidades de pertencimento somente após a graduação, deixando de manter vínculos sociais, culturais e afetivos fisicamente presenciais.

Compreendemos que o conceito seja muito mais complexo, merecendo maior aprofundamento, investigação e análise. Sabe-se que o percurso acadêmico durante a formação universitária ocorre de formas variadas. Existem acadêmicos indígenas que se mudam para a cidade, por motivos diversos, sendo recorrente a justificativa referente às dificuldades de deslocamento devido à distância entre as terras indígenas e a Universidade na qual estão inseridos. Outros, por sua vez, principalmente os que residem em terras indígenas geograficamente mais próximas da universidade, passam a enfrentar a complicada rotina de deslocamentos diários para estudar.

Entendemos que a residência na cidade não significa o rompimento com as suas comunidades de origem, tampouco com seus parentes, uma vez que muitos acadêmicos indígenas, mesmo residindo na cidade, mantem fortes vínculos com suas comunidades.

Acreditamos que o conceito de “retorno à comunidade”, pode apresentar, dentre as possibilidades de interpretação, o retorno de conhecimentos aprendidos pelos profissionais indígenas, podendo este ser materializado, dentre outras formas, através da ocupação de espaços de trabalho nas suas comunidades de pertencimento ou mesmo em outros espaços de trabalho fora das aldeias, sobretudo aqueles de atuação direta ou indireta com povos indígenas.

Durante palestra ministrada no III *Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social, realizado pela Universidade Estadual de Londrina*, Gersem Jose dos Santos Luciano Baniwa, pertencente à etnia Baniwa, explicita reflexões acerca da relação entre os profissionais indígenas e suas comunidades afirmando que:

Então acho que não temos que nos preocupar com isso, muitos voltaram, muitos estão voltando, a maioria está voltando, por vontade própria, pela sua relação orgânica com a comunidade, é isso que temos que estimular e valorizar quem fica. Tem situações de pessoas que se formaram na UnB [Universidade de Brasília], eu acho que é melhor elas estarem em Brasília mediando, intermediando, do que voltarem para suas aldeias. Você vai estudar, fazer doutorado, pós-doutorado, para você voltar a ser pajé na sua aldeia todos os dias, então não precisava ir tão longe, sacrificando tanto às vezes o que é adquirido na universidade; tem outras utilidades que nem sempre servirão para a aldeia, **mas serão importantes indiretamente para as aldeias de qualquer lugar do mundo.** Então eu acho que os parentes indígenas, eu penso assim e defendo isso abertamente no

movimento indígena. Já foi muito pior, o pessoal já entendeu melhor isso hoje. Bem-vindo aos que voltam, mas por vontade própria, aí é também uma combinação com a comunidade, **mas posso dizer que é maioria absoluta dos que estão se formando, estão voltando.** Três médicos se formaram na UnB, todos os três estão atuando na aldeia. Que coisa bonita, estão atuando, esses três médicos, eu acompanhei a formação deles, estão lá trabalhando como médicos para os povos na sua região. **Quem não conseguiu voltar, é tranquilo para a gente em relação a isso, temos que estimular, inclusive apoiá-los** (BANIWA, 2019, grifos nossos).

Baniwa aponta que a maioria dos indígenas formados tem retornado e/ou possuem o desejo de retorno, todavia aponta que o não retorno para a comunidade, bem como o exercício profissional de profissionais indígenas em outros espaços para além das suas comunidades é visto como algo que deve ser entendido e respeitado. Atuar fora de suas comunidades não anula as possibilidades de contribuições destes profissionais indígenas junto aos povos indígenas.

Outrossim, para compreender a presença dos sujeitos indígenas nas universidades, consideramos essencial o conceito de duplo pertencimento refletido por Amaral (2010). O referido autor analisa ser fundamental que estes indígenas se apropriem da universidade, sem perder de vista os vínculos de pertencimento com a sua comunidade indígena, estabelecendo relações com estes espaços tão diferentes (universidade e terra indígena).

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 (AMARAL, 2010, p. 278).

Para Amaral (2010) a manutenção da pertença dos estudantes indígenas universitários à sua rede de parentesco, ao seu grupo étnico e à terra indígena de referência, pode representar a sua permanência, afirmação ou negação junto às relações faccionais e de poder nelas existentes. Neste sentido o pertencimento ético-comunitário por sua vez é apresentado por Amaral (2010) como:

todas as relações sociais, afetivas, culturais, econômicas e políticas estabelecidas entre os estudantes indígenas universitários (e por eles expressados nas entrevistas) com os membros de sua parentela (pais, avós, esposa/o, filhos/as, genros, noras) e com os demais membros da terra indígena na qual possuem vínculo direto de residência. Também com aqueles que residem em outras terras indígenas (no estado do Paraná ou em outros estados brasileiros) os quais pertencem à sua rede de parentesco ou de vinculação étnica (AMARAL, 2010, p. 418).

A existência de grupos e facções, sobretudo familiares, nas terras indígenas é um fator de significativa relevância e nos auxilia na compreensão das comunidades indígenas enquanto espaços complexos e contraditórios. Esta constatação traz implicações nas perspectivas de ocupação dos postos de trabalhos pelos profissionais indígenas, inclusive para os assistentes sociais indígenas.

#### 3.4 SERVIÇO SOCIAL E O DEBATE SOBRE A QUESTÃO INDÍGENA PELA PROFISSÃO

O Serviço Social no Brasil teve em seu surgimento ancorado pela Igreja Católica, com forte caráter missionário e influência conservadora (IAMAMOTO, 2001) O seu processo de profissionalização e legitimação estavam vinculados diretamente às instituições assistenciais estatais e não estatais que ganharam expressão no país, visto o contexto de industrialização e o projeto desenvolvimentista em curso no país na década de 1940. Neste sentido, o surgimento destas instituições representou uma ampliação e modificação do mercado de trabalho para os assistentes sociais (CASTRO; TOLEDO, 2011).

A partir das transformações societárias e ocupacionais ocorridas, foi requerida ao profissional uma maior qualificação técnica para sua intervenção, fazendo com que a profissão se inscrevesse no marco modernizador. Esta modernização se manifesta em mudanças no discurso, nos métodos de ação e no projeto de prática profissional. (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 2).

Castro e Toledo (2011) apontam que a partir da década de 1950, os assistentes sociais, partindo de um acúmulo de discussões e inquietações geradas pela forte presença de um ecletismo teórico presente na profissão, começam a pautar a finalidade de suas práticas profissionais, buscando, desta forma, estabelecerem maior precisão a respeito do projeto profissional.

No contexto da década de 1960, ampliaram-se os debates que denunciavam a vinculação do Serviço Social tradicional à perspectiva conservadora, entendida enquanto funcional à ampliação do capitalismo. Neste sentido, os debates colocados, principalmente no contexto latino-americano, questionavam a direção a ser seguida pelo Serviço Social, bem como as consequentes necessidades de mudanças na direção do exercício profissional dos assistentes sociais (CASTRO; TOLEDO, 2011). O marco destas discussões foi o Movimento de Reconceituação, deflagrado na América Latina em 1965. Partindo de Netto (1998), os referidos autores explicitam que:

O Movimento de Reconceituação possuiu dois momentos: no primeiro os profissionais buscaram apenas a modernização da prática, sem alterar sua função social, ou seja, não se questionava o sistema vigente sob o modelo desenvolvimentista, a grande preocupação neste momento era quanto à teorização do Serviço Social. No segundo, a profissão assume a perspectiva dialética, questionando sua vinculação histórica com os setores dominantes da sociedade e a pretensa neutralidade política do profissional, assumindo um compromisso real com os segmentos populares, buscando a transformação social. Dentro do Movimento de Renovação da profissão, destaca-se a vertente denominada "intenção de ruptura", que propunha a ruptura com a herança conservadora, procurando alcançar novas bases de legitimidade da ação profissional, identificando as contradições sociais existentes no exercício profissional e colocando-se a serviço dos interesses dos usuários (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 6).

A década de 1970 foi marcada pelo contexto de efervescência política, visto a instauração da ditadura militar, a crise econômica e crescente avanço dos movimentos sociais, presentes no Brasil e na América Latina. Os movimentos sociais e populares brasileiros se organizaram neste período de forma clandestina, para tanto, contavam com apoio de setores progressistas da Igreja Católica (CASTRO; TOLEDO, 2011). No final da década de 1970 e início dos anos de 1980 no Brasil, emergem diferentes organizações sociais, partidos políticos, centrais sindicais e movimentos sociais lutando pelo fim da ditadura militar, pela redemocratização política, por eleições diretas, dentre outras bandeiras políticas, influenciando diretamente a categoria profissional. No que tange ao Serviço Social:

Os espaços de organização da categoria também contribuíram para este debate, principalmente em relação ao avanço ocorrido na organização política dos assistentes sociais, a partir do III Congresso Brasileiro de Serviço Social (CBAS) em 1979 - o qual demarcou

parâmetros no movimento organizatório da categoria e assinalou o posicionamento ético-político calcado no compromisso com os setores populares (ABRAMIDES; CABRAL apud CASTRO, TOLEDO, 2011, p. 6).

Os referidos autores apontam que a presença de debates pela categoria profissional de Serviço Social culminou na formação da proposta curricular de 1982, sendo esta década marcada, de um modo geral, como um período de crise e ruptura. Neste sentido, o Código de Ética do Serviço Social de 1986, referenciava um processo de renovação profissional que tinha por objetivo romper com o lastro conservador da profissão, trazendo à profissão uma vinculação ideológica e política a partir da incorporação da tradição marxista.

As discussões que permearam a construção do novo currículo giraram principalmente em torno de dois eixos temáticos: a) a questão da formação profissional do assistente social no Brasil está inserida no quadro geral da problemática universitária, expressando, de modo particular os questionamentos da educação superior na sociedade brasileira; b) a formação profissional mantém uma relação com a prática profissional numa dada sociedade, tendo como referência fundamental a realidade social. (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 9).

Na década de 1990, a categoria profissional através de suas entidades representativas como a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), do Conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)/Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), pelo Centro de Pesquisa e Documentação em Serviço Social (CEDEPSS), gestão de 1993 e 1995, desencadeou o processo de revisão do currículo mínimo de 1982, sendo em 1996 aprovado um novo currículo mínimo para os cursos de Serviço Social, em vigência (ABEPSS, 1996).

Ainda na década de 1990, foi promulgada a lei 8.662/1993, sendo esta responsável por regulamentar a profissão de Serviço Social no Brasil e a aprovação do novo Código de Ética Profissional (Resolução CFESS nº 273 de 1993) este substituindo o código de ética de 1986. Estes dois instrumentos encontram-se em vigência para o Serviço Social brasileiro (ABEPSS, 1996). Tais mudanças são apresentadas enquanto necessárias à medida que:

Os anos 90 expressam profundas transformações nos processos de produção e reprodução da vida social, determinados pela reestruturação produtiva, pela reforma do Estado e pelas novas formas

de enfrentamento da questão social, apontando, inclusive, para a alteração das relações entre o público e o privado, alterando as demandas profissionais. O trabalho do Assistente Social é, também, afetado por tais transformações, produto das mudanças na esfera da divisão sociotécnica do trabalho, no cenário mundial. (ABEPSS, 1996, p. 5).

O Código de Ética Profissional de 1993, foi alterado apresenta um total de onze princípios fundamentais os quais afirmam o compromisso da profissão na defesa das classes historicamente subalternizadas.

A lei que regulamenta a profissão, por sua vez, esclarece as competências e atribuições privativas e não privativas do assistente social, bem como sinaliza para a direção que deve ser imprimida no exercício profissional. Esta lei estabelece em seu artigo 5º que são atribuições privativas do Serviço Social:

I - Coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social; II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social; III - assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social; IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social; V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação; VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social; IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social; X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social; XI - fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais; XII - dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas; XIII - ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional (BRASIL, 1993).

No que tange o novo currículo para A formação profissional de assistentes sociais no Brasil a partir das *diretrizes curriculares*, a formação de assistentes sociais exige a:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade; 2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do

capitalismo e do Serviço Social no país; 3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; 4. Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado; 5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor. (ABEPSS, 1996, p. 7).

A questão social se constitui enquanto um eixo fundamental orientador da formação profissional dos assistentes sociais, presente do documento de Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social, segundo os pressupostos orientadores da concepção de formação profissional:

O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da **questão social**, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista. 2- A relação do Serviço Social com a **questão social** - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho. 3- O agravamento da **questão social** em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. [...] 4- O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais. (ABEPSS, 1996, p.6, grifo nosso).

Neste sentido, Netto (2011) aponta que, na era do capitalismo monopolista, constata-se o acirramento da questão social em decorrência da precarização das condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora. Neste contexto de monopolização do capital, o Estado passa a intervir de forma sistemática através de políticas públicas, possibilitando a emergência e constituição do Serviço Social e da categoria dos assistentes sociais para atuarem nas políticas sociais, sendo este, desde então, um espaço ocupacional por excelência para estes trabalhadores.

O documento de Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social de 1996 preconiza a formação profissional pautada na apreensão das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Neste sentido:

O reconhecimento do caráter interventivo do assistente social, supõe uma capacitação crítico-analítica que possibilite a construção de seus

objetos de ação, em suas particularidades sócio-institucionais para a elaboração criativa de estratégias de intervenção comprometidas com as proposições ético-políticas do projeto profissional. A competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política são requisitos fundamentais que permite ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho (ABEPSS, 1996, p. 13).

Conforme sinalizado por Guerra (2005), o ensino em Serviço Social deve ser concebido enquanto fruto de um amadurecimento da categoria profissional; o exercício profissional por sua vez implica em “uma determinada forma de pensar, de analisar e de agir sobre a realidade, forma essa articulada com concepções valores, posturas e projetos sociais” (GUERRA, 2005, p.153).

Cabe destacar a importância assumida pelo projeto ético-político do Serviço Social, uma vez que este se coloca enquanto uma construção coletiva dos diferentes sujeitos que compõe a categoria profissional, tendo como suportes fundamentadores o Código de Ética Profissional (Resolução CFESS nº 273 de 1993), a Lei que regulamenta a profissão (Lei 8.662 de 1993) e as Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social.

Netto (1999) evidencia que existem diferentes tipos de projetos, fazendo a distinção entre os projetos societários e os projetos coletivos, sendo que os primeiros “apresentam uma imagem de sociedade a ser construída”, apresentando-se como projetos “macroscópicos” (projetos de classes), ou seja, com amplitude para toda a sociedade. Já os projetos coletivos (incluindo os profissionais) são delimitados a determinados setores ou/e categorias. Na definição de Netto (1999, p.4):

Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e organizações e instituições privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais).

Os projetos, sejam eles societários ou não, são compostos por uma dimensão política que é intrínseca à projeção de finalidades. Os projetos profissionais são passíveis de mudanças tendo em vista as transformações decorrentes do contexto histórico. Conforme explica Martinelli (2001, p. 19):

Nesta perspectiva, o sentido e a direcionalidade da ação profissional demandam um permanente movimento de construção e reconstrução crítica, pois os projetos ético-políticos e as práticas profissionais devem pulsar com o tempo e com o movimento. Ambos são atos políticos, são produtos de sujeitos coletivos em contextos históricos determinados.

Martinelli (2001, p. 17) afirma que “o coletivo profissional é um campo de disputa de significados, um campo de diversidade, sendo sempre possível o surgimento de projetos profissionais de diferente natureza”. Neste sentido, o projeto ético político embora hegemônico, não se constitui de forma homogênea, nem mesmo exclusiva, visto que o mesmo é construído por indivíduos diferentes podendo haver, portanto, diferentes projetos profissionais. Segundo a autora, “a hegemonia é uma conquista não outorga, pressupondo um espaço de negociação política de luta social no âmbito do próprio coletivo” (MARTINELLI, 2001, p. 17).

Tendo em vista o aprofundamento teórico da categoria dos assistentes sociais por meio da ampliação da produção do conhecimento nessa área nas últimas décadas, seja pela ampliação dos programas de pós-graduação, pela constituição de periódicos na área e diversidade dos temas envoltos à realidade de inserção dos profissionais, a questão étnico-racial e mais recentemente, a questão indígena emerge, ainda que timidamente, como um desafio para o projeto ético-político profissional.

#### 3.4.1 O Debate sobre a Questão Indígena no Serviço Social

No artigo intitulado “A temática indígena no Serviço Social: caminhos a trilhar na afirmação do compromisso ético-político da profissão” Amaral e Bilar (2019) refletem sobre a (in)visibilidade da temática indígena no âmbito da produção acadêmica do Serviço Social e nos documentos publicizados por entidades representativas da profissão no Brasil. Para os autores, o reconhecimento da questão indígena e das lutas dos povos indígenas por políticas, planos, programas, projetos, serviços e benefícios públicos específicos passa a instigar a necessidade premente de pautar essa temática no interior desta categoria profissional.

Amaral e Bilar (2019) elencam ainda alguns balizadores para a compreensão da temática indígena no Serviço Social. Dentre estes, encontra-se o projeto ético político do Serviço Social que tem como aportes fundamentais o Código de Ética Profissional (Resolução CFESS nº 273 de 1993), a Lei que Regulamenta a Profissão de Assistente Social (Lei 8.662 de 1993) e Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social (ABEPSS, 1996).

Dos onze princípios fundamentais apresentados pelo Código de Ética Profissional de 1993, três referem de forma contundente aos aspectos associados à dimensão étnica e ao respeito à diversidade:

VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero; XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física.

Neste sentido, a profissão afirma o seu compromisso de defesa das classes historicamente subalternizadas, bem como o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação.

A Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão de Assistente Social no Brasil, destaca em seu artigo 4º, parágrafo V e IX, que constitui como competência do Assistente Social:

V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;" [...]  
IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade".

Para Amaral e Bilar (2019), a questão étnico-racial se constitui como um elemento estruturante das relações sociais, sendo imprescindível que as propostas curriculares das unidades de ensino do Serviço Social incorporem conteúdos afetos a esta temática de maneira transversal, buscando superar a secundarização e a invisibilidade deste debate na formação e na atuação profissional.

Amaral e Bilar (2019) destacam ainda que as entidades organizativas da categoria, tais como: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) tem promovido iniciativas com o objetivo de orientar e provocar a reflexão dos assistentes sociais e dos estudantes de Serviço Social diante das variadas formas de preconceito no qual estes se deparam no cotidiano profissional.

No ano de 2010, foi criado um Grupo Temático de Pesquisa (GTP) no âmbito da ABEPSS denominado “Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades”, voltado à reflexão acadêmica e política acerca de tais temáticas. O documento “Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social” é de iniciativa do referido GTP, durante a gestão da ABEPSS nos anos de 2017-2018. (AMARAL; BILAR, 2019, p. 5).

A criação deste GTP possibilitou a sistematização de produções acadêmicas sobre a temática étnico-racial, bem como a articulação e incentivo de novas produções e pesquisas nas áreas afetas à essa temática.

Ainda temos uma tímida produção e ações políticas – embora estejam numa crescente – no campo da luta antirracista no Serviço Social, que reverbera na formação profissional limitando o aprofundamento de uma análise da totalidade da realidade brasileira, ou seja, em que medida o racismo impacta o processo de formação e trabalho profissional. (ABEPSS, 2018, p. 11).

O documento “Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social” aponta ainda que o conceito raça é mantido como uma categoria sócio-histórica que cumpre uma função de resistência, diante das enormes desigualdades sociais, políticas e econômicas sustentadas sobre a estrutura de exploração e dominação de classe, legitimada também pelo racismo em nosso país. O conceito de etnia, por sua vez, se diferencia da raça por pressupor a existência de coletivos que comungam de ancestralidades, línguas, cosmologias e pertencimentos distintos e em comum. Ao problematizarem alguns dos aspectos citados, Amaral e Bilar (2019, p. 6) evidenciam que:

Cabe destacar que a iniciativa ora analisada, centra sua atenção no debate racial, realizando uma breve reflexão sobre os aspectos

étnicos, embora o próprio texto reconheça a distinção entre estas duas categorias. A questão indígena é citada de forma superficial uma única vez no documento ao chamar a atenção para a necessidade de apropriação das categorias raça e etnia pela profissão, buscando se aproximar da realidade de vida dos negros e indígenas.

Destacamos que o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) – triênio 2014/2017, lançou a série de Cadernos Assistente Social no combate ao preconceito, abordando os temas: “O que é o preconceito?” (Caderno 1); “O estigma do uso de drogas” (Caderno 2); “Racismo” (Caderno 3); “Transfobia” (Caderno 4) e “Xenofobia” (Caderno 5).

Na abordagem ao racismo, o Caderno 3 apresenta uma síntese a respeito do tema, visando contribuir para a qualificação profissional do Assistente Social neste debate. Tal Caderno destaca a diferença entre raça e etnia, se detendo à questão racial; a questão indígena é timidamente citada em dois momentos do texto sendo: num primeiro momento, ao destacar a situação de desigualdade a qual os povos indígenas estão envolvidos: “em todas as esferas da vida social, as populações negra e indígena são as que mais aparecem em desvantagens socioeconômicas e de representação em espaços de poder e decisão” (CFESS, 2016, p. 7).

Num segundo momento, o texto cita os indígenas ao abordar o perfil étnico-racial da população, apontando a importância do registro dessa informação na formulação de políticas sociais:

Nesse sentido, é fundamental que conste nos formulários e documentos de registro de informação dos serviços públicos e de atendimento à população o quesito “cor”, e que este seja corretamente preenchido (autodeclaração). As categorias que devem constar, nesses instrumentos, são as utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): branca, preta, parda, amarela e indígena. (CFESS, 2016, p.11).

Em suas pesquisas apontam que nos últimos anos, a categoria profissional tem realizado iniciativas importantes com vistas a incluir junto ao debate profissional as pautas étnico-raciais, todavia, a abordagem da questão indígena ainda se apresenta de maneira superficial e, por vezes, muito pontual, sendo importante o aprofundamento sobre as demandas e pautas dos povos indígenas no Brasil, pela profissão (AMARAL; BILAR, 2020).

Destacamos ainda que no mês de novembro de 2018, encaminhamos um ofício ao CFESS E CRESS-PR<sup>45</sup> solicitando a disponibilização de informações referentes ao quantitativo de assistentes sociais indígenas cadastrados nestes órgãos. Tivemos como devolutiva a informação de que estes não possuem conhecimento de assistentes sociais indígenas registrados no órgão e que os modelos de requerimento "padrão do conjunto CFESS/CRESS" não preveem campo "raça/etnia" para identificação. Neste sentido, é ainda notório o desconhecimento, o não reconhecimento e a ausência de sistematização acerca da existência e da quantidade de assistentes sociais indígenas que atuam a nível estadual e nacional.

Com a intenção de levantar e identificar a temática indígena na produção acadêmica do Serviço Social brasileiro, realizamos a busca por artigos publicados em dois periódicos, bem como por trabalhos apresentados e registrados nos anais de um evento de âmbito internacional dessa área. No universo dos periódicos vinculados à área de Serviço Social, foram selecionadas as versões on-line da *Revista Serviço Social e Sociedade* e da *Revista Katálysis*, sendo essa escolha justificada por possuírem significativa relevância e circulação na área de Serviço Social, em âmbito nacional e internacional, além de serem avaliadas como Qualis A-1 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Buscamos identificar, nestas revistas, publicações que abordassem a questão étnico-racial, com ênfase na temática indígena, tendo como recorte temporal o período de 2015 a 2019.

Ao analisar a *Revista Serviço Social e Sociedade*, identificamos que, no ano de 2015, foram publicados 33 artigos, sendo que apenas uma publicação abordava a questão étnico-racial com foco para a desigualdade racial no ambiente escolar. Nas edições dos anos de 2016 e 2017, nenhum dos 53 artigos publicados abordavam aspectos da questão étnico-racial.

Outrossim, no ano de 2018, do total de 27 artigos publicados, nove abordaram a questão étnico-racial, sendo que, destes, dois tratavam da questão indígena. Destaca-se o artigo de Elizângela Cardoso de Araújo Silva intitulado *Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira*, cuja autora é pesquisadora e assistente social indígena pertencente à etnia Pankararu. Por

---

<sup>45</sup> A escolha do CRESS-PR se justifica pela área de delimitação do recorte de pesquisa sobre os indígenas assistentes sociais no Paraná.

sua vez, Joaquina Barata publicou o artigo intitulado *Etnias amazônicas: confrontos culturais e intercorrências no campo jurídico*.

No ano de 2019, foram publicados 27 artigos pela *Revista Serviço Social e Sociedade*, nenhum dos quais faz menção aos povos indígenas. Por sua vez, ao analisarmos a *Revista Katálysis*, identificamos que nos anos de 2015, 2016 e 2017, esse periódico publicou 89 artigos, sendo que nenhum deles abordava a temática indígena e apenas um se refere à questão racial. Em 2017, foi publicado o artigo das autoras Juceli Aparecida Silva e Eliane Lima da Silva intitulado *Contribuições gramscianas sobre raça, identidade cultural e velhice na perspectiva de Stuart Hall*. O artigo aborda a temática racial e a identidade cultural, todavia, não faz menção à questão indígena.

Já no ano de 2018, foram publicados 49 artigos por esse periódico, sendo que, destes, apenas quatro abordavam a questão étnico-racial, mas apenas um focado na temática indígena, sendo este de autoria de Felipe Andrés Saravia e Juan Saavedra, intitulado *Desigualdades geracionais, de gênero e étnicas entre os assistentes sociais chilenos*, elaborado em língua espanhola.

No ano de 2019, foram publicados 49 artigos pela *Revista Katálysis*, sendo que, apenas dois se referiam à questão racial e nenhum abordou especificamente a temática indígena. O primeiro deles, de autoria de Nailsa Maria Souza Araujo, Érica da Silva Mendonça, Jane Mara de Araujo Costa e Jociane Pinheiro da Silva, é intitulado *Conflitos socioambientais no Nordeste brasileiro: tema de interesse para o Serviço Social*; por outra parte, o segundo, de autoria de Sandra Maria Batista Silveira e Maria das Graças e Silva é intitulado *Conflitos socioambientais por água no Nordeste brasileiro: expropriações contemporâneas e lutas sociais no campo*.

Portanto, apesar da relevância dos dois periódicos estudados para o Serviço Social brasileiro, constata-se que pouco se tem avançado na disseminação da produção acadêmica acerca da questão étnico-racial, em especial sobre a temática indígena.

No que se refere ao levantamento de trabalhos com recorte étnico-racial e especificamente indígena em eventos acadêmicos e científicos para o Serviço Social brasileiro, foram identificados eventos nacionais e internacionais de significativa relevância e contribuições para a área, destacando-se: o Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social (ENPESS), que está em sua

17ª edição; a Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP), em sua 9ª edição; o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, na 16ª edição; o Encontro Internacional de Política Social, em sua 7ª edição; o Encontro Nacional de Política Social (ENPS), que está em sua 14ª edição<sup>46</sup>; e o Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social, que se encontra em sua 3ª edição<sup>47</sup>.

Tendo em vista a revisão bibliográfica proposta nesse artigo, apresentamos a análise dos anais do Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social, sendo escolhido esse evento por ter proximidade ao programa de pós-graduação do qual está vinculado a pesquisadora e por ser um congresso de relevância no cenário nacional para os pesquisadores da área. As referências dos registros dos demais eventos citados encontram-se em análise para posterior publicização.

