

## **A MULTITERRITORIALIDADE E O DUPLO PERTENCIMENTO DE ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

Renan Carlos Klichowski, UEM, renan.kli@outlook.com

Priscilla Borgonhoni Chagas, UEM, priscillabchagas@gmail.com

### **RESUMO**

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como se dá o processo de territorialização de estudantes indígenas na Universidade Estadual de Maringá em meio ao seu duplo pertencimento territorial, verificando impressões da Comissão Universidade para os Índios – CUIA Local, a luz de teorias relativas a espaço, território, territorialização, multiterritorialidade e duplo pertencimento. Para tanto utilizou-se o método qualitativo de pesquisa, de cunho descritivo, sendo coletados dados em fontes secundárias e por entrevista semiestruturada. Os resultados revelaram empiricamente a existência de noções diferentes de indígenas para o universo não indígena e a importância da CUIA Local na tentativa de amenizar dificuldades encontradas pelos estudantes indígenas. Teoricamente aproximou a teoria de multiterritorialidade e duplo pertencimento, compreendendo que são complementares em estudos relacionados a território.

**Palavras chave:** Indígenas; Universidade Estadual de Maringá; Território; Duplo Pertencimento; Identidade.

## 1 Introdução

Estudos relacionados a território assumem diferentes abordagens e compreensões ao longo tempo-espaço. É um conceito muito referenciado na geografia, mas também assume importância e outras áreas como na sociologia, economia, antropologia e estudos organizacionais (Saquet, 2009, 2013; Haesbaert, 2004, 2007).

As pesquisas ajudam a compreender a dinâmica de processos sociais em territórios, sendo o território um espaço de identificação, de identidade e de manifestação cultural no qual se desenvolvem relações (Medeiros, 2009) em meio a processos sociais, por exemplo, de territorialização (T), que é o enraizamento ou apropriação territorial, de desterritorialização (D), o momento de rompimento e de reterritorialização (R), a nova forma de ocupação do território em meio a outra dinâmica, processo chamado de TDR (Haesbaert, 2004, 2007).

Cassandre, Amaral e Silva (2015) publicaram uma pesquisa que revelou o conceito de duplo pertencimento de um sujeito que, ao mesmo tempo que é estudante do curso de Administração, também é indígena da etnia Guarani. A vida desse estudante indígena é compreendida pelas questões relativas à sua expectativa profissional de administrador, a partir de sua formação. Observou-se a existência de noções diferentes do indígena para assuntos cotidianos do universo das sociedades não indígenas, como por exemplo, o acúmulo de bens e as relações de trabalho.

Nesse sentido, considerando que um território é o resultado da apropriação de um espaço por meio de uma territorialização, conforme Raffestin (1993), a Universidade Estadual de Maringá, um campo de relações sociais que foi territorializado é considerada nesta pesquisa um território, possuindo regras para acesso (de territorialização) e de convivência. Haesbaert (2007) e Fernandes (2009) refletem que existem algumas tipologias para uma compreensão de territórios, por exemplo, território de referência, refletido por Raffestin em passagem de Saquet (2009). Outra importante reflexão de Haesbaert (2007) é o conceito de multiterritorialidade, que reflete o vivencia simultânea em mais de um território. Esta última reflexão, acompanhado do conceito de Amaral (2010) em relação ao duplo pertencimento, que também está ligado a uma simultaneidade na vivencia humana, mas por uma visão mais cultural-étnico-identitária, apresenta uma forma importante de como olhar para a novidade de indígenas ingressantes em universidades.

Assim, questiona-se: como se dá o processo de territorialização de estudantes indígenas na Universidade Estadual de Maringá em meio ao seu duplo pertencimento territorial? Para

responder isso foram levantadas informações, por meio de pesquisa documental em fontes secundárias, que revelaram como foi o movimento que oportunizou o ingresso de indígenas na Universidade e verificou-se por meio de entrevistas semiestruturadas a percepção de um representante da CUIA Local e de um estudante indígena.

As recentes políticas públicas voltadas para o ensino superior aos povos indígenas, bem como o ingresso dos indígenas nas universidades paranaenses, conforme Cassandre, Amaral e Silva (2015), são desafios que ainda não são claros. Dessa forma, as fragilidades do processo de formação indígena nas universidades públicas paranaenses necessitam ser compreendidas e referenciadas para que se abra um campo crítico, campo de avaliações e proposições, tanto para essas organizações, bem como pela sociedade indígena e não indígena. Assim, o presente estudo justifica-se na emergência da existência dessa fonte de referência para abertura de discussões na área.

Por meio de um levantamento nos principais periódicos e eventos da área de estudos organizacionais buscou-se temáticas que discutissem questões relativas a indígenas e a estudantes indígenas a fim de constatar as referências existentes, como forma de verificar o número de publicações em relação a esta área de interesse. Pela pesquisa na plataforma Spell, que engloba 109 periódicos nacionais, encontrou-se cinco títulos que discutiam a temática indígena no Brasil, dentre eles, três tratam de questões relacionadas apenas à terra indígena. No portal da CAPES não foi encontrada nenhuma publicação registrada. Em Amaral (2010) e Ferreira e Hanashiro (2015) foi apontado a escassez de publicações em relação a estudantes indígenas no ensino superior.

Além desta seção introdutória, a presente pesquisa foi dividida em outras oito seções. Inicia-se a seguir com reflexões sobre território e espaço.

## **2 Os estudos sobre território**

Estudos sobre o conceito de território, segundo Saquet (2009, 2013) e Haesbaert (2004) tem sido utilizado e debatido em campos como o da geografia, sociologia, economia e antropologia, sendo inicialmente compreendidos, por volta do século XVI, como forma de segurança para servir de abrigo e como uma espécie de trampolim para oportunidades, requerendo uma organização do território internamente, em suas exterioridades e de relações de poder. Nesse contexto, o território assume diferentes significados em sociedades diferentes, sempre ligados aos grupos de dominação.

