

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA E CARREIRA  
EM ESTUDANTES INDÍGENAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Ana Paula Angelin

Dissertação de Mestrado

Julho de 2015

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA E CARREIRA EM ESTUDANTES  
INDÍGENAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Ana Paula Angelin

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em  
Psicologia, sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Julho de 2015

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pela coragem e determinação para seguir em frente e persistir nos meus objetivos.

Aos meus pais Lino e Inês, pelo apoio e amor sempre incondicional. Ao meu irmão Silvio, por tanta vida compartilhada, e à minha irmã Cândi, minha grande amiga, conselheira e confidente. Ao meu querido Pedro, é uma alegria ser sua tia e “dinda”!

A ti, Ronaldo, pelo apoio, amor e aprendizagem constante. A Nicolas, Nátalie e Nórthon, com quem aprendo tanto a cada dia. Sim, vocês me ensinam algo tão valioso como o amor e a paciência.

Aos participantes da pesquisa, obrigada pela confiança em dividir suas histórias comigo. Sem vocês este trabalho não seria possível! Agradeço especialmente ao Leo, pelo coração gigante e por ter sido a “ponte” com os demais participantes. À CAF e especialmente à Michele, pela parceria na concretização do estudo.

Ao meu orientador, pela competência com que orientou esse trabalho e aos colegas do grupo de pesquisa pela iniciação nesse universo da orientação profissional. Cláudia, Luciana, Edgar, Clarissa, Gabi, vocês me instigaram muito a refletir sobre meu próprio projeto de vida!

Ana Zô, obrigada de coração pela generosidade com que me acolheu.

Cássia querida, não poderia me esquecer de ti, das nossas conversas no RU e pelos momentos nem tão acadêmicos que dividimos.

Letícia, Liége e Rodrigo, talvez vocês não saibam, mas vocês foram importantes nessa trajetória.

Ane e Rodrigo, obrigada pela amizade incansável! Nunca esquecerei que fui salva de “apuros” em Porto Alegre por vocês.

Às Lu’s da minha vida: Luciana Rodrigues, pela amizade de vários anos, de dentro e fora da academia; Luciana Raposo, obrigada pelo apoio e pelos “chacoalhões” terapêuticos e Luciane Machado, foi um prazer te conhecer e saber que em pouco tempo dividimos tantas coisas.

À querida Magali, fico feliz que tenhas suportado a minha ausência e a nossa amizade se fortalecido.

Enfim, gostaria de registrar o quão importante foram os amigos de ontem e de hoje (não é possível citar todos!) que direta ou indiretamente me incentivaram, acreditaram e torceram por mim. A amizade de vocês estará sempre comigo me auxiliando a superar desafios e a realizar meus propósitos de vida.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	5
ABSTRACT .....	6
1. INTRODUÇÃO.....	8
1.1 Ensino Superior e povos indígenas .....	8
1.2 A construção das carreiras no cenário contemporâneo.....	11
1.3 Identidade e desenvolvimento vocacional .....	14
1.4 Identidade, educação e carreira em populações indígenas.....	17
2. OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA .....	21
3. ESTUDO 1 .....	22
3.1 Objetivo .....	22
3.2.2 Instrumento.....	22
3.2.3 Procedimentos .....	23
3.2.4 Análise dos dados.....	23
3.3.1 Curso .....	24
3.3.2 Características Sociodemográficas.....	24
3.3.3 Auxílio Financeiro.....	25
3.3.4 Histórico escolar.....	25
3.3.5 Qualificação profissional.....	25
3.3.6 Escolha profissional e adaptação à universidade .....	26
3.3.7 Idioma.....	27
3.3.8 Suportes institucionais.....	27
3.3.9 Estressores vocacionais .....	28
3.4 Discussão .....	29
4. ESTUDO 2.....	36
3.3.4 Tema 3: Projeto de vida e carreira .....	55

3.4 Discussão .....	57
3.4.1 Ensino Superior e projeto de vida .....	58
3.4.2 Escolha Profissional .....	60
3.4.3 Perspectiva Temporal.....	60
3.4.4 Adaptação e adaptabilidade.....	62
3.4.5 Reflexividade e construção da carreira .....	63
3.4.6 Significado do trabalho e identidade.....	64
3.4.7 Perspectiva crítica .....	66
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	69
4.1 Implicações para a prática.....	71
5. REFERÊNCIAS .....	79
ANEXO A .....	84
ANEXO B .....	85
ANEXO C .....	86
ANEXO D .....	92
ANEXO E.....	93
ANEXO F.....	97

## RESUMO

Esta dissertação buscou explorar a adaptação dos estudantes indígenas à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como a construção de seus projetos de vida e carreira. A pesquisa dividiu-se em dois estudos: o primeiro descreveu características sociodemográficas e variáveis de adaptação à universidade, sendo que 17 participantes responderam a um instrumento construído para este fim. Já o segundo estudo buscou apreender os significados atribuídos à experiência de frequentar a universidade e aos projetos de vida e carreira de 8 estudantes, com os quais realizou-se uma entrevista de roteiro flexível. Os resultados sugeriram que os estudantes indígenas valorizam a educação em nível superior e contam com o apoio familiar e comunitário para concluir os estudos. A importância da educação superior relacionou-se com a formação de competências que apoiem a realização do projeto de auxiliar as comunidades indígenas após a conclusão do curso. Assim, os participantes demonstraram uma perspectiva temporal orientada ao presente resultando em pouco planejamento para o futuro, sendo que o papel de trabalho não foi visto como o mais saliente em sua estrutura de vida. No entanto, de acordo com a perspectiva relacional, o conceito de trabalho deve ser ampliado. Por fim, foram discutidas implicações práticas destes achados.

Palavras-chave: estudantes indígenas; adaptação; projeto de vida; carreira.

## **ABSTRACT**

This research sought to explore the adaptation of Indian students at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), as well as building their life and career projects. The research was divided into two studies: the first described sociodemographic characteristics and variable adaptation to the university, with 17 participants responded to a tool for this purpose. The second study examines the meanings attributed to the experience of attending university and life and career projects of 8 students, with whom held a flexible roadmap interview. The results suggested that indigenous students value education at the college level and rely on family and community support to finish their studies. The importance of higher education was related to the formation of competencies to support the realization of the project to assist the indigenous communities upon completion of the course. The participants demonstrated a temporal perspective in the present resulting in little planning for the future, and the paper work was not seen as the most prominent in your life structure. However, according to the relational approach, the concept of work is to be expanded. Finally, implications of these findings were discussed.

**Keywords:** Indigenous students; adaptation; project life; career.

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 Ensino Superior e povos indígenas

A presença indígena no cenário do Ensino Superior brasileiro passou a ser percebida de forma mais expressiva nos últimos anos. A institucionalização do acesso desta população à universidade mediante ações afirmativas faz parte de um longo processo de lutas e disputas políticas, potencializadas pela organização de movimentos indigenistas no país. Como consequência o direito à Educação e à preservação do seu patrimônio cultural foi colocado em pauta no debate envolvendo a ampliação do acesso ao Ensino Superior. Cabe lembrar que até a Constituição Federal de 1988, estes povos estavam sob a tutela do Estado, por serem considerados como “relativamente capazes” (Benites, Nabarro, Santos, Souza, Carlos, & Bergamaschi, 2013, p. 24).

A criação de políticas de ações afirmativas visando atender à reestruturação do acesso às universidades públicas no país obteve recentemente um estatuto legal, por meio da aprovação da Lei nº 1.711/2012. A partir de então se instituiu a destinação de vagas nas universidades federais para estudantes provenientes de escolas públicas, entre os quais se incluem aqueles de baixa renda, bem como os que se autodeclaram afrodescendentes e indígenas. (Brasil, 2012).

Cabe lembrar que a relação dos povos indígenas com o ensino formal se deu desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, os quais se propunham a ensinar um ofício e as “primeiras letras” para os habitantes destas terras. Desde então, vigoraram no país políticas integracionistas voltadas a estas populações, não respeitando seus modos próprios de ser e viver (David, Melo, & Malheiro, 2013, p. 113).

A institucionalização dos direitos dos índios brasileiros de ter acesso à educação bilíngue e culturalmente diferenciada nos anos 80 originou gradativamente duas demandas no contexto educacional do país. A primeira delas se referia à formação de professores indígenas para lecionar nas suas comunidades, resultando no avanço dos níveis de escolarização destas populações. A segunda, como consequência, relacionava-se com a expectativa de acesso ao ensino superior gerada por maiores contingentes de alunos que concluíam o ensino médio (David, Melo, & Malheiro, 2013).

Contudo a universidade continua sendo um espaço social majoritariamente e historicamente ocupado por jovens brancos, de classe média e média-alta (Valverde & Stocco, 2009), a despeito da ampliação de possibilidades de acesso. Este contexto caracteriza-se pela presença expressiva de universitários que possuem razoável liberdade de escolha profissional, bem como possibilidades de expressão de suas necessidades e valores em termos

ocupacionais (Blustein, 2011b). Assim, cabe questionar qual o significado deste percurso para universitários indígenas, dada as suas especificidades culturais. Outro ponto de questionamento refere-se ao papel que a universidade ocupa na vida destes estudantes, e de que forma esta experiência compõe seus projetos de vida e carreira.

Sabe-se que a escolha ocupacional e a transição para o mundo do trabalho representam um marco na trajetória dos indivíduos enquanto membros de uma comunidade, já que este novo papel redimensiona a sua participação na sociedade (Super, 1980; Super, Savickas, & Super, 1996). Na era pós-industrial, o desejo individual e a realização pessoal têm sido critérios importantes que orientam a escolha ocupacional e a inserção laboral do jovem, bem como a sua movimentação no mercado e em postos de trabalho, nos contextos urbanos industrializados (Blustein, 1999; Super, 1980; Super, Savickas, & Super, 1996).

A perspectiva da construção de projetos de vida apoiados pela autodeterminação e realização pessoal tem sido privilegiada na psicologia vocacional (Super, 1980; Super, Savickas, & Super, 1996; Savickas, 2002, 2013) embora existam esforços a fim de ampliar a atenção dada às contribuições de diferentes contextos socioculturais neste processo (Blustein, 1999). Portanto, novos arranjos sociais, tal como os possibilitados pela ampliação do acesso ao ensino superior, desafiam pesquisadores a refletir sobre estes aspectos em grupos sociais que não se organizam tendo a satisfação individual como preocupação central, tais como os grupos indígenas (Salem, 2006). O princípio da coletividade, que historicamente foi um marco organizador destas populações, difere do ambiente acadêmico, marcado pela necessidade de autonomia. Tal contexto traz desafios para a compreensão do processo de inserção de estudantes indígenas na universidade, bem como para a sua permanência na educação superior (Bergamaschi, 2013; Kurroschi & Bergamaschi, 2013).

Nesta direção, identifica-se que uma das principais barreiras percebidas na inserção destes estudantes nas universidades brasileiras diz respeito à sua relação com a temporalidade. Enquanto o ambiente acadêmico trata a rotinização do tempo como a forma mais adequada de organização frente às suas exigências habituais, os povos indígenas possuem uma relação cíclica com a temporalidade, caracterizada pela re-atualização do já vivido. Esta questão se expressa, por exemplo, através do excesso de faltas e das dificuldades em acompanhar o ritmo das aulas por parte de alguns dos estudantes (Bergamaschi, 2013; David, Melo, & Malheiro, 2013; Kurroschi & Bergamaschi, 2013).

Outra questão relacionada com a efetiva inserção destes alunos na universidade diz respeito ao afastamento de suas comunidades de origem para viver nos centros urbanos, onde se situam grande parte das universidades públicas. A isto se somam dificuldades financeiras que impõem obstáculos a visitas frequentes. Esta situação se agrava no caso das mulheres,

que têm de deixar seus filhos nas reservas, bem como dos estudantes que optam por se deslocar com suas famílias. Além disso, existem barreiras oriundas da formação básica desses alunos – considerada deficitária em relação a outros, além da dificuldade de comprovar o pertencimento a uma terra indígena – especialmente no que se refere aos índios que perderam o vínculo com a comunidade de origem (David, Melo, & Malheiro, 2013; Kurroschi & Bergamaschi, 2013).

Merecem destaque particular as suas concepções específicas em relação à aquisição e construção do conhecimento. Estas, em maior ou menor grau, parecem estar permeadas pela necessidade de contribuir com a sua comunidade e de aplicar o conhecimento adquirido na academia para beneficiar as populações indígenas em geral. A esses fatores soma-se a percepção da necessidade de diálogo intercultural, que lhes permita expressar o conhecimento tradicional indígena concomitante à aquisição do conhecimento científico hegemônico (Marcolino, 2013; Salem, 2006; Terena, 2013).

De modo geral, sabe-se que a experiência universitária implica uma série de transformações na vida do estudante que precisa se adaptar a um novo contexto menos estruturado do que o escolar. A rede social não é mais a mesma e há a necessidade de se estabelecer novos vínculos. Enquanto isso não acontece, o jovem depende basicamente dos seus próprios recursos e do apoio das redes formadas anteriormente ao ingresso na universidade (outros amigos e família) para enfrentar eventuais dificuldades que possam surgir. Ajustar-se à universidade implica, assim, integrar-se socialmente com as pessoas desse novo contexto, participando de atividades sociais e desenvolvendo relações interpessoais satisfatórias (Diniz & Almeida, 2006; Pascarella & Terenzini, 2005).

Ingressar no ensino superior, e com isso obter uma qualificação profissional, é uma experiência importante na construção de carreira dos jovens. Portanto, considerando a concepção de desenvolvimento de carreira e projeto de vida como um movimento de adaptação ativa ao ambiente (Savickas, 2013), o presente estudo tem o objetivo de descrever este processo em estudantes indígenas da UFRGS.

A seguir, discorrer-se-á sobre as principais teorias do desenvolvimento de carreira, cujos construtos, em sua maioria, buscam explicar o desenvolvimento vocacional de membros de sociedades urbanas industrializadas. Este resgate visa, sobretudo, articular no decorrer do estudo, construtos que se mostrem relevantes para a compreensão deste processo na amostra pesquisada.

## 1.2 A construção das carreiras no cenário contemporâneo

As teorias contemporâneas da construção da carreira situam os indivíduos enquanto membros de uma comunidade e de um contexto social amplo, afetado por forças históricas, sociais, econômicas, culturais, entre outras. Neste sentido, o ser humano é produto e produtor de sua cultura, na medida em que constrói sua carreira e é construído pelos diversos papéis que desempenha na sociedade, entre os quais se destaca o papel de trabalhador. Sendo assim, à medida que recebe informações do mundo, o sujeito vai decodificando suas experiências, construindo e revisando significados sobre si e o ambiente circundante, o que lhe permite antecipar tarefas e projetar-se para o futuro, ao longo do ciclo vital (Savickas, 2013; Super, Savickas & Super, 1996).

Portanto, a carreira é entendida como um processo que se desenvolve ao longo da vida, sendo mais do que o simples somatório das escolhas e posições ocupacionais que uma pessoa assume ao longo do tempo. Na medida em que cresce e se desenvolve, o indivíduo vai incorporando, se ajustando e desempenhando tarefas de acordo com as demandas da ordem social. Sendo assim, ao desempenhar múltiplos papéis as pessoas são requisitadas a lidar com transições de vida, necessitando desenvolver recursos para se adaptar a elas (Savickas, 2013; Super, Savickas & Super, 1996).

Por outro lado, de forma articulada com a dimensão temporal, delineia-se um espaço vital composto por diversos papéis nos quais os indivíduos se engajam, sendo que alguns são percebidos como centrais, enquanto outros são vistos como periféricos. Nesta direção, o conjunto de experiências vividas pelo indivíduo, entrelaçadas nas dimensões de tempo e espaço, ajuda a formar crenças, expectativas e valores sobre o mundo do trabalho (entre outros aspectos), moldando os interesses e as escolhas ocupacionais (Super, Savickas & Super, 1996).

Assim, considera-se que as pessoas constroem uma carreira objetiva e também uma carreira subjetiva ao longo da vida. Por carreira objetiva entende-se o conjunto de papéis e postos de trabalho ocupados pelo indivíduo, juntamente com as transições envolvidas neste processo. Já a carreira subjetiva refere-se à imposição de significados feita pelo sujeito à sua trajetória pessoal, constituindo uma dimensão biográfica da carreira (Savickas, 2013; Super, Savickas & Super, 1996).

A dimensão da subjetividade que implica na imposição de significados pessoais às experiências vividas vai ao encontro das premissas da Teoria da Construção da Carreira (Savickas, 2013). Este modelo teórico compreende o sujeito como ator, agente e autor de sua trajetória. A construção do sujeito-ator refere-se à introjeção dos primeiros relacionamentos significativos vividos pelo indivíduo, bem como os primeiros modelos de papéis, que são

atuados nas experiências concretas da vida cotidiana, tal como em brincadeiras, *hobbies*, vida familiar, escolar, etc. O sujeito-agente se expressa através da sua capacidade de ser consciente sobre os fatores de co-determinação da sua vida e a possibilidade de exercer algum nível de influência sobre o futuro, através de planejamento e tomada de decisão. Já o sujeito-autor compreende a dimensão narrativa da subjetividade, que possibilita que os indivíduos organizem a complexidade de suas histórias e temas de vida em uma biografia dotada de sentidos e coerência (Savickas, 2013). Tomando em conta a dimensão de autoria, o conceito de identidade narrativa, baseado na capacidade reflexiva dos indivíduos, consiste em importante suporte para a construção da carreira.