A primeira edição do Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social ocorreu em junho de 2015, sendo apresentados três trabalhos que abordam a temática indígena. O primeiro se refere ao artigo intitulado *Eu, Luciane, da etnia Kaingang: o testemunho de uma assistente social indígena e seu duplo pertencimento*, que investiga a experiência profissional de uma assistente social indígena. Luciane Aparecida de Paula é assistente social pertencente ao povo Kaingang, sendo uma das autoras do texto apresentado no evento, juntamente com os pesquisadores não indígenas Wagner Roberto do Amaral e Marcio Pascoal Cassandre. O segundo artigo é de autoria de Jenifer Araujo Barroso Bilar intitulado *A política de assistência social e povos indígenas: uma reflexão necessária*. Por fim, o terceiro artigo é de autoria de Cleverson Gonçalves, Mateus Galvão Cavatorta e Nilson Cesar Fraga, intitulado *Massacre dos Kaingang em Pitangueiras-PR, um conflito atrelado à ideologia do branqueamento e à expansão do capital sobre os territórios indígenas*.

Destacamos que o artigo publicado por Amaral, Cassandre e Paula foi um dos motivadores para elaboração da presente dissertação, sinalizando a

---

<sup>46</sup> O Encontro Internacional de Política Social e o Encontro Nacional de Política Social (ENPS) são realizados conjuntamente no município de Vitória (ES).

<sup>47</sup> O evento é uma iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e integra esse congresso o Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais e o Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental.

relevância deste tema ainda pouco explorado pelo Serviço Social, tendo em vista a recente experiência de ingresso de indígenas na educação superior, bem como a emergência de assistentes sociais indígenas formados pelas universidades estaduais do Paraná.

A segunda edição do Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social ocorreu no ano de 2017, sendo apresentados e publicados três trabalhos que abordam a temática indígena. O primeiro, de autoria de Wagner Roberto do Amaral, Jenifer Araujo Barroso Bilar e Rosa Domingos, intitulado *Educação superior indígena: reflexões sobre percursos dos acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Londrina*; o segundo artigo de autoria de Cleverson Gonçalves, Mateus Galvão Cavatorta e Nilson Cesar Fraga, intitulado *Território, poder e conflito: da chacina Kaingang de Pitanga-PR aos espaços de exclusão contemporâneos*; por fim, foi publicado o artigo de Natália Raquel Niedermayer, Marli Renate von Borstel Roesler e Ines Terezinha Pastório, intitulado *O povo Guarani e o discurso da mídia em Guaíra-PR: a forma em que a mídia retrata os conflitos de terras entre indígenas e agricultores, o trabalho*.

No ano de 2019, realizou-se a terceira edição do Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social, contando com um eixo temático específico denominado *Relações étnico-raciais, povos indígenas, povos e comunidades tradicionais e políticas sociais*. Nesse eixo temático foram publicados 31 artigos, sendo que dez deles abordaram especificamente a questão indígena, dados expressivos se comparados às publicações sobre a questão indígena na área do Serviço Social. Trata-se dos seguintes artigos: *Não se pode deixar de ser Guarani! As casas de reza como comunidades de práticas em meio as lutas das populações Avá-Guarani do oeste do Paraná*, de autoria de Luis Fernando Moreira da Silva e Marcio Pascoal Cassandre; *A temática indígena no Serviço Social: caminhos a trilhar na afirmação do compromisso ético-político da profissão*, de autoria de Jenifer Araujo Barroso Bilar e Wagner Roberto do Amaral; *Nhandereko Eg Kanhro: a escola indígena como espaço de fronteira*, de autoria de Alexandro da Silva (estudante pertencente à etnia Guarani no curso de Ciências Sociais), Eliane Cordeiro (estudante pertencente à etnia Kaingang no curso de Letras), Eduardo Martins Werb e Gabrielle Iank; *Testemunhando uma experiência empírica de pesquisa pelas lentes de uma estudante de pós-graduação indígena*, de autoria

de Gilza Ferreira de Souza Felipe Pereira, pesquisadora e assistente social indígena pertencente à etnia Kaingang.

Tivemos ainda, na mesma edição do evento, a publicação dos artigos *Jovens Avá Guarani: estratégias de resistência no Oeste do Paraná*, de autoria de Cynthia Franceska Cardoso; *Um relato acerca do PROLIND no Campus da UFMS em Aquidauana – Território Etnodeducacional dos Povos do Pantanal*, de autoria de Julia Thais de Assis Moraes; *A escola indígena por trás das câmeras*, de autoria de Mônica Kaseker, Yago Queiroz (estudante pertencente às etnias Kaingang/Fulni-ô no curso de jornalismo) e Lucas Ribeiro; *Lei 11.645/2008 no ensino fundamental: reflexos dos conflitos entre os Guarani e fazendeiros nas escolas do Oeste do Paraná, Brasil*, de autoria de Eloá Soares Dutra Kastelic. Por fim, dois artigos foram publicados, em autoria conjunta, por Elizângela Cardoso de Araújo Silva, pesquisadora e assistente social indígena pertencente à etnia Pankararu, e Codjo Olivier Sossa, intitulados como: *Indígenas Pankararu: os desafios da vida e trabalho fora da aldeia* e *Indígenas no espaço urbano: análise estatística das condições sociais da vida de indígenas no Nordeste*.

Ainda que não estivesse no universo da revisão bibliográfica realizada, destacamos o reduzido número de livros publicados com a temática indígena na área do Serviço Social no Brasil. Entretanto, cumpre mencionar a obra *No olho do furacão: populações indígenas, lutas sociais e Serviço Social em tempos de barbárie*, organizada por William Berger (2019) e estruturada em duas partes. A primeira, constituída por sete capítulos e voltada especificamente à temática indígena (denominada como *Lutas sociais, políticas sociais e povos indígenas no Brasil e na América Latina*); já a segunda parte apresenta temáticas como gênero, raça/etnia, geração, formação, trabalho profissional, universidade e educação popular. Dos sete capítulos que compõem a primeira parte dessa obra, seis possuem autores/as com formação em Serviço Social, denotando sua relevância na área.

Segundo Amaral e Bilar (2020), nos últimos anos, a categoria profissional tem se esforçado na incorporação da pauta étnico-racial e suas implicações para o exercício profissional, entretanto, notam uma maior ênfase nas questões raciais e que muito pouco se tem abordado sobre a realidade e especificidades dos povos indígenas.

Ainda que notemos avanços no posicionamento ético-político da categoria profissional em torno da questão étnico-racial, constatamos que se apresenta tímida a pauta e a visibilidade da questão indígena pelos órgãos de representação dos assistentes sociais, bem como pela produção acadêmica disseminada em eventos científicos e periódicos de significativa circulação e relevância na área. Apesar de a revisão bibliográfica realizada ter se constituído num recorte temporal e limitado a determinados periódicos e a um evento acadêmico do Serviço Social brasileiro, evidenciamos uma ênfase na questão racial, havendo ainda poucas abordagens sobre a realidade e as especificidades dos povos indígenas.

Neste sentido, apontamos a necessidade de maior reconhecimento e aprofundamento da questão indígena pelo Serviço Social, evidenciando e fortalecendo o compromisso ético-político da categoria profissional junto às classes historicamente subalternizadas, conforme prescrito nos documentos orientadores da formação e atuação dos assistentes sociais no Brasil.

Ainda que tímida, é importante ainda observar a emergente presença e produção intelectual de indígenas assistentes sociais e pesquisadoras/es nos eventos acadêmicos e em periódicos.

Tão emblemática quanto a inserção e o reconhecimento da questão indígena nos documentos publicizados pelos órgãos de representação da categoria profissional dos assistentes sociais e na produção de conhecimentos em Serviço Social (seja nos eventos acadêmicos, seja nos periódicos de circulação nacional e internacional) é a recente presença e participação de estudantes e pesquisadores indígenas nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação, desenvolvendo pesquisas acerca de temáticas afeitas aos seus grupos étnicos e suas comunidades de pertencimento (AMARAL; BILAR, 2020).

Os ineditismos que marcam o reconhecimento e a assunção progressiva da questão indígena pela categoria dos assistentes sociais, somados às trajetórias intelectuais das/os pesquisadoras/es indígenas na área do Serviço Social brasileiro e latino-americano ocupantes da pós-graduação e produção acadêmica, sinalizam a apropriação de novos instrumentos de luta, de resistência e de interculturalidades críticas necessárias *com* esses sujeitos, e não *por/para* eles (AMARAL; BILAR, 2020).

## **CAPÍTULO 4**

### **A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE INDÍGENAS ASSISTENTES SOCIAIS NO PARANÁ**

#### **4.1 A EMERGÊNCIA DE ASSISTENTES SOCIAIS FORMADOS PELAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ**

Como refletido ao longo deste trabalho, é historicamente recente a presença de indígenas na educação superior e mais ainda a constituição de um circuito de trabalho pelos profissionais indígenas egressos de diferentes áreas e distintas universidades. Sendo ainda mais recente a presença de indígenas graduados em Serviço Social, constituindo o que vimos refletindo como indígenas assistentes sociais ou assistentes sociais indígenas, em suas trajetórias profissionais.

Até o ano de 2019, as Universidades Estaduais do Paraná formaram seis profissionais indígenas no curso de Serviço Social, sendo três graduadas pela Universidade Estadual de Londrina, duas graduadas pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná e um graduado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Este universo compõe a presente investigação tendo em vista serem estes a totalidade dos indígenas formados na área do Serviço Social e pelas referidas instituições estaduais de educação superior do Paraná.

A pesquisa de campo, desta forma, foi constituída de três etapas intimamente articuladas, sendo: a primeira, pela aplicação de questionário<sup>48</sup> para caracterização inicial dos sujeitos da nossa pesquisa; a segunda, pela realização de entrevista com assistente social indígena pertencente ao povo Pankararu; e a terceira, pela realização de entrevista com os assistentes sociais indígenas do Paraná.

Para a primeira etapa, a partir de registros levantados junto à CUIA Estadual e ao projeto de pesquisa “A trajetória dos profissionais indígenas e os circuitos de trabalho indígena na educação” da UEL, do qual esteve vinculada a pesquisadora, realizamos contatos com os seis assistentes sociais indígenas por meio do facebook e whatsapp. A partir dos contatos realizados, enviamos o

---

<sup>48</sup> Apresentado no Apêndice A deste trabalho.

questionário para cada um deles sendo os mesmos devidamente respondidos por todos eles.

A segunda etapa foi realizada por ocasião do III Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social que ocorreu no período de 02 a 05 de julho de 2019, nas dependências da Universidade Estadual de Londrina, quando tivemos a oportunidade de conhecer e entrevistar a assistente social indígena Elizângela Cardoso de Araujo Silva, sendo esta pertencente à etnia Pankararu, no estado de Pernambuco<sup>49</sup>. Entendemos fundamental a realização dessa entrevista tendo em vista a riqueza de reflexões por ela socializadas ao longo do evento acerca de sua trajetória formativa e profissional, sendo a primeira indígena doutora em Serviço Social no Brasil.

Cabe apontar que a entrevistada não compõe o universo inicial e o foco de nossa pesquisa que consiste nas trajetórias trilhadas pelos assistentes sociais indígenas formados pelas Universidades Estaduais do Paraná, todavia consideramos importante para a composição deste trabalho, dialogar com as trajetórias profissionais trilhadas por Elizângela Pankararu. A entrevista realizada com essa profissional visou ampliar a visibilidade dos assistentes sociais indígenas. A entrevistada autorizou o uso de seu nome, bem como a publicização das informações coletadas por meio da entrevista.

A terceira etapa, constituiu-se das entrevistas realizadas com cinco das seis assistentes sociais indígenas, considerando que uma delas, Luciane Aparecida de Paula, encontrava-se residindo em Londres/Inglaterra no período da pesquisa. Acerca desta última, optamos então por utilizar o conteúdo do artigo intitulado: “Eu, Luciane, da etnia Kaingang: o testemunho de uma assistente social indígena e seu duplo pertencimento” (2015), por ela elaborado em conjunto com dois pesquisadores não indígenas. O referido artigo consta nos Anais do II Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social (2015).

Optamos pelo uso do sigilo da identidade dos demais entrevistados, tendo em vista a exposição neste trabalho de relatos que possam comprometer tais sujeitos.

---

<sup>49</sup> Sendo denominada neste trabalho como Elizângela Pankararu.

**Quadro 2** – Caracterização inicial dos assistentes sociais indígenas formados nas universidades estaduais do Paraná

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	ETNIA	ANO DE INGRESSO NO CURSO	ANO DE CONCLUSÃO NO CURSO
Entrevistada 01	Feminino	54 anos	Kaingang	2003	2008
Entrevistada 02	Feminino	48 anos	Kaingang	2004	2008
Entrevistada 03	Feminino	31 anos	Kaingang	2006	2016
Entrevistado 04	Masculino	52 anos	Kaingang	2010	2015
Entrevistada 05	Feminino	30 anos	Guarani	2012	2018
Luciane A. Paula	Feminino	37 anos	Kaingang	2005	2010

**Fonte:** Dados coletados através de questionário – sistematização nossa.

Dentre os aspectos identificados, constata-se a predominância da formação de mulheres indígenas no curso de Serviço Social das Universidades Estaduais do Paraná. Cabe apontar que a predominante presença feminina é um panorama comum no curso de Serviço Social (CISNE, 2004).

Constou-se ainda que, dos seis assistentes sociais indígenas, cinco eram pertencentes a etnia Kaingang e apenas uma à etnia Guarani. O povo Kaingang apresenta-se em maior número também entre os graduandos matriculados no ano de 2020 e entre os profissionais indígenas egressos das universidades estaduais do Paraná, conforme apresentamos nos capítulos anteriores desta dissertação.

No que tange ainda à caracterização dos sujeitos da pesquisa, os entrevistados são adultos possuindo, desta forma, idade igual ou superior a 30 anos. Destacamos que todas as assistentes sociais indígenas caracterizadas são mães, sendo que duas delas vivenciaram a maternidade durante a graduação. Dos seis assistentes sociais indígenas apenas uma realizou a conclusão do curso no prazo no prazo regular que é de quatro anos, podendo este prazo ser prorrogado conforme deliberação de cada uma das Universidades Estaduais do Paraná.

Apesar da rede de parentesco que caracteriza as relações familiares e comunitárias Kaingang no Paraná (VEIGA, 1994), importante apontar que as entrevistadas 01 e 02, assistentes sociais pertencentes à etnia Kaingang, são irmãs.

A partir das informações coletadas através do questionário e das entrevistas foi possível identificar os seguintes aspectos:

- a entrevistada 01 pertence à etnia Kaingang, possui 54 anos de idade, é divorciada, possui companheiro (namorado) indígena da mesma etnia que a dela. Reside atualmente na Terra Indígena Mangueirinha localizada no município de Mangueirinha-PR, sendo natural da Terra Indígena Marrecas<sup>50</sup>. A entrevistada é mãe de quatro filhos, com idades de 40 anos, 34 anos, 26 anos e 22 anos, relatando que teve sua primeira filha quando ainda era muito nova (adolescência). Concluiu o curso de Serviço Social em cinco anos, no ano de 2008, pela UNICENTRO, não realizando reopção de curso e transferência de universidade. Atualmente, trabalha como professora bilingue em uma escola estadual indígena. Até o momento de nossa entrevista, não exerceu a profissão de assistente social.
- a entrevistada 02 pertence à etnia Kaingang, possui 49 anos de idade. Reside atualmente na Terra Indígena Rio das Cobras, município de Nova Laranjeiras-PR. É casada sendo seu esposo Kaingang, mãe de três filhos com idades de 32 anos, 29 anos e 25 anos. Concluiu o curso de Serviço Social em quatro anos, não realizando reopção de curso e transferência de universidade, formando-se no mesmo ano e na mesma universidade em que sua irmã, a entrevistada 1. A entrevistada trabalhou durante cinco anos como assistente social, sendo contratada em cargo comissionado pela Prefeitura de Nova Laranjeiras, atuando nesta ocasião em comunidades indígenas. A mesma trabalhou como coordenadora pedagógica em um Colégio Estadual Indígena da Terra Indígena Rio das Cobras, sendo contratada por meio de Processo de Seleção Simplificado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Ocupa atualmente o cargo de coordenadora pedagógica sendo contratada pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), não exercendo no momento a profissão de assistente social.

---

<sup>50</sup> Localização: Margem direita do Rio Marrecas. Municípios de Turvo e Guarapuava, PR. (PORTAL KAINKANG, 2006). Disponível em: [http://www.portalkaingang.org/index\\_marrecas.htm](http://www.portalkaingang.org/index_marrecas.htm). Acesso em 29 maio 2020.

- a entrevista 03 possui 31 anos de idade, pertence à etnia Kaingang e à Terra Indígena de São Jeronimo, localizado no município de São Jeronimo da Serra-PR. Reside atualmente na cidade de Londrina-PR. É casada e seu companheiro não é indígena. Ela é mãe de três filhas com as idades de cinco anos, um ano e seis meses e a outra com seis meses de vida. Ingressou no ano de 2006 no curso de Direito da Universidade Estadual de Londrina-UEL. Em 2007, optou pela reopção de curso, vinculando-se ao curso de Serviço Social na mesma universidade, concluindo essa graduação no ano de 2016, permanecendo o período de nove anos na UEL. No período de 2017-2018, ocupou uma vaga destinada para profissionais recém-formados em Serviço Social sendo bolsista no projeto de extensão intitulado “A formação de gestores e professores da escola indígena bilíngue, diferenciada e intercultural e as suas narrativas curriculares de resistência” da UEL. A entrevistada é atualmente mestranda e bolsista do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da UEL.
- o entrevistado 04 é pertencente à etnia Kaingang e à Terra Indígena de Mangueirinha-PR, mesma terra indígena residida pela entrevistada 01. Possui 53 anos de idade, sendo sua esposa pertencente à mesma etnia que a sua, tem dois filhos com as idades de 32 anos e 25 anos. Concluiu o curso de Serviço Social em cinco anos, formou-se pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, durante a graduação não realizou reopção de curso e nem transferência de universidade. Atualmente trabalha como coordenador de um Centro de Referência de Assistência Social em um município vizinho à cidade onde reside, ocupando cargo comissionado indicado pelo prefeito da cidade. Até o momento de nossa entrevista, expõe não ter exercido formalmente a profissão de assistente social.
- a entrevistada 05 possui pertence à etnia Guarani e à Terra Indígena de São Jeronimo da Serra (a mesma que a entrevistada 03), residindo atualmente no município de Ibiporã- PR. Possui 30 anos de idade, casada, sendo seu esposo não indígena, e mãe de dois filhos com as idades de sete e quatro anos. Concluiu o curso de Serviço Social em

janeiro de 2019, sete anos após seu ingresso na Universidade Estadual de Londrina. Durante a graduação não realizou reopção de curso e nem transferência de universidade. Atualmente trabalha na limpeza de residências sem registro em carteira de trabalho e até o momento de nossa entrevista não exerceu a profissão de assistente social.

A assistente social indígena Luciane A. Paula<sup>51</sup> é pertencente à etnia Kaingang e à Terra Indígena Barão de Antonina, localizada no município de São Jerônimo da Serra-PR, possui 37 anos de idade, sendo solteira e mãe de dois filhos. Reside atualmente na cidade de Londres/Inglaterra onde migrou para trabalhar. Luciane ingressou inicialmente no curso de Direito da UEL e pediu posteriormente reopção para o curso de Serviço Social por não se adaptar ao primeiro. Concluiu a graduação em Serviço Social em cinco anos, formando-se em 2010 pela Universidade Estadual de Londrina, mesma universidade que as entrevistadas 03 e 05.

Atuou como assistente social durante três anos e meio em um Centro de Referência de Assistência Social de um município de pequeno porte num município vizinho à sua terra indígena, no qual assumiu o cargo de coordenadora da unidade, além de coordenar simultaneamente uma Casa Lar e o programa de medidas socioeducativas. Atuou também durante três meses como secretária Municipal de Assistência Social do mesmo município, porém, neste último cargo acabou sendo afastada por conta de desentendimentos com o Secretário Municipal da Fazenda (AMARAL; CASSANDRE; PAULA, 2015).

Elizângela Pankararu possui 39 anos de idade, relata ser pertencente à Terra Indígena Bem Querido de Cima, no estado de Pernambuco-PE. Reside atualmente no estado do Rio Grande do Norte (RN) na cidade de Parnamirim. É mãe de dois filhos com as idades de oito anos (diagnosticado pelos médicos com transtorno do espectro autista) e de uma menina de 13 anos, sendo divorciada e possuindo um companheiro (namorado) não indígena. Concluiu em quatro anos a graduação em Serviço Social (2006-2009) pela Universidade Potiguar, em Natal/RN, sendo esta, uma instituição de educação superior privada, contando

---

<sup>51</sup> Informações coletadas por meio do envio do questionário para caracterização inicial dos sujeitos. Cabe destacar que tentamos contatos telefônicos para a realização de entrevista com Luciane, mas não obtivemos retorno. Neste sentido, as informações sobre a trajetórias acadêmica e profissional apresentadas tiveram como base as informações coletadas pelo questionário e artigo publicado e de autoria conjunta da mesma.

com a isenção integral do valor das mensalidades por meio do Programa Universidade para todos (PROUNI). Concluiu o mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no ano de 2012. É recém doutora em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)<sup>52</sup>. Atuou como Assessora de Projetos e Relatórios no Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDECA) no período de 2013 a 2014. Ministrou aulas como professora substituta no Departamento de Serviço Social da UFRN; em 2014 compôs a Diretoria Provisória do Conselho Regional de Serviço Social no Rio Grande do Norte como Conselheira Fiscal. Ocupou no ano de 2019, cargo comissionado como coordenadora de estudos e projetos da Secretaria de Estado do Trabalho, Habitação e Assistência Social do Rio Grande do Norte.

#### 4.2 TRAJETÓRIAS ESCOLARES: A ESCOLA DA CIDADE E A ESCOLA DA ALDEIA

Os entrevistados destacaram dificuldades encontradas durante seus processos de formação escolar. A ausência da oferta do ensino médio nas terras indígenas ocasionou a vinculação dos entrevistados em escolas localizadas na cidade, onde concluíram o ciclo da educação básica. Eles destacam as fragilidades existentes nas escolas da aldeia e as dificuldades encontradas nas escolas da cidade frequentadas por estes.

Em Marrecas a escola era indígena, tinha duas professoras não indígenas e dois professores indígenas, **eram todas as séries juntas, pois era mais fácil porque tinham poucos alunos. De 5ª a 8ª série** fui fazer na cidade porque aldeia era até a quarta série só. A experiência de estudar na escola da cidade **foi bem complicada, como eu te falei, falava pouco português**, não sei como eu passava de ano, era bem difícil, a gente tinha que andar mais de 30 km ou ir em cima de caminhonete quando tinha. Imagine que o que nós passamos de caminhonete sem cobertura, frio, vento, sol. Foi bem complicado. (ENTREVISTADA 02, 2019, grifo nosso)

**Senti muita dificuldade na escola da aldeia porque era multisseriada, a gente não aprende o suficiente**, pois quando a professora passava a matéria para uma determinada série você tinha que ficar esperando ela explicar para eles, depois ela passava a matéria para você e às vezes ela tinha que voltar lá na outra turma e a

<sup>52</sup> Sua tese foi defendida em maio de 2020, intitulada “Indígenas Pankararu no sertão de Pernambuco: vida, deslocamento e trabalho”.

gente tinha que ficar esperando. Perdia muito tempo, quando percebia já tinha acabado horário de aula e era só meio período pela manhã. (ENTREVISTADO 04, 2019, grifo nosso).

O processo de aprendizagem em turmas multisseriadas também é destacado por Luciane, ao relatar que estudou em uma escola localizada em distrito rural:

Estudei na escola da terra indígena mas reprovei a terceira série porque morava com **meu pai e ele sempre mudava de endereço e, por consequência, perdi um ano na escola**. A escola era uma sala **multisseriada** com uma única professora para todos. A quinta série fui estudar num distrito rural, perto da minha aldeia, porque na aldeia só tinha até o quarto ano. (AMARAL; CASSANDRE; PAULA, 2015, p. 7, grifo nosso).

A entrevistada 05 destaca o trânsito constante entre a cidade e sua aldeia de pertencimento, expondo que “era ruim ter que ficar saindo [da Terra Indígena], ficava uns anos e mudava muito, essa transição de Ibiporã e São Jerônimo foi uma coisa que me atrapalhou bastante”. A vinda de seus pais para a cidade tinha como objetivo a ocupação de empregos que pudessem garantir o sustento familiar. Conforme apresentado pela entrevistada, os deslocamentos constantes e as consequentes mudanças de escolas, trouxeram rebatimentos em sua trajetória escolar.

Os entrevistados destacam também a existência de preconceitos vivenciados por eles em escolas da cidade:

Na escola da cidade eu sofri bastante, principalmente nas escolas de São Jerônimo e creio que não foi só eu, os outros também passaram pelo preconceito. Fisicamente, olhando para mim, eu não tenho tanta aparência indígena, tenho alguns traços só, mas as que tinha mais traços sofriam mais, falavam assim “é índio,” de um tom pejorativo ou xingamentos. No meu caso, como sou mais clara, falavam: “índia branca que mora na aldeia”. Nesse período, não tinha ônibus, íamos caminhando e os pés chegavam todo sujo, poeira na roupa... e a gente sofria muito preconceito por isso, era muita humilhação mesmo, a gente não tinha amigos. (ENTREVISTADA 05, 2019).

A presença do preconceito nas escolas da cidade pode se caracterizar como um fator importante na não conclusão da educação escolar básica pelos estudantes indígenas, conforme expõe estas entrevistadas:

Muitos estudantes que saíam da terra indígena e iam para a escola da cidade, meus colegas, nenhum chegou à graduação, se perderam lá no ensino fundamental. **Muitos desistiram por conta dessa diferença de cultura, de forma de vida, de ajudar o outro, dos professores, da diferença dos trabalhos da terra indígena.** (ENTREVISTADA 03, 2019, grifo nosso)

Muitos [estudantes indígenas] ainda voltaram anos mais tarde no supletivo<sup>53</sup> que tinha lá, **mas muitos paravam pela questão do preconceito, de estar lá por estar e não ter importância. Realmente o preconceito dói, só quem passa na pele sabe.** É ruim você estar num lugar e ser discriminado pelo lugar que mora, pelo que você é, é difícil isso. (ENTREVISTADA 05, 2019, grifo nosso)

Entendemos que o preconceito existente é gerado pelo desconhecimento sobre a realidade dos povos indígenas que habitam nosso país. Tal desconhecimento é pautado em estereótipos e visões aprendidas a partir de livros didáticos e atividades escolares que estão descoladas das realidades e transformações atuais dos povos indígenas em nosso país.

Mesmos diante das inúmeras denúncias realizadas por organizações indígenas e não indígenas sobre as constantes violações de direitos sofridas pelos povos indígenas no Brasil, estes ainda são vistos em nossa sociedade de maneiras estereotipadas e preconceituosas. As mídias hegemônicas<sup>54</sup> em nossa sociedade desempenham papel de desinformação e de distorção sobre a realidade e luta dos povos indígenas.

O sistema social de preconceitos é veiculado ideologicamente, tendo como espaços de reprodução fundamentais a cultura e a moral dominantes. Por meio da cultura, disseminam preconceitos que expressam o modo dominante de pensar e de se comportar, de valorar os objetos e as relações sociais. (CFESS, 2016, p.14).

Uma das entrevistadas destaca ainda a ausência da dimensão coletiva e solidária que, para ela, diferenciava a escola da aldeia e a escola da comunidade, expondo que:

---

<sup>53</sup> Supletivo era a forma de denominar a Educação de Jovens e Adultos anteriormente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Somente após essas legislações e normativas específicas que a EJA se torna modalidade específica da educação básica no país.

<sup>54</sup> Destacamos o surgimento, nas últimas décadas, de canais de mídias indígenas contra-hegemônicas que cumprem um importante papel de denúncia, mas também de fortalecimento cultural, como a *Rádio Yandê* e o portal de diálogo intercultural *Índios on-line*, sendo estas de caráter popular e comunitário.