Contata-se que os sentidos que podem ser dados ao território variam conforme o tempo

histórico. Haesbaert (2007) aponta que a formação e visão do território vai depender de variáveis que são diferentes ao longo do tempo e espaço. O objetivo do processo de territorialização, de dominação e apropriação do espaço são fundamentais nessa formação. Pelos séculos que se passaram três movimentos sintetizam os principais momentos destacados pelo autor, o primeiro apresenta-se como o das sociedades tradicionais, no qual a visão material ou funcional se destacava, sendo o território sinônimo de abrigo e base de recursos, com profunda identificação com o espaço com bases simbólicas e culturais como fundamento de manutenção.

Já na sociedade moderna que Haesbaert (2007) chama de “sociedade disciplinar” (até o século XIX) o que dominava era a funcionalidade e o “enclausuramento disciplinar” (p. 28) que individualizava, em destaque o poder do estado-nação. Por último e mais recentemente, nas sociedades pós-modernas, “sociedades ditas de controle” ou “de segurança”, a mobilidade, fluxos, conexões e redes são características deste tempo histórico. Gradativamente o território passa de “zonal” ou da lógica de controle típico de estado-nação para território-rede no qual a lógica do controle é típica de grandes empresas ou da lógica capitalista.

Antes de avançar, é necessário destacar em Raffestin (1993) a diferenciação importante entre território e espaço. Aponta que território se forma a partir do espaço, “ao se apropriar de um espaço concreta ou abstratamente o ator territorializa o espaço” (p. 143). Nesse sentido, o autor reflete que espaço é algo dado, uma espécie de matéria prima, e a partir de relações humanas sobre o espaço, das relações de dominação e da apropriação, processo chamado de territorialização, se faz um território.

Territorialização, assim, é compreendido, conforme Raffestin (1993) e Haesbaert (2004) como ação ou movimento de construção e criação de territórios pela apropriação, uso, identificação e enraizamento com determinadas extensões do espaço definidas por lógicas políticas, econômicas ou culturais. Além disso, Haesbaert (2004, 2007) lembra os processos relevantes debatidos na última década que complementam essa compreensão: a desterritorialização e reterritorialização, os três representados como TDR. Estão envolvidos em um processo de criação, destruição e recriação do território.

Saquet (2009) lembra que os territórios e os processos TDR não são únicos e nem homogêneos. Existem diferenças entre territórios e até mesmo em um mesmo território, ou seja, os territórios são heterogêneos. O território é composto por diferenças econômicas, políticas, culturais, identitárias, biológicas, enfim, as heterogeneidades são evidentes. Destaca que os traços identitários de certos grupos sociais são compostos por contextos históricos e

relacionais.

Nesse sentido, Saquet (2009) inspirado em Raffestin, aponta ao menos quatro níveis diferentes com situações e complementos que podem caracterizar um território. O primeiro deles o (1) “território cotidiano”, refere-se a territorialização diária, onde procuramos garantir as necessidades das relações entre os indivíduos e lugares, de tensão e distensão, territorialidade imediata e banal, onde se misturam riqueza e pobreza, potência e impotência, banalidade e originalidade. O segundo deles é o (2) “território das trocas”, semelhante ao do cotidiano, mas a articulação está no nível regional, nacional e internacional, caracterizando uma ruptura temporal, espacial e linguística. O (3) “território de referência” tem um caráter histórico, imaginário, material e imaterial, memórias individuais e coletivas, território do qual se habitou e guarda memórias podendo ser afetivas e até conflituosas. O último referenciado pelo autor é o (4) “território sagrado”, ligado a atuação de igrejas e religiões, campos de força de controle e influência política e sagrada.

Fernandes (2009) divide o território em três tipos: (1) primeiro território, ou espaço de governança, (2) segundo território, como propriedades e (3) terceiro território, ou espaços relacionais. Para o autor, o primeiro território é o ponto de partida da existência das pessoas em um determinado território, espaço de governança da nação. Está organizado em diversas instâncias e escalas como estados, municípios, províncias, secretarias, departamentos. Os movimentos de desenvolvimento socioterritorial promovidos pelo estado, com a abertura para multinacionais se expandirem por terras gera conflitos com movimentos, por exemplo de camponeses e indígenas, que não querem ser desterritorializados e perderem sua origem. Conflitos também podem ser vistos nas reivindicações de acesso a esse primeiro território.

O segundo território, Fernandes (2009) chama de propriedades, dando como exemplo a “nossa casa”, ou propriedade como espaço de vida, sendo comunitária ou particular, formadas por diferentes formas de organização do espaço, “as propriedades privadas não capitalistas, familiares ou comunitárias e as propriedades capitalistas formam o segundo território” (p. 208).

Por último, Fernandes (2009) traz o terceiro território, o relacional, no qual reúne as conflituosidades e todos os tipos de território. Está relacionado aos tipos de uso do território e suas territorialidades. Exemplo clássico seria o uso de avenidas comerciais no período noturno para prostituição e renegado por comerciantes.

Refletiu-se até aqui algumas concepções importantes destacando-se a existência de diferentes formas de compreensão para território, dependendo da forma de apropriação que se faz do

espaço num processo de territorialização. O tópico a seguir relaciona o território com a identidade.

## **2.1 Território e Identidade**

Para Medeiros (2009) território é um espaço de identificação ou espaço de identidade, apontando que é um lugar de mediação do homem e sua cultura. É identificado por uma rede de lugares sagrados, que uma fronteira delimita o território, marca o espaço de força e de sobrevivência. É um espaço defendido, negociado, cobiçado, pedido, sonhado, no qual são fortes as forças simbólicas e afetivas.

Por meio de um estudo do território de assentamentos de movimentos sem-terra, Medeiros (2009) aponta que no âmbito de entrar e conquistar um espaço desconhecido é um novo conhecer que entre erros e acertos vão se construindo novas territorialidades. Nesse contexto, muitos desistem, vão para outros lugares e outros ficam até que possam fixar marcas de sua identidade. Esse processo de territorialidade em locais desconhecidos a autora chama de desenraizamento e um novo enraizamento. Encontrar-se com nova realidade leva a conflitos com ressignificações de objetos, coisas, comportamentos.