A identidade narrativa refere-se ao enredo que organiza uma história de vida em um conjunto ou unidade, conferindo coerência e continuidade a partir da reflexão biográfica. Essa identidade é constituída de micronarrativas organizadas em um todo que apresenta uma continuidade, dotada de significados pessoais que constituem o *self*, de onde se extraem temas de vida, representados por valores e objetivos fundamentais ao sujeito (Savickas, 2013). Desta forma, é possível questionar quais são os valores e/ou temas de vida que sustentam o ingresso de estudantes indígenas na universidade e articulam a sua permanência, apesar das barreiras percebidas.

Outro importante contributo da Teoria da Construção da Carreira para a compreensão do comportamento vocacional refere-se ao construto de adaptabilidade de carreira. A adaptabilidade pode ser entendida como a prontidão e os recursos que um indivíduo possui para lidar com tarefas vocacionais; ela compreende o desenvolvimento de atitudes, crenças, competências e comportamentos adaptativos (Savickas, 2013).

A adaptabilidade de carreira envolve, conceitualmente, quatro dimensões: preocupação, controle, curiosidade e confiança. A dimensão da preocupação implica em orientação para o futuro, crença no sentido de continuidade das experiências e o desenvolvimento de competências de planejamento e preparação para tarefas que estão por vir. O controle de carreira implica no senso de responsabilidade pessoal e intencionalidade que dá direção ao comportamento na busca de objetivos vocacionais. Curiosidade refere-se à disposição para aprender, desenvolver comportamento de busca de informações, bem como exploração do *self* e da realidade circundante, a fim de construir uma base de conhecimentos que facilite a tomada de decisão. Já a última dimensão implica na confiança necessária para agir em prol de seus próprios interesses, bem como para a antecipação de sucesso do indivíduo ao enfrentar desafios vocacionais (Savickas, 2013). Neste sentido, estas dimensões auxiliam a lançar luz acerca das possibilidades de autoria e adaptação de estudantes indígenas à universidade.

Por outro lado, embora os indivíduos possuam a capacidade de exercer influência sobre a realidade circundante, eles tendem a recriar, no que diz respeito às escolhas de carreira, a ordem social estabelecida antes mesmo de experimentar qualquer tipo de barreira, reproduzindo estereótipos de gênero, etnia e classe social (Gottfredson, 2002). Ao longo do desenvolvimento, os jovens vão construindo um autoconceito, baseado na imagem que possuem de si mesmos, incluindo habilidades, personalidade, valores e o julgamento do seu lugar na sociedade. Concomitante a este processo de autoconstrução, as pessoas vão criando e reproduzindo imagens ocupacionais, buscando combinar as características pessoais com determinadas ocupações, a partir do julgamento das atividades nas quais poderiam se “encaixar”. Neste sentido, os indivíduos criam uma zona de alternativas aceitáveis antes de possuir o conhecimento suficiente que lhes permitiria excluir opções com maior segurança (Gottfredson, 2002).

Portanto, neste processo de acomodar aspirações às percepções da realidade externa, as pessoas podem abandonar seus sonhos pelo ajustamento de avaliações de compatibilidade com avaliações de acessibilidade. Este processo de circunscrição e compromisso cria um mapa de ocupações e oportunidades desenhadas principalmente por recortes de prestígio social e tipificação sexual (Gottfredson, 2002).

Uma vez que o processo de circunscrever e eliminar opções ocorre ao longo do desenvolvimento e em idades precoces, os indivíduos podem não estar plenamente conscientes das opções que excluem de seu mapa ocupacional. Igualmente eles podem não levar em consideração ocupações potencialmente congruentes com seus interesses e habilidades (Gottfredson, 2002, 2005).

Assim, o processo de exploração vocacional é modulado por três dimensões distintas, como o tipo sexual das profissões, o prestígio social e a percepção de campos de trabalho congruentes com seu autoconceito. Sonhos profissionais podem ser precocemente abandonados pela circunscrição de oportunidades que ameaçam a identidade de gênero e a manutenção da posição social dos indivíduos. As pessoas se comprometem, portanto, sem um processo adequado de reflexão, com opções consideradas mais acessíveis em detrimento de opções mais compatíveis (Gottfredson, 2002, 2005). Poder-se-ia questionar, portanto, se estudantes indígenas apresentariam uma restrição em seus interesses e possibilidades de escolha, por meio da circunscrição de oportunidades, e indagar quais seriam os valores e crenças que estariam orientando tais escolhas e restrições.

### 1.3 Identidade e desenvolvimento vocacional

Por este estudo compreender que a construção da carreira em populações indígenas (com seus interesses, possibilidades de escolha e adaptações) não pode ser entendida em profundidade sem levar em conta as peculiaridades da construção da identidade deste grupo social, esta seção será dedicada à clarificação de tal construto. Neste sentido, ressalta-se que o conceito de identidade é aqui compreendido como uma narrativa que confere unicidade a uma história de vida, acrescentando uma perspectiva temporal à experiência e permitindo um sentido de continuidade e coerência, a despeito das transformações e diversidade de experiências vividas. Este sentido de continuidade ao longo do tempo torna-se possível a partir dos temas de vida que conferem significado às experiências e amarram a narrativa em função de um enredo próprio e singular a cada indivíduo. É a identidade, portanto, que apoia a negociação de significados, escolhas, restrições e transições de vida e de carreira (Savickas, 2013).

Assim, as narrativas de vida podem ser enriquecidas pela construção de significados e integração de experiências, bem como pela reflexão e atualização do *self*. Entre os diversos temas de vida possíveis, destacam-se especialmente os temas de agência e comunhão. As narrativas onde predomina o tema da agência enfatizam a construção de habilidades, mas também o crescimento pessoal e a busca por propósito. Já os temas de comunhão, enfatizam o papel de outros na própria vida e a preocupação com o entorno social (Bauer, McAdams, & Pals, 2008).

Preocupações desse gênero remetem ao conceito de generatividade formulado por Erikson (1980). O autor salienta tarefas psicossociais que necessitam ser enfrentadas e resolvidas em cada etapa do ciclo vital. Assim, o desenvolvimento adulto é permeado pela necessidade humana de deixar ou produzir algo para as próximas gerações. Embora Erikson tenha enfatizado o papel da parentalidade neste sentido, ele afirma que a generatividade envolve basicamente a “crença na espécie”, a qual pode ser expressa em comportamentos distintos que envolvem o cuidado e a preocupação com os outros e o mundo (Erikson, 1980, p. 103). Portanto, outras formas de contribuição social, como o trabalho, por exemplo, pode ser imbuído da necessidade de deixar um legado para a sociedade (Magalhães, 2005).

Assim, atos generativos envolvem um sentido de agência e comunhão, uma vez que são produtos do *self* e possuem um senso de pró-atividade e iniciativa, mas transcendem o próprio indivíduo. Tais ações se constituem em ofertas, sendo destinadas a algo ou alguém. (Bauer, McAdams, & Pals, 2008; Magalhães, 2005).

De forma diversa, porém complementar, Super, Savickas e Super (1996) também se referem a uma perspectiva subjetiva da identidade. Para definir este construto eles apropriam-

se da teoria do autoconceito, adaptando-a para o contexto ocupacional. Assim, a identidade é entendida como diversas dimensões do *self*, tais como interesses, habilidades, valores e escolhas, que são percebidas e significadas de modo peculiar pelos sujeitos, referenciados no contexto de suas histórias de vida.

Seguindo esta perspectiva, Stryker e Burke (2000), conceituam identidade a partir da interface entre as estruturas sociais externas e os processos internos do *self*, entendidos como processos de autoverificação. Neste sentido, o indivíduo possui um *self* multifacetado, no qual se destacam comportamentos e expectativas diferenciadas ligadas a papéis específicos, refletindo uma hierarquia de identidades, sendo algumas mais salientes do que outras. Estas identidades são evocadas em diferentes contextos e situações. No entanto, o indivíduo possui um papel ativo no que diz respeito à emissão de comportamentos que buscam ajustar, ou seja, colocar em acordo a percepção de significados atribuídos ao *self* em determinadas situações e aqueles pertencentes à identidade padrão, o que é chamado de autoverificação. Em última instância, a identidade consiste em múltiplas dimensões do *self*, composta de significados associados aos diversos papéis desempenhados em sociedades complexas.

Em relação às diferentes posições sociais assumidas, Velho (1994) salienta que os indivíduos não apenas se deslocam entre contextos distintos, como também transitam entre diferentes universos simbólicos. Portanto, províncias de significados são construídas para demarcar a passagem de uma dimensão da vida social para a outra, como por exemplo, da experiência comunitária para o mundo do trabalho.

Assim, embora existam unidades englobantes de definição da identidade sociocultural, como o pertencimento a grupos de referência como família, etnia, gênero, etc., os indivíduos possuem a possibilidade de metamorfose. Ou seja, à medida que as pessoas circulam e acionam códigos culturais associados a contextos específicos, sinalizam a possibilidade de permanentemente refazer a sua própria identidade (Velho, 1994).

Tais possibilidades são apoiadas pelos conceitos de projeto e campo de possibilidades. O primeiro se refere à dimensão do sujeito psicológico, que explora o ambiente e organiza uma conduta orientada para determinados fins. Já o segundo faz menção à dimensão sociocultural, constituindo-se no espaço social e possível para a construção e implementação de projetos (Velho, 1994).

Tanto as noções de projeto, como de biografia, reforçam a crença no indivíduo-sujeito, próprio de sociedades com ideologias individualistas, contrapondo ideologias baseadas no pertencimento coletivo e na hierarquia. No entanto, ambas se fazem presentes na vida cotidiana, especialmente na sociedade brasileira, marcada pela heterogeneidade de crenças e padrões culturais. Esta característica de fragmentação que permeia a vida social implica em

graus variados de adesão e participação em visões de mundo e estilos de vida distintos (Velho, 1994).

No entanto, a construção da identidade baseia-se na consistência e coerência da memória pessoal que, a partir da organização de fragmentos dispersos, articula-se com uma visão prospectiva de si, elaborada e expressa na dimensão de projeto (Bauer, McAdams, & Pals, 2008; Velho, 1994; Savickas, 2013). Este, para além de uma dimensão abstrata e racional, consiste em um instrumento concreto de negociação da realidade com outros indivíduos e coletivos, a fim de articular e dar sentido às descontinuidades que fazem parte da vida social moderna (Velho, 1994).

Sobre o processo de negociação de sentidos em torno da identidade étnica, Simmonds (2013) identificou alguns conflitos vivenciados por estudantes indígenas na Universidade de Cauca, na Colômbia. Tais conflitos seriam fruto das tensões entre o individual e o coletivo, entre o contrato de responsabilidade com a comunidade e a afirmação de um “eu” que reflete sobre si e seus projetos de vida.

Assim, de uma postura de resistência frente a valores/saberes acadêmicos hegemônicos, opera-se uma (re) existência possibilitada pelas novas experiências e pela construção de um projeto de vida que não está descolado de um projeto de sociedade. Este, portanto, que passa pela dignificação e autonomia dos povos, pelo respeito aos recursos naturais e pelo equilíbrio entre a necessidade social e a necessidade individual. Esta reflexão, segundo o autor, permite uma diferenciação entre o ser e o estar, o primeiro representando o abstrato e inalterado, enquanto o segundo refere-se à dimensão da existência que permite mudança, transformação – “uno es porque está” (Simmonds, 2013, p. 153).

Assim, os aspectos culturais não são externos ao indivíduo, mas fazem parte de uma rede de construção de significados sobre si e sobre o mundo, no qual o sujeito exerce um papel fundamental. As pessoas ativamente selecionam, internalizam e se utilizam de valores e normas culturais para construir a sua identidade. À medida que o ambiente e os contextos culturais mudam, os indivíduos buscam revisar aspectos do *self*, por meio de processos exploratórios, de acordo com as suas percepções desta realidade mutante (Flum & Blustein, 2000).

Conquanto não seja um fator de determinação, identificou-se que aspectos culturais desempenham um papel crítico na construção da identidade, através das experiências de discriminação e percepção de oportunidades restritas. Estas vivências podem limitar a construção da identidade vocacional, bem como a orientação e esperança no futuro, já que em alguns casos poderiam levar a uma falta de identificação com o mundo do trabalho (Diemer & Blustein, 2007).

Nota-se, de forma geral, uma diversidade conceitual neste campo. Contudo, as definições mencionadas se referem a um sujeito multifacetado, com experiências diversas e a capacidade de refletir sobre si. Os indivíduos ativamente organizam tais experiências em uma história de vida única, negociam significados e possuem a habilidade de se reinventar a cada momento (Savickas, 2013; Super, Savickas, & Super, 1996; Diemer & Blustein, 2007; Flum & Blustein, 2000; Stryker & Burke, 2000; Velho, 1994).

Significados de agência e comunhão refletem a necessidade humana de se conectar ao mundo e se sentir parte de algo ou de um projeto maior. A generatividade, nesse sentido, enriquece as biografias de vida à medida que os indivíduos se sentem contribuindo com a sua sociedade e cultura, a despeito da amplitude de experiências que vivenciam (Bauer, McAdams, & Pals, 2008; Erikson, 1980; Magalhães, 2005). A seção seguinte busca articular o conceito de identidade e aspectos da construção da carreira em populações indígenas.

#### **1.4 Identidade, educação e carreira em populações indígenas**

Entendendo a identidade enquanto uma construção ativa do sujeito, permeada pelo exercício de papéis sociais, bem como pela possibilidade de refletir sobre si, seguem-se alguns estudos que abordam esta questão em grupos indígenas. Além disso, possibilidades teóricas de compreensão de projetos e trajetórias de carreira deste grupo étnico serão trazidas nesta seção.

Em relação à identidade, um estudo foi realizado com estudantes indígenas norte-americanos no qual se destacaram alguns fatores: a diversidade no interior do próprio grupo identificado como indígena, o *status* dos grupos minoritários nativos e a mercantilização da sua imagem. O primeiro fator refere-se à heterogeneidade contida no termo “nativos americanos”, uma vez que este compreende 561 tribos federalmente reconhecidas (Juntunen & Cline, 2010). No caso brasileiro, a diversidade indígena também não pode ser ignorada, com 305 etnias e 274 línguas contabilizadas no último censo (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012).

Nesse sentido, cada grupo tribal possui valores e tradições singulares. Entretanto, é possível reconhecer alguns valores comuns que perpassam todas as etnias, tais como generosidade, harmonia com a natureza, orientação para a coletividade, vivência do tempo voltada para o presente, bem como um profundo respeito pelos anciãos. Destacam-se ainda vivências comuns de opressão, que desencadearam mudanças profundas nos seus ambientes e estilos de vida (Juntunen & Cline, 2010).

O segundo fator que contribui para a formação da identidade dos grupos minoritários nativos diz respeito ao seu *status* social. Percebe-se, nesse sentido, o profundo

desconhecimento que as pessoas pertencentes à cultura dominante possuem sobre este grupo étnico. Tal desconhecimento contribui sobremaneira para mistificar a imagem destes povos, como se fossem sujeitos “que pertencessem ao passado” (Juntunen & Cline, 2010, p. 394).

O terceiro aspecto destacado refere-se à mercantilização da imagem de indígenas nos Estados Unidos. As autoras assinalam que o uso de logotipos, mascotes de times de futebol e marcas de produtos que simulam a imagem de um índio servem para deturpar e causam prejuízos à construção da identidade desta população. Estas experiências podem resultar na negação da sua existência contemporânea, limitando a ideação de inúmeros *selves* possíveis. Assim, ocorre uma desvalorização desta minoria étnica em particular, que permanece ligada à imagens romantizadas e frequentemente deturpadas (Juntunen & Cline, 2010).

Neste sentido, Baniwa (2006) refere que, embora exista no Brasil uma tendência crescente em enxergar esta parcela da população como cidadãos, ainda existem preconceitos em relação aos povos indígenas que oscilam entre dois polos: ora são vistos de maneira idealizada, como os protetores da floresta, ora são tidos como preguiçosos e violentos. Esta falta de conhecimento da população em geral em relação aos povos originários revela, sobretudo, que a sociedade como um todo carece de um diálogo intercultural efetivo.

Ao buscar conectar a experiência de um dado pertencimento cultural com a construção da carreira e o papel do trabalho, um estudo avaliou a importância do papel de trabalhador para 137 estudantes indígenas do Ensino Superior norte-americano, investigando a relação entre a autoeficácia na tomada de decisão de carreira e a saliência dos papéis de vida. Para tal, foram avaliados três níveis em relação à saliência de papéis, tais como participação, compromisso e expectativa de realização de valores. Os resultados indicaram uma maior participação e compromisso no desempenho de papéis relativos ao lar e à família, ao passo em que não foram encontradas diferenças significativas para a expectativa de realização de valores entre os papéis familiares e de trabalho. Uma possível explicação reside no fato de que os participantes da amostra pesquisada possuíam um envolvimento atual em objetivos educacionais, sendo expostos a um ambiente no qual as relações entre educação e oportunidades de trabalho são enfatizadas (Brown & Lavish, 2006).