É diferente sair da terra indígena e ir para cidade, a rotina da escola na terra indígena é totalmente diferente da cidade, a gente sentia essa falta de união, tanto na universidade. Eu lembro assim que na terra indígena **a gente levava pimenta verde ou pepino e não levava só um, mas uma sacola porque todos queriam, então eu já falava se for para trazer só um então não traz e a gente levava e dividia com todo mundo.** Quando eu fui estudar na escola da cidade tinha um bar, tipo lanchonete dentro da escola para a gente comprar doces e tudo, então já pensei, nossa tem um bar pra **comprar**, porque lá na aldeia não tinha isso. Já percebi ali que era diferente. Bateu o sinal eu fiquei esperando, todos saíram e eu fiquei lá, eu não sabia que saiam para o recreio, pois lá na terra indígena não tinha esse sinal; elas [as professoras] chamavam. (ENTREVISTADA 03, 2019, grifo nosso)

As entrevistadas 03 e 05 estudaram na mesma escola, mas em períodos diferentes. Neste sentido, a entrevistada 05 destaca a importância dos professores indígenas nas escolas da aldeia:

Avalio que quando comecei a estudar na escola indígena que era totalmente diferente de hoje, foi um período bom porque entraram professoras novas e professoras indígenas. Eu lembro que tinha a duas [professoras] na época eram da FUNAI, foi o período que elas entraram lá, foi um período de mudança, porque só tinha professores da cidade de São Jerônimo. Eu peguei a parte boa, quando elas vieram. Eu peguei esse período de festa, da cultura indígena, eu lembro que antigamente não tinha isso. Os professores de língua indígena, só tinha Kaingang, depois que veio outro para ensinar o Guarani, professor indígena. Então foi um momento que tinha professores indígenas dando aula para nós mesmos. (ENTREVISTADA 05, 2019).

A entrevistada aponta que a escola indígena por ela frequentada desenvolveu atividades voltadas para o fortalecimento cultural indígena, o que se difere em muitos sentidos da perspectiva da educação convencional bancária (FREIRE, 1987) voltas para a formação de sujeitos sobretudo funcionais ao mercado de trabalho. Neste sentido, Amaral e Fraga (2016, p. 176) apontam que:

A não oferta de ensino médio pelas escolas nas terras indígenas provoca o deslocamento diário de muitos estudantes indígenas que têm de estudar em escolas estaduais localizadas em distritos rurais e/ou nas sedes dos municípios, as quais possuem propostas curriculares e pedagógicas que não têm sintonia com os aspectos sociais, culturais e linguísticos das comunidades indígenas. Essa situação tem provocado um significativo índice de evasão e retenção desses educandos nesses níveis de ensino.

Cabe destacar que, dos seis assistentes sociais indígenas identificados, quatro declararam ter concluído sua escolarização básica através da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A gente [ela e o marido] deixava o filho mais velho cuidando dos outros e fomos estudar, fizemos o supletivo [se refere a EJA], terminando estudo pelo supletivo. Eu falei para ele fazer um curso e depois que ele terminasse arrumaria trabalho, assim, eu ia fazer um também e a gente fez o que combinamos. (ENTREVISTADA 02, 2019).

Eu morava longe de onde tinha o ponto de ônibus e quando chovia eu perdi muita aula pois a estrada era de chão, não tinha asfalto e eu acabei desistindo no segundo ano. Desistindo não, eu saí, me casei com 19 anos e fiquei mais um tempo parado, conclui através da EJA. (ENTREVISTADO 04, 2019).

Até o segundo foi regular, daí o terceiro fiz supletivo, pois já morava em Curitiba, terminei e participei pela primeira vez que participei do Vestibular Indígena. (ENTREVISTADA 05, 2019).

[...] cheguei a estudar na escola do município também, mas, só terminei os estudos aos 24 anos, numa escola de Educação de Jovens e Adultos, na cidade. (AMARAL; CASSANDRE; PAULA, 2015, p. 7).

Conforme apresentado no segundo capítulo deste trabalho, este panorama tem se modificado nas últimas décadas com a oferta do ensino médio nas terras indígenas. Ressaltamos que, no Paraná, constata-se a presença cada vez maior de profissionais indígenas atuando nas escolas estaduais indígenas localizadas nas terras indígenas, sendo parte deles formados pelas Universidades Estaduais do estado (AMARAL; FRAGA, 2016). Tais mudanças tem possibilitado um número crescente de indígenas que concluem sua educação básica e que passam a ingressar na educação superior.

#### 4.3 VIVÊNCIA NAS UNIVERSIDADES PARANAENSES: DILEMAS, DESAFIOS E SUPERAÇÃO

Entendemos que as vivências dos profissionais indígenas durante suas trajetórias escolares, bem como, aspectos por eles vivenciados na universidade e no curso de Serviço Social, se constituem aspectos importantes no processo de sua formação profissional. Neste sentido, buscamos identificar e compreender os dilemas e as dificuldades encontradas pelos entrevistados, bem

como suas estratégias de superação, tornando possível a conclusão da graduação em Serviço Social.

A escolha do curso de Serviço Social, para duas entrevistadas, foi pautada em uma dimensão coletiva/comunitária, uma vez que, para elas, se apresentava como uma possibilidade de contribuir para a melhoria das condições de vida de suas comunidades; uma delas destaca ainda que a escolha do curso tinha como referência o exercício profissional de uma assistente social não indígena.

Desde criança eu tinha esse sonho, eu sou lá de Marrecas, **o meu pai era o cacique lá e tinha uma assistente social que trabalhava pela FUNAI e eu conversava com ela que me explicava tudo, foi indo eu cresci com aquilo.** Quando soube do vestibular [dos povos indígenas do Paraná] pensei: “vou fazer Serviço Social” **e ajudar a minha comunidade porque na época a gente não tinha acesso aos direitos que a gente tem**, aos benefícios que tem. Lá em Rio das Cobras foi bem complicado, eu queria que eles tivessem acesso, “mas ir aonde, buscar aonde?” Era uma forma de abrir caminho, ensinando para que depois eles mesmos fossem. (ENTREVISTADA 02, 2019, grifo nosso).

Eu morava no Kondá<sup>55</sup> uma terra indígena que a gente estava conquistando. Era muita pobreza, eles sofriam, a gente foi muitas vezes e em reuniões e assembleias, a gente brigou muito por essa terra. Os índios de lá eram pessoas muito simples, morava em casa de lonas, crianças comendo comida no chão, pegando migalhas dos outros. Então eu queria entender um pouco dessa **questão social, eu queria entender os direitos, queria aprofundar, saber o que o município poderia fazer por eles.** (ENTREVISTADA 01, 2019, grifo nosso).

A entrevistada expõe algumas das expressões da questão social, sendo esta, no âmbito de intervenção do Serviço Social, visto que a profissão atua diretamente nas relações sociais de produção e reprodução da vida social. Importa destacar a intrínseca relação entre a questão indígena e a questão social, sendo estas apresentadas de forma específica na sociedade capitalista.

Esta outra entrevistada relata o motivo da escolha pelo curso de Serviço Social, mesmo diante da ausência de conhecimentos sobre a profissão:

Na verdade, Serviço Social eu não tinha nem noção, fui pesquisar no Google, mas não tinha nem noção o que era Serviço Social e com Psicologia também, claro que sabia que era comportamento, emoções, mais foi assim nessas áreas. **Daí eu fiquei grávida e pensei como seria difícil ficar fazendo Psicologia assim o dia inteiro na UEL,**

<sup>55</sup> A Terra Indígena Aldeia Kondá localiza-se no município de Chapecó, estado de Santa Catarina conforme descrição identificada no portal Povos Indígenas do Brasil, disponível no site do Instituto Socio-Amambiental: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4115>

**casa, marido e na hora de optar pelo curso escolhi Serviço Social,** mas não tinha nem noção na verdade. (ENTREVISTADA 05, 2019, grifo nosso).

Já para o entrevistado 04, a escolha do curso foi motivada por sua identificação com a matriz curricular, conforme relata:

Até hoje eu não sei porque, minha intenção era fazer Medicina, Veterinária ou Música. Daí, em Mangueirinha, **eu comecei a pesquisar como que era a grade do curso de Serviço Social.** Vi que não tinha matemática e optei por ele. Mesmo que eu não estava na faculdade já gostava de colaborar com as coisas, estar no meio do pessoal ajudando, fazendo alguma coisa para beneficiar os outros. (ENTREVISTADO 04, 2019, grifo nosso).

Para Elizângela Pankararu, a escolha pelo curso de Serviço Social teve como influência sua participação em movimentos sociais, anterior à graduação. Ela expõe “porque meu pai era muito envolvido com o Partido dos Trabalhadores, Sindicato Rural” e sua identificação pessoal com as atribuições do assistente social.

Quando eu vi a descrição das atribuições do assistente social "eu acho que é isso aqui que eu gosto de fazer". Aí mexeu muito com a minha memória da militância, da prática, trabalhava com o povo, com os usuários de políticas sociais, da vida na comunidade, né! Da prática, da relação com as pessoas, com as famílias, com os idosos, então no Serviço Social eu via tudo que eu vivi na militância, nas pastorais, na minha prática de agente de saúde, da saúde, da política de saúde, então pra mim isso era fascinante. (ELIZÂNGELA PANKARARU, 2019).

A entrevistada 03, assim como Luciane, ingressaram inicialmente no curso de Direito, solicitando reopção para o curso de Serviço Social. Sobre suas experiências no curso de Direito elas relatam:

No Direito foi traumatizante, foi logo que cheguei, eu não conhecia a universidade, o que era a UEL e nem tinha noção dessa grandeza. Ela é uma universidade conceituada e tem todo esse lado e quem mora na aldeia tem esse conhecimento. Eu como uma garota de 18 anos nem pensava em entrar na universidade, eu fiz o vestibular [dos povos indígenas do Paraná] e passei. (ENTREVISTADA 03, 2019).

Ingressei na Universidade no curso de Direito. Não sofria preconceito; o preconceito era eu, eu tinha preconceito comigo mesma. [...] No primeiro dia de aula, quando chegou minha vez, eu me apresentei como indígena, mas ninguém se incomodou. Em nenhum momento na Universidade, eu não me senti indígena, nunca senti isso não. Eu tenho

o maior orgulho de ser, eu queria até ser mais. Fui parar no CAPS [Centro de Atenção Psicossocial, Londrina]<sup>56</sup> **porque comecei a achar que eu era inferior a eles, porque eu não tinha dinheiro, porque eu era pobre, porque eu era índia, etc.** (AMARAL; CASSANDRE; PAULA, 2015, p. 8-9 grifo nosso).

A partir dos relatos de Paula é possível perceber que a mesma incorpora o preconceito – para si – de maneira culpabilizar-se pela existência dos preconceitos, ainda que estes sejam historicamente construídos. É possível que este movimento seja também internalizado por outros indígenas, reforçando os estigmas a eles atribuídos.

A entrevistada 03 destaca que a reopção de curso foi influenciada pela presença de outra acadêmica indígena no curso de Serviço Social:

Eu escolhi o Serviço Social quando eu estava desiludida com a faculdade, eu não sabia que curso fazer, aí a Luciane que tinha entrado no curso de Direito comigo, ela tinha desistido do Direito e estava no Serviço Social, **ela já estava indo para o terceiro ano**; pois na semana seguinte que ela entrou no Direito ela viu que não era legal, então ela foi para o Serviço Social, **ela passou, já estava indo para o terceiro ano** [no curso de Serviço Social] Então eu pensei se ela vai eu também vou, aí eu fiz por conta disso. (ENTREVISTADA 03, 2019, grifo nosso).

A presença de outros acadêmicos indígenas no mesmo curso e/ou universidade é destacada como um estímulo e um incentivo para a permanência no curso escolhido.

Desde a primeira semana de aula ele [um professor] já me chamou para uma conversa, tinha a ..... [referindo-se a entrevistada 03] que já estava no terceiro ano, então recebia o apoio deles quando tinha dúvidas. Esse foi um dos melhores incentivos porque se não tivesse alguém ali para me ajudar ou empurrar para frente, eu teria desistido. (ENTREVISTADA 05, 2019).

Eu percebo assim, que entrar sozinho na universidade se torna bem mais difícil. Eu comecei analisar isso e até hoje penso, dentro da universidade uma ajudava a outra, quando uma desanimava e descabelava toda. Aconteceu isso também e ela falava “ânimo, é bom para a família e para a comunidade”, assim a gente se apoiava. Uma sozinha dentro da universidade se torna mais difícil porque eu mesmo demorei muito para interagir com a turma. (ENTREVISTADA 02, 2019).

---

<sup>56</sup> Apontamos que a entrevistada 05 também relata em seu artigo, situações de depressão durante a graduação, sendo uma dimensão importante a ser investigada e aprofundada, não se constituindo, todavia, objeto da presente dissertação.

Eu sabia que tinha estudantes indígenas de Mangueirinhas lá e nas outras tinha pouco, se não me engano tinha uns quatro ou cinco da aldeia que moravam lá já. Inclusive um já formado em Agronomia o outro se formou em Pedagogia e em Serviço Social só eu. (ENTREVISTADO 04, 2019).

Os entrevistados destacam que a escolha da universidade ocorreu por motivos diversos. Para a entrevistada 01 essa escolha foi devido a localização da universidade ser na mesma cidade onde já residia, já as entrevistadas 02 e 03 relatam que essa escolha foi por devido a localização geográfica das universidades – por estarem mais próximas de suas terras indígenas. A entrevistada 05 por sua vez destaca que escolha da universidade se deu pela próxima à cidade onde residia. Para o entrevistado 04 a escolha da universidade foi motivada por outras vivências deste na cidade de Ponta Grossa, apesar da longa distância geográfica entre a universidade escolhida e a sua terra indígena de pertencimento.

A presença de familiares que cursaram a graduação também se apresenta como um fator que pode estimular e influenciar o ingresso na universidade, como se percebe nos relatos das entrevistadas:

Escolhi [a UEL] pela referência que tinha do L.<sup>57</sup> e também porque eu já conhecia Londrina. Essa cidade **fez parte da minha vida desde pequena, minha vó e minha mãe vinham para cá vender cestas e flores então vinha junta e daí tinha o L. que estava na UEL.** Quando soube que poderia escolher **e por ser mais perto**, e tinha uma amiga de Londrina que falou que se eu passasse, poderia ficar na casa dela, foi isso. (ENTREVISTADA 03, 2019, grifo nosso).

**Eu só soube do vestibular** [dos povos indígenas do Paraná] **porque meu irmão que mora ainda na terra indígena, hoje formado em Letras**, me ligou para perguntar se não queria fazer, porque estava tendo inscrição, mas eu não tinha nem noção. Então ele se informou e disse para ir até a FUNAI imprimir uma documentação lá e alguém de lá assinar para mim para conseguir fazer a inscrição. (ENTREVISTADA 05, 2019, grifo nosso).

Os demais entrevistados não mencionaram a presença de familiares que cursassem ou tivessem concluído cursos de nível superior, sendo estes os primeiros a ingressar e concluírem a educação superior em suas famílias.

---

<sup>57</sup> L. foi um estudante de graduação, pertencente à mesma terra indígena da entrevistada e seu primo. Ingressou no curso de Medicina da UEL, pedindo, posteriormente, reopção para o curso de Artes Visuais na mesma instituição. Faleceu no ano de 2013 não concluindo sua graduação. Dados parcialmente levantados em Amaral, 2010.

Três entrevistados relatam que residiram na cidade durante a graduação, tendo em vista as dificuldades de deslocamentos constantes entre a cidade e suas aldeias. Neste sentido, tiveram que assumir outras despesas financeiras durante a graduação, conforme seus relatos:

Eu pagava aluguel, água, luz e tudo. Era complicado na época, a bolsa era de R\$ 280,00. Na época, dava para pagar algumas coisas, se fosse hoje não sei não. O aluguel era mais ou menos em torno de R\$ 80,00, R\$ 100,00 a R\$ 150,00. **As vezes faltava alimento na casa, isso e aquilo, na terra indígena quando falta a gente empresta de vizinho, mas na cidade não tinha como.** Era muita diferença, às vezes acabava o gás era um sofrimento. Valeu a pena, eu fico pensando e analisando? Eu passei fome, passava frio, foi difícil. (ENTREVISTADA 02, 2019, grifo nosso).

Eu morava na aldeia, sempre morei na aldeia. Em 2006, vim estudar na universidade, mas eu sempre retornava [para a terra indígena] tipo ficava aqui uns dois ou quatro meses e voltava para a aldeia sabe, eu fiquei até em 2010, tipo assim, transitando [entre a aldeia e a universidade], né?. Depois em 2010, eu vim [para a cidade] e me relacionei com o meu esposo e daí fiquei definitivo na cidade, aluguei uma casa aqui. (ENTREVISTADA 03, 2019).

Quando fui para UEPG morava na aldeia, mas como passei lá e era longe, fui morar em Ponta Grossa. Eu deixei minha esposa na terra indígena e aluguei uma casa em Ponta Grossa. (ENTREVISTADO 04, 2019).

Todos os entrevistados relataram como insuficientes o valor monetário do auxílio permanência destinada a eles Governo do estado do Paraná por meio da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná - SETI<sup>58</sup>. Neste sentido, três dos entrevistados optaram por trabalhar durante sua graduação, em empregos não relacionados ao curso escolhido.

No início, no primeiro ano, eu trabalhei mas não era na área da educação, eu trabalhei de doméstica, porque a bolsa era muito pouco, eu tinha que sustentar três filhos, pagar aluguel, água, luz e as vestimentas que a gente precisa aqui. Foram anos assim bem difíceis, eu tinha que manter meus filhos no colégio. (ENTREVISTADA 01, 2019).

Principalmente no começo [da graduação] quando a situação financeira aperta muito e, até você criar um vínculo com o pessoal do curso ou da universidade você sente meio excluído. [...] Tinha a bolsa estudantil indígena e o CAO [Coordenadoria de Assistência e Orientação ao estudante] que sempre estava dando uma força. [ENTREVISTADO 04, 2019).

---

<sup>58</sup> A partir da Resolução SETI n. 23/2016, a bolsa permanência passou a chamar-se Auxílio Permanência.

Trabalhava de caixa por três meses em uma lojinha em Londrina, daí venceu a experiência e avisei que não dava mais, meu filho ficou muito doente e descobri que ele é cardíaco, tinha que fazer exames médicos, foi uma correria. (ENTREVISTADA 05, 2019).

Assim como relatado pelos entrevistados nas suas trajetórias de escolarização básica nas escolas da cidade, o preconceito também é por eles apontado como algo vivenciado novamente durante a graduação:

**Na universidade, há muito preconceito, muita discriminação como índio e eu sofri muito com isso, principalmente na minha turma, tinha discriminação até de professores,** não era das professoras do curso, mas das outras que vinham emprestadas, como por exemplo a de Língua Portuguesa. Ela era doutora para dar aula de português e linguística para nós, e assim mesmo ela tinha preconceito com gente indígena e com negros. Ela falava coisas tipo que a gente era burro, que não tinha expectativa de nada e inclusive, uma vez, nós fizemos um abaixo-assinado dentro da sala para tirá-la. **Ela sempre achava uma palavra pejorativa para ofender as pessoas.** Com as professoras do Serviço Social eu já não tive problemas. (ENTREVISTADO 04, 2019, grifo nosso).

Eu percebi o preconceito porque eles não queriam que a gente entrasse no grupo de trabalho deles; quando tinha trabalho em grupo, eles olhavam para a gente torto e dava o que fazer para a gente entrar nos grupos. A gente também estava aqui bem quietinha e encolhida, eu particularmente não levantava para entrar nesse grupo e ficava esperando para ver se alguém me chamava. (ENTREVISTADA 02, 2019).

Tem em qualquer situação, em qualquer questão tem, até no nosso curso os próprios colegas criticaram esse sistema de cotas, eles diziam que tinham que ser direitos iguais e não cotas para negros nem para índios e falavam assim, abertamente. Sei lá, a gente sofreu, mas aprendeu a ter essa visão de mundo. (ENTREVISTADA 01, 2019).

Vivi vários, no primeiro dia da matrícula no dia 29 de fevereiro eu e mais cinco estudantes, cada um de uma aldeia. Foram chamando, homens e mulheres e quando chegou a minha vez, perguntaram para mim se era indígena porque eu tinha cabelo vermelho enrolado e daí perguntaram se eu podia provar se era indígena. Sei exatamente quem era a mulher que perguntou isso, ela falou que não era indígena porque para ela eram os que tinham fisionomia indígena e eu não tinha. Minha sorte é que estava o chefe do posto da FUNAI de São Jerônimo que estava comigo e falou ela é indígena sim, conheço ela desde que nasceu, a mãe, a vó, pode fazer sim. **Ela insistiu que eu provasse e eu não sabia o que responder, daí o funcionário da FUNAI falou para eu mostra o registro para ela, pois é feito na FUNAI,** daí ela viu e fez minha matrícula, mas antes ela me indagou, então acho que ali já sofri preconceito, por ter cabelo enrolado e não ter a fisionomia que as pessoas acham que é o indígena. (ENTREVISTADA 03, 2019, grifo nosso).

Uma das entrevistadas destaca a importância da existência de vínculos positivos com professores na universidade:

Não tenho nada para reclamar não, nem em relação aos professores, passei dificuldades como todos os alunos passam, nem sempre dá para ir bem em tudo, é um desafio; sempre fui bem recebida, nunca passei por questões de constrangimento, foi muito bom. Na sala de aula tive oportunidade de falar da terra indígena, do lugar que morava, sempre tinha alunos curiosos, queriam saber como eram, eu não tive problemas de preconceito, não sei se foi por questão do curso, da visão diferente das pessoas. (ENTREVISTADA 05, 2019)

Como apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, o Estado brasileiro, por meio de seus agentes e de parte de setores da sociedade que eram coniventes apoiadores das políticas de integração e das ações de extermínio de povos indígenas, cometeram e ainda cometem uma série de atrocidades a estas populações, e estes sempre resistiram. Pelos relatos dos entrevistados, tais atrocidades ainda permanecem na memória coletiva das suas comunidades e nas suas próprias compreensões, principalmente na relação no ambiente universitário. Neste sentido, destacamos o relato de uma das entrevistadas, ao ser questionada sobre sua relação com colegas de sala durante a graduação.

**Você sabe que para mim aceitar o branco como amigo foi muito difícil, porque na minha infância a gente se criou vendo aquilo “o branco matou o branco roubou, fez isso, o branco fez aquilo...”**. Até hoje eu sinto nas falas das pessoas, que ainda hoje eles têm preconceito em relação ao não índio. Eu trabalhei muito isso, então eu não me aproximava das pessoas, não podia olhar nos olhos delas, com muito esforço e muita determinação eu consegui me libertar desse mal, porque para mim isso foi um mal, porque **o que os seus antepassados fizeram você não tem culpa**. Para eu me superar nessa fase, eu participei de um encontro com professores indígenas e não-indígenas que trabalhavam essa questão. Teve uma dinâmica que a gente tinha que pegar na mão dos colegas e olhar bem nos olhos deles e imaginar como era aquela pessoa, eu não aguentei! Teve uma menina branca que segurou na minha mão e na hora veio tudo assim minha mente e falei: **“você matou meus parentes, você passou por cima de nós...”**, **veio tudo aquilo sabe, então eu larguei a mão dela, corri para o banheiro e chorei, chorei, chorei... chorei demais mesmo**. Depois daquilo, passou, até todo mundo estranhou a minha reação, depois nunca mais [a entrevistada fala emocionada, segurando o choro]. Por eu quebrar isso, eu comecei a me envolver mais com leituras, me interessar mais por outros povos, senão eu poderia ser essa pessoa assim... Hoje não tenho mais essa dificuldade de me comunicar e gosto de amizades. (ENTREVISTADA 01, 2019, grifo nosso).

A entrevistada destaca a presença de preconceitos pelos próprios indígenas na relação com os não indígenas, para ela isso ocorre por conta de uma questão histórica de opressão perpetrada por não indígenas, como apontado neste trabalho nem sempre a relação de indígenas com não indígenas ocorrem de maneira tranquila. Todavia é importante apontar a existência de sujeitos e instituições compostas por não indígenas que estão comprometidos com a causa indígena, visto a dívida histórica junto a estes povos e outros seguimentos sociais subalternizados em nossa sociedade.

Dos cinco entrevistados, as entrevistadas 01 e 02 são as únicas que possuem a língua indígena como sua língua materna. Elas relatam dificuldades decorrentes dessa condição:

[...] O medo de errar era muito ali, porque a língua portuguesa não era minha língua, quando era marcado algum seminário, meu Deus do céu, eu passava a noite em claro, ensaiando por medo de falar. Hoje eu já não tenho mais medo de falar, se eu errar, tu vais me corrigir, mas naturalmente, hoje eu aceito. (ENTREVISTADA 01, 2019).

Quando eu entrei na universidade, eu nem sabia falar português direito, pois minha primeira língua é Kaingang e até aquele momento eu nunca tinha saído da aldeia. Foi muito difícil para mim, mas para minha irmã já foi mais fácil, ela é bem vivida, viajada, professora, conhecia e já conversa; eu não, era a quieta da turma, não falava nada, não perguntava, até tinha vontade as vezes, mas tinha medo de errar. (ENTREVISTADA 02, 2019).

Apontamos também a maternidade como uma condição vivenciada por acadêmicas indígenas o qual se soma a outros desafios decorrentes da dimensão étnica. Cabe destacar que todas as entrevistadas possuem filhos, tendo que conciliar os estudos e a maternidade, sendo que duas delas tiveram filhos durante a graduação:

Entre grávida no curso, tive licença e voltei uns 15 dias antes de terminar o ano letivo. No segundo ano, as coisas apertaram e trabalhei um pouco, as coisas complicaram porque ficou uma correria, casa, filho, trabalho... **comecei a me atrasar com as matérias, provas e trabalhos, aí saí do emprego e foi mais tranquilo. [...] quase indo para o quarto ano, engravidei de novo, pensei em desistir**, porque via que ia ficar puxado. Já tem o pequeno, a correria dos médicos para fazer acompanhamento com ele, pensei que não fosse dar mais conta e foi aí que prolonguei mais tempo [do curso]. (ENTREVISTADA 05, 2019, grifo nosso).

Foi tranquilo assim, eu estava no terceiro ano e descobri que estava grávida em abril, estava no terceiro não, no segundo ano. Daí eu

passei o segundo ano gestante tudo, ganhei ela em janeiro do outro ano, que eu estava no terceiro ano. Daí eu entrei em licença maternidade, peguei tudo certinho. Daí em abril eu voltei para a sala de aula. Daí eu levava ela para a faculdade, foi tranquilo assim, eu tive um apoio muito bom dos meus colegas de sala, dos professores, né... Do curso em si, de Serviço Social assim, teve uma aceitação muito boa e muitos **foram receptivos comigo e com minha filha, se eles também não tivessem essa contrapartida deles, provavelmente eu teria desistido**. E daí eu a levei o ano inteiro. (ENTREVISTADA 03, 2019, grifo nosso).

O desafio em conciliar a maternidade e a graduação é relatado por Elizângela Pankararu que aponta a diferença da vivência da maternidade na cidade e na aldeia, ao destacar que:

Eu, por exemplo, estou aqui por isso, que a gente fez um processo educativo mesmo de assumir responsabilidades, dividir responsabilidades, mas sempre foi muito difícil, porque na cultura da gente, a gente ter filhos, a gente transita muito bem para todo o território, vai e vem, sem muita preocupação porque sempre tem uma irmã, uma tia, uma prima, alguém que tá cuidando conosco. Na cidade, quando a gente sai pra estudar e tem filho, é uma combinação bem cansativa, porque a gente não tem apoio nenhum. Tem que institucionalizar a criança em determinado momento e não existe rede pública de atenção, de cuidado. Eu levei minha filha primeiro pra universidade por várias vezes. E quando ela começou a ir pra escolinha eu chegava atrasada, sempre. Primeiro eu a levava pra escola e depois eu ia pra aula. (ELIZÂNGELA PANKARARU, 2019).