Pertencer a um território, enraizar-se e identificar-se com ele, conforme Medeiros (2009) pode ser algo complexo e problemas nessa territorialização podem ser encontrados. Na lógica descrita por Haesbaert (2007), a vida dos homens no mundo contemporâneo cercou-se de territórios-rede e é cada vez mais frequente diferentes territorializações. A seguir, apresenta-se dois conceitos complementares que ajudam a compreender essa lógica: o duplo pertencimento e a multiterritorialidade.

## **3 Duplo Pertencimento e Multiterritorialidade**

A entrada de estudantes indígenas em universidades públicas apresenta a exposição de um grupo étnico em meio a outro diferente. Amaral (2010), propõe a temática de identidade e pertencimento de estudantes indígenas em universidades, trabalhando em sua tese amplamente o conceito que chama de duplo pertencimento. Segundo o autor, “constituir e manter a sua identidade como estudante indígena universitário demanda deste sujeito a sustentação simultânea de sua pertença acadêmica e étnico comunitária” (p. 510).

A complexidade do duplo pertencimento pode ser entendida do ponto vista da relação do estudante indígena entre diferentes universos e do ponto de vista relacional, entre indivíduo estudante indígena em meio a não índios. Nas palavras do autor:

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).

Uma fronteira étnica marca os polos do duplo pertencimento (universo indígena e universo não indígena), e esses polos podem ser compreendidos em Poutignat e Streiff-Fenart (1998) como diferentes etnicidades. Os autores demonstram que o primeiro uso na década de 1940, relacionado a imigrações em ambientes ingleses “em suas primeiras acepções, a etnicidade designa simplesmente a pertença a um grupo outro que não anglo-americano” (p. 22).

Em Amaral, Cassandre e Paula (2015) e Cassandre, Amaral e Silva (2015), compreende-se que o duplo pertencimento não é reconhecido por políticas públicas, trata-se apenas de questões relativas de dar oportunidades ao ingresso em universidades. O poder público não leva em consideração que os indígenas “transitam por diferentes cosmologias e especificidades na organização social e política de suas comunidades” (Amaral, Cassandre, & 2015, p. 5). Amaral (2010) denuncia a emergência do duplo pertencimento, em suas palavras:

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

Amaral (2010) aponta também que o indígena que vive o duplo pertencimento, indígena-estudante, para construir sua realidade precisa lidar com o estado do qual convive “com árdua e em permanente estado de desequilíbrio” (p. 22), tanto do ponto de vista da comunidade universitária que compreende a realidade do não indígena estruturalmente, como a do campo da família com suas expectativas.

De forma geral, pode-se dizer que este conceito ajuda a refletir que uma territorialização não é independente, carrega referências pessoais do sujeito territorializador. Destaca-se que a compreensão de pertencimento a um território simultaneamente é confrontada com a sensação de não pertencimento a outro, sendo essas sensações relacionadas a diferenças de cunho identitário, étnicas, religioso, culturais. Ao enraizar-se a um novo território (territorializar) sem se desvincular de outro, como no caso do estudante indígena, o sujeito passa compreender o pertencimento a duas realidades ou dois territórios, passando a viver o duplo pertencimento simultâneo a multiterritorialidade. Assim, articula-se aqui as ideias de Haesbaert (2007) de multiterritorialidade como uma complementariedade para as reflexões do duplo

pertencimento.

Segundo Haesbaert (2007), a multiterritorialidade pode ser entendida pela experimentação de várias territorializações simultaneamente. No mundo contemporâneo as pessoas vivem em meio a vários territórios por necessidades ou escolhas, como a dos estudantes indígenas ou a vontade de um turista de viajar por diversos países, trazendo ressignificações frequentes, que nas palavras do autor:

A multiterritorialidade contemporânea inclui assim uma mudança não apenas quantitativa - pela maior diversidade de territórios que se colocam ao nosso dispor (ou, pelo menos, das classes e grupos mais privilegiados) – mas também qualitativa, na medida em que temos hoje a possibilidade de combinar de uma forma inédita a intervenção e, de certa forma, a vivência, concomitante, de uma enorme gama de diferentes territórios e/ou territorialidades (Haesbaert, 2007, p. 37).

Nesse sentido, conforme Haesbaert (2007), a multiterritorialidade é constante no cotidiano das pessoas em meio a um mundo no qual diversos territórios se fundem por território rede, fluxos e conexões. Quando a multiterritorialidade é uma necessidade, como no caso dos estudantes indígenas estudados por Amaral (2010), que vivem a dualidade no pertencimento a territórios com diferentes concepções, valores, culturas, religiões, é entendida como árdua, com obstáculos e barreiras, tornam-se uma complexa esteira de relacionamentos territoriais.

Em suma, até aqui foram apresentadas algumas discussões teóricas relacionadas a território. Na sequência será apresentado o percurso metodológico que foi seguido como forma de compreender o fenômeno para chegar aos objetivos da pesquisa.

#### **4 Percurso Metodológico**

A presente pesquisa reflete a vivência de estudantes indígenas em um meio social, a universidade pública, compreendendo-se como uma pesquisa qualitativa. Vieira (2004) reflete que pesquisa qualitativa “atribui importância fundamental à descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem, os depoimentos dos atores sociais envolvidos, discursos, significados e contextos” (p. 15). Triviños (1987) aponta que a fonte direta dos dados na pesquisa qualitativa é o ambiente natural, sendo o pesquisador o instrumento chave para buscar o “real social” de um fenômeno. O autor coloca que esse tipo de pesquisa é basicamente de forma descritiva e tem como preocupação essencial o significado” (p. 128).