Além disso, os dados revelam uma saliência significativamente maior para o papel de trabalho, comparada ao papel de serviços comunitários. Estes achados não corroboram a hipótese inicial do estudo, de que haveria uma maior saliência do papel de colaboração com a comunidade, comparado ao papel de trabalhador. Entretanto, os autores chamam a atenção para a distinção entre o desempenho de papéis relacionados à família e aqueles relacionados à comunidade, alertando que estes dois domínios não devem ser tratados como similares (Brown & Lavish, 2006).

Em relação à autoeficácia para a tomada de decisão de carreira, foi encontrado um relacionamento positivo entre a mesma e a saliência do papel de estudante, indicando que pensar neste como um dos papéis importantes na vida tende a aumentar a confiança e a prontidão para a tomada de decisões e para as tarefas ligadas à carreira. Por outro lado, percebeu-se que os estudantes que eram mais comprometidos e esperavam realizar seus principais valores de vida em papéis comunitários, também apresentavam confiança nas tarefas de tomada de decisões relacionadas à carreira. Uma explicação plausível seria de que o envolvimento com a comunidade possibilitaria o autoconhecimento, na medida em que se desenvolvem e testam habilidades e são fornecidas oportunidades para que os sujeitos experimentem um senso de confiança (Brown & Lavish, 2006).

Caberia traçar um paralelo com a realidade nacional, a partir de retrato delineado por Teixeira (2005), que traçou um mapa ocupacional com uma tribo indígena da Amazônia brasileira, a comunidade dos Saterè-Mawè. O estudo informa que entre o leque de ocupações exercidas nas comunidades, nem sempre a atividade remunerada é considerada a mais importante, tal como os ofícios de professor e agente comunitário de saúde. Estas podem ser vistas como secundárias em comparação com atividades comunitárias, da troca de produtos e de liderança.

Em relação à descrição de interesses vocacionais entre acadêmicos indígenas, estudos evidenciam uma preferência por atividades convencionais, concretas, sexualmente tipificadas e que necessitam de um tempo menor de treinamento (Turner & Lapan, 2003; Hoffmann, Jackson, & Smith, 2005; Hossain, Gorman, Williams-Mozley, & Garvey, 2008). A preferência por estas últimas justifica-se pela crença de que as mesmas poderiam lhes garantir alguma colocação ocupacional (Hossain, Gorman, Williams-Mozley, & Garvey, 2008).

Tendo em vista as relações entre padrões de autoeficácia e percepções de apoio parental à escolha profissional, não foram encontradas diferenças significativas entre grupos de adolescentes caucasianos e indígenas americanos (Turner & Lapan, 2003). Por outro lado, ao considerar a percepção de barreiras relacionadas à carreira entre adolescentes indígenas de escolas secundárias, estudos identificam uma percepção limitada de possibilidades de escolha, dificuldades acadêmicas e financeiras, pouca clareza na projeção de trajetórias profissionais, autoconceito negativo, pouco ou nenhum conhecimento sobre programas de acesso ao Ensino Superior e carência de uma percepção clara dos benefícios que frequentar a universidade pode lhes trazer em longo prazo (Hoffmann, Jackson, & Smith, 2005; Hossain, Gorman, Williams-Mozley, & Garvey, 2008). Adicionalmente, as informações sobre opções de carreira para este grupo, quando existentes, carecem de linguagem culturalmente apropriada e a pobreza de modelos de papéis profissionais tende a desestimular o engajamento com a escolha da

profissão (Helme, 2010; Kelly, et al., 2015). Por outro lado, as suas aspirações de carreira são também orientadas pela necessidade de contribuir com as comunidades indígenas e fortalecer a sua herança cultural (Cheng & Jacob, 2008; Helme, 2010; Kelly, et al., 2015; Overmars, 2011).

Os resultados destes estudos, por sua vez, apoiam a Teoria da Circunscrição, Compromisso e Autoconstrução de Gottfredson (2002, 2005), bem como dados populacionais norte-americanos. Estes revelam que as taxas de pobreza são acentuadamente maiores entre o grupo étnico em questão (31%) quando comparado com a população em geral (13%), enquanto os seus níveis de desempenho acadêmico, relacionados aos índices de conclusão de cursos de nível superior são significativamente menores (9,3% comparados a 20,3% da população geral) (Hoffman, Jackson & Smith, 2005).

Destaca-se que, no Brasil, dados recentes apontam em torno de 6.000 estudantes indígenas matriculados no Ensino Superior (Bergamaschi, 2013). Nota-se, portanto, que este número é ainda mínimo comparado às 7.037.688 matrículas registradas em 2012 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014).

De um modo geral, os resultados dos estudos citados anteriormente estão em consonância com as ideias que destacam as múltiplas camadas de influências sociais que se combinam e interagem para forjar o *self* individual. Os domínios que se inter-relacionam para produzir resultados significativos fazem referência a diversos contextos, tais como os relacionamentos que as pessoas mantêm com a família e grupos de pares, bem como a vizinhança, a escola, o local de trabalho, o gênero, *status* socioeconômico, contexto histórico, localização geográfica, entre outros (Super, 1980; Super, Savickas, & Super, 1996; Savickas, 2002, 2013; Juntunen & Cline, 2010; Diemer & Blustein, 2007; Flum & Blustein, 2000; Stryker & Burke, 2000; Velho, 1994). Dessa forma, é importante compreender como o pertencimento a diferentes contextos e as transições entre eles, forjam escolhas, identidades e trajetórias de vida e carreira singulares.

## 2. OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa busca compreender o processo de inserção e adaptação de alunos indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, bem como a articulação destas experiências com seus projetos de vida e carreira, por compreender (conforme aponta a literatura) que existem peculiaridades nas trajetórias de estudo e trabalho deste grupo social. Uma vez que a população universitária típica vem se modificando nas últimas décadas, é necessário que se conheça suas demandas e características, a fim de informar políticas institucionais de apoio e acompanhamento ao estudante. Diante disso, faz-se necessário revisitar as teorias de desenvolvimento de carreira, a partir da compreensão das necessidades únicas e especificidades relativas às diferentes populações (Diemer & Blustein, 2007).

Assim, a pesquisa dividiu-se em dois estudos: o primeiro buscou descrever características sociodemográficas destes estudantes e variáveis relacionadas ao processo de entrada na universidade e adaptação à mesma; o segundo objetivou apreender os significados atribuídos aos seus projetos de vida e de carreira, incluindo a percepção subjetiva da experiência de frequentar a universidade. Este segundo estudo se organizou a partir das seguintes questões norteadoras: 1) Como o estudante indígena percebe o lugar do Ensino Superior na construção da sua vida e carreira? 2) Qual o significado de frequentar uma universidade para este grupo? 3) Quais as barreiras percebidas em relação à adaptação e as estratégias utilizadas para superá-las?

## 3. ESTUDO 1

### 3.1 Objetivo

O objetivo deste estudo foi descrever características sociodemográficas dos estudantes indígenas da UFRGS bem como variáveis relacionadas ao processo de entrada e adaptação à universidade.

### 3.2 Método

#### 3.2.1 Participantes

Participaram 17 estudantes indígenas que ingressaram na UFRGS a partir de processo seletivo específico voltado a esta população e que consentiram em responder ao instrumento, após a explicitação dos objetivos da pesquisa. Do total de participantes 9 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino, sendo 16 da etnia kaingang e apenas um da etnia guarani. Os estudantes foram contatados através da intermediação da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF) da universidade. Não foram utilizados critérios de exclusão, tais como idade, sexo, etnia ou outros.

#### 3.2.2 Instrumento

Um questionário desenvolvido especificamente para este estudo foi empregado, com questões de caracterização da amostra e relacionadas ao processo de adaptação à universidade. Sobre estes últimos aspectos, questões referentes à satisfação com o curso e a universidade, motivação, desempenho, relação com os suportes oferecidos pela instituição, domínio do idioma português, pensamentos de desistência, entre outras, foram formuladas. Uma escala de estressores vocacionais, adaptada do estudo de Bardagi (2007) e ampliada por Castro (2012), foi utilizada com o intuito de explorar se e de que forma tais fatores impactaram a experiência dos participantes no Ensino Superior.

Os itens que compõem a escala são considerados estressores à medida que excedem a capacidade de resposta percebida pelos indivíduos (Bardagi, 2007). O instrumento é composto por 30 itens distribuídos em uma escala *Likert* de 4 pontos, que avaliam questões contextuais, educacionais e relacionais. Os alunos foram solicitados a responder com que frequência cada questão se aplicava a eles, bem como identificar quais dos eventos seriam mais prejudiciais à sua adaptação independente deste ter ocorrido com os próprios participantes. As

possibilidades de resposta aos itens variavam entre ‘não se aplica’ até ‘muito’. O instrumento está disponível na íntegra no Anexo C.

### 3.2.3 Procedimentos

O projeto foi inicialmente submetido à avaliação do Comitê de Ética em Psicologia (CEP/UFRGS) (Anexo D). Primeiramente foram feitos contatos com a CAF, para a qual foram explicitados os objetivos e procedimentos da pesquisa. Após a obtenção do Termo de Concordância Institucional, conforme consta no Anexo A, bem como a disponibilização da lista de alunos e seus contatos pelo órgão citado, entrou-se em contato com os estudantes indígenas da UFRGS. A aproximação com os alunos foi feita pela própria pesquisadora, via contato telefônico, *facebook* ou endereço eletrônico. Em seguida, os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e aqueles que se dispuseram a participar, preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) antes de responder ao instrumento. Devido à baixa adesão, o questionário foi posteriormente disponibilizado em uma plataforma *online* para que o seu acesso fosse ampliado para um maior número de pessoas. Ao todo, obteve-se a participação de 17 estudantes. A aplicação foi feita individualmente e em duplas, conforme disponibilidade dos participantes e de espaço físico para a coleta dos dados.

### 3.2.4 Análise dos dados

Os dados foram analisados a partir de estatísticas descritivas (médias e frequências) relativas às informações obtidas com o instrumento respondido pelos participantes.

## 3.3 Resultados

Para a análise estatística dos dados obtidos no estudo 1, cálculos de médias e frequências foram realizados com o auxílio do *software* SPSS. Os dados foram organizados em torno das principais temáticas levantadas pelo instrumento, tendo em vista o objetivo de compreender a inserção/adaptação dos participantes na universidade, bem como a caracterização sociodemográfica da amostra.

Os resultados serão apresentados na seguinte ordem: curso, características sociodemográficas, auxílio financeiro, histórico escolar, qualificação profissional, escolha profissional e adaptação à universidade, idioma, suportes institucionais e estressores vocacionais.

### 3.3.1 Curso

Em relação aos cursos frequentados pela amostra do estudo, constatou-se que o maior número de matrículas foi registrado no curso de Pedagogia (23,5%), seguido dos cursos de Medicina, Serviço Social, Fisioterapia e Odontologia (11,8%). Os cursos de Enfermagem, Agronomia, Saúde Coletiva e Políticas Públicas tiveram um percentual de matrículas de 5,9%.

Em relação ao semestre dos participantes observou-se uma variabilidade de respostas, com uma maior quantidade de estudantes frequentando o segundo e o sexto semestre (25%). O quarto e o terceiro semestre vieram a seguir, com 18,8% e 12,5% de respostas, respectivamente. Por fim, o primeiro, o oitavo e o décimo primeiro semestres contaram todos com o percentual de 6,3% de estudantes matriculados. Assim, a amostra consistiu majoritariamente de estudantes que estavam no início e na metade de seus cursos de graduação.

### 3.3.2 Características Sociodemográficas

Verificou-se que a idade média dos participantes foi de 26,4 anos, com desvio padrão de 7,35 e mediana 24, sendo 52,9% da amostra do sexo masculino e 47,1% do sexo feminino. Em relação ao estado civil, observou-se que 64,7% são solteiros, 23,5% casados, 5,9% estão em uma união estável e 5,9% não responderam a esta questão. Percebeu-se uma predominância de estudantes jovens, solteiros e sem filhos, embora a amostra seja considerada pequena (n=17). Nesse sentido, 52,9% dos respondentes afirmaram não possuir filhos, 35,3% afirmaram possuir um filho e 5,9% possuem dois filhos ou mais. A maioria dos participantes é da etnia kaingang (88,2%), seguidos de 11,8% da etnia guarani, sendo oriundos de diversos lugares do estado do Rio Grande do Sul e de fora dele. Tenente Portela e Nonoai são os municípios de origem da maioria dos participantes (29,4% e 17,6%, respectivamente). Atualmente, 82,4% residem em Porto Alegre – RS e 17,6% residem na região metropolitana.

Considerando a situação de moradia, 35,3% afirmaram residir com outros estudantes, 29,4% residem com a família, 17,6% residem com amigos e 17,6% com colegas de graduação. A maior parte da amostra morava anteriormente à vinda para a universidade em aldeias localizadas na zona rural (70,6%), seguido de aldeias localizadas na zona urbana (11,8%), bem como somente na zona urbana (11,8%) e somente na zona rural (5,9%). Portanto, a presença de indígenas na universidade é composta predominantemente por indivíduos que moravam em terras indígenas.

### 3.3.3 Auxílio Financeiro

Todos os participantes referiram depender de auxílio financeiro para a permanência na universidade (100%), especificamente do Auxílio Permanência disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Além disso, 64,7% dos estudantes afirmaram não possuir atividade remunerada regular, enquanto 35,3% referiram se envolver em algum tipo de atividade nesse sentido. Tais atividades se dividiram na participação em projeto de extensão da CAF (11,8%), bem como no Programa de Educação Tutorial – PET (11,8%) e em bolsa de pesquisa (5,9%). Salientou-se, portanto, que a minoria dos respondentes se engajou em atividades extracurriculares, seja com o intuito de complementação da renda, seja com o propósito de aprendizagem.

### 3.3.4 Histórico escolar

Em relação ao período de conclusão do Ensino Médio, 25% dos participantes afirmaram ter concluído a escolarização básica em 2012, 18,8% concluíram em 2007 e 12,5% em 2010. Observou-se, em geral, que os estudantes que compuseram a amostra concluíram o Ensino Médio até 10 anos atrás, com algumas exceções.

Ao serem questionados sobre o contexto escolar no período do Ensino Médio, 76,5% referiram ter concluído os estudos em ‘escolas públicas, urbanas e não indígenas’, enquanto 11,8% afirmaram ter frequentado ‘escola pública, indígena e localizada na zona rural e/ou aldeia’, neste mesmo período. Por outro lado, 5,9% afirmaram ter frequentado ‘escola pública, urbana e indígena’ e a mesma porcentagem afirmou ter estudado em ‘escola privada’ durante o Ensino Médio.

Em termos de desempenho, 47,1% afirmaram ter repetido alguma série escolar, enquanto 52,9% responderam o contrário. Em relação ao número de repetições, 23,5% repetiram uma vez o ano letivo, 11,8% repetiram duas vezes e a mesma porcentagem de participantes repetiu três vezes. Portanto, os resultados indicam uma diversificação de experiências relativas ao histórico escolar da amostra do estudo. Esta sugere a presença de dificuldades significativas nesse período, uma vez que quase a metade dos respondentes já repetiu alguma série escolar.

### 3.3.5 Qualificação profissional

Acerca da participação em alguma atividade visando à busca por qualificação profissional, 47,1% dos participantes afirmaram ter participado de iniciativas nesse sentido, enquanto 52,9% afirmaram não ter se envolvido em atividades desse tipo. Os cursos ou atividades citadas obtiveram a mesma frequência de respostas (5,9%). São eles: graduação em

enfermagem, curso de técnico de enfermagem, cursos de informática, marketing e de vigilante, curso no Serviço Nacional da Indústria (SENAI), curso de formação de professores indígenas, magistério e participação na Pastoral da Criança.

### 3.3.6 Escolha profissional e adaptação à universidade

Embora a oferta dos cursos oferecidos pela UFRGS a estudantes indígenas seja decidida por lideranças com o apoio dos estudantes que já estão na graduação, 70,6% afirmaram que a decisão pelo curso ‘foi uma escolha pessoal’. Além disso, 29,4% referiram que esta decisão foi pessoal e, ao mesmo tempo, influenciada pela comunidade de origem. Nenhum dos participantes referiu que esta escolha foi feita apenas pela comunidade.

Em relação à importância atribuída ao Ensino Superior observou-se que a maioria (94,1%) considerou ‘muito importante’ frequentar um curso de nível superior, enquanto 5,9% consideraram apenas ‘importante’.

Já em termos da satisfação com o curso, 47,1% afirmou se sentir ‘muito satisfeito’ e 41,2% ‘satisfeito’. Ao contrário, 11,8% dos estudantes afirmaram se sentir ‘pouco satisfeitos’ com seus cursos de graduação e nenhum deles afirmou estar completamente ‘insatisfeito’.

De forma similar, observou-se, de forma geral, alta motivação para frequentar o curso. Assim, a maior parte dos respondentes afirmou se sentir ‘muito motivado’ e ‘motivado’ (35,3% e 52,9%, respectivamente). Em sentido oposto 11,8% afirmou se sentir ‘pouco motivado’ e nenhum estava se sentindo completamente ‘desmotivado’ no momento da resposta ao instrumento.

Os níveis de desempenho, por sua vez, concentram-se em sua maioria, entre ‘bom’ (58,8%) e ‘razoável’ (35,3%). A opção ‘muito bom’ foi marcada por 5,9% dos respondentes. Nenhum dos estudantes classificou seu desempenho como ‘ruim’.

Embora os participantes tenham avaliado predominantemente o seu desempenho como bom ou razoável, 47,1% já pensou em desistir no primeiro ano do curso e 11,8% dos estudantes pensaram em desistir no terceiro ano do curso ou depois. Um número também significativo de participantes (41,2%) afirmou nunca ter pensado em desistir.