Entendemos que esse é um fator importante e que precisa ser considerado na implementação de políticas de permanência de estudantes indígenas nas diferentes universidades.

Ainda sobre as questões de permanência nas universidades estaduais do Paraná, os entrevistados relatam que tiveram dificuldades de cunho pedagógico. Uma das entrevistadas destaca a relevante iniciativa de implantação do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas<sup>59</sup>, existente na UEL desde 2013.

---

<sup>59</sup> Este assunto foi tratado no capítulo 2 deste trabalho. Para mais informações consultar: ALVES, Roseli. (2016). **O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina**, Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas), Universidades Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Maringá, 2016. GUERRA, Maria J. e Wagner R. AMARAL e Maria I. N. OTA (2016). A experiência do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UEL, In: AMARAL, W.R. e L. FRAGA e I. C. RODRIGUES (org), **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**, Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP. PIRES, Magna N. M., AMARAL, Wagner R. y KUBOYAMA, Jean C. A. S., (2018). O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica em uma Universidade Estadual do Paraná: o fortalecimento dos indígenas na

Acho que foi fraco, faltou, por mais que a universidade está aprendendo faltou muito. **A UEL está a um passo a frente pelo Ciclo, que tem contribuindo muito para as questões culturais e pedagógicas**, mas quando entrei isso ainda não existia e nas outras universidades faltam também. Então está na hora da gente, principalmente os que já terminaram, uma contrapartida da gente de como pode melhorar essas questões culturais, porque, pedagogicamente, nós vamos aprendendo as técnicas, os modos, vamos lendo e aprendendo. (ENTREVISTADA 03, 2019).

Nós tivemos um acompanhamento assim, uma tutoria que a universidade conseguiu, só que eles não acompanhavam a gente direito. Os alunos da mesma sala que estão mais avançados ajudam os que estão mais atrasados, vamos dizer assim, hoje tem. Eles conseguiram uma pessoa para ajudar a gente, só que uma pessoa que a gente nunca tinha visto eles, tanto é que a gente nem foi mais. Fomos umas três vezes e não fomos mais, era umas pessoas que eu não sei de onde vieram, eles iam para nos orientar e explicar o texto, mas, às vezes, quando a gente ia eles não estavam, marcavam um horário e a gente não encontrava, daí paramos. (ENTREVISTADA 02, 2019).

Ainda sobre o acompanhamento pedagógico e as ações de permanência pelas universidades, os entrevistados apontam que:

Tinha a CUIA, professores representantes, mas na época ainda eram perdidos, não sabiam o que faziam, **não sei se exigíamos demais, talvez não, as exigências eram de melhorias [...] Nunca tivemos apoio de xerox e material, a gente que tinha que pagar, eles deixaram estipulado que tínhamos a bolsa.** (ENTREVISTADA 3, 2019, grifo nosso).

Tinha a bolsa estudantil indígena e o CAOÉ que sempre estava dando uma força, era uma secretaria dentro da universidade que dava suporte a todos os acadêmicos da UEPG e a gente contava com isso. Eu lembro que tinha uma mulher que era membro da CUIA e trabalhava no CAOÉ - Coordenadoria de Assistência ao Estudante. (ENTREVISTADO 04, 2019).

Engraçado, para falar a verdade eu nunca frequentei o restaurante universitário porque ninguém nunca me disse que tinha o restaurante. Foram quatro anos de graduação e eu nunca fui no RU, só esses anos que eu descobri. **Se a pessoa que dizia que era responsável pelos acadêmicos indígenas explicasse, falasse assim: “olha, aqui é assim e assado, se vocês quiserem comer aqui é mais barato”, mas nunca fizeram isso.** Na sala de aula, os professores falaram que tinha a biblioteca e que a gente tinha que fazer o cadastro lá para ter acesso, mas o RU não tivemos. (ENTREVISTADA 02, 2019).

Entendemos que a articulação entre os próprios acadêmicos indígenas é uma importante estratégia para melhorias nas ações de permanência estudantil

indígena universidade, por vezes tensionando a universidades para o atendimento das necessidades destes acadêmicos.

A entrevistada 03 explica que, na época (2008), os estudantes indígenas da UEL conseguiram a liberação de um espaço de estudo para os indígenas, conhecido por eles como “salinha”, localizado nas dependências desta universidade. Relata que lutaram para que fosse reduzido o valor pago com transporte urbano, bem como o valor pago pelos indígenas para refeições no restaurante universitário. Segundo seu relato:

foi uma briga, precisávamos que baixasse o valor, pelo menos para que pagássemos o mesmo valor que os estudantes da moradia estudantil, pois, para nós, o valor era de R\$ 2,70 e quem era da moradia pagava um valor menor. (ENTREVISTADA 03, 2019).

Ainda sobre a articulação dos estudantes indígenas na UEL<sup>60</sup> ela destaca que:

O grupo de estudante indígenas era unido, a gente estava tudo igual, nos cursos não éramos bem recebidos, todos os estudantes indígenas sentiam e relatávamos um para o outro, éramos bem unidos nesse sentido. A gente se conhecia no primeiro dia da matrícula, eu só conhecia uma indígena que era do mesmo curso que eu, o resto não, mas parecia que a gente se conhecia. Isso deve acontecer no Ciclo [Intercultural de Iniciação Acadêmica] também. Por exemplo, quando conheci o R..., estudante de Medicina, eu nunca tinha visto ele, primeira vez que vi ele parecia que a gente já se conhecia, **sabe, é por essa ligação de parentes que temos mesmo, usa falar inclusive que a gente sente muito o outro mesmo sendo de aldeias diferentes**<sup>61</sup>. (ENTREVISTADA 03, 2019, grifo nosso).

Cabe evidenciar que as políticas de permanência estudantil ocorrem de formas diferentes em cada universidade estadual do Paraná, sendo o engajamento dos estudantes indígenas um importante fator para a garantia de

<sup>60</sup> Cabe destacar que no dia 15 de março de 2019, os estudantes indígenas da UEL constituíram a Articulação dos Estudantes Indígenas da UEL (ARTEIN) que, conjuntamente com a CUIA, vem desenvolvendo ações que promovam a visibilidade dos acadêmicos indígena nesta universidade. (registros coletados em reuniões do projeto de pesquisa “Os circuitos de trabalho indígena na educação e as trajetórias dos profissionais indígenas” do qual estava vinculada a pesquisadora na UEL, por meio do relato informal de um estudante indígena participante).

<sup>61</sup> Por meio das observações e vivências da pesquisadora junto aos estudantes indígenas da UEL, pode-se perceber que, independente do grupo étnico ao qual pertencem, os estudantes indígenas se tratavam como parentes, mesmo não possuindo relação com parentesco consanguíneo. As relações ocorriam por alianças entre eles.

melhores condições destes acadêmicos neste espaço. Neste sentido, o Entrevistado 04 destaca a ausência de articulação entre os estudantes indígenas na instituição onde estudou, durante a graduação.

Na verdade, a gente quase não se encontrava porque eram cursos distantes, tinha o campus do centro e de Uvarana e a maioria fazia em Uvarana e só eu e a outra menina que é formada em Pedagogia que estudava no centro. Também tinha uns que estudavam à noite fazendo Direito, mas a gente não se encontrava durante o dia. Às vezes nos encontrávamos no RU, na hora do almoço, mas nós não éramos de nos encontrarmos para trocar ideias; a gente não tinha aquele vínculo de enturmar para conversar. (ENTREVISTADO 04, 2019).

O engajamento e apoio institucional, por vezes decorrentes de um engajamento pessoal de professores da universidade, se constitui como uma forma de apoio e incentivo para permanecer na universidade:

A professora que hoje acho que é chefe de departamento deu muita força para mim, tinha outra professora que também me dava muita força, pois eu já estava prestes a desistir, eu falava com ela sobre os meus medos, a dificuldade que eu tinha de falar... Elas me deram muita força e foram me orientando, elas me deram um “up” pra levantar o astral, pois eu queria desistir e se não fosse elas eu tinha desistido no final do 2º ano. (ENTREVISTADA 02, 2019).

Na passagem do terceiro para o quarto [ano na graduação], quando tive a gravidez do meu segundo filho e passei por problemas no casamento, foi muito ruim, fiquei nessa fase termino ou vou embora, fiquei perdida. Fiquei depressiva, fiz tratamento aqui na UEL, a sorte e que tive sempre apoio do professor que eu contava sempre para ele quando estava com problemas e tal. (ENTREVISTADA 05, 2019).

Nota-se que o apoio e acolhimento de professores durante o processo de formação dos acadêmicos indígenas é importante e necessário, todavia, é preciso se atentar para a possibilidade de personificação de uma política que deve ter caráter institucional, conforme discussão apresentada por Amaral (2010; 2019).

Cabe enfatizar que, ao longo dos últimos dezenove anos, houve avanços positivos na política de permanência estudantil indígena no Paraná, conforme apresentado no segundo capítulo deste trabalho. Apontamos ainda a necessidade de fortalecimento das ações de permanência estudantil em curso, bem como a maior articulação pelas diferentes universidades estaduais do

Paraná, afim minimizar as dificuldades dos acadêmicos indígenas durante o processo de graduação.

As dificuldades de permanência estudantil foram relatadas também por Elizângela Pankararu, ao informar sobre sua experiência na graduação em Serviço Social (2006-2009) em uma universidade particular.

Eu tinha bolsa integral. Na sala só tinha eu e outra colega que tinha bolsa integral. Então a gente era vista assim, como as “cuidadas” pelo governo. “O governo tá cuidando desse povo”. Tinha um pessoal bem de elite, assim, às vezes a gente saía pra lanchar e eu ficava achando que tinha gente que comprava coisas absurdamente caras e a gente não conseguia comprar uma coxinha pra comer, porque não tinha nada gratuito, era universidade particular dentro de um shopping! Então era interna, dentro de um shopping, na época. Então a gente era muito vista como as “coitadinhas”. **Aí a gente tinha que fazer de tudo pra tirar notas boas, porque se não, perdia a bolsa.** Era muita pressão de manter notas boas para não perder a bolsa, aí a gente se esforçava e tirava realmente muitas notas boas. (ELIZÂNGELA PANKARARU, 2019, grifo nosso).

O atendimento às exigências de desempenho acadêmico considerados a partir do atingimento de notas estabelecidas pela universidade (nota igual ou superior a 6.0), eram uma condicionante para a manutenção do benefício de isenção da mensalidade. Esse fato gerava, conseqüentemente, a insegurança sobre a permanência da estudante na universidade, uma vez que a mesma não possuía condições financeiras para o pagamento das mensalidades do curso, que eram consideradas por ela como de alto valor monetário.

Elizângela relata que, durante a graduação, não obteve renda própria, contando assim com o apoio financeiro de seu ex-marido, o que possibilitou sua permanência na universidade.

Nada. Porque eu era bolsista PROUNI, então a universidade não... muito pelo contrário né, às vezes até dificultava a vida da gente. E eu queria fazer monitoria. No curso a regra era: você já é bolsista, governo já paga sua bolsa, então se você quiser, você tem que ser voluntária. E eu não sei, por instinto, eu gostava muito de ajudar os colegas, às vezes tinha colega que tinha bebê e pela questão da mulher, que a gente tem muito essa identificação. Na aldeia a gente sempre trabalhou assim, cuidando uma da outra. Eu ia pra casa da colega e repassava conteúdo com ela. (ELIZÂNGELA PANKARARU, 2019).

Neste sentido, os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas vinculados às universidades privadas podem se acentuar pela ausência de

bolsas de apoio à sua permanência acadêmica e pelos critérios estipulados para a manutenção de benefícios de isenção das mensalidades, o que pode tornar ainda mais complicada a conclusão de cursos superiores pelos indígenas vinculados a estas instituições.

Apesar de não ser objeto deste trabalho, é importante destacar que, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2017, realizado e divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), houve um crescimento de matrículas na educação superior de 52,5% de 2015 para 2016, passando de 32.147 para 49.026 estudantes indígenas. No ano de 2017 encontravam-se matriculados 56.750 indígenas na educação superior sendo apenas 24,5% em universidades públicas. Ou seja, do universo de indígenas matriculados na educação superior no Brasil, 75,5% encontram-se matriculados em instituições privadas (BRASIL, 2018). É possível que esta seja a realidade vivenciada por muitos indígenas acadêmicos de cursos de Serviço Social de instituições privadas, em modalidades presenciais ou de educação à distância, em todo o país.

#### 4.4 ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS E ÓTICAS DOS ENTREVISTADOS

O estágio é uma dimensão fundamental no processo de formação acadêmica de assistentes sociais e, ao refletir sobre esse aspecto, Guerra (2005, p. 152) o compreende como:

um espaço privilegiado para que estes [alunos] possa ampliar possibilidades de análise, compreender as dimensões constitutivas da questões específicas que se põem no campo, superar um nível de racionalidade imediata, que é própria da vida cotidiana, uma vez que aí se colocam ao aluno fenômenos concretos, síntese de múltiplas determinações. Só o estágio permite a análise concreta de situações concretas.

O estágio se coloca como um espaço privilegiado de análise da realidade concreta na qual atuarão estes profissionais, possibilita também o desenvolvimento das dimensões técnico-políticas, sendo, portanto, suma importância no processo formativo.

Neste sentido, indagamos os entrevistados sobre suas experiências nos campos de estágios em Serviço Social. Uma das entrevistadas destaca o estágio como importante para o desenvolvimento da dimensão técnico-instrumental relatando que:

Foi muito bom, eu me dediquei muito, trabalhava e queria lidar com o pessoal mais carente que chegava lá na Secretaria de Promoção Social, não eram essas pessoas ricas que a gente vê na cidade, eram mais simples, mais humilde, mas pobres, carentes mesmo. Daí eu aprendi a fazer as entrevistas, pois não sabia fazer as entrevistas de acompanhamento. A coordenadora do estágio me mandava fazer as visitas, pois tinha um motorista à disposição... Daí eu fui aprendendo e tinha uns cursos lá, vários treinamentos que eu poderia estar levando para a aldeia, isso eu não sabia ir buscar. Lá eu não atendia indígenas porque era aqui em Guarapuava, era só para o pessoal daqui. (ENTREVISTADA 02, 2019).

Cabe destacar que o estágio em Serviço Social não pode ser confundido com treinamento. O desenvolvimento do estágio deve ser supervisionado pelo assistente social responsável por acompanhar o estagiário, desempenhando este, portanto, uma função pedagógica, socioeducativa, formativa (Guerra, 2005).

Um dos entrevistados destaca que, durante o estágio, teve a oportunidade de realizar uma oficina para pessoas idosas. Nessa ocasião, pode apresentar para estas alguns aspectos de seu conhecimento étnico-cultural, relatando que:

foi ótimo, marcou muito o dia em que eu fui apresentar o meu projeto no clube de mães; eram senhoras idosas de 60 a 70 anos para cima, tinha mais de 120 mulheres no clube e quando eu cheguei lá, entrei na sala, elas levantaram e me receberam bem, as senhorinhas. Eu levei o chá de ervas para apresentar na prática e colhi bastante experiências também. Como elas eram pessoas mais de idade, tinha um vasto conhecimento na linguagem popular, elas conheciam bem no senso comum, então elas passaram muitas coisas para mim e isso me marcou porque tinha só senhoras idosas. (ENTREVISTADO 04, 2019).

O mesmo entrevistado destaca ainda que o estágio foi importante para sua atuação enquanto profissional formado.

Meu estágio no CRAS em Nova Lúcia, um bairro de Ponta Grossa, foi bom. Hoje eu estou atuando onde eu fiz estágio no CRAS, diferente, cada cidade tem sua realidade, mas é a mesma instituição e as mesmas políticas que tem na cidade grande tem nas cidades pequenas também. Então para mim, foi muito bom, contribuiu para minha atuação hoje. (ENTREVISTADO 04, 2019).

Sobre a experiência de estágio a Entrevistada 05 relata que este possibilitou uma ampliação de seu entendimento sobre a negação/violação de direitos sociais aos povos indígenas. A entrevistada acredita que os indígenas desconhecem seus direitos, ao expor que:

No terceiro ano, quando fui para a prática [se refere ao estágio], pude perceber que a população indígena tem muitos direitos negados. Por isso que acho bom a graduação, o curso, você vem para a universidade e tem uma visão diferente, porque o indígena está lá e tem alguma coisa relacionada a direito mas entre aspas, não é direito, mas para ele está bom porque ele acha que é um direito, mas para quem vem e começa a estudar, depende do curso, percebe que aquilo não é direito é assistencialismo. Ou seja, aquilo que está oculto começa a clarear e você começa a entender as coisas; então acho importante a questão de direitos porque os indígenas ainda tem muitos direitos negados. Por lei tinha que ser direito, mas na realidade não é o que acontece (ENTREVISTADA 05, 2019).

Neste sentido, o estágio em Serviço Social se apresenta como um espaço fecundo para o desenvolvimento de conhecimentos críticos que possibilitam a problematização e a reflexão sobre as desigualdades sociais existentes em nossa sociedade. No artigo intitulado “Direitos sociais e sociedade de classes: o discurso do direito a ter direitos”, Guerra (2011) problematiza a funcionalidade do discurso do direito a ter direitos; a autora afirma a existência de um paradoxo entre aquilo que é previsto no ponto de vista das legislações e a dificuldade de efetivação dos direitos sociais.

A autora aponta que na sociedade capitalista os direitos sociais não se efetivam enquanto universais, adquirindo um caráter cada vez mais seletistas e focalizados, objetivando, desta forma, a manutenção do modo de produção capitalista. A negação/violação de direitos é, portanto, um dos reflexos da desigualdade social.

A existência de uma dicotomia entre os conhecimentos teóricos e práticos é também apontada por dois entrevistados:

Porque lá [na universidade] eu aprendi o teórico, mas o Serviço Social mesmo, você vai conviver com ele e vai aprender a vivê-lo na prática. A partir do momento que você se insere no CRAS [Centro de Referência de Assistência Social], no CREAS [Centro de Referência Especializado de Assistência Social], ou em qualquer outra entidade que tem o Serviço Social, você vai aprender. Eu acho que a gente nunca sai sabendo tudo da universidade. Claro que tinha os estágios, que a gente ia a campo fazer as pesquisas ou aplicar os projetos, mas não sai 100% assistente social não. (ENTREVISTADA 02, 2019).

O curso em si a gente aprende a teoria, mas é na prática que você aprende a trabalhar com o público, tanto foi que na prática do estágio que eu aprendi muito. Quando eu terminei o curso, foi no local de trabalho que repassei o que eu aprendi. (ENTREVISTADO 04, 2019).

Compartilhamos do pensamento de Guerra (2005), ao destacar que a lógica inerente às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Serviço Social não permite a dicotomia entre o ensino teórico e o ensino da prática, pelo contrário, reforçam uma relação de auto implicação entre ambas. Guerra (2005, p. 149) afirma que:

Pois bem, estamos defendendo que há uma nova lógica que tanto sustenta quanto articula as diretrizes. Lógica esta que não permite a fragmentação e a segmentação das disciplinas, nem mesmo a abstração e autonomização dos conteúdos concretos, lógica esta que busca a superação dos formalismos. Por isto, esta lógica *recusa a separação* entre ensino teórico e ensino prático, entre investigação e intervenção, entre ética e política, entre teoria e prática. Esta lógica nos remete a uma concepção de ensino e de prática que supera as noções que tradicionalmente têm recebido o Serviço Social. Porque não opera com a falsa ideia de que há uma dicotomia entre teoria e prática, esta lógica vai de encontro à racionalidade hegemônica do mundo burguês.

Neste sentido, a atuação profissional/prática profissional deve ser pensada a partir da complementaridade das dimensões teórica que compreendem os saberes explicativos da lógica do fenômeno e as dimensões da prática que compreendem os saberes interventivos que implicam em valores, habilidades e atitudes profissionais (GUERRA, 2005).

Questionamos também os entrevistados sobre experiências de projetos de pesquisa, ensino ou extensão relacionados à questão indígena. As entrevistadas 01, 02 relatam que não participaram de projetos de pesquisa durante a graduação. Dois entrevistados destacam suas experiências em projetos de pesquisa na universidade:

Na área de Serviço Social tinha algum projeto voltado para a questão indígena. Os projetos tipo o PIBIC [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica] não era aberto para indígenas. Se você quisesse tinha que se inserir nos projetinhos de extensão e não foi da área de Serviço Social, precisou outra área vir me procurar para inserir no projeto, pela área de Serviço Social não. Consegui um uma bolsa através de um projeto de extensão que participava do Departamento do mestrado de Letras. Na verdade, fui lá que eu consegui produzir um

livro<sup>62</sup>, a gente fazia o projeto lá e saía para as aldeias, inclusive fizemos um projeto no LET [Departamento de Letras] e conseguimos materiais didáticos para as escolas indígenas, levamos lá na aldeia de Mangueirinha. (ENTREVISTADO 04, 2019)

Eu participei do projeto de pesquisa a “Trajetórias dos indígenas na Educação”<sup>63</sup>, tinha poucos, não lembro de outros. Percebo que há vários projetos sobre a temática indígena, tem projeto no curso de Designer, Jornalismo. Acho que dá visibilidade das comunidades, coisa que não se via antes, há exibição de filmes, sempre há chamamentos indígena lá. (ENTREVISTADA 03, 2019)

Conforme exposto pela entrevistada 03, o número e a visibilidade de projetos de pesquisa/ensino/extensão têm sido crescentes na UEL o que avaliamos como positivo, uma vez que potencializam na contribuição, diretamente ou indiretamente, nas condições de vida dos povos indígenas afetados por suas ações. Neste sentido, os entrevistados destacam que:

Eu acho que contribuiu e contribui, o aumento deles hoje, percebo que há vários projetos sobre a temática indígena, acho que dá visibilidade das comunidades. Acho que isso é também uma forma de dar autonomia para as comunidades indígenas, principalmente para os estudantes indígenas que estão na universidade, porque, **enquanto indígena, agora que estamos nos misturando mais enquanto acadêmicos da universidade.** Então daí estamos nos inserindo mais nesses grupos, num projeto, noutro, os meninos estão sempre ligados. (ENTREVISTADA 03, 2019, grifo nosso).

Sim, para quem acaba conhecendo melhor e a gente percebe que não está sozinho, é bom ter um grupo de apoio e você sabe que pode recorrer se acontecer alguma coisa, favorecem bastante. Tem muitas coisas que precisam ser discutidas ainda dentro das terras indígenas que não são abordadas. Se for pesquisar, vai ver que não tem, vejo a terra indígena como uma grande descoberta na área da pesquisa, na questão da cultura, modos de vida, até porque são várias terras indígenas e etnias e cada povo tem sua maneira de lidar com as culturas, tradições... Acho bem interessante a pesquisa, dá para fazer um bom trabalho. (ENTREVISTADA 05, 2019).

A fala da entrevistada 03 pode ser entendida a partir do conceito do duplo pertencimento cunhado por Amaral (2010), a medida em que estes sujeitos se vinculam aos espaços acadêmicos, mantendo, todavia, seus pertencimentos étnicos.

---

<sup>62</sup> Trata-se do livro “Venkagtá nen Kaingáng - Remédios Kaingang” (2015), Editora Toda Palavra, Ponta Grossa, Paraná, tendo como organizadores: Profa. Letícia Fraga e Prof. Álvaro F. da Fonseca Junior, ambos vinculados à UEPG.

<sup>63</sup> Refere-se ao projeto de pesquisa “A trajetória dos profissionais indígenas e os circuitos de trabalho indígena na educação”, coordenado pelo Prof. Wagner Roberto do Amaral, vinculado à UEL.

Nas experiências relatadas pelos entrevistados, a coordenação e o desenvolvimento de projetos de pesquisa voltados à temática indígena devem contar com a participação de professores, acadêmicos não indígenas e indígenas, bem como envolver outros parceiros como as próprias comunidades indígenas. Neste sentido, uma das entrevistadas relata seu ponto de vista sobre a participação de não indígenas em projetos de pesquisa/ensino/extensão relacionados à questão indígena:

Acho que é um braço, um caminho, uma causa, uma identificação. Quando identifica com algo não tem barreiras. A gente enquanto indígena fazer algo que não é da gente, acho que é identificação, acho que é válido e tem ajudado bastante os indígenas na graduação e pós e, de alguma forma, é ganho de ambas as partes, sempre é válido o conhecimento. (ENTREVISTADA 03, 2019).

Assim como destacado pela entrevistada, entendemos que a atuação de indígenas e não indígenas em projetos de pesquisa/ensino/extensão é significativa, podendo contribuir no fortalecimento das lutas indígenas. O conhecimento é um importante instrumento para a transformação social e que a interação entre docentes e estudantes indígenas e não indígenas potencializa ainda mais a adesão, o envolvimento, o compromisso e as relações interculturais no interior da universidade.

Na experiência da pesquisadora num projeto de pesquisa voltado à temática das trajetórias de profissionais indígenas na UEL, contar com a participação de acadêmicos indígenas nesse processo foi fundamental para a melhor compreensão de suas demandas e lutas cotidianas e históricas.

A discussão da questão indígena pelos cursos de Serviço Social se configura como emblemática, uma vez que tal incorporação se apresenta fundamental para aprofundar e ampliar as compreensões acerca das expressões da questão social – seus reflexos e determinantes –, agregando a questão étnico-racial como componente estruturante na leitura da realidade, numa perspectiva de totalidade social. Neste sentido, abordamos os entrevistados sobre a abordagem da questão indígena durante a graduação, nos cursos de Serviço Social.

Eu pude explicar na aula como foi a vivência, na época que vivi lá [na terra indígena], mas durante o curso de graduação em Serviço Social

não teve abordagem que envolvesse a comunidade indígena. (ENTREVISTADA 05, 2019).

Não teve essa abordagem, a não ser em alguns momentos da aula; tinha momentos que conforme a professora, o conteúdo que estava sendo aplicado, as vezes ainda bem distante chegava em algum ponto que falavam dos indígenas, era só uma pincelada, nada mais. (ENTREVISTADO 04, 2019).

Não me lembro. Eu lembro que tinha uma vez algo sobre questão social, aí tinha um grupo que ia apresentar sobre negros, aí eu pedi para apresentar sobre indígenas. Outro que ia apresentar sobre violência, essas coisas, os usuários de políticas sociais, como assistência social. Mas conteúdo e tal, não. A única memória que eu tenho é essa, de um trabalho que eu apresentei sobre povos indígenas no Brasil. (ELIZÂNGELA PANKARARU, 2019).

A elaboração de trabalhos de conclusão de curso (TCC) é um dos requisitos para a conclusão do curso de Serviço Social, além de se constituir importante para a formação teórica e investigativa dos sujeitos envolvidos na elaboração dos mesmos.

Neste sentido, os entrevistados relatam as temáticas de seus trabalhos sendo que: A entrevistada 01 tratou sobre a evasão escolar na terra indígena de Marrecas, a entrevistada 02 abordou sobre a inclusão de indígenas nas universidades públicas do Paraná; o entrevistado 03 tratou sobre os dilemas para o ingresso e permanência no ensino superior na Universidade Estadual de Londrina (2005-2009); o entrevistado 04 abordou a evasão escolar dos estudantes da Terra Indígena de Mangueirinha. A entrevista 05 discutiu sobre os profissionais indígenas da educação e as escolas estaduais indígenas do norte do Paraná. Luciane relata que: “decidi por escrever [seu TCC] sobre a questão indígena e fui fazendo os meus trabalhos sobre esse tema” (AMARAL; CASSANDRE; LUCIANE, 2015, p. 9).