O objetivo da presente pesquisa é compreender como se dá o processo de territorialização de estudantes indígenas na Universidade Estadual de Maringá em meio ao seu duplo pertencimento territorial. Para atingir o objetivo, primeiramente foram feitas pesquisas por meio de levantamentos de dados secundários em leis que regulamentam e discutem questões



específicas à temática, materiais, livros, arquivos públicos, arquivos particulares, fontes estatísticas, fontes bibliográficas, e outros, esperando obter dados importantes. Segundo Denzin e Lincoln (2006) documentos, arquivos, artefatos e registros também são elementos importantes de pesquisas qualitativas.

Na etapa seguinte abordou-se uma representante (E01) da Comissão Universidade para os Índios (CUIA Local) e um estudante indígena (E02), ambos da Universidade Estadual de Maringá – UEM, por meio de entrevista semiestruturada. Seguindo os passos de Gaskell (2002), a entrevista foi gravada por meio de gravador de voz, transcrita e devolvida por e-mail para validação das respostas e como forma de confirmar o que foi dito. Após a revisão, os dados foram organizados e transcritos de forma descritiva, acompanhados de reflexões teóricas, como forma de análise.

Partindo desses objetivos e das formas de atingi-los, os próximos tópicos já apresentam dados e informações específicas coletadas durante o percurso de pesquisa.

## **5 O território: Universidade Estadual de Maringá – UEM**

Nos primeiros capítulos desta pesquisa, refletiu-se por meio dos estudos de Raffestin (1993) que a partir de relações humanas sobre um espaço se faz um território, por meio de um processo de territorialização. Nesse sentido, uma universidade antes de ser o que é, foi um espaço no qual relações humanas se desenrolaram, foram imbricadas regras e hierarquias e por meio de uma territorialização se fez um território. Assim, considera-se nesta pesquisa a Universidade Estadual de Maringá – UEM, ou o ambiente social dela, um território. Faz-se a partir daqui uma apresentação da história dessa universidade e como se deram suas territorializações.

Conforme dados eletrônicos da instituição de ensino (IE), a lei nº 6.034 de 06 de novembro de 1969 deu origem a criação da Universidade Estadual de Maringá – UEM, sendo agregada ao grupo de faculdades já existentes. O Decreto Lei nº 18.109 de 28 de janeiro de 1970 tornou a IE uma fundação de direito público, reconhecida pelo Governo Federal em 1976. A Lei Estadual nº 9.664 de julho de 1991 tornou-a autarquia. Foi a partir de 1999 que deu-se autonomia para Universidade (Universidade Estadual de Maringá [UEM], 2017).

Entre, 1970 e 1976 criou-se o campus definitivo com 15 cursos de graduação: em 1971 Matemática, Química e Administração; em 1972 os cursos de Engenharia Química e Engenharia Civil; em 1973 Estudos Sociais, Educação Física, Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis e Física; no ano de 1974 Farmácia-Bioquímica; no ano de 1975 criou-se

os cursos de Processamento de Dados e Zootecnia, em 1975. Por último em 1977 fundou-se o curso de Agronomia. Atualmente a UEM oferta 63 cursos diferentes de graduação presenciais, acontecendo em Campus Sede de Maringá, Campus Extensão de Cianorte, Cidade Gaúcha, Campus Regional de Goioerê, Ivaiporã e Umuarama (UEM, 2017).

A UEM hoje possui também cursos de graduação na educação a distância (EaD), cursos de pós-graduação *latu sensu* (presenciais e EaD) e *strictu sensu*. Os estudos na instituição são amparados por uma ampla biblioteca (acervo BCE) que foi incrementado com políticas de intercâmbio em seus programas. A editora da UEM, é outro destaque que funciona como forma de facilitar a publicação de trabalhos e a revista científica Unimar (UEM, 2017).

A partir do conhecimento desse território, a seguir são apresentadas informações relativas a forma de acesso a esse território, mais especificamente para povos indígenas, objetivo da presente pesquisa.

## **6 O acesso ao território universidade**

Ao se considerar pela leitura abordada que território é resultado de processos sociais em um espaço, e que existem conflitos nas relações sociais, considerou-se também quem existem disputas para entrada e permanência. Os povos indígenas, que por um longo tempo nem eram reconhecidos como cidadãos, recentemente ganharam a oportunidade de ingresso para partilhar do território com povos não indígenas. Não serão tratadas questões de acesso à universidade de estudantes não indígenas, ou seja, especificamente são apresentadas informações relacionados ao ingresso de estudantes indígenas a universidade.

Destaca-se primeiramente que Ferreira e Hanashiro (2015) apontam que foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que se garantiu povos indígenas no Brasil “o direito a uma cidadania diferenciada, por meio do reconhecimento de seus direitos territoriais e culturais e a questão da especificidade passa a ser gradativamente normatizada” (p. 2). Mas, ainda não foi o momento que se discutiu questões relativas a educação superior.

Segundo Amaral (2010), as iniciativas da FUNAI do início da década de 1990 foram as únicas iniciativas que, por meio de convênios, garantiram ingresso de indígenas em universidades. Já nos anos 2000, pode-se verificar o surgimento de outros movimentos com a finalidade de promover o ingresso e permanência desses, em paralelo com debates relacionados a políticas de cotas nas universidades brasileiras.

Foi a partir do ano de 2001, por meio da Lei Estadual n.º 13.134, de 18 de abril do mesmo ano, passou a existir a política do Estado do Paraná que oportuniza aos povos indígenas o

ingresso em universidades paranaenses de ensino superior, por meio do vestibular dos povos indígenas. Segundo levantamento de Amaral (2016), no ano de 2016 existem 163 indígenas matriculados em universidades paranaenses, conforme quadro 1 a seguir, que ainda divide por etnia.

Essa lei paranaense definiu que era necessário reservar três vagas para estudantes indígenas ingressarem nas universidades públicas do estado, sendo revisto no ano de 2006, que alterou para seis vagas, conforme o texto da própria lei:

Art. 1º. Ficam asseguradas 06 (seis) vagas, como cota social indígena, em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior, do Estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense (Lei n. 13.134, 2001).