Tendo em vista o desejo de desistir em alguma etapa do curso, os estudantes foram questionados se ainda pensavam em desistir no momento da resposta ao questionário. Atualmente, a maior parte dos estudantes não pensa em desistir do curso (94,1%). Por outro lado, 5,9% da amostra afirmou ainda ter pensamentos nesse sentido.

Em adição, foram destacados alguns aspectos decisivos para a satisfação com o curso e a universidade. O aspecto mais significativo para a satisfação mencionado pelos participantes foi a expectativa de auxiliar a comunidade após a conclusão do curso (86,7%). A

percepção de utilidade do conhecimento adquirido na universidade (66%) e o relacionamento satisfatório com um ou mais colegas do curso (53,3%) também foram mencionados por uma parcela significativa dos participantes. Outros aspectos citados foram o desempenho satisfatório (46,7%), a expectativa de colocação no mercado de trabalho (40%) e o relacionamento satisfatório com professores (33,3%). Já 26,7% mencionaram o relacionamento satisfatório com um ou mais colegas de moradia como um fator importante para a satisfação, bem como amigos na universidade, mas fora do curso (26,7%). Por fim, alguns marcaram outros fatores (um não especificou e outro citou a possibilidade de trocar de curso) (8,3%) e o relacionamento satisfatório com funcionários da universidade (7,1%), como aspectos decisivos para a experiência de satisfação.

Em relação aos aspectos do contexto universitário considerados positivos pelos participantes, destacou-se, em primeiro lugar, as novas aprendizagens adquiridas (acadêmicas e não acadêmicas), com uma frequência de 88,2% de respostas. A seguir relacionamentos e amigos (47,1%), sensação de maior autonomia na vida diária (41,2%) foram os aspectos mais identificados. O sentimento de autoconfiança (29,4%), o desempenho (23,5%) e a sensação de acolhimento (17,6%) também foram registrados. Por último, a percepção de novas possibilidades de lazer neste contexto não foi significativamente elencada como um aspecto positivo das vivências universitárias, contando com apenas 5,9% de respostas. Os resultados sugerem uma grande valorização dos conhecimentos e aprendizagens adquiridos no contexto da educação superior.

### 3.3.7 Idioma

Tendo em vista o domínio da língua portuguesa incluindo as habilidades da escrita, leitura, fala e compreensão, 23,5% afirmou possuir um nível ‘muito bom’ de domínio do idioma. Em contrapartida, 47,1% e 29,4% afirmou possuir níveis de compreensão ‘bom’ e ‘razoável’, respectivamente. Nenhum dos respondentes afirmou possuir um nível ‘ruim’ de domínio da língua portuguesa.

### 3.3.8 Suportes institucionais

Em termos do auxílio recebido pelo professor tutor, destinado a acompanhar os estudantes indígenas na UFRGS, 35,3% avaliou como ‘muito bom’ esse tipo de acompanhamento e 29,4% o avaliou como ‘razoável’. Ainda, 17,6% afirmou ter sido ‘bom’ o auxílio recebido, enquanto 11,8% o perceberam como ‘muito ruim’. Uma pequena parte da amostra não respondeu a esta questão (5,9%).

Já o relacionamento com o professor tutor foi avaliado mais positivamente. Assim, 41,2% dos participantes afirmaram que esta relação é ‘muito boa’ e 29,4% a avaliou como ‘boa’. Por outro lado, 11,8% dos estudantes perceberam este relacionamento como ‘razoável’, 5,9% o classificaram como ‘ruim’ e 5,9% como ‘muito ruim’. A ausência de resposta para esta questão também chegou a 5,9%.

O benefício institucional que consiste no auxílio de um aluno monitor foi avaliado como ‘muito bom’ em 23,5% dos casos. A mesma porcentagem de respostas (23,5%) foi obtida para a classificação deste auxílio como ‘bom’. Uma quantidade significativa de participantes respondeu que este benefício era ‘razoável’ (17,6%) e ‘ruim’ (17,6%). Já 5,9% o avaliou como ‘muito ruim’, enquanto 11,8% dos participantes não responderam a esta questão.

Em termos de relacionamento com o monitor, 29,4% dos respondentes o avaliou como ‘muito bom’ e 29,4% o avaliou como ‘bom’. Porcentagens inferiores de respostas foram classificadas na opção ‘razoável’ (17,6%), ‘ruim’ (5,9%) e ‘muito ruim’ (5,9%). A questão teve uma frequência de 11,8% de ausência de respostas. De forma geral, percebeu-se que o relacionamento seja com o tutor ou o monitor foi avaliado de forma mais positiva do que o auxílio prestado por eles.

### 3.3.9 Estressores vocacionais

As últimas questões dizem respeito à exploração de fatores que podem consistir em estressores vocacionais, impactando a adaptação à universidade. Tendo em vista o tamanho pequeno da amostra, as respostas 2, 3 e 4 de cada item, indicando que a situação ocorre ‘um pouco’, ‘razoavelmente’ ou ‘muito’, respectivamente, foram agrupadas para a apresentação dos resultados, que foram organizados em termos de frequências.

A maioria dos participantes (82,4%) avaliou possuir dificuldades para compreender ou dominar os conteúdos do curso, sendo que em segundo lugar destacou-se o desempenho insatisfatório nas disciplinas como uma situação que ocorre em 70,6% dos casos. Dificuldade em relacionar conteúdos com a prática profissional também obteve alto percentual de respostas (64,7%), seguida pelos itens: decepção com os conteúdos das disciplinas, dificuldades para adquirir livros ou materiais, diferença de crenças e valores em relação a colegas e professores e pouca interação com os professores fora do espaço das aulas, todos com uma frequência de 58,8% de respostas. A falta de entrosamento com os colegas também foi identificada por um pouco mais da metade dos participantes (52,9%) como uma situação frequente no espaço da universidade.

Não se pode ignorar, contudo, que outros estressores foram identificados por uma parcela significativa da amostra. Estes se referem ao desapontamento com a didática dos professores (47,1%), experiência de relacionamento frio ou distante com os professores (47,1%), greves e paralisações (47,1%), dificuldade de conciliar horários do curso com outras atividades (47,1%), bem como sentimento de não fazer parte do grupo de alunos do curso (41,2%).

Com relação à percepção de impacto de cada um dos eventos estressores que compõem a escala, independente de estes terem ou não ocorrido, os itens mais escolhidos foram o 17 e o 27, com uma frequência de 11,8% de resposta para cada um deles. Estes se referem, respectivamente, à diferença de crenças e valores em relação a colegas e professores e à falta de apoio financeiro para moradia, alimentação e transporte.

### **3.4 Discussão**

Em relação ao curso frequentado pelos estudantes indígenas, observou-se a preponderância de matrículas em cursos das áreas da Saúde e Educação, o que é consistente com as necessidades de formação levantadas por lideranças e comunidades (Bergamaschi, 2013; Kurroschi & Bergamaschi, 2013; Rodrigues & Wawzyniak, 2006). O semestre frequentado pelos participantes concentrou-se nas etapas de início e meio de curso, com um número não significativo de estudantes ao final da formação. Isso pode ser explicado pelo número reduzido da amostra bem como pelas dificuldades encontradas por estes estudantes em avançar nas etapas da educação superior, conforme mencionam alguns autores (Bergamaschi, 2013; Capelo & Tommasino, 2004; David, Melo, & Malheiro, 2013; Kurroschi & Bergamaschi, 2013; Rodrigues & Wawzyniak, 2006).

Tendo em vista questões sociodemográficas, constatou-se uma diferença sutil das características dos estudantes indígenas da UFRGS em relação ao que é descrito na literatura (Bergamaschi, 2013; Kurroschi & Bergamaschi, 2013). Tais diferenças referem-se à atual predominância de estudantes jovens, solteiros e sem filhos, embora também existam estudantes casados e com filhos. Este aspecto pode ser relacionado ao fato de que no início do processo de abertura de vagas para indígenas na UFRGS, estudantes mais velhos procuravam o Ensino Superior, motivados por questões políticas, bem como pela demanda de qualificar professores que já davam aula nas aldeias e não possuíam formação universitária (Capelo & Tommasino, 2004). Pode-se pensar que os estudantes indígenas pioneiros no Ensino Superior serviram como modelos e passaram a encorajar os jovens de suas aldeias a frequentar a

universidade, haja vistas que alguns deles eram também lideranças comunitárias (Bergamaschi, 2013; Kurroschi & Bergamaschi, 2013).

Notou-se que a maior parte dos respondentes é oriunda de aldeias localizadas nas zonas rurais dos municípios de origem, sendo que atualmente não moram com a família e sim com outros estudantes e amigos. Tal fator pode acarretar em dificuldades para a permanência, uma vez que o papel familiar é altamente valorizado entre os estudantes indígenas de forma geral (Bergamaschi, 2013; Brown & Lavish, 2006; David, Melo, & Malheiro, 2013; Kurroschi & Bergamaschi, 2013; Overmars, 2011; Rodrigues & Wawzyniak, 2006). Em adição, a predominância de estudantes oriundos de terras indígenas pode estar refletindo a dificuldade de indígenas de outros contextos comprovarem o seu pertencimento étnico – requisito para a inscrição no processo seletivo específico a este grupo de estudantes (Rodrigues & Wawzyniak, 2006).

Com relação às questões de ordem financeira, todos afirmaram depender do auxílio permanência do MEC. Ajudas desse tipo são primordiais uma vez que dificuldades financeiras tendem a se constituir em barreiras estruturais para esta população permanecer na universidade (Bergamaschi, 2013; David, Melo, & Malheiro, 2013; Hossain, Gorman, Williams-Mozley, & Garvey, 2008; Kurroschi & Bergamaschi, 2013; Rodrigues & Wawzyniak, 2006).

Salientou-se, contudo, que a minoria dos respondentes se engajou em atividades extracurriculares, seja com o intuito de complementação da renda, seja com o propósito de aprendizagem. Tal fato pode estar indicando atitudes de planejamento, de busca de informações e de antecipação de tarefas insuficientes, resultando em um baixo aproveitamento das oportunidades disponíveis neste contexto, as quais poderiam servir como possibilidade de treinamento de habilidades profissionais. Dificuldades de adaptação podem decorrer deste processo (Bardagi, 2007; Ferrari, Nota, & Soresi, 2012; Taber, 2012).

Contudo, estes resultados não divergiram consideravelmente do estudante universitário considerado típico (embora esta população também seja heterogênea), que especialmente no início do curso tendem a não se engajar em atividades não obrigatórias (Bardagi, 2007). Ainda, a presença de alunos casados e com filhos também pode comprometer o engajamento em atividades desse tipo, tendo em vista o envolvimento com outros papéis (Super, 1980; Super, Savickas, & Super, 1996).

Considerando o histórico escolar, observou-se, em geral, que os estudantes que compuseram a amostra concluíram o Ensino Médio até 10 anos atrás, com algumas exceções. Neste período, a maioria estudou em escolas públicas, não indígenas e localizadas na zona urbana. A escolarização em um contexto educacional distante das origens socioculturais deste

grupo pode requisitar diversas estratégias de adaptação para lidar com este momento de transição (Savickas, 2002, 2013). Além do nível do indivíduo e da coletividade, tais ações podem também ser esperadas do âmbito institucional. No entanto, observou-se a presença de dificuldades significativas nesse período, uma vez que quase a metade dos respondentes já repetiu alguma série escolar, seja no ensino fundamental ou médio. Nesse sentido, as dificuldades acadêmicas vividas por estes estudantes no contexto da educação superior (Bergamaschi, 2013; David, Melo, & Malheiro, 2013; Kurroschi & Bergamaschi, 2013; Rodrigues & Wawzyniak, 2006), parecem estar acompanhando alguns deles desde longa data.

Contudo, seria um erro negligenciar que um pouco mais da metade da amostra nunca repetiu alguma série escolar, sugerindo a existência de um senso de controle em muitos dos participantes (Lent, Brown, & Hackett, 2002; Savickas, 2002, 2013). Quiçá, poder-se-ia sugerir a existência de apoio familiar, comunitário e/ou institucional como decisivo para o sucesso acadêmico, questão que será retomada no estudo 2.

Percebeu-se ainda uma divisão quase igualitária do grupo no que se refere a um aspecto da exploração vocacional, onde um pouco menos da metade dos participantes já se engajou em algum tipo de qualificação profissional. Esta divisão revelou ambiguidades em torno do controle exercido sobre as suas vidas educacionais e de trabalho. Entre os que já buscaram recursos nesse sentido, áreas diversas de formação foram citadas. Além disso, a escolha profissional foi uma decisão pessoal na maioria dos casos, seguida por uma escolha ao mesmo tempo pessoal e comunitária, uma vez que os cursos ofertados na UFRGS são escolhidos pelas lideranças indígenas. Assim, criou-se um mapa de opções disponíveis, dentro do qual a escolha pôde ser feita (Gottfredson, 2002, 2005).

A despeito de tais restrições observou-se uma grande valorização do Ensino Superior pela amostra do estudo, bem como altos índices de satisfação com o curso e a universidade. Estes resultados sugerem que estar no Ensino Superior pode ser visto pela maioria pela ótica da possibilidade e da abertura de novos caminhos. Neste sentido, altos índices de motivação também foram registrados.

Os índices de desempenho na graduação se situaram, em sua maioria, entre bom e razoável, sendo que nenhum participante o avaliou como ruim. Este resultado marca uma diferença em relação a estudantes típicos, sendo o desempenho avaliado de forma mais positiva entre os estudantes indígenas (Bardagi, 2007). Tal avaliação pode estar relacionada às expectativas em relação à própria trajetória acadêmica, que podem ser menores na amostra em questão em relação a outros estudantes, dada a existência documentada de uma relação com a temporalidade voltada ao presente, bem como de baixas aspirações de carreira (Bergamaschi, 2013; Helme, 2010; Kurroschi & Bergamaschi, 2013). Nesta perspectiva, o Ensino Superior

pode ter sido pensado como uma possibilidade concreta apenas nos últimos anos da formação básica, após o processo de abertura de vagas nas universidades públicas para diferentes grupos sociais (Brasil, 2012).

O número significativo de estudantes que avaliou o seu desempenho como razoável, sugere que a motivação e satisfação com o curso, sozinhas, não são suficientes para a obtenção de êxito nesse contexto. Assim, o ambiente acadêmico exige atitudes concretas de adaptação e autorregulação do comportamento, como por exemplo, a aquisição de hábitos e rotinas de estudo (Lent, Brown, & Hackett, 2002; Savickas, 2002, 2013).

Nesta perspectiva, mais da metade dos respondentes já pensou em desistir ao longo do curso, sugerindo dificuldades adaptativas, seja do próprio estudante, seja da instituição, a qual também necessita realizar ajustes a fim de dialogar com saberes e visões de mundo distintas (Bergamaschi, 2013; Capelo & Tommasino, 2004; David, Melo, & Malheiro, 2013; Kurroschi & Bergamaschi, 2013; Rodrigues & Wawzyniak, 2006). No entanto, a maior parte da amostra não pensa em desistir atualmente. Diante disso, pensa-se que a satisfação acadêmica tende a aumentar com o passar do tempo, quando as dificuldades relacionadas à transição já diminuíram e o estudante já está mais integrado à cultura da universidade. Por outro lado, questiona-se até que ponto a suposta integração ao Ensino Superior não está revelando uma postura assimilacionista, que pouco resolve as reais dificuldades enfrentadas por essa população e reproduz atitudes colonizadoras (Capelo & Tommasino, 2004).

No entanto, os participantes identificaram aspectos da vida na universidade que facilitam a satisfação neste contexto. Assim, destacaram-se principalmente como aspectos decisivos para a satisfação com curso e a universidade a ‘expectativa de auxiliar a comunidade de origem’, a ‘percepção da utilidade do conhecimento adquirido’, bem como o ‘relacionamento satisfatório com os colegas do curso’. Sugere-se que a despeito dos impactos iniciais, o estabelecimento de um sentido para a trajetória, como a possibilidade de auxiliar a comunidade com os novos conhecimentos adquiridos, bem como as alianças feitas neste percurso foram decisivas para a permanência. Assim, preocupações com conexão e questões relativas à generatividade se constituíram em aspectos importantes para a não evasão (Bauer, McAdams, & Pals, 2008; Erikson, 1980).

Entre os aspectos considerados positivos na vida acadêmica, os resultados indicam uma interpretação semelhante à questão anterior. A possibilidade de ‘novas aprendizagens’ neste espaço foi salientada pela maioria dos participantes, sendo seguida de ‘relacionamentos e amizades’ e ‘maior autonomia na vida diária’. Portanto, além da rede relacional, os resultados indicam a valorização da formação de competências propiciadas pelo Ensino

Superior, no sentido de sua utilidade em termos coletivos, mas também no âmbito individual, como exemplificada pela percepção de maior autonomia como um aspecto positivo.

Em relação ao domínio da língua portuguesa sugerem-se algumas dificuldades, embora estas possam não ser muito expressivas, uma vez que a maioria dos participantes situou as suas respostas entre 'bom' e 'razoável'. Já em termos de suportes institucionais percebeu-se, de forma geral, que o relacionamento seja com o tutor ou o monitor foi avaliado mais positivamente do que o auxílio prestado por eles. Tais resultados indicam a importância de um maior preparo por parte da instituição para lidar com as especificidades dos estudantes indígenas. Apoios em termos da melhora no domínio do idioma também se mostram necessários.