É possível observar que as pesquisas desenvolvidas pelos assistentes sociais indígenas durante a sua graduação resultam em um esforço destes sujeitos em compreender, problematizar e refletir sobre temas que afetam diretamente a dinâmica das comunidades indígenas, exceto no caso de Elizângela Pankararu que discutiu em seu TCC a divisão sexual do trabalho no ambiente hospitalar seu TCC foi resultado de sua participação enquanto estagiária em um Hospital Psiquiátrico estadual. Em alguns casos, as pesquisas de TCC possibilitaram a elaboração de reflexões da realidade experienciadas também por eles durante a graduação. Todavia, talvez seja ainda um desafio, a

composição de um corpo docente em Serviço Social envolvido e qualificado para compreender, debater e investigar as questões afetas à complexidade indígena no Brasil e no Paraná, com pesquisas e produções acadêmicas voltadas a esta temática, e disponível para orientar os TCCs na graduação e dissertações e teses na pós-graduação.

#### 4.5 AS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DOS ASSISTENTES SOCIAIS INDÍGENAS FORMADOS PELAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

##### 4.5.1 Ser Assistente Social Indígena: Horizontes Possíveis e as Contribuições do Curso Serviço Social na Luta Indígena

A atuação profissional de assistentes sociais não indígenas com povos indígenas não é algo novo, tendo em vista a presença desses técnicos na estrutura dos escritórios da FUNAI, ou mesmo em prefeituras municipais ou demais órgãos públicos estaduais e federais, na gestão de diversas políticas sociais. Neste sentido, a relação destes profissionais com as comunidades indígenas foi apontada pelos entrevistados como suas primeiras referências sobre a atuação profissional de assistentes sociais, o que nem sempre resultou em experiências positivas para estes indígenas e/ou por suas comunidades:

Na verdade, o contato que eles [a comunidade] tiveram tempos atrás, foi com a assistente social da FUNAI. Ela trabalha e fica só nessa instituição, ela não faz visitas às terras indígenas ou algo assim, ela não faz nem trabalho com a comunidade. Se fosse uma profissional indígena na FUNAI ela teria outra visão já e trabalharia mais com a comunidade. (ENTREVISTADA 05, 2019).

Tem assistente social que leva documentação deles para o INSS (Previdência Social). Essa outra visão que eles tem e que inclusive não são boas na relação da Assistente Social com a comunidade. Estou falando isso da conversa do cacique, das vezes que fui lá conversar sobre a assistência social com o cacique, era essa a fala, que não tem um vínculo bom assim. As [assistentes sociais] do CRAS [Centro de Referência de Assistência Social] de não tem vínculo nenhum; tem a mãe que vai lá, ela tem vínculo com a assistente social, mas com o cacique, a comunidade e as lideranças não tem esse reconhecimento do CRAS. O CRAS também não reconhece a liderança, tipo vamos lá falar com as lideranças, expor para as mães, por exemplo. (ENTREVISTADA 03, 2019).

o meu pai era o cacique lá e tinha uma assistente social que trabalha pela FUNAI e eu conversava com ela, que me explicava tudo, foi indo eu cresci com aquilo. Quando soube do vestibular [dos Povos Indígenas do Paraná] pensei “vou fazer Serviço Social” (ENTREVISTADA 02, 2019)<sup>64</sup>.

Entendemos que a formação dos assistentes sociais e a sua atuação profissional devem ter como prisma o reconhecimento das especificidades étnicas de cada povo e em cada comunidade. Somente assim, poderão construir possibilidades para o exercício profissional que efetivamente contribuam para a efetivação dos direitos dos povos indígenas, bem como para o reconhecimento social da profissão junto a estes povos. Essa entrevistada destaca:

A atuação do Serviço Social é importante em tudo, na relação com os indígenas e os não indígenas, no fortalecimento da cultura, no cotidiano das comunidades indígenas para melhorar coisas básicas, no acesso a políticas simples que, às vezes, não tem lá [na terra indígena]. (ENTREVISTADA 03, 2019).

Compreendemos que a emergência de assistentes sociais indígenas provoca ainda a categoria profissional a pautar efetivamente a questão indígena em seu currículo e nos demais espaços de luta. Neste sentido, os entrevistados relatam sua compreensão sobre o Serviço Social e a visibilidade do debate sobre a questão indígena no interior da categoria profissional:

Acho que a categoria profissional precisa dar mais apoio para os indígenas, chamar mais também para as reuniões e encontros que tem no estado e o CRESS [Conselho Regional de Serviço Social] poderia dar mais visibilidade para os profissionais indígenas que estão saindo das universidades. Porque até então, eu não sabia que tinha cinco profissionais indígenas, assistentes sociais formados, eu só conhecia dois. E a nível de Brasil tem muito mais, então deveriam dar mais visibilidade para esses profissionais indígenas. (ENTREVISTADA 02, 2019).

Era desconhecida, agora que está assim, eu acho que por não ter profissionais indígenas Assistentes Sociais, pois não tinham noção desse outro público indígena. Quanto mais indígenas foram se formando e mostrando a realidade das comunidades indígenas para os cursos e para os Assistentes Sociais, isso vai se abrindo. Quando entrei para o Serviço Social não se falava nisso, hoje, por exemplo, teve uma notinha que a gente fez no Conselho [CRESS Paraná] sobre isso e vai evoluindo com a entrada de estudantes indígenas nesse curso. **Acho que ganhei muito enquanto pessoa, me formei, mas o curso ganhou muito em ter uma estudante indígena, mais uma estudante**

---

<sup>64</sup> Embora já apresentado anteriormente, entendemos como oportuno a reutilização do mesmo.

**indígena formada naquele curso, naquela universidade. Acho que ambos se beneficiaram.** (ENTREVISTADA 03, 2019, grifo nosso).

Importa destacar que conforme o relatado da entrevistada 03, a presença de indígenas na universidade pode ser entendida enquanto contributiva para a universidade e para os acadêmicos indígenas, entendemos que ambos possuem conhecimentos e saberes, que embora diferentes, possuem uma singular importância para o processo de construção de diálogos interculturais, a medida em que se estabeleçam relações de horizontalidade que possibilitem o reconhecimento das diferentes formas de construção de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos neste processo.

Todos os entrevistados relatam a expectativa de trabalho junto aos povos indígenas ou em suas comunidades de pertencimento. Neste sentido, destacam expectativas de atuação profissional nas instituições governamentais que atuam junto aos povos indígenas:

Acho que o CRAS, a saúde, a própria escola, a habitação deveriam, porque tem projetos de habitação dentro das comunidades indígenas. **Acho que a própria gestão da Assistência Social em geral deveria contratar para falar, para intermediar.** Como por exemplo, os indígenas gostam de saber como foram feitas as políticas, porque chegam projetos feitos na comunidade e não perguntam “como vocês gostariam”; as vezes não querem daquele jeito mas por achar que aquilo é bom para os indígenas, fazem daquele jeito. Então na própria construção das políticas, no geral assim, convênios com as prefeituras, CRAS Rural, acho que teria campo de atuação sim. (ENTREVISTADA 03, 2019, grifo nosso)

A SESAI [Secretaria de Especial de Saúde Indígena], a FUNAI também poderia atuar como assistente social contratado pela prefeitura para trabalhar nas aldeias, na área da saúde e na educação mesmo que fosse pelo PSS [Processo Seletivo Simplificado], tinha que ter assistente social nesses espaços. (ENTREVISTADO 04, 2019).

Importa revelar a emergência de um novo tipo de profissional que se reconhece indígena e que pode vir atuar em diferentes instituições governamentais, embora estas possuam dimensões sejam repletas de dimensões contraditórias, mas que podem ser por eles ocupados e recriados (AMARAL; RODRIGUES; BILAR, 2014).

O processo de mediação realizada por indígenas fora apontado pela entrevistada 03, podendo este ser entendido como uma importante estratégia que permite aos profissionais indígenas contribuírem a partir de seus

pertencimentos-étnicos para o desenvolvimento de ações desempenhadas pelos diferentes órgãos de gestão de políticas públicas.

Córtés, Dietz e Zuany (2016) em sobre as instituições interculturais de educação superior destacam o processo de mediação e intermediação, os autores apontam que:

Estos saberes-haceres que posibilitan procesos de mediación e intermediación entre las comunidades de origen de las y los jóvenes, por um lado, y el Estado-nación y la sociedad extra-local, por el otro, reflejan el surgimiento de un perfil de joven indígena letrado, que mantiene vínculos estrechos tanto hacia la arena comunitaria como hacia los agentes externos, que cuenta con una formación académica y que, a la vez, participa en la vida social y política de su comunidad. (CÓRTEZ; DIETZ; ZUANY, 2016, p.811).

A entrevistada 02 relata sua experiência enquanto intérprete indígena durante seu exercício profissional enquanto assistente social indígena, podendo este ser um dos diferenciais potencializados do exercício profissional de indígenas que são falantes e/ou que compreender línguas indígenas.

Vejo lá na minha aldeia em Rio das Cobras, falando a língua materna se torna mais fácil a comunicação, passar as informações. Muitas vezes, eu fui intérprete deles [de profissionais] no Ministério Público, no Conselho Tutelar, entre outros. (ENTREVISTA 02, 2019)

Outrossim, o pertencimento étnico e os conhecimentos de suas próprias realidades são apontados pelos entrevistados como uns fatores que difere entre estes e os demais profissionais não indígenas, estes elementos apontam para a possibilidade de potencialização do exercício profissional de assistentes sociais indígenas que desejam atuar junto aos povos indígenas.

Eu acho que reconheceria essa liderança, saber, por exemplo, quem é Guarani, Kaingang, Xetá, ou não indígena. Conhecer de fato as pessoas que moram na comunidade, saber da vivência desde sempre. **Conhecer a comunidade que se atua diferencia muito o trabalho que vai ser feito.** Eu acho que, em geral, os assistentes sociais não conhecem as comunidades indígenas, a realidade indígena, o que é pobre para o índio. Eu fui no Colégio Londrinense, a menina falou que “os índios eram muito pobrezinhos, o indiozinho estava tomando banho no tanque, na água fria”, mas essa é vida do índio, eles tomam banho em água fria, no tanque, não é sofrimento. Então saber disso, com certeza diferencia o trabalho que vai ser oferecido. **Por eu conhecer essa realidade e fazer parte, só o fato de saber quem é Guarani, Kaingang ou Xetá já é de grande valia.** Porque o que se vê muito lá no CRAS de São Jerônimo da Serra, quem mora na terra indígena, é

índio, as vezes, é só casado com indígena e não indígena, mas só porque mora lá, para eles [técnicos do CRAS] é tudo índio. **A gente sabe quem é quem**, o que os Kaingang, os Guarani pensam, então elas não têm esse conhecimento [do indígena]. (ENTREVISTADA 03, 2019).

Muita coisa, principalmente na discussão de políticas públicas voltadas para os povos indígenas. Não tem uma pessoa que chegue e fale “aqui vem seu direito e daqui pra cá é o seu dever”, só querem saber que o índio tem o seu dever, mas não explicam os direitos que o índio tem e eu acho que o assistente social tem esse papel, seria fundamental esse papel do assistente social indígena, porque ele conhece a realidade dentro da sua comunidade. (ENTREVISTADO 04, 2019).

Neste sentido conhecer suas próprias realidades é apontado pelos indígenas como um fator fundamental para o desenvolvimento de ações pelos diferentes serviços destinados ao atendimento dos povos indígenas, podendo estes a partir de seus conhecimentos contribuir para o fortalecimento de ações que visem contribuir efetivamente junto a seus povos/ comunidades.

O anseio pela ocupação de postos de trabalho nos circuitos de trabalho indígena é uma das expressões do pertencimento étnico-comunitário destes profissionais. Estes destacam a afirmação de suas identidades étnicas, mesmo após adquirirem o *status* de assistentes sociais. Neste sentido os entrevistados apontam que: “Jamais deixei de me sentir indígena. Não adianta negar minha etnia, está na minha cara” (ENTREVISTADA 01, 2019), e:

Não, tanto é que dentro da minha sala tem lá o meu cocar, meu chocalho fica lá porque eu estou lá, mas minha identidade está junto comigo, então eu me sinto mais índio do que não índio, sou a mesma pessoa. (ENTREVISTADO 04, 2019).

Dois entrevistados destacam como horizonte possível as suas atuações profissionais.

Hoje, para você ser um profissional indígena tem que passar por vários obstáculos, começando dentro da aldeia, porque você não sabe se vai ser bem aceito quando se formar, não interessa que curso você escolhe. Então você tem que ter aquela perspectiva que não está adquirindo conhecimento para desenvolver só dentro da aldeia, você tem que ir pensamento como indígena que vai **batalhar contra os não indígenas** também, você tem que fazer alguma coisa para **conquistar o seu lugar**, mas não só na aldeia mas fora também, tem que ter essa visão. Por exemplo, se eu vou buscar uma profissão como essa do Serviço Social para ficar dentro aldeia eu vou passar fome, então eu tenho que competir com o não índio para poder mostrar que a gente não ficou parado. Então para mim é também um privilégio ser um assistente social. (ENTREVISTADO 04, 2019, grifo nosso).

Quanto mais se envolver em qualquer instituição que acolha seria bom, porque o profissional indígena está preparado para assumir qualquer área. (ENTREVISTADA 01, 2019).

O entrevistado 04 destaca que a colocação de assistentes sociais indígenas no mercado de trabalho, para tanto, ele aponta que os assistentes sociais indígenas devem conquistar seu lugar no mercado de trabalho, devendo estes estarem preparados para a concorrência de vagas junto aos demais assistentes sociais, visado, desta forma, a ocupação de empregos nos espaços já conquistados e destinados para a atuação de assistentes sociais.

O entrevistado apresenta também uma ideia de disputa de vagas entre os indígenas e não indígenas “batalhar contra os não indígenas”, entendemos que esta ideia é fruto do próprio modo de organização capitalista, a medida em que este sistema de produção gera o desemprego é estrutural neste modo de produção.

Entendemos que a atuação de indígenas assistentes sociais nos circuitos de trabalho indígena irá depender da força política e da capacidade de negociação junto as instituições contratantes. Dependerá ainda das relações de poder e conflitos existentes dentro das comunidades indígenas, sendo que estas se dão de formas específicas em cada comunidade.

O reconhecimento pelas lideranças indígenas assume um papel fundamental para a atuação de profissionais indígenas e não indígenas nas comunidades indígenas. Neste sentido, o conhecimento e o reconhecimento da profissão pelos caciques e lideranças indígenas podem legitimar ou deslegitimar a atuação de assistentes sociais indígenas no circuito de trabalho indígena.

#### 4.5.2 A Influência das Lideranças Indígenas na Ocupação de Postos de Trabalhos em Terras Indígenas: Percepções dos Entrevistados

Como refletido anteriormente, todos os entrevistados destacaram suas expectativas de atuarem como assistentes sociais em suas comunidades e/ou junto às demandas dos povos indígenas, estes podem ainda atuar na gestão de políticas sociais para além das instancias municipais. A atuação profissional é entendida por eles como uma das formas de retorno, estes relatam que:

Quando eu vim para a universidade eu não pensei em estudar e morar fora da aldeia, em momento nenhum me passou pela cabeça. A minha intenção era me formar, me capacitar e voltar para aldeia, então essa é a minha esperança, né. (ENTREVISTADA 01, 2019).

Sim, é para isso que eu estava estudando, para isso. Eu estava ali, naquele estágio [em Serviço Social], porque até então não sabia que tinha ali, e que tínhamos de direito, daí fui estudando, fui lendo e fui comparando, vendo o que os indígenas podiam ou poderiam estar fazendo, estar buscando. Eram muito poucos os aposentados indígenas, pois a gente não sabia onde ir, ninguém sabia que tinha pensão por morte, BPC [Benefício de Prestação Continuada] muito menos. Tinha muita gente na terra indígena que precisava, eu nunca vi o salário-maternidade. (ENTREVISTADA 02, 2019).

Tinha e era esse meu principal objetivo. Quando saí da terra indígena sempre pensei em retornar, retornar e retornar, mas depois, já no final da graduação, a gente vai vendo as mudanças dos contextos e a vida da gente também muda, outros mundos, eu casei, tive filhos e fui vendo que o que eu queria não poderia acontecer. Então fui criando outros sonhos. Hoje penso que posso trabalhar com o povo, com as comunidades indígenas, não só Kaingang, mas outras etnias também, porque eu tenho essa capacitação enquanto assistente social, mas não sei se retornar diretamente assim, **porque o retorno se dá de outros jeitos também**. (ENTREVISTADA 03, 2019, grifo nosso).

Tinha e ainda tenho [expectativa], **porque se eu posso fazer as coisas lá para o não índio, por que não posso fazer dentro da aldeia? Desde que eu tenha apoio da liderança e da comunidade**, graças a Deus que da comunidade eu tenho, pois o que me pedem, estando ao meu alcance eu tento fazer da melhor forma possível. Mas infelizmente, a liderança não vê isso, isso não é um desabafo. (ENTREVISTADO 04, 2019, grifo nosso).

Estar casada com não indígenas é um dos aspectos que pode impedir o retorno profissional no caso das comunidades de pertencimentos destas indígenas, cabe destacar que este e outros protocolos podem ocorrer de maneiras diferentes em cada comunidade indígena. As entrevistadas 03 e 05 destacam:

Fui lá, ele [cacique] disse que eu tinha saído de lá com objetivo de me formar e tinha conseguido, e que estava lá à disposição, mas não necessariamente morando lá porque estava casada com um não indígena, então sabia que não poderia mora lá dentro da comunidade, mas eu estava disposta a trabalhar lá, morar em São Jerônimo da Serra de alguma forma. [...] **e também me pediu [o cacique] que eu ficasse mais atuante dentro da comunidade, começasse a participar mais se eu realmente queria volta para lá, porque os caciques querem esse retorno**. (ENTREVISTADA 03, 2019, grifo nosso).

No início eu já sabia que tinha a questão do retorno, principalmente para quem mora lá, mas também sabia que não podia morar lá pela questão do ser casada com não indígena. (ENTREVISTADA 05, 2019).

Luciane também relatou expectativas de atuação profissional na comunidade indígena, sendo destacada a existência de tensões na ocupação entre novos profissionais indígenas para a ocupação de postos de trabalho em sua terra indígena:

Quando eu projetava a ideia de atuação como assistente social, eu já tinha o desejo de atuar na aldeia; até hoje é um dos meus maiores sonhos, apesar de ter tentando inúmeras vezes [...] eu acho que eles mesmos têm preconceito para com os próprios indígenas. Minha família tentou fazer uma articulação para eu atuar lá na aldeia. Meus próprios parentes demonstram certa inveja de mim, principalmente, por eu ter um carro, mas eles não entendem que eu sofro por ter que pagar meu carro. Sou uma pessoa simples, apesar dos meus parentes não acharem o mesmo. (AMARAL; CASSANDRE; PAULA, 2015, p. 9).

Entendemos que a manutenção dos vínculos e de uma boa relação estabelecida com a comunidade e com as lideranças indígenas durante a graduação, se constituem aspectos fundamentais para a ocupação de postos de trabalhos em terras indígenas e para ocorrer esse “retorno” desejado pelos profissionais indígenas.

A entrevistada 02 destaca como positiva sua relação com as lideranças da sua comunidade de origem, relatando ainda uma atenção privilegiada que recebia durante a graduação.

A minha relação era muito boa pois minha família morava lá, **tinha meses que o cacique vinha me visitar na cidade e trazia uma cesta básica, pois meu marido também fazia parte da liderança, mas trazia só para mim, para os outros não**, pois tinha outros dois irmãos que era de lá também e faziam técnico em enfermagem aqui, mas não ajudavam eles, só era para mim que trazia. Queria que trouxessem para todos e não só para mim, para a minha irmã também que era de Mangueirinha, só que isso não acontecia. (ENTREVISTADA 02, 2019, grifo nosso).

Cabe apontar que, na ocasião em que as entrevistadas 01 e 02 faziam sua graduação, seu pai estava ocupando a função como cacique na terra indígena que pertenciam sendo o mesmo funcionário da FUNAI, estando atualmente aposentado. A entrevistada 01 destaca que manteve boas relação com as lideranças de sua comunidade de origem, relatando que essas relações possibilitaram a atuação dela como professora bilingue em diferentes terras indígenas.

São boas, sempre foram boas, graças a Deus, eu já trabalhei em várias aldeias, várias comunidades indígenas, trabalhei em Chapecó em três terras, trabalhei em Rio das Cobras e agora em Mangueirinha. Mas por onde a gente passou, eles sempre pedem a nossa volta, então é sinal que a gente é bom profissional, né. Inclusive, o cacique de Mangueirinha antes de me contratar [na função de professora bilingue], buscou informações lá nessas aldeias, ele disse: “sei que estamos acolhendo uma profissional e tanto, então seja bem-vinda”. (ENTREVISTADA 01, 2019).

As entrevistadas 03 e 05 pertencem à mesma terra indígena, porém, são de etnias diferentes, sendo que 03 é pertencente à etnia Kaingang e 05 pertencente à etnia Guarani. Cabe destacar que a terra indígena da qual pertencem é constituída por habitantes pertencentes à três grupos étnicos diferentes (Kaingang, Guarani, Xetá) havendo muitos casamentos entre pessoas dessas etnias e constantes conflitos políticos internos, resultando, vários deles, em expulsão de moradores. Essa terra indígena encontra-se atualmente sob liderança de dois caciques sendo um Kaingang e outro Guarani, sendo que as relações entre os moradores e suas lideranças ocorre por consaguinidade mas também por alianças (SPENASSATTO, 2016).

Amaral (2010) destaca que:

A compreensão de comunidade indígena como um espaço de convivência, de dualidades, reciprocidades, conflitos, alianças, simetrias e assimetrias que envolvem os sistemas de parentesco que as compõem, constituído, fundamentalmente, de facções do mesmo grupo étnico – envolvendo os sujeitos e grupos que residem há muito tempo na terra indígena e os que se deslocam com frequência entre as aldeias, no mesmo estado ou nos diferentes estados do país – e que também se relacionam historicamente com outros grupos étnicos e com as sociedades não indígenas. (AMARAL, 2010, p. 430)

A entrevistada 03, por sua vez, destaca que apesar da vinda para a cidade, sempre manteve contato com sua comunidade indígena de origem, avaliando como positiva sua relação com as lideranças indígenas de sua comunidade.

Então, eu ainda tenho vínculo com a liderança da minha etnia. Ele é meu parente e todas vezes que precisei eu fui atendida, só não fui atendida quando fui lá pedir emprego por exemplo, mas penso que não tinha, mas eu também não procuro tanto liderança, estou construindo meu espaço mais aqui fora, sou representante mais dentro da

universidade, pois é esse espaço que estou pleiteando agora. No geral, a avaliação é boa [com a liderança]. (ENTREVISTADA 03, 2019). O cacique Kaingang, eu não tenho afinidade com ele, na verdade nunca tive apesar da mulher dele ser minha parente, não temos nenhuma ligação. Tenho mais contato com o cacique Guarani, porque ele é meu padrinho de batismo, então não tem como não ter uma ligação, ele sempre está na casa dos meus pais, quando estou lá a gente se conversa e temos uma relação melhor. (ENTREVISTADA 05, 2019).

A entrevistada 03 destaca como positiva sua relação com o cacique de sua etnia de sua comunidade. Relata sua percepção e projeção enquanto liderança/representante fora da comunidade.

Quando eu vim para a universidade, a liderança era outra, não a atual. Quando vim para cá era um cacique só, agora a aldeia está dividida, com outro cacique Kaingang, dividiu a etnia e a liderança também. Eu nunca me envolvi politicamente dentro da minha comunidade, eu saí de lá com 18 anos, foi muito cedo; quando eu morava lá, não tinha esse envolvimento mas sempre participativa, comunitária, de fazer coisas dentro da comunidade, festas, jogos, brincadeiras na escola, eu sempre me envolvia assim, mas não em projetos, até porque não tinha. Quando vim para a universidade essas coisas começaram a acontecer mais, essa liderança, de falar... Eu sempre falei e quando vim para a universidade isso refletiu nesse espaço. (ENTREVISTADA 03, 2019).

Cabe destacar que ser uma liderança indígena na universidade não significa, necessariamente, ser uma liderança da e na comunidade indígena. Entendemos que o papel de liderança assumido por uma mulher indígena na universidade tem como potencial trazer uma maior visibilidade sobre a questão indígena neste espaço.

O papel de liderança assumido por indígenas na universidade pode potencializar a articulação entre universidade e o atendimento de demandas existentes em terras indígenas, podendo o acadêmico indígena assumir um papel de mediador nesse processo. Contudo, pode também agregar conflitos entre esses acadêmicos e os caciques e lideranças indígenas de suas comunidades de pertencimento dependendo da forma que essa mediação ocorra e das relações entre grupos faccionais que porventura pertençam suas famílias (AMARAL, 2010).

O entrevistado 04 avalia como complicadas sua relação com as lideranças de sua comunidade, relatando que sofreu perseguição e que, em sua

compreensão, essas ocorriam por ter ideias divergências sobre as políticas de condução das questões da aldeia.

A gente não se bicava muito, eu não sei o porquê, eu não morava lá, eu morava em Ponta Grossa, então lá só ficava a minha mulher e durante o dia, ela trabalhava, a casa ficava fechada e **eles perseguiram muito ela porque queriam pegar eu**. Não sei porque motivo e até hoje me pergunto, talvez porque a gente tem as **ideias mais coletiva** do que estar fazendo as coisas só para você. Eu não sou do tipo de pessoa que faz coisa para mim, eu penso no coletivo, se eu me beneficiar de alguma coisa eu quero que os outros também se beneficiem. Assim é meu tipo de trabalho, talvez seja por isso que minhas ideias não batiam com a liderança da época. (ENTREVISTADO 4, 2019, grifo nosso).

Os entrevistados expõem também sobre as expectativas de retorno após a formação profissional, geradas por eles e, também, por suas comunidades:

Acho que eles ficam sempre esperando e surgem perguntas depois que me formei “e daí, você não vai trabalhar aqui?”. Acho então que tinham expectativas sim que eu voltasse e trabalhasse lá. Mas também não teve muito assim, porque a gente está nesse mundo capitalista, nesse modo de produção e de vida, então precisamos nos manter financeiramente para sobreviver. Como eu vou voltar para a comunidade e trabalhar por amor assim... Se tivesse condições sim, mas no momento não tenho essa possibilidade, só se eu tivesse alguém que me contratasse e pagasse meu salário, eu retornaria e acabaria com essa expectativa da comunidade. Mas também eles entendem que sou casada, tenho filhas e tenho que me manter, mas acho que é assim! (ENTREVISTADA 03, 2019).

Como eu disse, eles não sabem o papel do Serviço Social na comunidade, talvez eles achem que é para levar roupa usada, cesta básica, talvez isso, mas eles não sabem [se refere as expectativas da comunidade]. (ENTREVISTADA 01, 2019).

As relações pessoais com cacique e as lideranças indígenas podem se constituir em um fator fundamental na ocupação de postos de trabalho em comunidades/terras indígenas pelos profissionais indígenas. Neste sentido entendemos a necessidade dos cursos, pautarem entre os acadêmicos indígenas e não indígenas aspectos sobre as questões étnicas raciais, possibilitando dessa forma a provocação de reflexões que se colocam como necessárias para o trabalho com as populações indígenas.