Quadro 1  
Estudantes indígenas por universidade

Universidade	Quantidade de Estudantes Indígenas	Quantidade de Estudantes Indígenas em %	Etnia Kaingang	Etnia Guarani	Etnia Xetá	Etnia Fulni-ô	Etnia Terena
UEL	34	20,86%	21	12		1	
UEM	34	20,86%	15	18	1		
UEPG	25	15,34%	18	7			
UNICENTRO	25	15,34%	22	3			
UNIOESTE	17	10,42%	7	9			1
UENP	25	15,34%	6	7			
UNESPAR	3	1,84%					
Total	163	20,86%	89	56	1		

Fonte: Amaral (2016)

Assim, o ingresso no ensino superior no Estado do Paraná ficou sancionado por lei. Já a permanência e a conclusão, ou seja, o acompanhamento desses estudantes, conforme Amaral *et al.* (2016) ficou a cargo da Comissão Universidade para os Índios (CUIA), que acompanha hoje no estado os 163 estudantes exibidos no quadro 1.

Amaral e Silveira (2016) relatam que o vestibular é realizado anualmente, por responsabilidade da CUIA Paraná (em âmbito estadual) em somente uma das universidades do estado, mudando todo ano de local. A partir da aprovação e ingresso na universidade a CUIA Local passa a acompanhar os alunos.

Os vestibulares para os povos indígenas são um pouco diferentes dos tradicionalmente conhecidos e seguem alguns critérios para inscrição e seleção. Amaral e Silveira (2016) apontam as diferenças e algumas particularidades:

(...) à exclusiva concorrência das vagas suplementares entre os indígenas, por meio de provas objetivas que possuem menor número de itens que as provas dos vestibulares convencionais; à anuência da inscrição pelo cacique da terra indígena em que reside o

candidato, reconhecendo sua pertença étnica e territorial (por meio de declaração que compõe a documentação de inscrição dos candidatos); ao conteúdo das questões elaboradas, as quais evidenciam, por vezes, um diálogo entre a literatura que explicita a realidade dos povos indígenas no Paraná e no Brasil com conteúdos apresentados pela matriz curricular do ensino médio; ao respeito à tradição oral e às línguas Kaingang e Guarani, contemplando as no processo de avaliação dos candidatos; à institucionalização de comissão de professores das universidades públicas envolvidas, responsável pela organização dos vestibulares específicos, pela avaliação dos candidatos e pelo acompanhamento dos aprovados durante o curso; à concentração e ao encontro dos candidatos indígenas num mesmo local para alojamento, refeições e, muitas vezes, de realização das provas, possibilitando intercâmbios, reuniões e articulações entre eles. Desde o ano de 2005, os candidatos Kaingang e Guarani residentes no Paraná passaram a intercambiar com candidatos indígenas de diferentes grupos étnicos de outros estados do país, inscritos para concorrer à UFPR; e à itinerância da realização desse concurso específico, anualmente sediado por uma das universidades públicas que constituem a CUIA Estadual, a partir de cronograma predefinido (Amaral & Silveira, 2016, p.55).

A partir da aprovação e ingresso na universidade, a CUIA Local recebe os novos graduandos indígenas em seu campus. A seguir apresenta-se especificidades sobre a CUIA e a CUIA Local da UEM.

### **6.1 A CUIA**

Segundo Amaral & Silveira (2016), a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, a partir da publicação da Lei Estadual do Paraná, 13.134/ 2001, substituída pela Lei Estadual 14.995/ 2006, que reservou vagas para indígenas em universidades públicas estaduais, delegou as próprias universidades a competência de organizar o vestibular específico aos povos indígenas, por meio da CUIA – Comissão Universidade para os Índios.

Antes da criação da CUIA, conforme Amaral e Silveira (2016), eram reunidas comissões provisórias que organizavam o vestibular para os povos indígenas uma vez ao ano no estado. O vestibular era feito em uma das universidades do estado e logo após a comissão era desfeita, sendo o primeiro no início de 2002. A partir do terceiro vestibular no ano de 2004 a comissão provisória se reuniu e formou um Grupo de Trabalho permanente para discutir as dificuldades encontradas até então, que deu origem mais tarde a CUIA.

A resolução conjunta 002/2004 (hoje 048/2013), do dia 26/10/2004 instituiu formalmente a composição da CUIA – Comissão Interinstitucional para Acompanhamento dos Estudantes Indígenas em cada uma das universidades estaduais (e em 2005 na Universidade Federal do Paraná, ano que aderiu ao vestibular para povos indígenas). A letra “A” de CUIA foi adicionada ao nome para dar sonoridade, valor semântico e designar um utensílio importante para a cultura indígena, reduzindo o nome para Comissão Universidade para os Índios (Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior [SETI], 2016; Amaral &

Silveira, 2016).

As atribuições da comissão foram publicadas na resolução 006/2007:

- (1) proceder a discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere a Lei n. 13.134 de 18 de abril de 2001 e n. 14.995;
- (2) realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo;
- (3) acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos;
- (4) avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas universidades;
- (5) elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
- (6) sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena;
- (7) buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais (SETI, 2016).

Conforme Amaral e Silveira (2016), a resolução 47/2004 instituiu também a formação da CUIA Paraná, composta por três representantes de cada universidade, que por sua vez compunham sua própria CUIA, com o nome de CUIA Local. A SETI aponta que faz publicações de atualizações necessárias e de representantes das IES na Comissão Estadual. Possui também Comissões Locais nomeadas por Reitores por meio de portarias.

A CUIA Paraná de forma geral fica responsável pelo vestibular estadual para os povos indígenas que mais tarde irá direcionar os aprovados às devidas universidades para acompanhamento da CUIA Local. Salienta-se que embora o aluno inscrito escolha até três opções da cidade-IES que pretende estudar, uma das normas é que o aluno se mude e resida na cidade que optou, recebendo uma bolsa auxílio, no valor de R\$ 633,00 por aluno, recebendo 50% a mais do valor caso tenha um filho dependente. Caso seja um casal, apenas a bolsa da mãe recebe esse acréscimo (Amaral & Silveira, 2016).