Tendo em conta a ocorrência de eventos que podem impactar a adaptação à universidade, os itens relacionados às dificuldades acadêmicas (compreensão de conteúdos, desempenho insatisfatório, dificuldade de relacionar os conteúdos com a prática profissional e decepção com os conteúdos) foram os que tiveram maior pontuação. Em seguida, questões que se referem a aspectos relacionais obtiveram uma frequência significativa de ocorrências. A única questão de ordem contextual elencada por uma parcela importante da amostra se refere às dificuldades para adquirir livros ou materiais.

Os itens que refletiram maior percepção de impacto sobre a permanência incluem fatores relacionais (diferença de crenças) e contextuais/econômicos (falta de apoio financeiro). De forma geral, fatores acadêmicos, relacionais e de ordem econômica parecem se constituir nas principais barreiras enfrentadas pelos estudantes indígenas na universidade. Estes achados corroboram a literatura que documenta dificuldades acadêmicas destes estudantes decorrentes da necessidade de se separar da família, da gestão do tempo, bem como da defasagem de conteúdos com que eles chegam ao Ensino Superior (Bergamaschi, 2013; Capelo & Tommasino, 2004; David, Melo, & Malheiro, 2013; Kurroschi & Bergamaschi, 2013; Rodrigues & Wawzyniak, 2006).

A decepção com os conteúdos e a não percepção de suas relações com a prática podem estar salientando a preferência de acadêmicos indígenas por tarefas práticas, bem como a necessidade de adequar os conteúdos à realidade da qual se sentem parte, o que é consistente com os resultados obtidos por outros estudos (Hoffmann, Jackson, & Smith, 2005; Hossain, Gorman, Williams-Mozley, & Garvey, 2008; Turner & Lapan, 2003; Rodrigues & Wawzyniak, 2006). No contexto próprio da UFRGS, percepções desse tipo também já foram registradas (Bergamaschi, 2013; Kurroschi & Bergamaschi, 2013). Enquanto estudantes universitários não indígenas sugerem a necessidade de conectar o conhecimento acadêmico com a atuação profissional e o mercado de trabalho, estudantes indígenas referem a

necessidade de verificar a utilidade deste conhecimento em relação às necessidades vivenciadas em suas comunidades (Bergamaschi, 2013; Capelo & Tommasino, 2004; Kurroschi & Bergamaschi, 2013; Mognon & Santos, 2014). O longo tempo necessário para graduar-se também pode dificultar o estabelecimento de objetivos a longo prazo, bem como a visualização de um campo desejável e possível de aplicação das competências adquiridas.

A percepção de desempenho insatisfatório como um estressor recorrente contradiz os resultados anteriores nos quais os participantes avaliaram o seu desempenho predominantemente como bom e razoável. Esta questão levanta a discussão da possível falta de compreensão de alguns conteúdos do instrumento por parte dos estudantes que compuseram a amostra. Assim, reforça-se a necessidade de que a instituição ofereça estratégias de acompanhamento voltadas à formação de competências específicas (tal como compreensão de textos), bem como de que pesquisas futuras tenham a preocupação de adequar a linguagem à população estudada. Embora a pesquisadora tenha explicado os objetivos do estudo e explicitado a estrutura do instrumento, tendo ainda se colocado à disposição para sanar dúvidas, isso não pareceu ser o suficiente.

Tendo em vista os aspectos de conexão e relacionamentos (avaliados como possíveis estressores), sabe-se que estes são fatores que permeiam a relação do homem com o seu trabalho. Entendendo as atividades de estudo como conectadas às de trabalho, salienta-se a importância dos relacionamentos e redes de apoio para a adaptação à universidade (Blustein, 2011a; Blustein, Schultheiss, & Flum, 2004; Diniz & Almeida, 2006; Pascarella & Terenzini, 2005; Stead, 2004; Super, Savickas, & Super, 1996). No caso dos indígenas, as necessidades de acolhimento e de relações mais pessoais no contexto acadêmico podem ser ainda mais pronunciadas, devido ao estilo de vida destes estudantes, que costumam valorizar primordialmente a vivência em família e comunidade (Bergamaschi, 2013; Brown & Lavish, 2006; David, Melo, & Malheiro, 2013; Kurroschi & Bergamaschi, 2013; Rodrigues & Wawzyniak, 2006).

Contudo, estes resultados possuem semelhanças com os de estudantes considerados típicos, os quais revelam uma discrepância entre aquilo que é esperado e o que é encontrado na universidade, como se reflete na decepção com os conteúdos, dificuldade de relacionar os mesmos com a prática profissional, desapontamentos com professores, entre outros aspectos (Bardagi, 2007). Tais questões parecem resultar de baixo comportamento exploratório e a falta de informações acuradas sobre o contexto universitário e apontam a necessidade de que a instituição também repense a forma como apresenta seus cursos e disponibiliza informações.

Outro aspecto diz respeito à sensação de ruptura percebida entre o ensino médio e o superior no que tange ao nível de exigência e à organização das disciplinas, que parece afetar

os estudantes universitários de forma geral. A necessidade de refazer a rede de relacionamentos em um novo contexto também tende a impactar a integração acadêmica (Diniz & Almeida, 2006; Pascarella & Terenzini, 2005; Teixeira, Castro, & Zoltowski, 2012).

Universitários típicos citam a importância dos veteranos como modelos de comportamento e fontes de eventuais suporte às dificuldades encontradas. O mesmo se verifica em relação a professores, não só no que diz respeito aos domínios dos conteúdos e didática utilizada, mas também à possibilidade de acolhimento extraclasse (Teixeira, Castro, & Zoltowski, 2012).

Para os acadêmicos indígenas o estabelecimento de novos vínculos pode ser dificultado pela diferença de crenças e valores com outros estudantes e professores. Sabe-se que contatos positivos feitos nesse contexto auxiliam na construção da identidade profissional, contribuem para a persistência no curso e influenciam o nível de aspiração profissional (Teixeira, Castro, & Piccolo, 2007).

Em que pese a falta de autonomia com que os estudantes chegam ao nível superior de ensino, cabe às instituições escolares e à universidade pensarem em alternativas para tornar essa transição mais gradual e facilitar a integração acadêmica (Teixeira, Castro, & Zoltowski, 2012). Atenção ainda maior deve ser dada aos universitários indígenas, que em sua maioria vivem distante dos grandes centros, desconhecem a vida na universidade e carecem de modelos que os auxiliem a enfrentar os desafios desse contexto.

## 4. ESTUDO 2

### 4.1 Objetivo

O objetivo deste estudo foi apreender os significados atribuídos pelos estudantes indígenas aos seus projetos de vida e de carreira, incluindo a percepção subjetiva da experiência de frequentar a universidade.

### 4.2 Método

#### 4.2.1 Participantes

Participaram desta etapa oito estudantes – cinco homens e três mulheres, sete da etnia kaingang e um da etnia guarani, sendo que a maioria estava no período inicial e intermediário de seus cursos e dois participantes estavam se aproximando do período de conclusão. Portanto, a preocupação inicial de compor a amostra com alunos da primeira e da segunda metade das suas respectivas graduações se concretizou apenas parcialmente. Assim, foi utilizado o critério de conveniência devido à baixa adesão verificada no Estudo 1. O intuito de utilizar este recorte era introduzir uma variabilidade no que diz respeito às experiências relacionadas à adaptação, as quais podem se modificar ao longo da trajetória acadêmica. Uma hipótese plausível para a baixa adesão reside no fato de que este grupo social foi e continua sendo vítima de exploração, do preconceito e da discriminação da sociedade não indígena, o que pode contribuir para um sentimento de desconfiança em relação a pesquisadores não índios.

#### 4.2.2 Instrumento

O instrumento utilizado consistiu de uma entrevista semiestruturada com roteiro flexível (Anexo E), com o intuito de investigar significados, sentimentos e percepções dos participantes, que acompanham o seu processo de inserção na universidade e a construção de projetos para o futuro. Este instrumento foi elaborado tendo em vista o modelo de entrevista reflexiva, pretendida para esta etapa do estudo. A entrevista reflexiva reconhece o seu próprio processo como sendo essencialmente um encontro entre duas pessoas que iniciam e mantêm uma interação. Assim, entrevistador e entrevistado, influenciam a direção do conhecimento que se constrói neste processo relacional, trazendo na bagagem crenças e expectativas para o momento da entrevista. Dessa forma, a busca pela fidedignidade da interpretação dos resultados dá-se, entre outros aspectos, pela apresentação de sínteses parciais da análise dos

dados para apreciação do entrevistado, que poderá interferir na mesma e/ou modificá-la (Szymanski, 2008).

#### 4.2.3 Procedimentos

Os estudantes foram contatados pela pesquisadora, que agendou as entrevistas conforme disponibilidade dos participantes. Antes da realização da coleta de dados, os objetivos do estudo foram esclarecidos e os que concordaram em participar preencheram um segundo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D). Posteriormente os estudantes participaram, individualmente, de um momento de entrevista, onde buscou-se dialogar sobre aspectos do projeto de vida, construção da carreira, trajetória acadêmica, expectativas, percepção de barreiras, entre outros. O objetivo de utilizar a abordagem reflexiva com um segundo momento de entrevista para a discussão e validação dos resultados foi atingido parcialmente. Assim, apenas três entrevistados participaram de uma segunda entrevista na qual os resultados foram apresentados e discutidos.

#### 4.2.4 Análise dos dados

As entrevistas foram analisadas através da metodologia de análise temática, sendo que as categorias não foram definidas *a priori*, mas sim extraídas dos próprios dados, respeitando os objetivos do estudo. Este método se justifica por permitir investigar os significados manifestos e latentes nos conteúdos das comunicações humanas, consistindo em uma importante ferramenta para a pesquisa qualitativa (Braun & Clarke, 2006).

Em termos operacionais, o método de análise temática consiste em uma leitura flutuante das entrevistas, buscando identificar temas e subtemas presentes no material, os quais representam algum padrão de significado presente nos dados, considerado relevante aos propósitos da pesquisa (Braun & Clarke, 2006). Neste estudo, a análise dos dados consistiu de um movimento de aproximações e distanciamentos sucessivos sobre o material coletado, a fim de melhor descrever e compreender a experiência dos participantes. Tal movimento resultou em algumas etapas consideradas importantes para a realização de uma análise qualitativa. A primeira delas se constituiu na leitura de todo o material coletado e transcrito a fim de obter uma primeira aproximação com a experiência global dos estudantes indígenas entrevistados. Posteriormente, procurou-se por temas salientes no discurso de cada participante, individualmente. Portanto, realizou-se inicialmente uma análise vertical (individualizada) do material das entrevistas, a qual gerou temas provisórios. Em seguida, deu-se início a uma análise horizontal do material, uma vez que as entrevistas foram consideradas em conjunto, buscando-se temas recorrentes e ao mesmo tempo variações nas

experiências relatadas. Após a identificação dos temas, destacaram-se nas entrevistas os excertos reveladores ou representativos dos mesmos. Por fim, os excertos foram organizados e descritos conforme os temas identificados, constituindo-se nos resultados do estudo.

O processo de análise foi complementado pelo retorno feito a três participantes – que se mostraram disponíveis nesse momento – e a discussão dos resultados preliminares com os mesmos. Este momento constituiu-se, sobretudo, em uma oportunidade também para esclarecer dúvidas, bem como compartilhar e aprofundar significados emergentes da narrativa dos sujeitos. Por não se tratar da metodologia de estudo de casos múltiplos, a discussão sobre os resultados preliminares priorizou uma avaliação global do conjunto dos dados obtidos. A pesquisadora inicialmente apresentou uma síntese da estrutura temática organizada para a análise dos dados, com interpretações pertinentes a cada grupo temático. Um material impresso com os resultados preliminares foi disponibilizado aos participantes, os quais acompanharam a discussão. Este segundo momento foi novamente gravado, com a autorização dos entrevistados, sendo possível constatar que não houve a separação entre apresentação dos resultados e discussão, uma vez que ambas ocorriam concomitantemente, evidenciando o caráter participativo e reflexivo desta etapa da pesquisa. No entanto, este momento de reflexão sobre os resultados, junto aos três participantes, não trouxe novas informações ou indicou a necessidade de mudanças na interpretação dos resultados. Assim, estes dados não foram analisados sistematicamente e incorporados ao estudo. O fato de não terem surgido novas informações ou sugestões de novas interpretações para os resultados sugere a pertinência da interpretação realizada.

#### 4.2.5 Considerações Éticas

Respeitando o marco legal da resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), bem como da resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (CFP) foram observados os procedimentos de garantia de sigilo das informações e da identidade dos participantes. Diante disso, procurou-se assegurar que tanto os participantes quanto a instituição, representada pelo órgão que acompanha estes estudantes na universidade (CAF), tivessem conhecimento dos objetivos e procedimentos do estudo. Assim, a obtenção do consentimento formal da instituição e dos alunos que concordaram em participar da pesquisa foi requerida antes dos procedimentos de coleta de dados, ressaltando que nenhum dos participantes era menor de 18 anos. Assim, o projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Psicologia (CEP/UFRGS) e posteriormente aprovado (Anexo D).

Salienta-se que, a partir de contato feito com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)/Regional de Passo Fundo - RS e esclarecimentos obtidos da mesma, entendeu-se

que o presente estudo não se trata propriamente de uma pesquisa com populações indígenas, mas sim com um recorte amostral composto por estudantes universitários autodeclarados indígenas. Dessa forma, considerando a autonomia dos sujeitos da pesquisa de decidirem ou não participar, não se entendeu como necessária a obtenção de autorização formal daquela entidade para a realização do estudo.

Cabe mencionar que desde a elaboração do pré-projeto desta dissertação realizaram-se tentativas de aproximação e familiarização com estes alunos, com a preocupação de diminuir a distância entre a pesquisadora e os participantes, bem como abrir a possibilidade de diálogo entre visões de mundo aparentemente distintas. Entre essas tentativas, destaca-se a participação da pesquisadora no I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (I ENEI), realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a participação em duas oficinas por eles ministradas no Salão de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS, bem como a presença no I Encontro Esportivo e Cultural Indígena da universidade, organizado pela CAF, com a colaboração de alunos indígenas. Tais movimentos possibilitaram a construção de vínculos e a criação de um clima de confiança entre os que decidiram participar do estudo.

#### 4.3 Resultados

As respostas dos estudantes à entrevista de roteiro flexível foram organizadas na forma de temas e subtemas, em função dos conteúdos que se tornaram mais salientes nas suas falas. A estrutura de temas foi dividida em três grupos principais: vivências pré-universitárias e escolha profissional, vivências universitárias e projeto de vida e carreira. No primeiro tema – vivências pré-universitárias e escolha profissional, os seguintes subtemas foram identificados: a) importância da formação/escolarização, b) transição escola indígena-escola urbana, c) relação com o tempo, d) escolha profissional e e) significado do trabalho. No tema vivências universitárias, foram elencados os subtemas: a) expectativas em relação ao Ensino Superior, b) dificuldades/desafios, c) estratégias de adaptação individuais, d) estratégias de adaptação coletivas, e) satisfação x insatisfação, f) mudanças e impactos percebidos e g) preconceitos. Por fim, o eixo temático projeto de vida e carreira foi dividido em dois subtemas: a) planejamento e b) saliência de papéis. A seguir, será apresentada a descrição dos temas e subtemas à luz das falas dos entrevistados, das quais foram extraídos excertos que ilustram a organização dos dados.

##### 4.3.1 Tema 1: Vivências pré-universitárias e escolha profissional

O primeiro tema reuniu e organizou os conteúdos das falas dos entrevistados que se referem às vivências anteriores ao ingresso na universidade, bem como à escolha profissional.

Tais conteúdos muitas vezes se sobrepõem, porém foram didaticamente separados nos subtemas apresentados a seguir.

a) Importância da formação/escolarização: Em relação ao valor dado à educação formal, os participantes relataram ter recebido o apoio familiar e comunitário para seguir os estudos. Nesse sentido, a educação foi vista para além de um projeto pessoal, mas como uma via de transformação da realidade, trazendo possibilidades de melhoria da vida familiar e da própria comunidade.