Questionamos os entrevistados como eles entendiam a influência das lideranças indígenas na ocupação de postos de trabalhos pelos profissionais indígenas nas aldeias, eles expõem opiniões:

Sempre a liderança que escolhe, se ele disser assim “você pode ser doutora, mas se o cacique analfabeto disser que você não vai trabalhar, você não vai”. Nada adianta você ter o diploma. (ENTREVISTADA 01, 2019).

Acho que sim, se tem uma boa relação, convívio e permanência diária com a liderança facilita, não sei se vai trabalhar na sua linha que se formou, mas algum emprego assalariado na comunidade você vai ter. (ENTREVISTADA 03, 2019).

Sim tem, como eu te falei, é ele que dita as regras, você trabalha ou não trabalha influencia muito sim. Por exemplo, para eu participar do PSS [Processo Seletivo Simplificado] para trabalhar dentro da aldeia, tenho que ter a carta de anuência do cacique, se ele assinar tudo bem, se ele não assinar eu não tenho. Eu fiz duas vezes o PSS para eu dar aula de sociologia, passei em primeiro lugar na primeira vez, fiz uma boa pontuação e não me chamaram. Na segunda vez, eu passei de novo e não me chamaram. Acredito que preferem pegar professores não índios para pôr lá a pegar um indígena que já está formado. (ENTREVISTADO 01, 2019).

**Lá não existe muito disso de ter uma boa relação**, como eu vejo lá na comunidade, porque sempre vai ter uns que são a favor e uns contra, sempre vai ter, mas o cacique é bem maleável, ele não vai agradar todo mundo. E tem outra, ele tenta tratar a comunidade de igual, não vai dizer eu não vou te dar trabalho. Ele é bem tranquilo nessa parte final. (ENTREVISTADA 02, 2019, grifo nosso).

**Eu vejo que eles têm usado muito nepotismo**, quando entra o novo cacique ele chama pessoas da sua família para trabalhar. Por exemplo, na área da saúde, quando entrou cacique novo eles trocam toda a equipe de funcionários e coloca outras pessoas lá que não tem conhecimento. Às vezes tira uma equipe que faz de 5 a 10 anos que está na frente de um trabalho e eles a trocam por outra equipe nova e até se adaptar. Por causa disso que eu não tenho, esperança de trabalhar lá, até tenho mas é muito difícil. (ENTREVISTADO 04, 2019, grifo nosso).

A partir dos relatos dos entrevistados a influência exercida pelas lideranças indígenas no processo de definição de ocupação nos circuitos de trabalho indígena por profissionais indígenas e não indígenas é um fator fundamental, sendo importante destacar que estas se apresentam de forma específica em cada comunidade indígena. Neste sentido, a pesquisadora indígena, de etnia Terena, Simone Eloy Amado, destaca o papel das lideranças na ocupação de cargos em terras indígenas pelos profissionais indígenas do estado do Mato Grosso do Sul:

**[...] Infelizmente essa situação está presente em várias aldeias do estado, e as lideranças, baseadas na “política partidária”, muitas vezes impedem o profissional de retornar à sua aldeia de origem.**

Não tendo opção, migram para centros urbanos à procura de emprego, e acabam assim se afastando das aldeias, com um sentimento de revolta contra o cacique e, pior de tudo, se afastando do movimento de seu povo (AMADO, 2016, p.79, grifo nosso).

Os assistentes sociais indígenas destacam suas percepções sobre ser liderança, bem como apontam para as perspectivas que deveriam ser estabelecidas nas decisões políticas tomadas por suas lideranças:

acho que liderança é uma construção, claro, quem nasce líder nasce, mas a gente se constrói, aprende, erra, mas nesse momento que estou mais condizente com o tema, tenho mais objetivos, me posiciono, tenho direcionamento. Eu me coloco como povo, acho que isso é reflexo de ser liderança, quando defende seu povo, participa do que estão te pedindo, acho que isso é uma construção para liderança e estou nesse momento. (ENTREVISTADA 03, 2019).

Meu pai foi cacique e meu tio também, ele tem um currículo enorme! Meu tio, a gente sente falta dele, foi uma das lideranças que correu atrás do Batistelle para abrir esses caminhos para os indígenas. [...] Eu me considero, porque liderança tem que estar no meio de liderança e eu já fiz parte dela, meu passado é de liderança e o pessoal ficava admirado porque nunca tinha encontrado uma mulher liderança, mas como estamos nesse meio... (ENTREVISTADA 02, 2019).

Ser liderança indígena é você estar diante de uma comunidade colocando isso, uma visão de mundo, ser líder não é impor, é você tentar mostrar o caminho que os antepassados deixaram para nós. (ENTREVISTADA 01, 2019).

É possível que o fato de ser liderança indígena, pertencer a grupos familiares compostos por lideranças, bem como possuir boa relação interpessoal com as lideranças, possam implicar diretamente na possibilidade de ocupação de postos de trabalhos nas terras indígenas por profissionais pertencentes a estes grupos, tendo em vista as relações de poder, faccionalismos e conflitos presentes nas comunidades indígenas.

#### 4.5.3 Caminhos Trilhados: O Exercício Profissional de Assistentes Sociais Indígenas

Algumas áreas de formação possuem espaços mais consolidados para a atuação de profissionais indígenas nos circuitos de trabalho existentes nas comunidades indígenas, com destaque para a área da educação e da saúde, considerando a existência de legislações, normativas e estruturas

governamentais voltadas para tais áreas. Destacam-se como exemplos a Educação Escolar Indígena enquanto modalidade específica da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Saúde Indígena que conta com uma Secretaria Especial de Saúde Indígena no Ministério da Saúde. Para além das ações da FUNAI, tais áreas se materializam com equipes e ações institucionais dentro das comunidades indígenas, contando com um número significativo de profissionais formados e já atuantes como professores, médicos e enfermeiros indígenas. Neste sentido, a assistente social indígena Luciane destaca:

Me decepcionei em não poder trabalhar com os indígenas, eu não pensava em outro local de trabalho a não ser na aldeia. Na época, o responsável pela FUNAI me garantiu essa possibilidade. E eu acreditava nisso! Considero que a atual assistente social da FUNAI não está atenta às demandas da comunidade, por exemplo, fazendo projetos para incentivar os índios da comunidade. Eu não sou chamada nem para um evento indígena que tem, imagina ser liderança. Eles não dão valor, eles fazem de conta que dão valor. (AMARAL; CASSANDRE; PAULA, 2015, p. 10).

Estas outras entrevistadas expõem que:

Quando fui pedir emprego para o cacique, ele disse: **você deveria ter feito na área da educação porque se vinha dar aula aqui na escola, então naquele momento eu falei eu deveria mesmo.** Porque hoje estaria aqui dando aula com meu salário tranquilo. (ENTREVISTADA 03, grifo nosso)

Tem a questão que não tem posto de trabalho lá para assistente social, é algo que eu acho que precisaria, porque temos a escola, professores indígenas que dão aula lá, unidade de saúde, se formarem enfermeiros ou médicos que vão atuar. **Eu ainda que queira não posso, ainda não tem posto de trabalho. Então, desde o início já sabia que não trabalharia lá, mas claro que eu posso ajudar em algum projeto com a população indígena, se precisarem.** (ENTREVISTADA 05 grifo nosso)

A entrevistada 05 entende que há uma inexistência de postos de trabalho em sua comunidade indígena, todavia mesmo não atuando na comunidade, se coloca disponível para auxiliar sua comunidade por meio de seus conhecimentos adquiridos durante a graduação.

Já a ausência de oportunidades, mesmo quando há possibilidades de vagas de trabalhos em sua terra indígena, é apontado por um dos entrevistados como o principal motivo de não atuar como profissional em sua comunidade de

pertencimento: “Não, não trabalhei como assistente social em nenhuma terra indígena. Trabalharia sim, se abrisse oportunidade” (ENTREVISTADO 04, 2019).

Outra entrevistada destaca que optou por não exercer a profissão de assistente social pelo fato de já trabalhar como professora bilingue em sua comunidade e, também, por ter acompanhado as dificuldades encontradas pela irmã na trajetória como assistente social:

Nunca atuei como assistente social porque minha primeira profissão era na educação, era mais fácil a gente conduzir a educação porque Serviço Social não era conhecido pela liderança indígena. Eles não valorizam, faz pouco tempo que eles começaram a pensar. Agora, inclusive, o cacique já me ofereceu duas vezes para assumir como assistente social. Aí eu fico pensando que ela [se refere à irmã, a entrevistada 02] sofreu muito, ela gostava do que fazia, corria atrás e se eu tivesse trabalhado lá não faria diferente, porque a minha irmã foi uma excelente assistente social. (ENTREVISTADA 01, 2019).

A entrevistada 03 atuou no ano de 2017 como pesquisadora e bolsista em um projeto de extensão da UEL voltado à formação de gestores e professores indígenas das escolas estaduais indígenas da região norte do Paraná. Ela destaca um dos aspectos mais significativos dessa experiência profissional como pesquisadora indígena:

Acho que o fato de retornar para as escolas que tinha estudando quando pequena, **retornar como profissional**, acho que foi muito válido. Não fui no [terra indígena] São Jerônimo mais fui no [terra indígena] Barão [de Antonina], eu tinha estudado lá quando era pequena, daí voltar e organizar uma oficina com os professores, falar que escola era aquela, acho que foi um momento único. (ENTREVISTADA 03, 2019).

A partir do relato da entrevistada sua atuação na condição de recém-formada em Serviço Social despertou nelas lembranças vivenciadas naquela comunidade, retornar como profissional indígena é avaliada por ela como uma experiência única. Entendemos que o sentido de retorno atribuído na fala desta entrevista, se coloca como realização de suas expectativas profissionais durante a graduação.

O entrevistado 04, por sua vez, ocupa cargo comissionado em um município vizinho à cidade onde reside. Ele atuou por oito meses no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e está atuando a três

anos como coordenador de unidade do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), do mesmo município. Ele destaca o motivo pelo qual foi contratado pela prefeitura:

Acho que pela minha capacidade, eu tenho uma amizade particular com prefeito, mas até perguntei para ele se foi pela amizade ou pela minha competência. Claro, político sempre mente, mas ele falou que **foi pela minha competência** porque eu era uma pessoa formada e ele sentia que eu estava sendo deixado de lado, não está aplicando aquilo que você aprendeu para aplicar na sua comunidade, então venha para cá trabalhar comigo, pelo menos quem sabe quando você voltar para a aldeia é mais valorizado, porque eles estão vendo que você traz as coisas para lá. Mesmo que você não esteja trabalhando diretamente na aldeia, está buscando coisas para resolver os problemas de lá também. (ENTREVISTADO 04, 2019).

A fala do entrevistado demonstra que as competências adquiridas por este durante seu processo de formação acadêmica, possibilitou sua ocupação de cargo na prefeitura. A fala “quem sabe quando você voltar para a aldeia é mais valorizado” demonstra que a aquisição de experiências profissionais é apontada por seu empregador como uma estratégia que pode possibilitar o reconhecimento pela comunidade/lideranças da valorização da atuação deste profissional em sua comunidade. O entrevistado destaca ainda que, a não contratação para atuação na comunidade indígena, não o impede de atender demandas de sua comunidade. Ele relata que não teve registro em carteira de trabalho como assistente social, “interesse eu tinha, mas já tem as técnicas lá e eles precisavam do coordenador, me colocaram lá e até hoje eu estou com o coordenador, um cargo comissionado” (ENTREVISTADO 04, 2019).

Sobre sua relação com outros profissionais não indígenas no ambiente de trabalho ele avalia que:

É boa também, a gente tem amizade particular como eu te falei, não sei se me chamar eu vou por causa da amizade, mas eu acho que foi pela competência porque amizade eu tenho e amizade a gente não compra, se conquista. Então o meu convívio com a Secretária da Assistente Social é muito bom, tudo que eu peço ela tenta fazer o possível para ajudar, não só comigo, mas com os outros profissionais que atuam dentro da assistência. [...] Teve um estranhamento da assistente social que é técnica do CRAS, antes ela atuava como técnica e coordenadora do CRAS e exercia duas funções. Quando eu entrei lá, ela falou “opa, vamos ser coordenado por indígena homem”. Geralmente, em Serviço Social e Pedagogia é mais mulheres e, de repente, chegou um homem lá no CRAS comandado só por mulheres. (ENTREVISTADO 04, 2019).

Entendemos que a atuação de profissionais indígenas formados pelas universidades ainda se apresenta como algo ainda recente, podendo gerar diferentes reações na relação com profissionais não indígenas, conforme pode ser percebido no relato do entrevistado, o estranhamento dirigido a este é relatado como decorrentes de sua condição de étnico e de sua condição de gênero, esta segunda por ser relacionada a uma visão preconceituosa de feminilização da Política de Assistência Social na qual atua este profissional indígena.

Em 2013, Elizângela Pankarau foi contratada para atuar durante um ano como assistente social em um projeto de extensão – “Escola dos Conselhos no Rio Grande do Norte (RN)”, vinculado ao departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - mesma instituição a qual ela havia cursado o mestrado, ela destaca que passou a receber um bom salário, o que a possibilitou melhores condições de vida:

A gente formava conselheiros tutelares e conselheiros de direito do estado todo, então eram várias turmas. Aí **eu ministrava aulas em dois módulos** e a gente ganhava a cada 3 meses pela secretaria nacional de direitos humanos, que era um projeto da universidade em parceria com a secretaria. **E eu fui selecionada e fiquei muito feliz, porque, imediatamente saindo da bolsa do mestrado já tinha um bom salário. Na época, pra mim que era acostumada com a escassez total da vida, a precariedade, eu considerava que era um bom salário.** E trabalhei muito, muito mesmo. A Escola de Conselhos era muito cansativa a experiência das consultorias, eu ficava muito cansada, muita coisa, então eu decidi fazer de novo a seleção para professora substituta. (ELIZÂNGELA PANKARARU, 2019, grifo nosso).

Após encerrada sua experiência como docente na Escola dos Conselhos, Elizângela foi indicada e convidada para atuar como assistente sociais em uma instituição não governamental do estado do RN, na qual prestava consultoria para o desenvolvimento de projetos e relatórios na área da infância:

Como eu tinha experiência dos conselhos tutelares, da criança e do adolescente, então a instituição me fez esse convite, eu nem conhecia ninguém na época, **foi a minha ex-chefe que indicou. Então eu era a pessoa que ganhava o melhor salário** na instituição porque eu monitorava, fazia projetos, monitorava, fazia consultoria nos municípios. E eu muito animada, porque é aquela coisa de ir lá, de falar, de dar aula, de organizar cursos, organizar currículo de curso. Tudo sobre infância e juventude, então eu me sentia muito bem,

embora era bem pesado o trabalho, trabalho muito pesado. (ELIZÂNGELA PANKARARU, 2019, grifo nosso).

Elizângela relata que prestou nova seleção para professora substituta do curso de Serviço Social da UFRN, sendo aprovada. Destaca que sempre se identificou como indígena nos espaços da universidade.

Sempre, na primeira aula, quando eu chegava, era uma coisa que impactava muito os meus alunos, era isso. Eu dizia "olá, eu sou Eliz, eu sou indígena do povo Pankararu, que é um povo misturado", contava a história. Os alunos ficavam "meu Deus, professora, existe indígena em Pernambuco, como assim, professora como foi que você foi parar aqui, professora e esse seu cabelo cacheado?". Aí eu explicava a questão da mistura do povo negro e o que era etnia. A primeira coisa que eu fazia quando eu chegava em toda aula, então eu sempre fui muito respeitada lá. Onde quer que eu chegasse assim o pessoal me dava muito apoio, me dava muito incentivo e respeito. Era um respeito muito, muito grande, eu era muito feliz. (ELIZÂNGELA PANKARARU, 2019).

A partir dos relatos da entrevistada é possível perceber sua afirmação étnico-cultural em seu espaço de trabalho, relata ainda se sentir feliz e respeitada durante sua trajetória como docente indígena. Ela explica que ministrou aulas na disciplina de questão agrária e urbana, sobre a disciplina ministrada ela expõe que:

Era um debate sobre a vida no campo, ruralidade, que eu era apaixonada. Aí foi quando eu comecei, logo que eu cheguei, aí eu disse "esse povo daqui é muito novinho, esse povo é muito urbanizado, vamos fazer o seguinte, fazer umas aulas de campo nas comunidades rurais". Aí eu perguntei [para a coordenadora do curso]: "sou professora substituta, eu posso fazer uma proposta de aula de campo com as comunidades quilombolas, assentamentos", porque eu já conhecia, eu já era envolvida com o pessoal lá no RN, com as atividades de juventude que eu comecei a fazer lá bem leve, mas eu já fazia. Aí a coordenadora do curso disse: "é..", como quem diz "essa menina está doida. Faça a proposta", aí eu fiz. Foi um sucesso, levei o povo pra comunidade quilombola, para dormir lá, conhecer. (ELIZÂNGELA PANKARARU, 2019)

Elizângela entende que foi bem avaliada por seus alunos e pela instituição contratante:

Eu era vista como aquela professora que tinha disposição. Então tinha um coordenador que dizia: "Eliz, você trabalha muito bem, parece uma professora efetiva". Eu tinha muito prazer de fazer. Eu formava equipes. Aí no segundo semestre eu disse: "gente, vamos organizar

um encontro aqui a interface da questão agrária e urbana no Brasil aqui, a gente chama representantes indígenas, quilombolas, o pessoal do movimento de rua, formem uma equipe". Formamos uma equipe de estudantes e tinham um monte de estudantes. Aí todo mundo que queria estudar essas questões começava a me procurar. Eu tinha um monte de orientandos. E aí a gente fez o primeiro encontro: A interface da questão agrária e urbana no Brasil protagonismo da juventude. Encheu de gente, esse encontro foi maravilhoso. (ELIZÂNGELA PANKARARU, 2019).

Elizângela também ocupou cargo comissionado, com vigência temporária determinada, o cargo de coordenadora estadual de estudos e projetos pelo período de um ano (2019), pela Secretaria do Trabalho, Habitação e Assistência Social no RN:

No dia em que eu cheguei, no primeiro dia de trabalho [na Secretaria, fizeram uma reunião "olha, temos uma indígena Pankararu, doutora", então, demonstra-se assim, um orgulho, porque tem muitas pessoas ali que também eu já trabalhei em outras ocasiões. Eu fico muito feliz com isso, eu estou numa fase boa por isso, porque é um reconhecimento importante. [...] Eu fiquei muito feliz e lisonjeada com o convite, quando eu recebi, hoje é a pessoa que é secretária estadual, era professora da universidade e pesquisadora de muitos anos da assistência social e ela também coordenava o grupo de pesquisa que eu trabalhava, e ela já conhecia minha trajetória. Eu já havia trabalhado também no projeto de extensão que ela coordenava. O grupo de pesquisa era no mestrado. E também quando eu lecionava lá. Então ela perguntou se eu tinha disponibilidade, porque sugeriu meu nome, indicou, porque considerava que eu tinha competência pra isso. A secretaria trabalha com monitoramento, acompanhamento da política nacional de assistência social e da política estadual no caso, e especialmente com monitoramento e assessoria técnica a tudo que envolve o SUAS. Em 167 municípios do RN. Então é tudo gigante. Os números são grandes e o desafio é gigante também. (ELIZÂNGELA PANKARARU, 2019).

Ela destaca ainda que em nenhum momento se arrependeu da escolha pela profissão de Serviço Social, "Nunca. Eu tenho muito amor pela profissão desde sempre. Nunca me arrependi, sempre me senti muito satisfeita, muito feliz e inquieta também". Cabe destacar que os demais entrevistados relatam que apesar das dificuldades de empregabilidade, estes não se arrependeram da escolha do curso.

Elizângela Pankararu relata encontra-se desenvolvendo um trabalho de mapeamento das violações de direitos da população no estado:

No meu caso, agora na coordenação, por ser indígena, também eu vejo que a equipe, como um todo, tem uma boa expectativa, porque é um

governo progressista, é um governo que visa trabalhar com estratégias de superação de desigualdade, então apoia que no diagnóstico socioterritorial e o mapeamento que a gente vai fazer da realidade das violações do RN como um todo, **a gente tem um bom espaço e compromisso com a caracterização da realidade dos povos tradicionais, entre eles os povos indígenas, quilombolas.** Eu confio muito, espero muito, pelo fato de eu ser indígena, de que eu dê um oxigênio bom pra essa questão. E eu espero, não sozinha, porque eu já venho articulando com outras lideranças lá do estado. (ELIZÂNGELA PANKARARU, 2019, grifo nosso).

A entrevistada relata que a cada dois meses se desloca para sua terra indígena para visitar seus parentes e também atua na sua comunidade de origem realizando atividades de formação pedagógico, apoio político e de formação e outras atividades relacionadas com a sua tese de doutorado.

As trajetórias profissionais de Elizângela Pankararu ocorreram diferentes instituições, se dirigindo a diferentes seguimentos sociais, pelos quais foi possível sua contribuição enquanto assistente social indígena, reafirmando nestes espaços de trabalho sua identidade ética e profissional. Martinelli (2006,15) afirma que “somos uma profissão que através de sua intervenção na realidade, de sua interlocução com movimentos sociais, com setores organizados da sociedade civil, participa da reconstrução do próprio tecido social”.

Já a assistente social Luciane expõe que seu primeiro emprego como assistente social foi em um Centro de Referência de Assistência Social, localizado em um município vizinho à sua aldeia, tendo avaliado esta experiência como desafiadora e que a mesma foi bem avaliada naquela instituição.

Meu primeiro emprego como Assistente Social foi no CRAS de um município vizinho à minha aldeia. No meu primeiro dia de serviço senti medo, mas parei e percebi que eu havia amadurecido e, portanto, teria que tomar as minhas próprias decisões, inclusive assumindo os erros de uma decisão equivocada como profissional. Nesse local de trabalho, as pessoas nem lembravam de que eu era indígena; eu também não ia ficar falando toda hora. **Eu acho que é importante dizer que é indígena, para você não esquecer de suas origens. Para minha família, saber que tinha uma assistente social, ou primeiro, de ter uma estudante de graduação, era bom, eles me apoiavam bastante, dando suporte e aconselhamento.** Às vezes minha mãe reclama que trabalho muito, mas ainda sim ela é muito feliz por ter sua filha formada. Eu fui bem avaliada como Assistente Social lá, atendendo as demandas da saúde, da educação, da habitação, etc. Acho que foi por isso que me convidaram para ser Secretária Municipal de Assistência Social. Apesar do convite, eu não me via nesse cargo, porque a população gostava de mim por eu ser mais popular (AMARAL; CASSANDE; PAULA, 2015, p. 9-10).

Paula destaca sua condição de profissional indígena formada pela universidade foi entendida como uma forma de prestígio por sua família, ela destaca ainda se afirmar como indígena, podendo ser esta uma marca de seu pertencimento étnico- comunitário. Neste sentido esta outra entrevistada relata sobre sua afirmação de sua identidade étnica mesmo após a obtenção do status de assistente social: “Jamais deixei de me sentir indígena. Não adianta negar minha etnia, está na minha cara” (ENTREVISTADA 01, 2019).

O entrevistado 04 relata que sempre se apresentou como indígena nos espaços institucionais afirmando: “minha identidade está junto comigo então eu me sinto mais índio do que não índio, sou a mesma pessoa” (Entrevistado 04), enfatiza ainda que: “Dentro da minha sala tem lá o meu cocar, meu chocalho fica lá porque eu estou lá, mas minha identidade está junto comigo, então eu me sinto mais índio do que não índio, sou a mesma pessoa” (ENTREVISTADO 04, 2019)

Faria e Meneghetti (2007) elaboraram o conceito sequestro da subjetividade, os autores explicam:

O sequestro da subjetividade por parte da organização consiste no fato desta apropriar-se, planejadamente, através de programas na área de gestão de pessoas, e de forma sub-reptícia, furtiva, às ocultas, da concepção de realidade que integra o domínio das atividades psíquicas, emocionais e afetivas dos sujeitos individuais ou coletivos que a compõem (trabalhadores, empregados). Estas atividades formam a base da percepção e da representação que permite aos sujeitos interpretar o concreto pela via do pensamento e tomar atitudes (agir). O sequestro da percepção e da elaboração subjetiva priva os sujeitos de sua liberdade de se apropriar da realidade e de elaborar, organizar e sistematizar seu próprio saber, ficando à mercê dos saberes e valores produzidos e alimentados pela organização sequestradora (FARIA; MENEGHETTI, 2007, p. 50).

Neste sentido, questionamos os entrevistados sobre a aquisição de valores e hábitos institucionais e como eles manejam tais referências tendo em vista os valores próprios de seu pertencimento étnico-comunitário, sendo destacado que:

Mudou o meu modo de ver as coisas, de olhar analisar e ouvir primeiro, para depois você dar seu parecer. Eu vejo que aprendi muito lá no CRAS e convivendo com pessoas de outras profissões que atuam lá,

a gente também vai aprender um pouco mais. (ENTREVISTADO 04, 2019).

A gente adquire muito, desses trabalhos que eu tive sempre adquiri coisas boas e ruins. Eu era caladona, hoje não, eu converso com todo mundo, dou bom dia até para as pessoas que eu não conheço, até porque o município é pequeno, e a gente sempre se ver por ali, antes eu não chegava nas pessoas, passava direto. Acho que eu o hábito de conversar mais. (ENTREVISTADA 02, 2019).

Ainda sobre as experiências profissionais, a entrevistada 02 relata que obteve seu primeiro emprego como assistente social um ano após sua formação em Serviço Social, atuando no CRAS volante vinculado à Secretaria de Assistência Social do município onde se localizava a sua aldeia de pertencimento, sendo este cargo comissionado. Ela relata que:

Fui contratada pela Prefeitura de Nova Laranjeiras para atender. Eu voltei para minha terra, era isso meu intuito e fiquei nesse trabalho por cinco anos. Por dois anos eu trabalhei especificamente com a Terra Indígena Rio das Cobras, minha comunidade. Em Rio das Cobras nós temos 10 aldeias, era muita gente, hoje nós estamos chegando a quatro mil indígenas distribuídos em 10 aldeias Kaingang e Guarani e eu tive que atender essa população. (ENTREVISTADA 02, 2019).

Sobre o motivo de sua contratação pela prefeitura do município ela destaca que:

Sabe que eu nunca me questioneei, eles alegaram que tinham que atender o município, pois faltavam técnicos. Na primeira vez me falaram que iam me contratar para atender a população indígena; na segunda, me chamaram para prefeitura e dizia que era muita gente para atender e a Prefeitura não dava conta. O prefeito gostava do meu trabalho, achava que fazia um bom trabalho porque muitos não indígenas que estavam ali na prefeitura só queriam ficar atrás da mesa e eu ia onde eles me mandavam. Fui contratada para assumir o CRAS [Centro de Referência de Assistência Social] volante, eu não ficava ali na Secretaria, ia para o campo mesmo. (ENTREVISTA 02, 2019).

A entrevistada relata os desafios da experiência de trabalhar como assistente social indígena em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) volante:

Tinha uma família que morava bem no interior mesmo, às vezes eu tinha que cruzar o rio, pois a senhora sofria de uma doença, então tinha que levar alguma coisa para ela. **Nesses lugares aquelas assistentes sociais da cidade não iam, então eles me mandavam, às vezes atravessava o rio e às vezes andava a pé.** Quando eu chegava, todo

mundo ia me encontrar, no interior tem gente muito pobre e eles ficavam felizes quando eu chegava. A senhora me falava assim: “eu vou contar uma coisa para você, nós não gostamos daquelas assistentes sociais de lá, é rica, anda com saltão e de nariz empinado, nós gostamos da senhora que é simples como a gente”, e eu gostava, me sentia bem pelo elogio. (ENTREVISTADA 02, 2019, grifo nosso).