Destaca-se que na bibliografia consultada consta o valor de bolsa de R\$ 633,00, mas, em março de 2016 esse valor foi atualizado para R\$ 900,00, conforme informado por representante da CUIA Local entrevistada.

Amaral e Silveira (2016) destacam que a CUIA Local tem por objetivo fazer o acompanhamento dos alunos junto às universidades, tanto em relação ao aprendizado, quanto a suportes sociais. Mas, não possui autonomia total para decidir sobre permanência ou não de um estudante indígena, pois sofrem influência de colegiado, pró-reitoria, comissões, coordenações, etc.

Entrevistou-se uma representante da CUIA Local no percurso desta pesquisa e foi relatado que na Universidade Estadual de Maringá, esse órgão em sua fundação a representação foi delegada a um grupo de pesquisa (com registro no CNPq) focado em questões indígenas, étnicas e raciais já existente na instituição muito antes, sendo os representantes pertencentes desse grupo. O local foi intitulado de “Tulha”, pois está localizado em uma casa de madeira

antiga e recuperada. A seguir, são apresentadas informações trazidas da entrevista com a representante da CUIA citada.

### **7 A percepção da CUIA Local**

Nesta etapa da pesquisa são apresentadas informações sobre as percepções de uma das três representantes da CUIA quanto ao ingresso, ou a territorialização dos estudantes indígenas no território Universidades Estadual de Maringá - UEM. Uma retomada de questões teóricas irá acompanhar as descrições.

A representante da CUIA Local (E01) relatou que os estudantes indígenas que passam pelo vestibular para povos indígenas, devem possuir ensino médio e carta de recomendação com anuência do cacique da terra que são originárias para poder participar do vestibular. Essas questões são tratadas previamente junto a CUIA Paraná, em âmbito estadual. Após o vestibular, a CUIA Local da UEM não exige nova carta para receber os indígenas na instituição. Um ponto importante é que os estudantes devem mudar-se e residir na cidade na qual irão estudar, recebendo uma bolsa auxílio de R\$ 900,00 (valor atualizado em março de 2016). A concorrência para estudar em Maringá é uma das maiores, devido à proximidade com aldeias em relação as demais cidades que possuem universidade no estado.

Neste ponto, foi relatado que os estudantes que chegam a cidade, são recebidos pela CUIA e orientados quanto à moradia. Uma organização não governamental da cidade costuma abrigá-los, mas são poucas vagas. Os demais devem alugar ou procurar sua própria moradia. Importante salientar que apesar de suas origens étnicas e de falarem línguas diferentes, as aldeias do Estado do Paraná são próximas a cidades “urbanas” e todos os indígenas que estudaram ou estudam na UEM falam português fluentemente, alguns com um sotaque, “como se fossem estrangeiros dentro de seu próprio país” (E01). Outra questão, talvez explicada pela proximidade com o meio urbano é que todos se vestem “igual a gente, você poderia muito bem ser um indígena, alguns deles que não tem o fenótipo só são identificados como indígenas se falarem” (E01).

Um detalhe que chamou atenção no relato da entrevistada em relação a esse momento de territorialização é a dificuldade encontrada pelos estudantes indígenas quanto a suas diferentes noções, como em relação ao dinheiro:

(E01) Eles não são capitalistas, não tem a mesma percepção nossa de acúmulo de dinheiro ou de economizar para pagar algo. Aconteceu dos primeiros estudantes a receberem a bolsa auxílio em um dia e aparecerem no dia seguinte com tênis bonito, roupas, colares, brincos e eletrônicos novos. Todo o dinheiro recebido foi gasto em um

ou dois dias, não deixando reserva para pagar o aluguel, para se alimentar. É necessário no início orientá-los em relação ao dinheiro, eles se deslumbram com a cidade e muitas vezes a falta do dinheiro faz eles desistirem e retornarem para aldeia.

A CUIA Local relatou neste momento que a universidade dá oficinas e monitorias com diferentes conteúdos para sanar alguma dificuldade antes de iniciar uma disciplina, bem como uma flexibilidade para que escolham as disciplinas que irão cursar. Mesmo assim alguns não conseguem se integrar, como relatou a entrevistada:

(E01) Uma das regras para garantir a bolsa é não reprovar por falta. Quando chega a época de festa do índio na aldeia, que dura uma semana, querem ir e ficar a semana toda, mas eles não entendem que não tem como abonar uma semana de falta. Teve uma que disse que ela tinha direito de ir à festa, direito tem, mas fica com falta e precisa entender que fez uma opção por estudar. Em alguns casos eles retornam para aldeia para passar o final de semana, ficam 15 dias, muitas vezes nem voltam mais para UEM. Se reprovar por falta perde a bolsa, não tem o que fazer. E eles desistem por motivos bobos, pequenos. Um deles desistiu porque foi em uma das aulas não entendeu nada e não ia conseguir fazer a prova. Temos que ficar atentos as essas questões. Eles têm flexibilidade de calendário quanto a opção das disciplinas, diferente dos demais alunos. Tem também oficinas para aprenderem conteúdos como matemática, informática (e outros) que podem fazer antes de começar uma disciplina.

Como já mencionado, Medeiros (2009) já observava que esse processo de desenraizamento e novo enraizamento em espaço desconhecido é cheio de erros e acertos. Muitos desistem, alguns mudam e alguns ficam até que consiga fixar marcas de sua identidade.

Retomando as Saquet (2009) e as contribuições de Raffestin, em relação as caracterizações e níveis territoriais (território do cotidiano, das trocas, de referência e território sagrado) foi relatado na entrevista que a CUIA da UEM recebeu até o presente momento indígenas das etnias Kaingang, e Guarani, mais recentemente três da etnia xetá, a menor do estado do Paraná:

(E01) Eles chegam no anseio de fazer uma boa faculdade e voltar para suas aldeias após formados. Nunca presenciei um estudante indígena que tinha a intensão de ficar no meio urbano, todos eles querem estudar e voltar para trabalhar em suas aldeias.