*“Ah..., ah, pra eles foi bastante né, foi bastante, eles ficaram muito felizes né, quando eu falei ah, eu quero, quero entrar na universidade, quero, quero fazer um curso e, se deus quiser ser formado. Ai, minha mãe ficou, encantada [risos].” (P. 6)*

*“Em meio disso [das lutas políticas] aí tu vai tendo pessoas que dizem, ó, por quê que, por quê que eu prego tanto ó, que vocês se formem em alguma coisa, pra poderem ajudar hoje ó, sabe. Se tu ir ver não tem ninguém realmente pra nos ajudar hoje, que entenda dessa, da nossa cultura sabe, uma pessoa que conviva e saiba o que é a nossa cultura sabe.” (P. 2)*

Neste aspecto também se destacou a expectativa dos membros da comunidade de que os estudantes deem algum tipo de retorno, ou seja, que eles possam utilizar os conhecimentos acadêmicos em prol do desenvolvimento das comunidades indígenas. Salientou-se, portanto, a percepção da necessidade de deixar um legado, que necessita ser acomodada e negociada com as aspirações individuais, conforme ilustra o seguinte excerto:

*“(...) e até da minha aldeia né, sempre... quando eles ficaram sabendo [que o entrevistado passou no vestibular da UFRGS], o pessoal da aldeia, bah, tu vai lá, bah vem ajudar nós aqui, bah vamo confiar em você, vai lá mas nunca vira a cara pra gente, nunca... nunca fica se achando ou... nunca perca essa tua humildade, (...) hoje, ass... quando eu entrei eu pensei assim né... bah Fisioterapia, hã, o futebol, Fisioterapia, eu pensava em... na área esportiva né, até há pouco tempo atrás eu tava pensando nisso né,.. daí agora que eu tô pensando né, bah, eu posso trabalhar com meu povo também, tipo, mas antes assim era, hã, trabalhar na área esportiva né, mas agora eu tô com o pensamento mais de voltar pra aldeia. Não voltar, mas trabalhar tipo (...), com a questão indígena assim...” (P. 1)*

Enfim, percebeu-se que a educação também foi vista como facilitadora das relações com a sociedade não indígena, conforme relatou esta participante:

*“Porque através do estudo tu conseguia fazer uma ponte onde um mundo onde os índios vivem e o mundo fora. A sociedade, ahm, envolvente, porque hoje o índio compra a comida fora, o índio compra a gasolina fora, o índio depende da prefeitura pro caminhão do lixo poder passar, o índio depende da prefeitura pra mandar professores, né, não só o índio, tudo que acontece com relação a educação, saúde, não existe, o indígena ainda não tem autonomia, pra, pra..., pra reger, pra atuar sozinho dentro de todas essas áreas. A gente ainda precisa da sociedade envolvente.” (P. 8*

b) Transição escola indígena - escola urbana: A mudança da escola indígena, que era dentro da aldeia, para uma escola urbana não indígena, foi considerada uma transição difícil. Defasagem de conteúdos, relacionamentos mais frios e distantes na escola urbana e dificuldades com a língua portuguesa foram as experiências mais marcantes trazidas pelos entrevistados.

*“Nós, poxa, foi uma dificuldade sabe, Matemática, o Português, nós que a, dentro da nossa comunidade era só uma língua sabe, que era propriamente cultural. (...) Nós nunca tinha visto, daí [alguns conteúdos na escola indígena], tanto é que eu desisti sabe, daí reprovei por faltas mesmo sabe.” (P. 2)*

*“[daí como é que foi essa experiência em outras escolas... (não indígenas)]? E... é diferente né, bah até a cultura assim, o jeito assim de ensinar, tinha uma escola que era mais rigorosa, a outra que os professores tipo ah, se viram [risos], era assim. [Era diferente dos professores (...) da tua escola da aldeia]? É bem diferente, os da aldeia assim são mais atenciosos sabe, mais atenciosos, tipo..., ensinam você de um je... é, é um jeito diferente de ensinar, é bem diferente se (...) não sei, não tem explicação, mas é, acho que os professor dos kaingang tipo assim se interessam mais...” (P. 1)*

Nota-se que tais dificuldades por vezes se repetem na transição do indígena da escola de Ensino Médio para a universidade, conforme o seguinte relato:

*“Foi... os três anos foi, os primeiros três anos que eu entrei tipo na..., na al, na escola de, dos branco, foi, foi a mesma, esse mesmo (...), mesmo que eu to passando aqui ainda. (...) aquela dificuldade né, que saindo duma escola indígena e entrando num, numa outra escola que, é bem diferente da, da, digamos, que da, da área indígena né ,e..., chegando, che, chegando aqui já, foi..., como eu falei ainda as, as mesmas, mesmas coisas, as dificuldades que eu enfrentei né, quando eu entrei no Ensino, Ensino Médio. É dificuldade de, de*

*locomoção, de... entender a matéria, porque..., eu saí, da escola que eu saí lá do Ensino Médio, era bem precário né, o ensino, era muito precário.” (P. 6)*

Diante deste quadro, situações de evasão escolar também foram relatadas:

*“A escola..., não tinha muita relação com os meus colegas. Hã..., quando eu entrei, nós ‘entremo’ em dez eu acho, de indígenas, entrei lá na..., eu entrei na 5ª série. Em dez eu acho. E desses dez, fui só eu que sobrei, até a 7ª série tava só eu. [Era outra escola?] Sim, era... a escola fora da aldeia.” (P. 3)*

Nesta direção, percebeu-se que as dificuldades da transição estão associadas em parte ao fato de ser este o momento do primeiro contato com um modelo escolar culturalmente diferenciado, no qual se registraram situações de estranhamento e, em alguns casos, de falta de entendimento mútuo. Como exemplo pode-se citar a proibição do idioma tradicional no espaço escolar, justificado pela necessidade de que os alunos indígenas se apropriassem da língua portuguesa. Embora esta experiência tenha se repetido entre alguns participantes, um deles a considerou como uma vivência de opressão e invalidação de seu patrimônio cultural. A falta de formação dos professores indígenas também foi destacada, o que pode ter contribuído para a lacuna de conhecimentos sentida no momento desta transição.

*“Que eu não tinha a mínima vontade sabe, de chegar lá [na escola da área urbana] (...) Aí tu chega lá no meio da, de uma outra escola pública lá, por exemplo, nós, eu e meus colegas indígenas e entre os outros, nós gostava de falar no nosso idioma sabe, e a professora oprimia nós, dizia não falem assim, aqui não. Ou seja, sabe, dizia que não, sabe, e dizia, não falem assim que senão eu vou botar vocês de castigo.” (P. 2)*

*“E, e outra coisa que dificultou mais é que a gente não tinha, é, indígenas formados que, dava aula né. Essa, essa indígena que dava aula na, nas al, nas, nas escolas indígenas era, é, é, um pouquinho assim, é..., capacitado, que tinha até, até o, o Ensino Médio, ou tinha até o, o Ensino Fundamental completo só ou incompleto.” (P. 7)*

Diante destes desafios, percebeu-se que o apoio familiar e comunitário foi essencial para a superação das dificuldades mencionadas e para a permanência na escola. Por fim, as políticas de Ações Afirmativas surgiram como uma possibilidade concreta de ingressar na universidade e auxiliaram a organizar e dar sentido à trajetória escolar, por abrir novas possibilidades de futuro aos participantes:

*“Eles [os pais], então eles sempre falavam comigo, quando... a, queria desistir, não queria mais ir na aula, eles diziam, não, tem que ir. Porque só assim tu vai melhorar de vida e tal”.* (P. 3)

*“E..., hã..., sempre busquei assim hã, hã, por cotas assim, por causa da dificuldade assim de, de, de meu estudo não ser, não ter sido muito, é, aperfeiçoado na, na educação, é, indígena né, eu tive..., (...) É, a partir de que eu, hã, a partir de eu terminei o, o Ensino Médio assim, sempre tive, hã, vontade de, de, hã, cursar um, uma graduação na, um curso superior.”* (P. 8)

*“Mas hoje ela é estimulada [educação], antigamente não era, agora é né, com o acesso ao Ensino Superior, a Ensino Fundamental, Médio, assim, ou seja, é fomentado agora né”.* (P. 2)

c) Relação com o tempo: O planejamento para o futuro e a antecipação de tarefas não esteve presente no discurso dos entrevistados em relação às etapas de escolarização anteriores à universidade. Assim, a preocupação com a escolha profissional deu-se predominantemente no período da educação secundária. Nesse sentido, a conexão do papel de estudante com melhores possibilidades para o futuro e de “ser alguém na vida” até há pouco tempo não fazia parte do *script* dos entrevistados. Tal *script* começa a se ampliar no momento em que se faz a transição para a escola urbana.

*“[E tu, tu lembra quando é que tu começou a pensar... em cursar o Ensino Superior? Quando tu começou a projetar isso...] Acho que foi no Ensino Médio mesmo. Daí já tá mais, perto assim né, de terminar, foi no Ensino Médio.”* (P. 5)

*“Eu comecei a pensar seriamente nisso [em ir para a universidade] no... momento que..., bom, eu comecei a pensar seriamente depois do Ensino Fundamental. Só que no momento em que eu ia mais avançando, indo pras etapas finais do..., do Ensino Médio, eu comecei a pensar bastante sobre isso. Eu até cheguei a pensar depois no Ensino Médio quando, eu parei e disse bom, agora eu preciso estudar porque quero fazer a universidade. (...) Antes eu não tinha, antes eu pensava, bom, vou improvisar no futuro.”* (P. 4)

*“Aí tu chega no..., na, na escola das áreas urbanas, da cidade e tudo mais, daí te fomentam um, a..., o extremo sabe, ó tu precisa se formar nisso pra ser alguém na vida, tipo, uma ideologia sabe, bem focada assim ó, tu tem que estudar pra ser alguém. (...) daí começou a nova fomentação e tudo mais, um estímulo, ó tu precisa se formar, hã, buscar conhecimento, aplicar na nossa comunidade.”* (P. 2)

É nesse contexto de improvisação e, por vezes, baixa exploração que a escolha profissional se coloca.

d) Escolha profissional: Neste tópico, salientaram-se restrições de possibilidades de escolha – limitadas pela oferta de vagas em apenas dez cursos para indígenas na UFRGS, bem como pouco investimento e preocupação com este processo. Alguns dos critérios utilizados foram a avaliação das opções disponíveis, bem como a exclusão de algumas possibilidades e o contato, mesmo que breve, com profissionais da área. Para alguns, a escolha foi aleatória e careceu de conhecimentos básicos acerca do curso escolhido. Em outros casos, o envolvimento com a comunidade, ou seja, a saliência do papel comunitário permitiu avaliar o que era importante para o desenvolvimento da própria aldeia – fator que auxiliou na decisão. Não houve referência a um processo de exploração pessoal para a realização desta escolha. Em algumas situações, a ocupação a ser escolhida teve um papel secundário em relação à importância de ter uma formação de nível superior, independente de qual for. As seguintes afirmações ajudam a ilustrar esta percepção:

*“Eu queria Educação Física né, mas eu tive contato com Fisioterapeuta e tal, que eu me machucava né, daí tava entre Fisioterapia, Direito também eu pensei em fazer [risos] e Educação Física, daí no edital, no edital não tinha esse curso, hã, Educação Física na, na UFRGS, porque são sempre dez cursos né, (...), daí não tinha... daí eu pensei não, bah eu vou fazer, vou tentar fazer Fisioterapia, daí fiz, daí fiquei...não, não tem Educação Física vai Fisioterapia mesmo”. (P. 1)*

*“Eu queria um curso de Pedagogia, mas não tinha, esse ano o processo seletivo não tinha, então eu, eu peguei Serviço Social sem saber o que era [risos]”. (P. 3)*

*“E no meio disso sempre tinha a questão política e jurídica sabe, nós, era processo aqui, processo ali, daí as lideranças iam e muitas não entendiam sabe. (...) E daí tu via sabe a necessidade disso sabe. E de tanto conviver nesse meio tu acabou sabe, vendo assim, poxa, questão jurídica deve ser legal.” (P. 2)*

Outro aspecto importante foi a existência de modelos encorajadores, que incentivavam a busca pelo Ensino Superior. Destacou-se o papel de familiares, pessoas da comunidade que já possuíam curso superior ou mesmo de lideranças, que estimulavam a busca pela qualificação profissional. Entretanto, os participantes afirmaram que a escolha profissional foi uma decisão própria, tendo em vista a limitação da oferta de cursos citada anteriormente -

estes sim escolhidos por lideranças, com o apoio dos estudantes indígenas que já frequentavam a universidade. Tal fato não pareceu ser motivo de conflitos ou embates, dada a confiança depositada nos líderes e caciques a respeito de assuntos que dizem respeito a toda a comunidade.

*“até meus pais, meu pai também é o principal né, que sempre tá aconselhando, essas coisa assim (...) daí (...) ele sabe como é que é a universidade né, daí até me deu várias dicas também.”* (P. 1)

*“mas têm muitos alunos indígenas no Ensino Superior, sabe, já se graduando, ou seja, isso, dá um estímulo ainda maior pra quem tá na comunidade sabe.”* (P. 2).

*“Tá, era dez cursos, mas eu escolhi, dentro desses dez cursos [risos], que eu queria. (...) Que às vezes é..., quando a gente tá... na aldeia né, a gente não tem essa ideia sabe, aí eu não posso escolher entre tantos cursos. Mas pra minha concepção eu pude escolher né [risos], pra mim eu pude escolher.”* (P. 3)

*“Eles [membros da aldeia] confiam nessas lideranças que tá fazendo o que é melhor pra comunidade. (...) Então, vão fazer o que é bom pra nós tá bom [risos]”* (P. 3)

Ressaltou-se ainda, dentro desta temática, pouca divulgação do processo seletivo, que geralmente fica centralizado na figura do cacique, o qual transmite as informações para a comunidade. No entanto, a presença de indígenas na universidade tem facilitado a chegada destas informações para os membros da aldeia.

*“que..., é uma..., não era muito divulgado [o vestibular na UFRGS] mais aí é que eu digo tipo, depois que já teve indígenas aqui, em outras, em outras, ensino superior, instituições, eles já foram sabe, distribuindo pro pessoal, ó tem ensino superior e tudo mais sabe”.* (P. 2)

e) Significado do trabalho: Entrelaçado na questão da escolha profissional está o significado do trabalho que, pôde-se perceber, foi visto mais como fonte de subsistência e não de satisfação ou realização pessoal, sendo secundário ganhos financeiros elevados. O trabalho foi considerado como algo necessário para a vida em sociedade e o bem-estar coletivo, conforme retratou este entrevistado:

*“Mas o meu trabalho é uma coisa assim que..., que ele tá em segundo lugar e não é uma coisa que eu vou me alienar a ele, sabe. (...). Pára aí, eu tenho uma vida também, eu*

*tenho uma esposa, eu tenho todo um (...) Tenho mais coisas pra ser feliz do que viver alienadamente ali, trabalhando todo dia, fielmente, cumprindo horários sabe. (...) Não, eu acho que..., esse sentido econômico aí que eu te falei né, ele vem... em segundo lugar. (...) Porque se alguém não fazer né, logo..., vai causar impactos drásticos na sociedade. Se alguém não dar aula, logo tem uma turma de analfabetos. Se alguém não vai produzir, plantar, logo não vai ter algo pra consumir. Por isso que ele é... uma coisa necessária, é essa vida em coletivo né. (...) E... quando por exemplo eu, eu, ir por exemplo pra sala de aula, sabe, eu acho que..., como pessoa tu deve ter um compromisso com aqueles que vêm assistir.” (P. 4)*

### 3.3.3 Tema 2: Vivências universitárias

Este grupo temático contém as vivências dos entrevistados na trajetória do Ensino Superior. As experiências relatadas pelos participantes no decorrer do percurso universitário resultaram em padrões de conteúdos, elencados como subtemas deste eixo de análise. Aqui, os subtemas dizem respeito à a) expectativas dos participantes em relação ao Ensino Superior, b) dificuldades e desafios encontrados, c) estratégias de adaptação individuais e coletivas, d) (in)satisfação com a experiência universitária, e) mudanças e impactos percebidos, e d) os preconceitos vivenciados neste contexto. Eles serão descritos a seguir de forma mais detalhada:

a) Expectativas em relação ao Ensino Superior: Aqui, foram registradas as experiências dos entrevistados em relação ao seu conhecimento prévio e antecipações do funcionamento acadêmico e dos conteúdos dos cursos. Neste sentido, percebeu-se que os entrevistados imaginavam uma similaridade entre os níveis de exigência e de comprometimento do Ensino Médio e do Ensino Superior. No entanto, alguns relataram não possuir expectativas ou não saber o que esperar, mesmo conhecendo estudantes que já estavam na universidade. Por outro lado, alguns entrevistados possuíam expectativas que não se confirmaram acerca da sua chegada em Porto Alegre. Um exemplo disso é que estes estudantes imaginavam que seriam recebidos na rodoviária por alguém da instituição que lhes daria as orientações e encaminhamentos necessários. De forma geral, os participantes possuíam poucas informações acerca da vida acadêmica e dos próprios cursos, o que se traduziu em pouco conhecimento das rotinas universitárias e dos níveis de exigência, entre outros aspectos.

*“Ah... eu não sei te dizer o que eu esperava, é que assim, eu gostei. Mas assim... coisas assim que eu, esperava assim, acho que não..., não tinha muita coisa assim.” (P. 5)*

*“(...) mas eu esperava tipo que não fosse, ah... sabe né, eu não sabia o quê que era, como é que era a universidade antes, mas até pensava tipo que era, como o Ensino Médio,” (P. 1)*

*“porque quando eu cheguei assim eu pensei né, bah, vai ter uma galera me esperando tipo da UFRGS né, chegar lá tudo bem,(...) pensei tipo até até o pessoal da permanência assim que cuidava das questões indígenas assim, eu pensei né, bah vai ter alguém lá me esperando sabe, (...), me guiar, essas coisas assim.” (P. 1)*

Em alguns casos, observou-se ainda certa passividade relativa à busca de informações neste contexto. Tais informações se referem à grade curricular, aos apoios institucionais e possibilidades de transferência de curso, como demonstrado nestes excertos:

*“Mas assim do curso mesmo eu não sabia nada. (...) Daí eu, falaram que eu tinha um moni, o pessoal me a, falou que eu tinha que ter um monitor né, os meus amigos indígenas aqui.” (P. 5)*

*“[E a possibilidade de transferência, como é que tu vê..., não sei se existe isso, hã...] Aham. Então, por enquanto eu ainda não, eu..., não busquei me informar assim, é..., na questão de, da transferência assim,” (P. 7)*

*“Acho que..., isso eu vou saber... quarto semestre por aí, quê que precisa aprofundar mais. Mas agora eu não, não tenho ideia [sobre o quê precisa aprofundar para atingir o seu objetivo de trabalhar com a Educação].Que eu nem olho também a grade curricular né, quê que [risos].(...) Eu não olho muito a grade curricular, entende (...) Então, eu vi uma vez, mas eu não me lembro dos próximos disciplinas, o quê que vai ser mais preciso e tal. (...) [Tem como fazer eletivas?] Tem, tem sim, eletivas. Também dá pra fazer com o..., extra eu acho, extracurricular, uma coisa assim.” (P. 3)*

b) Dificuldades/desafios: As dificuldades e os desafios encontrados em relação às vivências universitárias se referiram principalmente à transição escola-universidade. A necessidade de adaptação a um novo contexto educacional trouxe novas demandas com as quais os participantes do estudo necessitaram lidar. Assim, o discurso dos entrevistados retratou, principalmente, dificuldades associadas à ausência de conhecimentos básicos e de hábitos de estudo, bem como dificuldades com o idioma e de localização na universidade.