A entrevistada apresenta ainda as principais atividades desenvolvidas por ela durante sua atuação profissional em terras indígenas, expondo que:

Sabe, que o pessoal do interior me adorava! Aquelas pessoas que eu ia visitar, eu tinha que levar os alimentos já. Então eu tinha que divulgar que as pessoas tinham direito, chovia de gente e era só eu, às vezes vinham outras pessoas lá na aldeia saber seus direitos, veio tudo. Alguns benefícios a gente conseguia, outros tínhamos que ir para justiça. Eu fazia todos os encaminhamentos, agora um monte de gente já faz sozinho porque já sabem, pois nós abrimos caminho para eles, foi muito bom, assim eles não ficavam dependendo só dos assistentes sociais dali, a gente tinha que mostrar os caminhos para depois eles andarem sozinhos. (Entrevistada 02, 2019)

Ela destaca como era sua rotina de trabalho nas terras indígenas, apontando a existência de diferenças do trabalho na terra indígena e fora dela:

foi um trabalho bem pesado porque era muito demanda, aposentadoria, salário-maternidade e tudo. **Quando a gente trabalha dentro de uma terra indígena é diferente, porque na prefeitura tem horário certo e lá até os indígenas batiam em qualquer horário, às vezes até 6 horas da manhã e até 8 e 10 horas da noite.** Vinha gente na minha casa me procurar, os filhos falavam para eu dizer a eles que tinha horário certo e que deviam ir lá das oito horas da manhã às cinco horas da tarde, mas eles precisavam e eu tinha que atender. Como eu era indígena ali, parece que eu tinha nascido para fazer aquilo, para ajudar os outros. Desde aquela época eu gostava muito de trabalhar com eles [com indígenas], **trabalhar com a própria língua era muito mais fácil, eu explicava para eles e isso foi muito bom.** (ENTREVISTADA 02, 2019, grifo nosso).

A disponibilidade em tempo integral requisitada pela comunidade indígenas aos profissionais indígenas, ocorre de maneira diferente se comparado a outros profissionais não indígenas que em sua maioria possui um expediente definido pela instituição. Neste sentido a fala da entrevistada apontam que o trabalho de assistentes sociais indígenas em suas comunidades possui particularidades, que surgem a partir das dinâmicas estabelecida nas relações próprias da comunidade indígena.

A requisição de um atendimento privilegiado pelas comunidades indígenas é apontada por Luciane como algo presente em sua experiência profissional, ela avalia que, “para eles era um orgulho ter uma assistente social indígena porque eles achavam que era uma coisa rara. Em relação aos parentes, eu sabia que eu não podia atendê-los de forma privilegiada, o que nem sempre era bem compreendido por eles” (AMARAL; CASSANDE; PAULA, 2015).

Ter renda fixa não é a realidade de muitos indígenas que vivem nas comunidades indígenas, muitos deles não possuem sequer renda fixa, sendo assistidos enquanto públicos da assistência social. Neste sentido, questionamos a entrevistada 02, sobre suas expectativas salariais enquanto profissional de Serviço Social, destacando que:

**Quando comecei, eu não me preocupava com salário**, mas com a comunidade, até hoje eu sou assim, eu recebi oferta de Curitiba, de Guarapuava, de Cascavel, **eu não aceitei, quer dizer a liderança não me deixava ir...** Era na saúde indígena, como assistente social, como coordenadora de instituição, entre outras. (ENTREVISTADA 02, 2019, grifo nosso).

A entrevistada destaca que a atuação desta em outros espaços de trabalho depende da autorização das lideranças da comunidade da qual ela atua, demonstrando a grande influência exercida pelas lideranças na definição de suas trajetórias profissionais. Quanto o recebimento de salário para ela este era percebido pelas comunidades indígenas da seguinte forma: “era normal, eu era contratada e o pessoal sabia, pois ninguém vai trabalhar de graça hoje em dia” (ENTREVISTADA 02, 2019).

Em relação à avaliação das comunidades indígenas sobre sua atuação enquanto assistente social indígena ela destaca: “Eu vejo assim que eles gostavam pois tinham me procurado. Atualmente, trabalho só na educação, não faço mais aqueles trabalhos [de assistente social] e eles pedem para eu voltar” (ENTREVISTADA 02, 2019).

A entrevistada relata ainda outros aspectos na relação com as lideranças indígenas, durante o exercício profissional:

Eu digo assim, agora eu fui fixada assim que terminei o curso [se refere a ter trabalho], vamos seguindo que já consegui trabalho. Eu vejo assim pelas lideranças, mas vamos dizer assim, **parece que eles têm medo**, como indígena, eu penso só de Rio das Cobras, pois morava

lá. Eu entendia várias partes como saúde, educação, social, isso e aquilo, eu não atendia só um caso específico, era tudo que eu atendia. Tanto é que eu fiz pós-graduação também quando assumi a coordenação da educação. Eu era a coordenadora da educação escolar lá dentro da terra indígena, peguei essa função também, mas não era remunerado, atendia todas as escolas. **Fui indicada pelo cacique de lá** que disse: “você vai assumir tal função na escola, é um cargo de confiança nosso aqui na comunidade e você vai assumir essa parte”. (ENTREVISTADA 02, 2019, grifo nosso).

Importa observar, a partir dos relatos da entrevistada, a delegação de cargos de confianças em sua comunidade indígena. Cabe destacar que a definição de cargos de confiança também ocorre nas diferentes instituições, onde as autoridades municipais, estaduais e federais. Todavia é possível que a definição de cargos de confiança pelos caciques possa ser definida a partir da existência de afinidades entre os profissionais indígenas e suas lideranças e/ou cacique indígenas. Neste sentido sobre a relação com as lideranças indígenas ela expõe ainda:

Mas você não vai agradar todo mundo, sempre vai ter um, a gente tentava, fazia de tudo. Eu tinha que participar de todas as reuniões, saúde e educação... era reunião atrás de reunião. E tinha gente que não gostava, falavam “por que você faz tudo isso?”. **Aí surgiram vários “por ques” como: “por que eu estava aqui, lá, por que estava viajando, por que estava em Brasília”?**; por que está fazendo isso, aquilo, está sem uma explicação”, eu viajava demais! Tinha umas lideranças que não entendiam, o cacique entendia, mas outros não entendem. **Para eles eu estava passando da liderança do cacique**, sendo que eu avisava, estava acontecendo, isso, isso e aquilo, mas eles não escutavam, era só eu e o cacique tendo esse diálogo, dizendo está acontecendo isso naquele lugar, vamos fazer isso, daí os outros falavam o que eu estava fazendo. (ENTREVISTADA 02, 2019, grifo nosso).

Cabe destacar que a entrevistada 02 não exerce atualmente a profissão de assistente social, ela explica que:

Porque não poderia atuar em duas áreas, se eu fosse concursada eu poderia pegar PSS [Processo Seletivo Simplificado] no município e na educação e atuar nas duas áreas. Então me chamaram e disse que eu não poderia atuar nas duas áreas, por causa dessa situação e pediram para eu optar então optei pela educação e daí eu saí da Secretaria de Assistência Social. (ENTREVISTADA 02, 2019)

A entrevistada 02 trabalha como coordenadora pedagógica do curso de Pedagogia Indígena da UNICENTRO<sup>65</sup> que é desenvolvido nas dependências do Colégio Estadual Indígena localizado na Terra Indígena de Rio das Cobras, relata que, após formada, trabalhou durante três anos como coordenadora pedagógica do Colégio Estadual Indígena de Rio das cobras. Sobre a possibilidade de atuar novamente em sua comunidade indígena na função de assistente social ela destaca:

Uns 15 dias atrás, o cacique me chamou dizendo que aquela vaga que eu atuava lá ainda estava aberta para mim. Ele queria que eu voltasse, aí eu expliquei o seguinte, que voltar eu voltaria, mas vá que acontece de novo aquela situação que acontecia, que diziam que “eu passava por cima do cacique, não sei o que, não sei o que mais”. O pessoal falava isso de mim naquele tempo, mas a minha consciência está tranquila. (ENTREVISTADA 02, 2019).

A entrevistada 01 por sua vez, destaca que as dificuldades enfrentadas pela irmã foi um dos motivos de sua escolha de não exercer a profissão de Serviço Social, optando por trabalhar como professora bilingue em sua comunidade:

a minha irmã era procurada por pessoas grandes, nessa época eu estava morando lá, eu via o trabalho dela, ela corria atrás de muitos projetos, aplicava para comunidade e a gente viu os resultados dos trabalhos lá em Rio das Cobras, lá que eu estava trabalhando também na educação. Chegou o tempo que alguém foi e disse para o cacique assim: **“não tá vendo que essa mulher está podendo mais que você!”**, começaram a julgar ela, porque ela era mais procurada mesmo. **Às vezes chegavam pessoas que tinham interesse de ajudar a comunidade, eles não iam procurar o cacique, eles a procuravam, uma assistente social**, às vezes eles queriam oferecer alguma ajuda, algo assim, eles tinham que procurar ela que era assistente social e não o cacique. Aí começou criar uma coisa assim, pedagogo só atende a escola, enfermagem só lá no posto de saúde, o médico vai ter o lugar no consultório dele para atender as pessoas, o assistente social não, é muito trabalho, atende todas as áreas e **o cacique não gostava disso**. Por muitas vezes, as lideranças fazem algo que que você vai ter que explicar a verdade, e a verdade conforme for não é bem aceita. (ENTREVISTADA 01, 2019).

É possível que o perfil profissional, crítico, propositivo e interventivo, próprio do processo de formação dos assistentes sociais, possa acarretar

---

<sup>65</sup> Mais informações, disponíveis em:  
<https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2020/05/Caderno-de-Educação-do-Campo-nº-9.pdf>.

implicações nas relações estabelecidas entre estes profissionais e suas comunidades. Fundamental, portanto, a compreensão do papel profissional a ser desenvolvido pelos assistentes sociais indígenas, seja por eles, seja pelas lideranças indígenas, seja por suas comunidades de pertencimento, tendo em vista as especificidades socioculturais e políticas nesses territórios, bem como o estabelecimento dos diálogos possíveis que visem a construção/consolidação do seu exercício profissional.

Ainda sobre a ocupação de postos de trabalhos pelos profissionais indígenas egressos da educação superior, Amaral (2013, p. 6) problematiza que:

A ofensiva e a expectativa da ocupação dos postos de trabalho nessas instituições pelos novos profissionais indígenas podem provocar novos conflitos, consensos e concorrências locais, vindo a determinar reorganizações nas esferas e relações de poder nas comunidades.

Ainda que em contextos diferentes, a pesquisadora Macarena Ossola (2013), a partir de seus estudos sobre os processos de educação superior da juventude indígena pertencente ao povo Wichí, no contexto norte argentino, evidencia que a ocupação de cargos públicos assume grande importância e prestígio pelas comunidades indígenas desse grupo étnico, acarretando em reconfigurações de poder, seja por alianças, aquisição ou exclusão de empregos. Nesta lógica, analisa que:

Me interesa señalar la importancia que asumen en las comunidades wichís actuales aquellas personas que cuentan con trabajos formales, "los que tienen cargo". La posesión de cargos en la administración pública (de nivel provincial y municipal) habilita la emergencia de intrincados mecanismos de alianzas, dádivas y re-configuraciones de poder en base a la adquisición y mantenimiento de puestos de trabajo en el chaco salteño. Estos mecanismos incluyen redes internas por el poder y atraviesan esferas provinciales y locales de prestigio e inclusión-exclusión de puestos de trabajo en espacios tales como la escuela y los centros de salud. (OSSOLA, 2013, p. 261).

A aquisição do status indígena criado pela graduação pode se constituir em um aspecto que ameaça a liderança indígena, todavia, é importante destacar que a existência ou não de tensões nas relações entre os profissionais indígenas formados e suas lideranças podem ocorrer de forma diferenciada em cada país e em cada comunidade indígena.

Ossola (2013) aponta ainda que os caciques das comunidades Wichí costumam ver com suspeita os jovens universitários pertencentes a esse grupo étnico, que ingressam na universidade. Isso ocorre, pois, a partir do ingresso na universidade, estes sujeitos passam a ampliar suas redes de contatos desenvolvendo também outras habilidades que os permitem alcançar determinados benefícios às suas comunidades sem a intercessão dos caciques.

É possível que a aquisição de conhecimentos acadêmicos possa provocar o entendimento destes profissionais indígenas como lideranças ou potenciais lideranças o que pode provocar tensões nas comunidades indígenas.

A habilidade de dominar outra língua que não a indígena também é apontada como um dos fatores que faz com que os caciques comecem a temer o questionamento de suas lideranças por esses acadêmicos indígenas.

Os ineditismos que marcam às trajetórias intelectuais das/os pesquisadoras/es indígenas na área do Serviço Social brasileiro e latino-americano ocupantes da pós-graduação e nos circuitos da produção acadêmica, sinalizam a apropriação de novos instrumentos de luta, de resistência e de interculturalidades críticas necessárias *com e por* esses sujeitos (AMARAL; BILAR, 2020).

Neste sentido destacamos que dos participantes da pesquisa três concluíram cursos de Pós Graduação. Elizângela Pankararu destaca que em 2010 no curso de pós graduação em Serviço Social a nível de mestrado tendo concluído o curso em 2012, durante o mestrado participou de um processo seletivo para a função de professor substituto de Serviço Social, relata que foi aprovada, porém optou em se dedicar exclusivamente ao mestrado, para tanto contou com uma bolsa permanência durante este curso. Sobre sua dissertação de mestrado<sup>66</sup> ela destaca que:

O recorte era a precarização do trabalho, principalmente a presença das mulheres em vínculos precários no hospital psiquiátrico na unidade hospitalar. Que aí trazia várias outras questões relacionadas, periféricas. Então a análise era isso: a participação das mulheres no mercado de trabalho na zona urbana, especialmente no setor de serviços hospitalares, porque eu pegava outros dados, em outras unidades também e fiz 20 entrevistas e o perfil sociodemográfico, a

---

<sup>66</sup> Sua dissertação de mestrado foi intitulada: "As mulheres e as muralhas do patriarcado e do capitalismo: tercerização e precarização do trabalho no sistema do capital". Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/17919?fbclid=IwAR1Mm\\_LzweRk8aX\\_Hid2CqBh2erxDIS\\_Rchp0XN5\\_7vVQuMtV8raTT44IPc](https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/17919?fbclid=IwAR1Mm_LzweRk8aX_Hid2CqBh2erxDIS_Rchp0XN5_7vVQuMtV8raTT44IPc). Acesso em: 7 maio 2020.

origem, a maior parte de origem da zona rural, das periferias, das favelas. Aí fiz esse panorama: quem eram as mulheres terceirizadas, onde elas estavam, quais as funções e as relações familiares ainda, a maior parte com filhos e a maior parte únicas responsáveis pela família (ELIZÂNGELA PANKARARU, 2019).

Como mencionado Elizângela Pankararu é recém doutora em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Destacamos que a entrevista 02 concluiu mestrado profissional em Agroecologia e desenvolvimento sustentável, atualmente cursa pós-graduação em saúde. Já a 03 ingressou no ano de 2018 como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da UEL e, ao refletir sobre essa experiência, ainda em processo, ela expõe que:

Eu acho que o mestrado é muito desse trabalho anterior, ele foi decisivo na entrada do mestrado. Assim, com a graduação, o mestrado não foi planejado e a pós-graduação é muito distante para nós indígenas, assim como era a graduação lá em 2006 quando eu entrei, e ainda era distante para mim, o mestrado também foi. Mas a gente vai se adaptando. Eu não era mais leiga, já tinha a graduação, então a gente vai se adaptando, e vai vendo as possibilidades que a gente tem, a realidade que a gente tem e como eu pelos menos poderia usufruir desse momento. É uma porta também para as comunidades indígenas. Eu costumo dizer assim, que sou eu que estou ali fisicamente, mas há todo um povo, há comunidades que estão ali também, porque quando falo dos Kaingang sou eu, mas todo o povo Kaingang. Quando falo dos Guarani, falo dos Guarani (povo todo). A pós-graduação também é uma porta de entrada para as comunidades indígenas e para diferenciar o trabalho que é feito conosco lá na base, como a gente gostaria que fosse. Eu estou fazendo política social, eu vejo como seria a gente fazer lá na ponta, até na saída. Acho que é uma possibilidade ser ver como poderá ser daqui algum tempo. (ENTREVISTADA 03, 2019).

As possibilidades e horizontes a serem percorridos pelos assistentes sociais indígenas irá depender de suas intenções, pois assim como os assistentes sociais não indígenas, possuem competências e domínio de conhecimentos críticos sobre a realidade social, que nos orienta na direção da construção/contribuição de uma sociedade mais humana e justa para os diferentes seguimentos sociais historicamente subalternizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação tem como foco central identificar e analisar os aspectos centrais que caracterizam as trajetórias profissionais dos assistentes sociais indígenas no Paraná. Neste sentido, os aspectos históricos apresentados sobre a relação entre Estado e povos indígenas no Brasil intencionou contextualizar e apontar que os percursos trilhados pelos sujeitos da pesquisa são reflexos de uma construção histórica de lutas, resistências e conquistas dos povos indígenas no Brasil.

O acesso e a conclusão da educação escolar básica trazem como possibilidade o ingresso de jovens e adultos indígenas em instituições de educação superior. Todavia, a trajetória escolar é apresentada pelos sujeitos da nossa pesquisa enquanto repleta de desafios, mas também por superações das dificuldades por eles encontradas durante seus percursos, tanto nas escolas da aldeia como nas escolas da cidade as quais frequentaram.

O preconceito é relatado como existentes nos espaços escolares, muito presentes também nos espaços acadêmicos. O preconceito dirigido aos indígenas deve ser entendido em sua gênese histórica, imbricada à relação colonizadora e genocida estabelecida entre Estado, povos indígenas e a sociedade envolvente. Neste sentido, se faz fundamental a produção e socialização de conhecimentos voltados para a desmitificação e desromantização das realidades sociais, econômicas, políticas, territoriais e culturais dos povos indígenas no Brasil e no Paraná, contribuindo para o processo de desconstrução de estigmas e preconceitos sobre quem são os povos indígenas no país e, mais especificamente, os povos indígenas que habitam o território paranaense.

A partir das narrativas dos sujeitos entrevistados pela pesquisa é possível constatar que, embora o acesso à educação superior nas universidades estaduais do Paraná seja um direito garantido em lei e embora o Vestibular dos Povos Indígenas seja planejado e executado de maneira interinstitucional, o mesmo não ocorre com as ações voltadas à permanência dos acadêmicos indígenas. Cabe destacar que, conforme exposto neste trabalho, observam-se avanços nas condições para a permanência dos acadêmicos indígenas nas universidades estaduais paranaenses promovidos por meio da CUIA e de seus

membros (docentes, técnicos e gestores), ainda que tais avanços venham ocorrendo de maneiras distintas entre estas instituições. Apesar dos muitos desafios, tem sido cada vez crescente o número de acadêmicos indígenas ingressantes e concluintes pelas universidades estaduais do Paraná, sendo egressos até o momento, 101 profissionais indígenas nas mais diferentes áreas do conhecimento, podendo tais sujeitos compor os circuitos de trabalho indígena já existentes em suas comunidades ou em seus entornos.

Cabe destacar que a ideia de retorno à comunidade compreendida pelos sujeitos da pesquisa, sobretudo por meio do trabalho profissional, pode ser pensada para além do retorno pessoal para a terra indígena de pertencimento, podendo se expandir para outras dimensões e espaços de atuação, como no campo da gestão e execução de políticas sociais em diferentes esferas de governo voltadas para os povos indígenas, ou mesmo para organizações indígenas e/ou indigenistas que não necessariamente se localizem geograficamente em suas comunidades.

importa informar que tem sido expressiva na atualidade a presença de lideranças indígenas mulheres, estando estas engajadas nas lutas históricas de seus povos, tanto em suas comunidades, quando em organizações e movimentos indígenas, bem como e em outros espaços como as universidades. Neste sentido, através dos dados sintetizados pela CUIA (2020) é possível constatar a majoritária presença de acadêmicas indígenas que concluíram a educação superior nas universidades estaduais do Paraná, sinalizando que o protagonismo em ascensão de mulheres indígenas pode provocar alterações e reconfigurações nas formas de organização social dos povos indígenas, merecendo este aspecto maiores aprofundamentos, não sendo todavia, o foco deste trabalho.

A partir da nossa proposta de aproximação com as experiências de formação de profissionais indígenas na América Latina, foi possível compreender que o avanço no número de instituições e iniciativas voltadas para o ingresso de jovens indígenas na educação superior, encontra-se respaldado por pactuações e orientações de organismos internacionais. A experiência desenvolvida pela Universidad Veracruzana Intercultural analisada em nossa pesquisa, aponta que a formação de profissionais indígenas na educação superior se apresenta como possibilidade de inserção de indígenas no espaço

universitário, bem como sinaliza para a formação de um perfil profissional que visa atender as demandas existentes em suas comunidades, embora tal iniciativa institucional apresente fragilidades na incorporação destes sujeitos de maneira formal no mercado de trabalho. Se reconhecer como *profissional de origem indígena* é apresentado como um fator fundamental na experiência das universidades Veracruzana intercultural podendo ser entendido como resultante de uma afirmação profissional e étnica destes sujeitos após o processo de formação acadêmica.

A formação em Serviço Social, por sua vez, é apresentada e entendida neste trabalho enquanto repleta de desafios, possibilitando manter e ampliar as indagações sobre qual o lugar atribuído aos assistentes sociais indígenas pela categoria profissional. Esta é uma inquietação que atravessa esse trabalho e procura ainda respostas a serem construídas coletivamente pela categoria profissional e pelos próprios indígenas assistentes sociais em conjunto com suas comunidades e lideranças.

Outrossim, a categoria profissional aponta para um compromisso ético-político desta profissão junto aos povos indígenas assim como para outros grupos e segmentos subalternizados, contudo, ao longo do nosso processo de investigação, pudemos constatar que o debate sobre a questão indígena pelo Serviço Social tem avançado, ainda que de maneira muito tímida. Neste sentido, entendemos que a presença de acadêmicos indígenas nesta área, bem como a formação de assistentes sociais indígenas, pode provocar a maior visibilidade destas populações pela categoria profissional, o que poderá refletir no avanço dos estudos dessa temática pelo Serviço Social.

Entendemos ainda como significativas as contribuições e influências do Serviço Social junto a este segmento social, tendo em vista a presença de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação. Tal presença sinaliza para as contribuições destes sujeitos na possibilidade de debates e diálogos interculturais que reflitam em ações as quais contribuam para o fortalecimento étnico e para a busca pela garantia de direitos destes sujeitos e suas comunidades, respeitando suas especificidades étnicas-culturais.

Cabe apontar que os ineditismos que marcam o reconhecimento e a assunção progressiva da questão indígena pela categoria dos assistentes sociais no Brasil, somados às trajetórias intelectuais das/os pesquisadoras/es

indígenas na área do Serviço Social brasileiro e latino-americano, ocupando espaços na pós-graduação e na produção acadêmica, sinalizam a apropriação de novos instrumentos de fortalecimento da luta e visibilidade dos povos indígenas no país.

As narrativas sobre as trajetórias profissionais dos sujeitos da nossa pesquisa apontam que a composição destes nos circuitos de trabalho indígenas já existentes está intrinsicamente relacionada às relações estabelecidas por estes sujeitos e suas comunidades de pertencimento durante e após a formação superior, sendo este um processo permeado por negociações, conquistas e tensões. Ser considerado como uma ameaça para algumas lideranças indígenas compõe os relatos explicitados pelos sujeitos da nossa pesquisa, indicando a existência de receios, inseguranças, intimidações as quais podem ser decorrentes do próprio perfil crítico e propositivo do projeto de formação profissional, bem como da abrangente possibilidade de ações que envolvem diferentes áreas de trabalho, colocadas para o exercício profissional dos assistentes sociais. A partir das experiências relatadas, percebe-se que a atuação de tais profissionais amplia as possibilidades de acesso às informações sobre direitos, políticas, programas, serviços e benefícios sociais as quais, em muitas situações, eram apropriadas apenas pelas lideranças indígenas, ou mesmo, não eram até então acessadas pela ausência do assistente social indígena e dada a forma deste se comunicar e se relacionar com as comunidades.

Cabe destacar que até o momento da pesquisa, nenhum dos assistentes sociais indígenas formados pelas universidades estaduais estava exercendo a profissão e três delas apontaram experiências profissionais anteriores na área, sendo que duas delas atuaram como assistentes sociais contratadas por prefeituras e a outra, atuou como profissional indígena recém-formada vinculada a um projeto de extensão da UEL.

A aquisição do status de assistente social é apresentada pelos sujeitos da pesquisa enquanto um elemento agregado às suas identidades étnicas. Neste sentido, ser assistente social indígena é apresentado enquanto um processo em constituição na medida em que estes sujeitos se distinguem dos demais assistentes sociais, tendo em vista as suas trajetórias e os seus conhecimentos específicos, decorrentes de seu pertencimento étnico. Suas vivências cotidianas

com suas comunidades de pertencimento, anteriores à formação em Serviço Social, se constituem como essenciais para a compreensão sobre o perfil profissional deste novo sujeito.

Ter domínio da língua indígena e/ou conhecer a realidade de suas comunidades são aspectos apontados como diferenciais e que podem, a partir dos conhecimentos adquiridos durante a formação, imprimir uma nova direção às suas ações profissionais e nas instituições que historicamente desenvolvem serviços junto aos povos e comunidades indígenas. Todavia, apontamos como fundamental a compreensão e o reconhecimento da profissão junto aos caciques e lideranças das comunidades indígenas, sendo este um aspecto fundamental para a ampliação e consolidação dos espaços a serem ocupados pelos assistentes sociais indígenas no Paraná.

Nossa indagação acerca da denominação como *indígenas assistentes sociais ou assistentes sociais indígenas* se apresenta enquanto uma inquietação refletida a partir dos relatos dos próprios profissionais indígenas. Tomamos como ponto de partida o conceito de duplo pertencimento formulado por Amaral (2010). Entendemos que estes sujeitos continuam a manter seu pertencimento étnico-comunitário adquirindo, contudo, um novo status, o de Assistente Social.

Entendemos que os assistentes sociais indígenas mantêm um duplo pertencimento, ou seja, pela constituição de seu pertencimento étnico-comunitário e seu pertencimento profissional, podendo ser este último constitutivo das influências específicas da categoria profissional e das influências institucionais nas quais ele vivenciou enquanto profissional. Tal duplo pertencimento ocorre de forma simultânea, em um movimento permanente de construção e reconstrução, sendo estas dimensões constitutivas deste novo sujeito – assistente social indígena ou indígena assistente social. Cabe destacar que a reflexão ora apresentada não intenciona encerrar essa discussão, pelo contrário, objetiva instigar novas análises que visem contribuir e qualificar este debate.

Neste sentido, os assistentes sociais indígenas podem a partir de seu pertencimento étnico-comunitário e profissional<sup>67</sup> contribuir para o fortalecimento

---

<sup>67</sup> Para o aprofundamento acerca da identidade profissional dos assistentes sociais, indicamos os diversos estudos realizados pela pesquisadora e assistente social Maria Lucia Martinelli. Para

das lutas históricas pela superação das condições de subalternidade impostas aos povos indígenas pelas ofensivas colonialistas e capitalistas presentes em nossa sociabilidade.

É possível compreender que a existência de grupos e faccionalismos, sobretudo familiares, em terras indígenas, são fatores relevantes e que nos auxilia na compreensão das comunidades indígenas enquanto espaços de tensão, de conflitos, de alianças e de negociações permanentes. Tal compreensão incide nas perspectivas de ocupação dos postos de trabalho pelos profissionais indígenas nos circuitos de trabalho existentes nas terras indígenas, bem como refletem nos limites e possibilidades colocados aos assistentes sociais indígenas que atuaram, atuam ou atuarão nas comunidades indígenas e/ou junto aos povos indígenas.