Neste relato percebe-se que os estudantes indígenas possuem seu território de referência, suas aldeias as quais pretendem voltar. A universidade poderia ser pensada tanto como o território das trocas, onde inicialmente os alunos perdem sua referência espacial em uma região e cidade diferente, tanto como pode ser compreendido com o território ou espaço cotidiano, onde as diferenças sociais e as relações com diferentes etnias acontecem. Outro relato que mostra a dificuldade de territorializar devido a diferentes compreensões desses estudantes indígenas:

(E01) Em uma das reuniões que fizemos foi possível constatar uma fala intrigantes de um dos índios, inclusive um senhor: *nós precisamos aprender a estudar, nós índios ou mesmo brasileiros pobres não sabemos estudar, não fomos preparados para isso, demora para entendermos como é que se estuda de verdade.*

Ainda nessa diferenciação de territórios, remete-se a Fernandes (2009) e as diferenças de

tipologia para os territórios (primeiro – espaço de governança e dominação; segundo – propriedades; e terceiro território – espaços relacionais). É possível na perspectiva da presente pesquisa verificar que a universidade está na fronteira de acesso entre o primeiro e o segundo território. O estudante tem possibilidade de ganhar poder “procuram estudar para retornar a sua tribo para ajudar e ter uma função diante de sua tribo com o que aprendeu” (E01). Por outro lado, pode ser apenas o terceiro território, o espaço relacional, no qual se fazem diferentes usos:

(E01) alguns indígenas chegam e realmente se deslumbram, principalmente os solteiros. Quando são casados e vem sozinho acabam se separando. Teve caso de estudantes que se perderam no alcoolismo, em festas. Outros, só pensam em estudar da melhor forma e voltar a aldeia. Tem o caso de um menino que retorna quase todo final de semana para aldeia, mas sempre me avisa antes e quando vai, até o horário que vai retornar, é tão bonitinho.

Quando se olha todos os relatos certamente se remete ao conceito de duplo pertencimento e de multiterritorialidade. A entrevista revelou que os estudantes precisam lidar com seu pertencimento a aldeia, seu território de referência e com o território universidade e território urbano, com diferentes regras e compreensões. Percebe-se que a universidade flexibiliza o calendário, ajuda com monitorias e com apoios sociais quando a realidade do meio urbano. A seguir, são apresentadas as percepções do estudante indígena em sua territorialização.

## **8 Percepções do estudante indígena**

No percurso desta pesquisa, entrevistou-se um estudante indígena que está cursando o primeiro ano de curso de licenciatura em história na Universidade Estadual de Maringá (UEM), casado com uma indígena já graduada pela mesma universidade, com dois filhos, da etnia Guarani Nhandewa, localizada a apenas 3 quilômetros da cidade e a aproximadamente 250 quilômetros de Maringá - PR. Este estudante revelou que pelo fato da aldeia ser muito próxima ao meio urbano não indígena, ele teve o parto em um hospital tradicional, mas viveu até seus 19 anos na aldeia, quando saiu para concluir o ensino médio. Revelou que existe educação na aldeia, mas é muito difícil conciliar o trabalho na “roça” e os estudos:

(E02) Uma das palavras que meu pai dizia, coitado já é falecido, que ele nunca estudou, só sabia escrever o nome dele, mas nunca deixou nós passar fome. Ele perguntou, *eu não tenho estudo, mas você já passou fome?* Assim eu trabalhava por dia na roça desde cedo. Mesmo assim, eu tentava estudar, me matriculava e logo tinha que parar.

Nesse relato revela-se que o indígena entrevistado teve que lidar com o território indígena com sua cultura e com traços da cultura do território não indígena, algo que Amaral (2010) chamou de duplo pertencimento. Com isso, seu tempo para estudo foi diferente do tradicional



e dessa forma, teve que concluir o ensino médio mais tarde, no Ensino para Jovens e Adultos – EJA. O meio não indígena, que o estudante chama de cidade, tem uma influência cultural muito forte na aldeia, nas palavras dele, “devido à proximidade com a aldeia” (E02), é algo que problematiza o pertencimento:

(E02) A cidade tem muita novidade para o indígena, a cidade atrai demais o indígena, na questão da religião indígena, se for para colocar para os nossos filhos ou ficar numa casa de reza fazendo uma celebração a noite inteira, uma casa de reza é uma igreja tá, fazendo um dança, agradecendo a deus né, coisa da religião Guarani, entre ele escolher isso aí e uma festa na cidade provavelmente ele vai escolher uma festa na cidade. Dificilmente você vai conseguir atrair seus filhos.

Na nossa reflexão teórica, por meio de Medeiros (2009), foi apontado que em uma territorialização, um enraizamento com o território é um traço da territorialidade humana. O estudante mostrou o seu enraizamento com sua terra, quando disse o que o motiva fazer uma graduação:

(E02) Eu tenho uma vontade muito grande de voltar para aldeia, para poder *tar* colocando na cabeça das crianças, colocando não, incentivando, ajudando ele nos ensinamentos da nossa história e da nossa cultura. E por outro lado também tenho a intenção de querer dar o melhor para minha família. Acho que essas são as duas coisas que me motivam, eu não foco só numa coisa, que além de ser um professor, poder ter uma graduação, poder ter um trabalho legal, onde possa ser reconhecido, também poder cuidar da minha família né, dar uma ajuda de custo melhor, mas a minha vontade também é lecionar dentro da aldeia.

Por último, é importante destacar que o estudante revelou que não sofreu nem um tipo de discriminação ou preconceito quando chegou na universidade (e até hoje), talvez, na visão dele por não ter um fenótipo indígena marcante e pela proximidade da aldeia com a cidade foi criado próximo a não indígenas. Quando chegou na UEM, “levou três meses para descobrirem que sou indígena” (E02). Revelou também que existe uma língua materna na aldeia, paralelamente ao português. Mas, sua principal dificuldade foi em relação a compreender “o que é estudar de verdade, indígena não tem costume de ler muito ou mesmo estudar” (E02).