*“E eu ti, eu senti dificuldade assim, quando eu vim pra faculdade, porque teve muita coisa assim, que o pessoal já sabia, porque eles fazem cursinho e mesmo assim as esco, as*

*escolas né que eles estudaram já era assim, diferente da nossa né, escola pública, eles teriam apre, eles têm um aprendizado melhor, e daí, isso que eu senti assim difi, é, dificuldade assim quando eu entrei na, na faculdade.” (P. 5)*

*“[Então as principais dificuldades assim que tu percebe né..., na universidade, tem a ver com a, às vezes a compreensão da, do Português...] Sim, aham. Do Português.” (P. 8)*

*“Eu, quando eu cheguei no Ensino Superior eu nunca tinha lido um livro, por inteiro. A gente lia no Ensino Médio uma página ali e pulava lá pra última e deu.” (P. 2)*

*“Bom né, na, na teo, na teoria tava, tava bom né, dizia que ah, vou ter um acompanhamento até na sala de aula (...). E já na prática foi outra coisa né. Já me perdi por lá [na Enfermagem]. (...) Fiquei umas duas horas parado no mesmo lugar.” (P. 6)*

De forma geral, percebeu-se que o funcionamento da universidade produziu um estranhamento nestes estudantes, tendo em vista o seu *background* cultural, que implica em diferentes formas de construir conhecimento. Como exemplo destas diferenças, pode-se citar uma maior valorização da cultura oral em relação à cultura escrita, dificuldades de distribuir o tempo de estudo entre várias disciplinas e a necessidade de relacionar os conteúdos acadêmicos com o conhecimento tradicional indígena. Faz-se a ressalva de que a organização de uma rotina de estudos, a qual implica em distribuir o tempo entre várias disciplinas, pode resultar em dificuldades para diversos estudantes e não somente para estudantes indígenas.

*“O meu avô, ele lev, fazia a gente levantar por volta das três e meia, quatro da manhã, no inverno, gelado. A gente sentava em ro, em..., assim ao redor de um fogo de chão e ele começava a contar a história do povo kaingang pra nós. São coisas que é diferente da aldeia né, (...), aqui vocês têm que ler, lá a gente ouvia.” (P. 4)*

*“não consigo..., estudar uma aqui, outra ali, outra (...) [disciplinas]. Daí ele [o monitor], procura me ajudar nisso e, nesse fator né, que eu sou um pouco, que eu não consegui ainda, deixar de, estudar duas horas uma e estudar duas horas outra.” (P. 6)*

*“Mas a minha visão de mundo é como indígena, como veio de lá. (...) Manter as minhas estruturas, são essas, eu vou sempre tentar, a..., sabe, integrar essas coisas né [aprendizagens acadêmicas], no meu ponto de vista, entende. E como tu tem uma base, tem outra história, a universidade no momento que traz outra ideia, sabe tu não, tu não consegue partir daquela ideia da universidade sabe.” (P. 4)*

Um dos desfechos destas dificuldades se refletiu, em alguns casos, em um desempenho insatisfatório, com notas baixas, reprovações e falta de frequência às aulas. Quando acentuadas, estas experiências podem levar à evasão da universidade e/ou ao trancamento da matrícula.

*“É, como, como eu falei né, to, é..., a dificuldade to tendo mais ajudas assim né. E... minha nota tá, tá sempre, é, é, uma nota C assim, não to conseguindo tirar notas boas assim, não to conseguindo tirar. (...) Mas por causa da, é, de compre, é, por causa da compreensão de texto, ou assim, ou..., ou, até o próprio acesso à internet assim que a gente não tem na aldeia assim.” (P. 7)*

*“Primeiro semestre eu reprovei por causa disso eu acho porque, eu acabava não indo na aula prática. Que a aula prática era fundamental né que, as, as prova eram tudo prática, não tinha nenhuma teórica. (...) Eu, tinha pensado em desistir até nos primeiro, primeiro semestre, por causa disso, que eu co, pesava um pouco da família, um pouco não conseguia acompanhar assim os colegas. Daí isso pesou bastante, que eu até, tava querendo ir embora, trancar o curso.” (P. 6)*

Entretanto, também foram registradas experiências acadêmicas de sucesso, bem como a superação das dificuldades iniciais:

*“Tanto que, várias vezes eu..., várias vezes em provas, eu fui o aluno que fui melhor, foi um, foi um dos melhores sabe, que tirou, nas notas, que muitos não tiraram eu tirei, e nenhum me passou na nota sabe, tirei nota máxima assim. Eu acho que..., eu falo isso pelo fato de, sabe, dizer não, não é o que vocês pensam sabe.” (P. 4)*

*“mas foi isso, até agora só essas disciplina que eu [que reprovou]... [Tu já conseguiu recuperar elas?] Eu consegui recuperar, consegui recuperar, daí eu... só essas duas que... (...) que eu, que eu aprendi bastante, até fazer trabalho... eu tive mais dificuldade e... pra fazer trabalhos virtuais né, essas coisa assim, eu tinha mais dificuldade assim mas, eu, eu aprendi tudo.” (P. 1)*

c) Estratégias individuais de adaptação: As experiências supracitadas, portanto, remetem às diferenças individuais e às estratégias de adaptação empregadas para permanecer na universidade. Tais estratégias compreendem ações que se referem à busca de apoio de professores e colegas, participação em atividades extracurriculares (como ser monitora de uma disciplina) a fim de melhor se apropriar de alguns conteúdos, busca por materiais extra

(além daqueles indicados em aula) e investimento de tempo e energia nas atividades de estudo. Se associar a colegas e estudar em grupo também foram citados.

*“[Tu sempre procurou os professores assim pra tirar as tuas dúvidas, pra... resolver essas questões que não tava, que tu não tava entendendo bem?] É, eu procurei professores, também minha monitora que foi a A., (...) Eu não conversava muito com ela sabe, mas..., é questão de conversa mesmo sabe. Porque... eu fazia muitas perguntas pra ela né, como perguntava muito, mas por exemplo eu só não levava um caderninho anotar, mas, sabe..., o que elas me passavam assim eu, tentava refletir sobre aquilo né.” (P. 4)*

*“Daí agora, como eu to fazendo só duas [disciplinas], daí eu fui lá na, falar com a minha tutora, se teria alguma bolsa, alguma coisa assim pra fazer, daí agora eu to... sendo monitora de Patologia. (...) É voluntário mas..., é bom que daí eu, vou ter Patologia II semestre que vem, daí eu já reviso e, ocupo um pouco do tempo né.” (P. 5)*

*“Aí... tu acha que..., que nem agora aqui, tu acabou, tu vai numa aula, quando chegar aqui tu já tem que revisar toda ela né. E eu nunca tinha feito isso na minha vida né.” (P. 6)*

*“mas eu passei, eu passei. D. passou, eu passei, então assim, nós éramos, acho que as duas, foi muito interessante, o nosso companheirismo dentro da Casa do Estudante, porque às vezes a gente fala assim, meu deus, e essa palavra aqui, eram coisas que a gente aprendia no segundo grau, eu não lembrava mais. Então em vez da gente procurar na internet ou em livros, que a gente tinha acesso aqui na biblioteca, nós começamos a pedir livro de segundo grau, de biologia, né.” (P. 8)*

Nota-se que o último excerto possui conteúdos que combinam a adaptação individual com atitudes de apoio mútuo. Em alguns casos, estratégias individuais de adaptação sobrepõem-se àquilo que poderiam ser posturas coletivas de enfrentamento de situações adversas. Tais situações sugerem que a cultura também oferece *scripts* de adaptação, ou melhor, de resistência. Nestes casos, resistir e permanecer na universidade se reveste de um projeto coletivo, a partir do qual muitos se posicionam.

*“É que... a universidade eu acho que ela entrou na minha vida de uma maneira diferente. Ela entrou na minha vida como um desafio. E eu quando encaro alguma coisa como um desafio, eu sou incansável. [Uhum. Sim. Mas me chamou a atenção isso que tu falou né, nisso da..., de gostar de desafios, né. Hã, da onde tu acha que veio isso assim, essa tua característica?] Sim. Bom, eu acho que essa minha característica aí ela é..., ela é a..., ela é cultural eu acho, sabe.” (P. 4)*

*“Mas a gente..., é..., como povo indígena, que a gente luta assim pelo, pelos nossos ideais, a gente então, a dificuldade é só um, é só mais um obstáculo que a gente tenta atravessar né.” (P. 7)*

d) Estratégias coletivas de adaptação: Além do relato de posturas de resistência e de enfrentamento de desafios que fazem referência à dimensão cultural, outros entrevistados relataram ações concretas voltadas à permanência de todos os estudantes indígenas na universidade. Estas ações possuem um cunho de atuação política no sentido de representar a luta por direitos e por melhor receptividade ao indígena no Ensino Superior. Nesta direção, afirmou-se a conquista de espaço em fóruns deliberativos da universidade (Conselho Universitário – CONSUN), a tentativa de criar centros acadêmicos e Programas de Educação Tutorial (PET's) indígenas, entre outros.

*“Que a gente quer fazer um..., um Diretório Acadêmico, um Centro Acadêmico pro, pros indígenas. A gente tá com os plano, mais ainda não enviou nada pra eles [CAF].” (P. 3)*

*“hã, nós não tinha representatividade lá né [CONSUN], tanto é que agora nós vamos ter uma né, que..., eu, tava buscando hã..., propriamente com a Coordenadoria de Ações Afirmativas em colocar um indígena ali, e ela aceitou essa ideia né, e nós vamos colocar.” (P. 2)*

Conforme brevemente mencionado, outro fator que merece destaque é a rede de apoio construída entre eles, como um fator importante para a adaptação.

*“Nós não nos conhecíamos quando nós entramos no vestibular de 2008, e a maioria também assim, mas é como se na primeira semana de convivência, como se nós fossemos conhecidos há anos. Nós dividíamos comida, dividíamos roupas né, dependendo se era mulher ou se era..., cobertores, se tinha que todo mundo passar sede passava junto, se tinha que passar fome também.” (P. 8)*

*“Ah eu gostei (...) dos meus amigos né [sobre os aspectos positivos da universidade], que quando eu cheguei aqui aí teve uma galera que entrou comigo, que daí a gente se uniu, ficou todo mundo junto, daí agora a gente, se considera assim como uma família né, sempre todo mundo junto, vai fazê comida junto, quando sai chama todo mundo... [Que são daqui, são outros indígenas?] Isso, são os indígenas.” (P. 5)*

e) Satisfação x insatisfação: As vivências no Ensino Superior resultam em sentimentos diferentes de satisfação, seja com o curso frequentado, ou, de forma mais ampla, com a própria universidade e as políticas institucionais. De forma geral, os estudantes se sentem satisfeitos com o curso, com os conteúdos acadêmicos (considerados relevantes tendo em vista as suas aspirações para o futuro) e com os relacionamentos que conseguiram construir neste espaço. Percebeu-se que embora os participantes não tenham relatado comportamentos de exploração e de reflexão para a escolha profissional, isso não implicou em experiências insatisfatórias com seus respectivos cursos de graduação. Além disso, a possibilidade de estar em um curso superior é algo valorizado e avaliado por eles de forma positiva.

*“Olha, eu acho que são bem úteis mesmo [os conhecimentos adquiridos na universidade], há, tipo agora assim, cada semestre a gente vai aprendendo cada coisa assim que a gente vai aplicar no paciente e tal né, então se tu manuseia com um paciente ferido essas coisas assim, eu acho que, tudo tá sendo bem, bem útil, eu to conseguindo entender bastante né...” (P. 1)*

*“E, também encontrei professores legais sabe, que estavam disposto a... conversar. (...) É..., eu com meus colegas a gente se deu muito bem sabe. A gente até, que até a gente criou um vínculo de amizades que... foi pra aldeias e, e me procuravam depois pra conversar sabe.” (P. 4)*

*“Ai eu to..., eu to bem. Assim eu to... bem, bem feliz, tá fazendo um curso superior e tal. E já era..., meu objetivo né.” (P. 3)*

Por outro lado, os entrevistados relataram se sentir insatisfeitos com a política de acompanhamento da universidade aos estudantes indígenas. Dessa forma, eles avaliaram que tal política estaria mais centrada no ingresso do que na permanência e afirmação destes estudantes e reivindicaram maior reconhecimento institucional de suas especificidades culturais. O apoio oferecido pelos monitores destinados a acompanhá-los foi avaliado de diferentes formas, incluindo afirmações de que tal acompanhamento foi efetivo ou, pelo contrário, que não lhes ajudou a superar as dificuldades já mencionadas. Entretanto, os entrevistados reconheceram que os benefícios que incluem auxílios financeiros são importantes para a permanência, embora não sejam suficientes.

*“e própria, há..., UFRGS assim em si como instituição nos recepcionando, a UFRGS deixa muito a desejar né quanto à essa parte, (...) Hoje tem a política de permanência e, e ingresso, mas não tem uma política de afirmação do aluno, dentro do Ensino Superior. Eles*

*dizem ó, mas de permanência já inclui isso. A permanência é, que vocês dizem [se referindo à universidade], é auxílio financeiro e um tutor e um professor, monitor. Não, não, vocês não tem um olhar de afirmação do aluno.” (P. 2)*

*“E daí a partir daí eu, (...) hã..., foi, aí eu tive, duas monitoras, que a que eu to agora tá no mesmo semestre que eu. E daí foi a que eu achei que deu mais certo porque eu tiro as minhas dúvidas com ela, porque a gente tem as mesmas aulas, os mesmos horários.” (P.5)*

*“(...) é, é um ano, bah, eu só fiquei sabendo que eu tinha no dia, mas depois ela não me ajudou em nada, dizem, é, falaram é... obrigatório, é obrigado a ajudar o indígena a estudar né, tipo, até pra entender, ensinar essas coisas assim do, da vida acadêmica né, aí sobre as disciplinas, mas ela não me ajudou em nada.” (P. 1)*

Alguns participantes também afirmaram que o acompanhamento anterior oferecido pela Comissão de Acesso e Permanência do Pessoal Indígena (CAPEIn), era mais eficiente do que o apoio hoje oferecido pela Coordenadoria do Programa de Ações Afirmativas (CAF). Segundo eles, isso se justificaria pelo fato de que a CAPEIn era voltada especificamente aos estudantes indígenas, enquanto a CAF desenvolve ações voltadas a todos os estudantes cotistas da UFRGS.

*“Ah, não sei. Tem uma colega muito que fala... bastante comigo, que tinha um órgão específico pros indígenas, que era o CAPEIn (...). Daí... era um órgão que tinha... muita proximidade com, era só com os estudantes na verdade, estudantes indígenas. Então lá eles fazia reuniões..., falando sobre as dificuldades e tal. E quando, e... minha colega disse que quando tinha o CAPEIn, era muita gente que ia nessas reuniões. (...) era mais mobilizado, não sei, dava mais certo, as coisa e tal. [Pois é, porque agora tem a CAF né, que tem uma pessoa que é responsável, pelos estudantes indígenas. Como é que, qual é a diferença assim...] Ai..., acho que não tem muita proximidade não.” (P. 3)*

f) Mudanças percebidas (impactos): Quanto às mudanças percebidas em si após frequentar o Ensino Superior, os entrevistados mencionaram que se sentem com maior autonomia na vida diária, mais responsabilidade diante das demandas acadêmicas, bem como com maior embasamento crítico para pensar sobre si mesmo e reafirmar a sua cultura. Este último aspecto remete ao autoconhecimento, que, segundo os participantes, foi reforçado e/ou facilitado pela experiência universitária.

Outros aspectos citados foram a abertura para conhecer e se relacionar com novas pessoas, um maior preparo para encarar novos desafios, além de uma maior valorização dos

estudos. Neste sentido, percebeu-se a importância do conhecimento como forma de ampliar a percepção da realidade.