Em nossa análise, a atuação e o reconhecimento dos assistentes sociais indígenas nos circuitos de trabalho indígena, dentro e fora das terras indígenas, apresenta-se associada à legitimação desta profissão pelas lideranças indígenas, possibilitando ou não na criação e da ampliação de oportunidades de trabalho nas comunidades, em parceria com o poder público municipal, estadual ou federal, ou por outras organizações indígenas e/ou não indígenas. Por exemplo, constata-se na região norte do Paraná a existência de processos indenizatórios às comunidades indígenas decorrentes de impactos de diferentes naturezas (hidroelétrica, ferroviária, rodoviária, de linhas de transmissão de energia, dentre outros), possibilitando o desenvolvimento de programas e projetos sociais que podem ser planejados e executados pelos assistentes sociais indígenas mas que dependem exclusivamente do aval das lideranças indígenas, comumente responsáveis pela gestão de tais recursos. Fundamental que, ao constatarem a importância da atuação deste profissional, possibilitem a criação e da ampliação de espaços de atuação para esses sujeitos, sinalizando a afirmação de seu pertencimento étnico-comunitário.

De tal forma e para compor o que denominamos como pertencimento profissional na lógica do duplo pertencimento, entendemos fundamental que as entidades de representação da categoria profissional, conheçam, reconheçam e legitimem a presença e a atuação dos assistentes sociais indígenas enquanto

---

aproximações iniciais indicamos o artigo "Reflexões sobre o Serviço Social e o projeto ético-político profissional, desenvolvido por Martinelli (2006).

uma força que possibilite a visibilidade do compromisso ético-político da profissão no Brasil e na América Latina, possibilitando ecoar suas vozes, suas memórias de resistência e suas perspectivas de luta.

Por fim, entendemos que os horizontes colocados a estes profissionais apontam para uma perspectiva ainda em processo de construção e de reconstrução de suas trajetórias de visibilidade e de resistência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz; MURA, Fabio. **Guarani Nãndeva**. 2018. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani\\_%C3%91andeva#Popula.C3](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_%C3%91andeva#Popula.C3). Acesso em: 10 jan. 2020.

AMADO, Eloy Simone. **Ensino Superior para povos indígenas de Mato Grosso do Sul**: “desafios, superação e profissionalização”. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

AMARAL, Wagner Roberto, RODRIGUES, Michele Aparecida, BILAR, Jenifer Araujo Barroso. Os circuitos de trabalho indígena: possibilidades e desafios para acadêmicos e profissionais Kaingang na gestão das políticas públicas. **Revista Mediações**, Londrina, v. 19, n. 2, 2014, p. 129-145. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/20701>. Acesso em: 22 mai. 2019.

AMARAL, Wagner Roberto. A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná: uma experiência inédita de ação interinstitucional de política pública de educação superior indígena no Brasil. In: MATO, Daniel. **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina**: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes, Sáenz Peña: Universidad Nacional Tres de Febrero, 2019.

AMARAL, Wagner Roberto. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. 2010. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

AMARAL, Wagner R. A Educação escolar indígena como direito na agenda educacional paranaense e brasileira. In: SILVA, Paulo V.B.; DIAS, Lucimar R.; TRIGO, Rosa A. E. (Org.) **Educação e diversidade**: justiça social, inclusão e direitos humanos. Livro 2, CONAE Paraná: reflexões e provocações. 1. ed. Curitiba, Appris, 2015.

AMARAL, Wagner Roberto. Os circuitos de trabalho indígena: os profissionais indígenas como novos sujeitos da gestão de políticas públicas. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **Anais...** Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/os-circuitos-de-trabalho-indigena-os-profissionais-indigenas-como-novos-sujeitos-da>. Acesso em: 14 maio 2019.

AMARAL, Wagner Roberto; BILAR, Jenifer Araujo Barroso. A temática indígena no Serviço Social: caminhos a trilhar na afirmação do compromisso ético-político da profissão. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, 2019, Londrina. **Anais...** Disponível em:

<https://www.congressoservicosocialuel.com.br/trabalhos2019/assets/46137d~1.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

AMARAL, Wagner Roberto; BILAR, Jenifer Araujo Barroso; DOMINGOS, Rosa. Educação Superior Indígena: reflexões sobre percursos dos acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Londrina. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, 2017, Londrina. **Anais...** Disponível em: <https://www.congressoservicosocialuel.com.br/anais/2017/assets/134474.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

AMARAL, Wagner Roberto; CASSANDRE, Marcio Pascoal; PAULA, Luciane Amaral. 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...** Disponível em: [http://www.uel.br/pos/mestradoservicosocial/congresso/anais/Trabalhos/eixo5/oral/20\\_eu\\_luciane\\_kaingang....pdf](http://www.uel.br/pos/mestradoservicosocial/congresso/anais/Trabalhos/eixo5/oral/20_eu_luciane_kaingang....pdf). Acesso em: 15 maio 2019.

AMARAL, Wagner Roberto; FRAGA, Letícia. Educação escolar indígena no Brasil e no Paraná: constituição e articulação com o ensino superior. In: AMARAL, Wagner Roberto do; FRAGA, Letícia; Rodrigues, Isabel Cristina (org.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO/LPP-UERJ, 2016. (Coleção Estudos Afirmativos, v.8). p. 171-181.

AMARAL, Wagner Roberto; SILVÉRIO, Déa Maria Ferreira. A Comissão Universidade para os Índios: desafios na política de educação superior indígena. In: AMARAL, Wagner Roberto do; FRAGA, Letícia; Rodrigues, Isabel Cristina (org.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO/LPP-UERJ, 2016. (Coleção Estudos Afirmativos, v.8). p. 39-77.

AMARAL, Wagner Roberto; BILAR, Jenifer Araujo Barroso. A questão indígena no Serviço Social: um debate necessário na profissão. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 46, 2020, p. 180-195. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/52013/34470>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ARAÚJO, Ana Valeria; LEITÃO, Sergio. Direitos indígenas: avanços e impasses pós-1988. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002. p. 23-33.

ARAÚJO, Rita de Cássia de; FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Memórias, conhecimentos e literatura na escola indígena Guarani Nhandewa**. 2009. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao\\_indigena/memorias\\_conhecimentos\\_literatura\\_escola.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_indigena/memorias_conhecimentos_literatura_escola.pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL – APIB. **Quem somos**. Disponível em: <http://apib.info/apib/>. Acesso em: 24 jan. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL – ABEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social** (com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: [http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311138166377210.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf). Acesso em: 25 maio 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL – ABEPSS. **Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social**. Vitória, 2018. Disponível em: [http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/subsidio\\_debate\\_uestao\\_etnico\\_servico\\_social-201812041419427146430.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/subsidio_debate_uestao_etnico_servico_social-201812041419427146430.pdf). Acesso em: 28 fev. 2019.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Palestra. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, 2019, Londrina.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE, 2010. Brasília.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e Permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr., 2018.

BILAR, Jenifer Araujo Barroso. **A Política de Assistência Social no município de Londrina e Povos indígenas: concepções, estratégias e desafios**. 2016. 118 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

BRASIL. Conselho Federal de Serviço Social. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm). Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.861%2C%20DE%2027,que%20lhe%20confere%20o%20art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.861%2C%20DE%2027,que%20lhe%20confere%20o%20art). Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo do Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf). Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. 2009. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes\\_coneei.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf). Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm). Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. Portaria nº 1.062, de 31 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. **Diário Oficial da União: Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 212, p. 44, 31 out. 2013.

BRITO, Patrícia de Oliveira. **Indígena – Mulher – Mãe – Universitária**: o estando estudante na UFRGS. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Ficha de tramitação**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=17569>. Acesso em: 20 maio 2019.

CASTRO, Marina Monteiro de Castro e; TOLEDO, Sabrina Navarro. A Reforma Curricular do Serviço Social de 1982 e sua implantação na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, ago./dez., 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18119>. Acesso em: 30 maio 2019.

CINES, Mirla. **Serviço Social: uma profissão de mulheres para mulheres?** Uma análise crítica da categoria de gênero na histórica “feminização” da profissão. 2004. 205 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA OS ÍNDIOS – CUIA. **Relatório do vestibular dos povos indígenas**. 2020. Disponível em: [http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-03/relatorio\\_vestibular\\_indigena.pdf](http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-03/relatorio_vestibular_indigena.pdf). Acesso em: 2 jun. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **O que é preconceito?** Brasília, DF: Serra Dourada, 2016 (Série Assistente Social no combate ao preconceito, caderno 1). Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno01-OqueEPreconceito-Site.pdf>. Acesso em 20 maio 2019.

CONSELHO INDÍGENISTAS MISSIONÁRIO – CIMI. **Marcha das mulheres indígenas divulga documento final: “lutar pelos nossos territórios é lutar pelo nosso direito à vida”**. 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/08/marcha-mulheres-indigenas-documento-final-lutar-pelos-nossos-territor>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CORTÉS, Laura Selene Mateos; DIETZ, Gunther; ZUANY, Rosa Guadalupe Mendoza. ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior Veracruzana Intercultural. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 21 n. 70, 2016, p. 809-835.

CORTÉS. Laura Selene Mateos. La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, [S.l: s.n.], año 37, n. 2, jul./dic., 2015, p. 65-81.

DUTRA, Juliana Cabral de O; MAYORGA, Claudia. Mulheres Indígenas em Movimentos: possíveis articulações entre gênero e política. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, 2019. p. 113-129.

ELIZÂNGELA PANKARARU. [Entrevista cedida à] Jenifer Araujo Barroso Bilar. Londrina, jun. 2019.

ENSINO SUPERIOR INDÍGENA. **PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas**. Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/prolind-2/>. Acesso em: 23 nov. 2019.

ECONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES INDÍGENAS. 2013. Documento Final I edição. Disponível em: <<http://www.oeei.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/07/DOCUMENTO-FINAL-I-ENEI-UFSCar-2013.pdf>>. Acesso em 30 Jan. 2019.

ENTREVISTADA 01. [Entrevista cedida à] Jenifer Araujo Barroso Bilar. Londrina, jun. 2019.

ENTREVISTADA 02. [Entrevista cedida à] Jenifer Araujo Barroso Bilar. Londrina, jun. 2019.

ENTREVISTADA 03. [Entrevista cedida à] Jenifer Araujo Barroso Bilar. Londrina, jun. 2019

ENTREVISTADA 04. [Entrevista cedida à] Jenifer Araujo Barroso Bilar. Londrina, jun. 2019.

ENTREVISTADA 05. [Entrevista cedida à] Jenifer Araujo Barroso Bilar. Londrina, jun. 2019.

FARIA, José Henrique; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O sequestro da subjetividade. In: FARIA, José Henrique. **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 45-67.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. **1ª Conferência Nacional de Política Indigenista**. Brasília, DF, 2015 (Texto base). Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2015/img/06-jun/Documento%20Base%20-%202506.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. **Conselho Nacional de Políticas Indigenista – CNPI**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/cnpi1>. Acesso em: 20 de jun. 2019.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. **Indígenas ocupam Congresso Nacional contra PEC 215, presidente da Câmara e paralisação de demarcações**. 2015. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/3580-indigenas-ocupam-congresso-nacional-contra-pec-215-presidente-da-camara-plano-matopiba-e-paralizacao-de-demarcacoes>. Acesso em: 2 dez. 2019.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. **Modalidades de Terras Indígenas**. 2020 Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 23 dez. 2019.

FUNDO BRASIL. **Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul – ARPIN-SUL**. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/projeto/articulacao-dos-povos-indigenas-da-regiao-sul-arpin-sul/>. Acesso em: 11 jan. 2020.

GALDINO, Jose Roberto de Vasconcelos; AMARAL, Wagner Roberto. Assistência estudantil para indígenas na educação superior no Paraná. In: AMARAL, Wagner Roberto do; FRAGA, Letícia; Rodrigues, Isabel Cristina (org.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO/LPP-UERJ, 2016. (Coleção Estudos Afirmativos, v.8). p. 121-135.

GESTÃO AMBIENTAL E TERRITORIAL DE TERRAS INDÍGENAS – PNGATI; FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI; **Terra indígena Avá-Guarani de Ocoí**. Disponível em: <http://cggamgati.funai.gov.br/index.php/experiencias-em-gestao/terra-indigena-ava-guarani-de-ocoi/>. Acesso em: 11 jan. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Yolanda. Direitos Sociais e Sociedade de Classes: o Discurso do Direito a ter direitos. In: FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda (org.). **Coletânea Nova de Serviço Social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 31-54.

GUERRA, Yolanda. O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate. **Katálisis**, Florianópolis, v. 8, n. 2, jul./dez. 2005. p.147-154.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça.** 2010a. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf). Acesso em 20 maio 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Povos/etnias.** 2010b. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. **Mineração é ameaça para terras e comunidades indígenas.** 2016. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-isa/mineracao-e-ameaca-para-terras-e-comunidades-indigenas>. Acesso em: 22 out. 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. **Mineração em Terras Indígenas.** 2012. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/mineracao-em-terras-indigenas>. Acesso em: 12 nov. 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. **ISA e ONGs apontam porque PL que desmonta licenciamento não pode ser aprovado.** 2018. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/carta-publica-aponta-por-que-pl-que-desmonta-o-licenciamento-ambiental-no-brasil-nao-pode-ser-aprovado>. Acesso em: 10 maio 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. **ISA lança publicação atualizada sobre mineração em Terras Indígenas na Amazônia Brasileira.** 2013. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/isa-lanca-publicacao-atualizada-sobre-mineracao-em-terras-indigenas-na>. Acesso em: 20 maio 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. **Relator de mineração em Terra Indígena vai representar parecer e diz que consulta já foi feita.** 2015. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/relator-de-mineracao-em-terra-indigena-vai-representar-parecer-e-diz-que-consulta-ja-foi-feita>. Acesso em: 20 maio 2019.

KLICHOWSKI, Renan Carlos. **Somos Estudantes e Indígena!** Um estudo testemunhal sobre o duplo pertencimento dos estudantes indígenas dos cursos de Administração das universidades estaduais do Paraná. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

KLICHOWSKI, Renan Carlos; CASSANDRE, Marcio Pascoal; AMARAL, Wagner Roberto. O que é ser um acadêmico indígena na administração? **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, abr./jun., 2020, p. 353-364. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/77916>.  
Acesso em: ...

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Educação superior para indígenas no Brasil sobre cotas e algo mais. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO JURÍDICA E POVOS INDÍGENAS: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR, Belém, 2007. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1019.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. **MANA: Estudos de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, ago., 2015. p. 425-457. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/mana/v21n2/0104-9313-mana-21-02-00425.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (org.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2004.

LIMA, Antonio Carlos de. O exercício da tutela sobre os povos indígenas: considerações para o entendimento das políticas indigenistas no Brasil contemporâneo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 55, n. 2, 2012, p. 781-832. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/59301/62337>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LIMA, Antonio Carlos et al. A administração pública e os povos indígenas. In: INESC (Org.). **A era FHC e o Governo Lula**: transição. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004, p. 293-326.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Reflexões sobre o Serviço Social e o projeto ético-político profissional. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, 2006.

MATO, Daniel. **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina**: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes, Sáenz Peña: Universidad Nacional Tres de Febrero, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL. Brasília: CEAD/ABEPSS/CFESS, 1999. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/altineia.neves/servico-social-e-projetos-de-sociedade/netto-j-p-a-contrucao-do-projeto-etico-politico-do-servico-social/view>. Acesso em: 20 maio 2019.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2011.

NOVAK, Éder da Silva; MOTA Lúcio Tadeu. A política indigenista e os territórios indígenas no Paraná. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 18, n. 32, jul./dez., 2016. p. 76-97.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Voz das Mulheres Indígenas: pauta nacional das mulheres indígenas (Cartilha). Brasília, DF: ONU Mulheres Brasil, 2018. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2018/06/PAUTA-Mulheres-indigenas.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao\\_169\\_OIT.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf). Acesso em: 20 maio 2019.

OSSOLA, María Macarena. **Jóvenes wichí em la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etárias**. 2013. 346 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos, v. 13).

PALADINO, Mariana. **“O retorno à comunidade”**: trajetórias de indígenas Ticuna que estudaram na cidade, ocupação de cargos na aldeia e processos de diferenciação social. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 7, n. 14, 2010. Disponível em: <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/565>. Acesso em: 13 jun. 2019.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, dez. 2012, p. 175-195.

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

PARANÁ. **Conselho Estadual de Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais do estado do Paraná**. 2020b. Disponível em: <http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=90>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PARANÁ. **População Indígena no Paraná**. 2020a. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=554>. Acesso em: 5 jan. 2020.

PARANÁ. **Resolução Conjunta nº 002, de 3 de novembro de 2004**. Instituir, em caráter permanente e interinstitucional, a Comissão Universidade para os Índios – CUIA. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=77070&codItemAto=549533>. Acesso em: 23 jul. 2018.

PARANÁ. **Terras Indígenas do Paraná**. 2020c. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/estaticas/alunos/indios\\_terras.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/estaticas/alunos/indios_terras.php). Acesso em: 5 jan. 2020.

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

PEC 215 é aprovada em comissão da Câmara. Quais os próximos passos? **Carta Capital**, 28 out. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/pec-215-e-aprovada-em-comissao-da-camara-quais-os-proximos-passos-6520/>. Acesso em: 20 de maio 2019.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL – PIB; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. **Guarani**. 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>. Acesso em: 10 jan. 2020.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL – PIB; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Lista de Organizações indígenas no Paraná**. 2018. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Lista\\_de\\_organiza%C3%A7%C3%B5es\\_ind%C3%ADgenas](https://pib.socioambiental.org/pt/Lista_de_organiza%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas)> Acesso em 11 jan. 2020.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – PIB; ISA. **Órgão indigenista oficial**. 2019. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/funai>. Acesso em: 11 nov. 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SACCHI, Ângela. Mulheres indígenas e participação política: a discussão de gênero nas organizações de mulheres indígenas. **Revista Antropológicas**, Recife, v. 14, n. 1 e 2, ano 7, 2003. p. 95-110.

SOUSA, Alcinéia Moreira de. **A política de assistência à população indígena: a que será que se destina?** 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília.

SPENESSATTO, Josiéli Andréa. **Os lados da mistura: desafios da coabitação e dos intercassamentos na Terra Indígena São Jerônimo (PR/Brasil)**. 2016. 203 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

TOMMASINO, Kimiye; FERNANDES, Ricardo Cid Kaingang. **Kaingang**. 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>. Acesso em: 10 jan. 2020.

TOMMASINO, Kimiye; FERNANDES, Ricardo Cid. **Kaingang**. 2001. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/287>. Acesso em: 23 mai. 2019.

VEIGA, Juracilda. **Organização Social e cosmovisão Kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê meridional**. 1994. 282 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Campinas, Campinas.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 110, abr./jun. 2012.

ZUKERAN, Andressa Satiko. **Educação Escolar Indígena: análise e reflexão a respeito de um estudo de caso na Terra Indígena Apucarana**. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/a2011%20Zukeran%20A%20ndr%20essa.pdf>>. Acesso em 20 dez 2015.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionário para caracterização dos sujeitos da pesquisa



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

### Questionário

PESQUISA DE MESTRADO: “As Trajetórias profissionais dos indígenas Assistentes Sociais no Paraná.”

Pesquisadora responsável: Jenifer Araujo Barroso Bilar

### CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

<b>Nome:</b>	
<b>Etnia:</b>	
<b>Terra Indígena de origem:</b>	
<b>Terra Indígena atual: a mesma</b>	
<b>Reside na cidade? Sim ( ) Não ( ) Município:</b>	
<b>Estado Civil:</b>	<b>Idade:</b>
<b>TRAJETÓRIA DURANTE A GRADUAÇÃO</b>	
<b>Instituição de Ensino Superior em que se formou:</b>	
<b>Curso concluído:</b>	
<b>Ano de ingresso:</b>	<b>Ano de conclusão:</b>
<p><b>Houve transferência de Universidade ou de curso? sim ( ) Não ( )</b></p> <p><b>Se houve transferência de matrícula, em qual outra Instituição de Ensino Superior estudou?</b></p> <p><b>Se houve mudança de curso, informar o novo curso escolhido e o motivo da mudança?</b></p>	

## 2. TRAJETÓRIA APÓS A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

**Possui vínculo de trabalho atualmente?** sim ( ) Não ( )

**Nome da instituição:**

**Cargo/função:**

**Tipo de vínculo empregatício:**

- ( ) Estatutário/concursado  
 ( ) trabalhador celetista com registro em carteira e contrato indeterminado  
 ( ) Trabalhador celetista com registro em carteira e contrato temporário/período determinado  
 ( ) Trabalhador autônomo ( ) outros: \_\_\_\_\_

**Observações/ esclarecimentos:**

**Já exerceu o cargo de Assistente Social?** sim ( ) Não ( )

**Período de atuação no cargo de Assistente Social** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ a \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Tipo de vínculo empregatício:**

- ( ) Estatutário/concursado  
 ( ) trabalhador celetista com registro em carteira e contrato indeterminado  
 ( ) Trabalhador celetista com registro em carteira e contrato temporário/período determinado  
 ( ) Trabalhador autônomo ( ) outros: \_\_\_\_\_

**Observações/ esclarecimentos:**

**Já ocupou ou ocupa cargo de coordenação ou gerencia nos locais onde atuou como Assistente Social?** ( ) Sim ( ) Não

**Período do cargo** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ a \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Tipo de vínculo empregatício:**

- ( ) Estatutário/concursado  
 ( ) trabalhador celetista com registro em carteira e contrato indeterminado  
 ( ) Trabalhador celetista com registro em carteira e contrato temporário/período determinado  
 ( ) Trabalhador autônomo ( ) outros: \_\_\_\_\_

**Observações/ esclarecimentos:**

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL

**Nome do Projeto:** As trajetórias profissionais dos indígenas assistentes sociais no paraná

**Roteiro de Entrevista****I. Identifica o dos entrevistados**

**Nome do(a) entrevistado(a):**

**Etnia:**

**Idade:**

**Terra Indígena em que reside:**

**Município que reside atualmente:**

**Estado civil:** ( ) casado/a ( ) solteiro/a ( ) separado/a ( ) vi vo/a

**Se casado/a, qual etnia do cônjuge:**

**Se casado/a, qual a ocupa o do cônjuge:**

**Possui filhos?** ( ) Sim ( ) Não. **Quantos?** \_\_\_\_\_

**Idade dos filhos:** \_\_\_\_\_

**IES em que estudou:**

**Ano de ingresso:**

**Ano de conclusão:**

**II. TRAJETÓRIA NA UNIVERSIDADE**

**1) Quais o/s curso/s frequentado/s?**

- 2) Durante a graduação, morava na terra indígena ou na cidade? Como era sua rotina durante a graduação?
- 3) Você trabalhou enquanto estudava? Se sim, com o que e onde trabalhou?
- 4) Qual foi sua motivação para a escolha do curso e da Universidade?  
(Verificar se foi uma escolha pessoal, ou influenciada por sua família, comunidade - lideranças e outros, de técnicos que atuam na aldeia, de outros estudantes que estudam no curso/IES)
- 5) Quais foram suas expectativas iniciais com relação ao curso e a Universidade?
- 6) Você enfrentou dificuldades durante sua permanência na Universidade? Quais?
- 7) Quais foram as motivações e incentivos vivenciados durante sua permanência na Universidade e quais se destacaram?
- 8) Quais foram as ações institucionais de acompanhamento da sua formação acadêmica como estudante indígena e quais se destacaram?
- 9) Como era sua relação com os demais estudantes indígenas na Universidade?
- 10) Como foi a sua relação com os professores e colegas do curso?
- 11) Como era sua relação com a liderança de sua comunidade, durante sua formação acadêmica?
- 12) Qual era sua expectativa de trabalho ou emprego (na terra indígena ou fora dela) durante a sua formação acadêmica?
- 13) Como avalia seu desempenho acadêmico no curso escolhido e na Universidade?
- 14) No período da sua formação acadêmica desenvolveu alguma ação de ensino, pesquisa ou extensão relacionada à questão indígena ou voltada à sua comunidade? Como avalia a experiência realizada (se contribuiu para melhorar a qualidade de vida nas terras indígenas no Paraná e na sua comunidade)
- 15) Como você avalia o suporte pedagógico, cultural e de assistência estudantil dado pela graduação para sua atuação profissional?

### III. Trajetória Profissional

- 1) Quais foram as suas experiências profissionais, após a graduação?
- 2) Quanto tempo levou para conseguir trabalho, após finalizar a graduação?

- 3) **Você está atuando na sua área de formação? Se não, por qual motivo? Se sim como se aproximou do campo de trabalho?**
- 4) **Qual o tipo de vínculo de trabalho?** (registro em carteira, voluntário, temporário, estatutário, etc.)
- 5) **Você atua profissionalmente em alguma terra indígena? É na terra indígena de pertencimento? Se não, por qual motivo?**
- 6) **Você acredita que exista expectativas da comunidade e de sua família, com relação a sua atuação profissional? Se sim quais?**
- 7) **Em sua opinião como as lideranças e a comunidade indígena veem a profissão de Assistente Social?**
- 8) **Como você acha que a comunidade avalia a sua atuação profissional como Assistente Social?**
- 9) **Você possui expectativas com relação a sua atuação profissional? Expectativas com relação a cargos, salários etc?**
- 10) **Em sua opinião, a relação estabelecida com a comunidade/liderança/ cacique durante a graduação, influenciou ou não em sua trajetória profissional?**
- 11) **Como você avalia sua relação com o cacique e lideranças da comunidade indígena no que se refere à possibilidade da empregabilidade?**
- 12) **Como você avalia a sua relação com os demais profissionais da instituição em que atua?**
- 13) **Em sua opinião quais são as possíveis instituições contratantes, colocadas aos Assistentes Sociais indígenas?**
- 14) **Durante a trajetória profissional quais valores, hábitos, comportamentos avalia que adquiriu na(s) suas(s) experiência(s)? Como avalia isso?**
- 15) **Como se dá sua relação com a direção (dirigentes, gestores, coordenadores, chefias) da organização onde atua (ou atuou)?**
- 16) **Em algum momento você não se sentiu indígena em sua atuação profissional?**
- 17) **Você considera que houve ou há dificuldades em sua atuação profissional? Se sim quais?**
- 18) **Para você, o que é ser Assistente Social indígena?**
- 19) **Na sua opinião, qual o reconhecimento da questão indígena pela categoria profissional?**
- 20) **Em sua opinião qual a contribuição do Serviço Social, com relação aos povos indígenas?**

- 21) Em que a formação profissional na área de Serviço Social contribuiu / contribui para a atuação profissional em espaços de trabalhos afetos/familiares a esta área ou em outros espaços de trabalho?**
- 22) Em algum momento se arrependeu de sua escolha profissional?**

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA  
SOCIAL – MESTRADO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “As trajetórias profissionais dos Indígenas Assistentes Sociais no Paraná”, sob a responsabilidade da pesquisadora Jenifer Araujo Barroso Bilar, a qual pretende identificar e analisar os aspectos fundamentais que caracterizam as trajetórias profissionais dos assistentes sociais indígenas no Paraná.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, quanto aos riscos aplicados a esta pesquisa, o entrevistado poderá recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. A entrevista será gravada e posteriormente transcritas, os áudios contendo as gravações das entrevistas serão arquivadas por tempo indeterminado, podendo gerar subsídios para novas pesquisas. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (43) 984316737 ou pelo e-mail [jhe\\_araujo@hotmail.com](mailto:jhe_araujo@hotmail.com).

### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_,  
fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não serei remunerado por minha participação na pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um dos participantes.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_