Percebeu-se que o processo de territorialização desse estudante na universidade é imbricado a uma multiterritorialidade, por seu duplo pertencimento com a sociedade indígena e não indígena, sua relação com o ambiente universitário e sua vida em meio aos indígenas que compartilham com ele a vivência em terras não indígenas, por exemplo, em oficinas promovidas pela CUIA. Essas revelações trouxeram à tona algumas importantes revelações do ingresso de estudantes indígenas nesse território.

## 9 Considerações Finais

A presente pesquisa fez uma primeira reflexão em relação as compreensões de como o

território foi visto durante os séculos que se passaram, além da possibilidade de diferentes interpretações por disciplinas também diferentes. A partir daí direcionou as atenções ao meio empírico procurando informações que revelassem os embates teóricos.

O objetivo desta pesquisa procurou compreender como se dá o processo de territorialização de estudantes indígenas na Universidade Estadual de Maringá – UEM. Nesse sentido, primeiramente, percebeu-se que a territorialização, ou o enraizamento no território (Raffestin, 1993; Haesbaert, 2004), de estudantes indígenas na UEM é acompanhado pela CUIA Local, que tem um papel importante nesse processo de ingresso à universidade, dedicando esforços para amenizar as dificuldades que os estudantes indígenas podem enfrentar. Em alusão a Saquet (2009) e Raffestin (1993), constatou-se pelas duas entrevistas que os estudantes indígenas da UEM mantêm claramente um território de referência, no caso a aldeia, e precisam negociar sua vivência entre o primeiro, segundo e terceiro território, explicados por Fernandes (2009), necessitando adquirir compreensões de todos para sua sobrevivência.

Constatou-se que o duplo pertencimento de Amaral (2010) pode estar presente na vida de indígenas antes de ir para universidade, principalmente quando se diz respeito a estudantes indígenas que vieram de aldeias próximas a cidade, vivendo em meio a territórios indígenas e não indígenas. Quando chegam a universidade, revela-se um novo fenômeno, a multiterritorialidade, tendo que lidar com o território de estudos, o território social urbano e o território indígena, simultaneamente.

Assim, a presente pesquisa contribuiu empiricamente em revelar o papel importante da CUIA Local na recepção, acompanhamento e no processo de territorialização desses estudantes indígenas na Universidade Estadual de Maringá – UEM e também revelou noções e percepções diferentes de estudantes indígenas em relação ao universo não indígena, questão que deve ser levada em consideração por instituições de ensino que recebem indígenas. Teoricamente, a pesquisa trouxe que é possível aproximar as reflexões teóricas do *duplo pertencimento* e a da *multiterritorialidade*, entendendo que são complementares para estudos empíricos relacionados a sociedade. Indica-se para próximos estudos capturar depoimentos de estudantes indígenas que vieram de aldeias mais distantes do meio urbano na tentativa de capturar novas percepções ainda não reveladas.

## Referencias

Amaral, W. R. do (2010). *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Curitiba: Tese – Universidade Federal do Paraná UFPR.

Amaral W. R. do (2016). *Comissão Universidade para os Índios do Paraná*. Londrina: CUIA.

Amaral, W. R. do, Cassandre, M. P. & Paula, L. A. (2015). *Eu, Luciane, da etnia Kaingang: o testemunho de uma assistente social indígena e seu duplo pertencimento*. Londrina: Anais do I Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos.

Amaral, W. R. do & SILVEIRA, D. M. F (2016). A Comissão Universidade para os Índios: desafios e avanços na política de educação indígena. In: Amaral, W. R. do., Fraga L., Rodrigues, I. C. & Lazaro, A (2016). *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP.

Cassandre, M. P., Amaral, W. R., Silva, A (2015). *Eu, Alex, da etnia Guarani: o testemunho de um estudante indígena de Administração e seu duplo pertencimento*. Rio de Janeiro: Cadernos EBAPE.BR (FGV).

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, B. M (2009). Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos A.; SPOSITO, Eliseu S. (Orgs.). *Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular.

Ferreira, S. A. & Hanashiro, D. M. M. (2015). *Um discurso militante sobre o significado do ensino superior e a atuação profissional de estudantes indígenas*. Vitória: Anais do III Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais.

Gaskell, G. Entrevistas individuais e grupais. In Bauer, M. W. & Gaskell, G (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Ed. Vozes.

Haesbaert, Rogério. Des-caminhos e perspectiva do território. In: Ribas, A. D., Sposito, E. S. & Saquet, M. A. (2004) *Território e desenvolvimento: diferentes abordagens*. Francisco Beltrão: Unioeste.

Haesbaert, R. (2007). Concepções de território para entender a desterritorialização. In: Santos, M. & Becker, B. K. (Orgs.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

Haesbaert, R. (2007). *Território e Multiterritorialidade: um debate*. GEOgraphia. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense.

Medeiros, R. M. V. (2009). Território, espaço de identidade. In: Saquet, M. A. & Sposito, E. S. (Orgs.). *Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular.

*Lei Estadual n° 13.134 de abril de 2001* (2001). Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Recuperado em 01 de novembro de 2016 de <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=4440>.

Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2016). *Comissão Universidade para Índios*. Recuperado em 10 de janeiro de 2017 de <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=36>.

Poutignat, P. & Streiff-Fenart, J. (1998). *Teorias da etnicidade, seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Raffestin, C. (1993). *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

Saquet, M. A (2009). Por uma abordagem territorial. In: Saquet, M. A. & Sposito, E. S. (Orgs.). *Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular.

Saquet, M. A. (2013) A. As relações de poder e os significados dos conceitos de território. In: Saquet, M. A. *Abordagens e concepções de território*. São Paulo: Outras Expressões.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Universidade Estadual de Maringá (2017). *Histórico*. Recuperado em 10 de janeiro de 2017 de: [http://www.uem.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=55&Itemid=205](http://www.uem.br/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=205).

Vieira, M. M. F. (2004). Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração In: Vieira, M. M. F. & Zouain, D. M. (Orgs.) *Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração: teoria e prática*. Rido de Janeiro: FGV.