*“minha vida... acho que é isso né, a aprendizagem que eu tive, hã, até... até, desde que eu vim estud... morar, tipo assim, morar, depender só de mim,(...) eu, eu me considero independente assim do... dependente de mim próprio né, e... eu... bem dizer acho que eu já, tipo, virei adulto né, (...) foi assim, uma experiência assim pra vida.” (P. 1)*

*“To conseguindo falar mais (risos). (...) E agora, é, me sinto assim mais, é..., é..., mais aberto assim pra conversar com as pessoas...” (P. 7)*

*“Não, eu acho que..., a universidade ela não me fez eu pensar diferente. Acho que ela fez eu bater mais forte na tecla que eu já vinha pensando. [Que é...?] Que é um, que nem diz o outro, é o meu jeito de ser sabe. (...) É o meu jeito, a minha história sabe. (...), acho que tem mais coisas de mim mesmo que eu não sei, que eu preciso praticar mais do que, pensar a partir da universidade, entendeu. Acho que ela não me fez eu pensar diferente não, acho que ela só contribuiu pra eu, analisar mais sabe, avaliar mais a minha, o que eu já pensava mesmo sabe. Não, claro ela contribuiu assim também pra me tornar mais crítico nessa questão. Mas não que ela me fez eu, ver as coisas diferente.” (P. 4)*

*“tudo que tu passa aqui, de carga horária, de estudo, de você conseguir conversar com colegas, de você ser discriminado,(...), te torna mais forte...né...os índios que saem, que se preparam, eles se tornam muito mais fortes, e foi o que aconteceu, né.” (P. 8)*

g) Preconceitos: Os participantes relataram ter vivido experiências, mais ou menos explícitas, de preconceito. Estas variavam de xingamentos em redes sociais, passando por comentários de que “a universidade não é lugar de índio”, até afirmações aparentemente ingênuas que refletiam uma infantilização do indígena, como alguém que necessita da tutela de outros.

*“Olha só, a princípio, hã..., começou por estudantes, na época não tinha face, né, só tinha orkut nas redes sociais, era Orkut, então eu tinha uma conta no orkut, postava minhas fotos, postava coisas, né, normais, do dia a dia, e... e assim, depois eu fiquei sabendo que tinha estudante do jornalismo, estudante de outras, era realmente a comunidade universitária, que era o interesse era deles né, até hoje eu tenho algumas páginas que uma monitora minha imprimiu e eu acabei guardando, assim de todos os tipos de xingamento, de a tu é a pior das escórias...” (P. 8)*

*“Muitas vezes acho que eles..., que nem eu, já ouvi falar que eu não deveria tá ali, tipo, questão de cotas né. [Ah, tu já, alguém já te falou isso?] Já me, assim, ouvi por terceiros sabe.” (P. 5)*

*“Olha..., eu senti um pouco meio infantilizado. [É? Como assim?] Por exemplo..., não de muitos professores mas, por exemplo..., bom, ele é indígena e..., e vai encontrar dificuldade, sabe. Lá, vocês indígenas não têm uma capacidade que nem nós, coisa assim né. É um pouco isso sabe, temos que ajudar, coisa assim.” (P. 4)*

### 3.3.4 Tema 3: Projeto de vida e carreira

O terceiro eixo temático reuniu os excertos que dizem respeito à construção de projetos de vida e carreira entre os estudantes indígenas da UFRGS. Para os fins deste estudo, carreira não é entendida somente como o resultado da trajetória ocupacional de um indivíduo, mas é vista fundamentalmente a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos aos papéis que desempenha durante sua vida. Portanto, não é possível pensar a construção da carreira sem pensar na construção de projetos de vida, uma vez que a pergunta de “que profissional se quer ser” está articulada às questões de “que pessoa se quer ser” e “que vida se quer levar”.

Tendo em vista estas questões, foram destacados os seguintes subtemas a partir dos relatos das entrevistas: planejamento e saliência de papéis, que serão discutidos a seguir.

-a) Planejamento: Neste caso, percebeu-se um desejo de contribuir e deixar um legado para as comunidades, a partir dos conhecimentos adquiridos no Ensino Superior. No entanto, verificaram-se projetos pouco elaborados e que não incluem um planejamento de como e onde trabalhar ou de que forma contribuir. Alguns possuíam maiores informações a esse respeito, mas ainda assim preferiam deixar que o futuro “acontecesse” e priorizar os seus papéis familiares, a comunidade e a manutenção do bem-estar coletivo.

*“[Ah tá, tu diz que tu te imagina trabalhando na tua comunidade né, auxiliando a tua comunidade.] Sim. [Mas assim, hã, tu consegue ser, por exemplo, mais específica, tu te imagina fa, auxiliando de que forma, fazendo exatamente o quê, em que espaço trabalhando....] Com a minha profissão né. Trabalhando dentro da comunidade como dentista.” (P. 5)*

*“Mas, se eu terminar o, o meu curso de Políticas Públicas assim eu sempre, é, como eu falei, é, eu não vou procurar um mercado de trabalho por exemplo, é..., é, ingressar num, no sistema estadual e trabalhar né, não, não é isso meu, minha, minha perspectiva né, minha perspectiva mesmo eu falei de, como falei agora né, de obter esse conhecimento que eu, que*

*eu tenho na universidade e depois, é, voltar pra, pra comunidade e..., hã, tentar de alguma forma ajudar a minha comunidade, é..., é, lutando pela..., pelos direitos indígenas mesmo.”* (P. 7)

*“É, meu plano, meu plano é isso né, por exemplo, trabalhar no Ensino Superior e entrar no mestrado. (...) olha é uma coisa assim que tu..., são hipóteses né que tu pode dizer mas, eu espero daqui a 5, 6 anos, sabe, ter concluído o mestrado., ter, quero ser pai, sabe. E... são coisas assim que..., que são hipóteses né, não sei. (...) Quero voltar pra casa, dar mais atenção pra minha esposa sabe. Coisas dessa natureza assim. (...) Acho que na vida profissional, vou esperar as coisas acontecer sabe.”* (P. 4)

Em alguns casos, certa ambiguidade foi observada no que se refere a dar uma devolução prática para a comunidade ou para as populações indígenas de modo geral.

*“é, agora eu tô pensando tipo em trabalhar só com pessoal indígena. (...) mas aí pode ser, trabalhar tipo no interior de hospitais, essas coisas assim, mas eu acho que é isso (...), eu quero fazer várias especialização também né, quero, tipo, continuar, fazer mais, mais, mais até pra tentar aprender mais coisas também (...) olha, voltar pra cidade [de origem], é, talvez possa voltar né, mas tem isso, bah o desafio de voltar assim a me acostumar lá, no interior, essas coisa assim... mas, tudo pode acontecer né, se for pra, se for um, é, se for um trabalho assim, dá pra, dá pra arriscar, até por trabalhar com eles também né tipo, dá pra arriscar assim...”* (P. 1)

-b) Saliência de papéis: Em relação aos papéis de vida nos quais os participantes se engajam e com os quais se comprometem, destacou-se a saliência dos papéis familiares e comunitários. Esta questão se reflete, como discutido anteriormente, na falta de planejamento para a implementação dos projetos profissionais dos entrevistados. A falta de uma visão mais clara sobre o futuro profissional (com a antecipação de tarefas, demandas e barreiras ocasionais), justifica-se pela priorização de outros papéis em relação ao papel do trabalho. Assim, fazer um curso de nível superior muitas vezes faz parte de um projeto coletivo maior, campo onde se inserem os projetos pessoais.

*“A minha prioridade é voltar pra casa, sabe, voltar (...) a viver o que eu vivia lá sabe, aquela vida de lá. É isso aí eu acho.”* (P. 4)

*“[Como é que tu te imagina então, trabalhando como um profissional da Enfermagem?] Ah, como um profissional da Enfermagem eu, primeiramente eu queria voltar*

*pra minha comunidade. Trabalhar, sei lá talvez um dia trabalhar com a minha mãe, se um dia ela não se aposentar [risos]. (...) Eu pretendo isso né porque, ter os cuidados que, que a gente aprende aqui, levar pra lá né.” (P. 6)*

*“Olha..., o pensamento prum futuro que eu tenho, depois desses.. anos de convivência acadêmica e, vivência de outras culturas e tudo mais, é uma... de certa forma, eu tenho um pensamento ainda voltado a, propriamente pra minha comunidade. Isso que eu prego muito em nós, que todos nós não pensamos em.. eu ainda não tenho essa ideia... vou me formar, quero ser um advogado, vou atuar, vou ter um escritório e tudo mais. Eu não tenho essa ideia (...) eu tenho que cumprir com o meu papel sabe, já que eu ganhei uma vaga aqui pra estudar e tudo mais...” (P. 2)*

Entretanto, ressalta-se que esta postura de “deixar acontecer” e pouca antecipação do futuro em relação a atitudes de planejamento, é congruente com os projetos de vida por eles mencionados. Estes projetos possuem como pano de fundo um quadro de valores que não prioriza ganhos materiais, prestígio e *status* social.

*“Des, desde criança assim, eu, é..., é..., nunca a gen, quando a gente, quando a gente é criança, a gente, é, pensa bastante coisa né, por exemplo, é..., é, qual é a criança que nunca vem, vem na cidade e não quer ter um carro né, ou..., é..., ou um celular bonito né, e... sempre eu tive um sonho assim. Mas depois que eu cresci assim, é..., é..., é..., olhando pra minha cultura assim, de não querer perder minha cultura assim, é..., eu s, eu, tive um olhar diferente assim de, de..., por exemplo de estudar mesmo e, é, é, não ter interesse em, é, no, nos bens, é, nos bens materiais assim.” (P. 7)*

*“Pra nós é assim, vale mais o futuro em si pra daí depois tu pensar em se... vangloriar de alguma coisa né, [em relação ao status profissional] (...) Ainda mais que, como diz hoje em dia, o tempo é dinheiro né, mas não é essa a idéia nossa tipo, o tempo é o tempo, tu só tem que viver,...” (P. 2)*

### 3.4 Discussão

Ao considerar os temas salientes nos relatos dos participantes, pode-se entender o seu conteúdo como uma grande narrativa das histórias de vida e carreira dos estudantes indígenas entrevistados. Os temas destacados para a análise foram entendidos como pontos de articulação que organizam a narrativa dos participantes. Contudo, salienta-se que a leitura dos dados proposta nesta dissertação, não esgota as possibilidades de compreensão acerca do fenômeno estudado.

Ainda, cabe ressaltar que a análise temática possui como uma de suas características centrais a flexibilidade em se adequar a diferentes posições epistemológicas. Porém, o pesquisador deve ter o cuidado de deixar claro ao leitor o seu posicionamento teórico ao conduzir a análise (Braun & Clarke, 2006).

Os dados da pesquisa foram compreendidos à luz da teoria construtivista da construção da carreira. Esta busca compreender os sentidos que os indivíduos dão à sua trajetória de vida e trabalho, ou seja, ela destaca as carreiras subjetivas construídas pelos sujeitos, situando-os dentro de um espaço de vida onde se desempenham distintos papéis, como o papel de trabalhador. Fatores longitudinais também são centrais neste paradigma. O desenvolvimento ao longo dos ciclos de vida, articulados ao espaço de vida, fornece uma síntese para a compreensão de diferentes trajetórias ocupacionais (Savickas, 2002, 2013; Super, 1980; Super, Savickas, & Super, 1996). Entretanto, ao tratar de uma população que possui distintas visões de mundo, que não necessariamente se enquadram neste modelo, outros aportes teóricos foram buscados.

Após situar a questão epistemológica, a interpretação foi conduzida através de uma leitura dentre muitas possíveis dos três grupos temáticos propostos. A descrição dos temas vivências pré-universitárias e escolha profissional, vivências universitárias e projeto de vida e carreira, fornece um caminho de compreensão da experiência dos entrevistados, embora não seja o único.

Assim, verificou-se que a estrutura e dinâmica de vida relatada pelos participantes refletem um *modus operandi* que indica a fruição da vida e vivência do presente. Em adição, a baixa escolarização da maior parte dos membros das comunidades de origem dos entrevistados resulta na manutenção de uma cultura de subsistência. Nesta, o trabalho (especialmente o trabalho remunerado) não é pensado como o principal organizador da experiência social (Capelo & Tommasino, 2004; Sahlins, 1970; Teixeira, 2005). Os povos indígenas brasileiros historicamente tiveram como marcadores de sua identidade a vida em família e comunidade (Kurroschi, & Bergamaschi, 2013; Bergamaschi, 2013). É neste contexto que a educação superior se inseriu na vida dos participantes.

#### 3.4.1 Ensino Superior e projeto de vida

Embora a presença de indígenas no ensino de nível superior seja ainda reduzida para cerca de 6.000 estudantes (Bergamaschi, 2013), as dificuldades concretas vividas por eles em diversos contextos trouxe a preocupação em lidar de maneira efetiva com os seus problemas cotidianos. A instrução formal, somada aos conhecimentos tradicionais, passou a ser valorizada enquanto possibilidade de instrumentalização para o enfrentamento de situações

adversas vividas nos campos da saúde, educação, território, entre outros. Crianças e jovens paulatinamente passaram a ser estimulados a se engajar no ensino formal, aliado às formas tradicionais de transmissão do saber, a fim de ampliar o acesso das populações indígenas a bens e valores materiais e imateriais (Baniwa, 2006; Bergamaschi, 2013; Kurroschi & Bergamaschi, 2013). Fala-se em ensino formal, pois se reconhece para os propósitos desta dissertação a existência de processos de formação próprios nas comunidades indígenas, os quais não devem ser esquecidos, conforme destacou um dos participantes no momento da discussão dos resultados preliminares.

O apoio parental e comunitário para ingressar e permanecer na Educação Básica, no Ensino Médio e mais recentemente no Ensino Superior reflete o investimento feito nos membros da comunidade enquanto agentes de mudança da sua realidade. A importância do suporte familiar foi um tema saliente entre os entrevistados e é bem documentado na literatura de carreira (Blustein, 2011a; Caverley, Stewart, & Shepard, 2014; Savickas, 2002; Savickas, 2013; Super, Savickas, & Super, 1996).

Nesta perspectiva, frequentar o Ensino Superior apresentou-se como um projeto coletivo, o qual demanda soluções práticas e viáveis para os problemas concretos enfrentados no dia a dia das comunidades. A escolha profissional, portanto, não se caracterizou como foco principal de preocupação e investimento na transição escola-universidade. Contradizendo premissas teóricas, a profissão possuiu mais um caráter utilitário do que possibilidade de autorrealização e expressão do autoconceito entre os entrevistados (Savickas, 2002; Super, 1980; Super, Savickas, & Super, 1996). A realização pessoal, neste caso, pareceu estar alicerçada no bem-estar coletivo e na possibilidade de deixar um legado à comunidade de origem e às populações indígenas em geral. A questão da generatividade informou mais efetivamente as trajetórias educacionais e de carreira destes estudantes do que propriamente a possibilidade de expressar habilidades e interesses em termos profissionais (Bauer, McAdams, & Pals, 2008; Cheng & Jacob, 2008; Erikson, 1980; Helme, 2010; Kelly, et al., 2015; Magalhães, 2005; Super, Savickas, & Super, 1996). Esta tendência foi observada entre os entrevistados, que demonstraram priorizar a relação com outros significativos na elaboração de planos de vida. Estes achados são consistentes com os resultados do estudo 1, no qual a possibilidade de auxiliar a comunidade de origem, a percepção de utilidade do conhecimento e questões de ordem relacional foram citados como aspectos decisivos para a satisfação com o curso e a universidade. Assim, questiona-se a homogeneidade do significado do papel de trabalho na vida de indivíduos de diferentes contextos socioculturais.

### 3.4.2 Escolha Profissional

Observou-se que a escolha pela profissão foi avaliada em função da sua instrumentalidade. O percurso universitário pareceu ser visto de forma similar. Ou seja, os participantes do estudo demonstraram valorizar mais a construção de competências úteis para a realização de seus projetos de vida, do que propriamente a identificação com imagens ocupacionais. Então, o Ensino Superior parece cumprir a função de preparação para a realização de um papel social e comunitário, salientando a conexão da formação universitária com projetos de vida mais amplos, aspecto já observado entre os ingressantes indígenas nas universidades públicas do estado do Paraná (Rodrigues & Wawzyniak, 2006).

Destacou-se, portanto, que a escolha por opções de carreira é mediada pelo filtro da coletividade. Neste sentido, ela é permeada pela dialética indivíduo-sociedade, onde as aspirações individuais são negociadas com as expectativas de outros significativos – neste caso, representados não só por familiares, mas também por lideranças e membros da comunidade – e com a estrutura de oportunidades existente. Como destacado anteriormente, o acesso às carreiras de nível superior ainda é limitado para as populações indígenas em geral (Bergamaschi, 2013; Jackson, Hoffmann, & Smith, 2005). Assim, a construção de uma zona de alternativas profissionais aceitáveis e possíveis, tende a ser circunscrita por barreiras socialmente estabelecidas. A percepção de que “a universidade não é lugar de índio” e a ausência de modelos de papéis que desestabilizem esta crença tende a reforçar as estruturas desiguais de oportunidades (Gottfredson, 2002, 2005). Observou-se ainda que a falta de disponibilidade e acessibilidade às informações adequadas favorece o processo de circunscrição, verificado neste estudo, bem como em outros contextos (Overmars, 2011). A restrição de oportunidades, portanto, tende a salientar a vivência da temporalidade voltada ao presente, uma vez que tal restrição pode comprometer o otimismo em relação ao futuro (Taber, 2012).

### 3.4.3 Perspectiva Temporal

Percebeu-se que a vivência da temporalidade entre os estudantes indígenas concentra-se na urgência do presente, com as suas demandas de superação dos problemas cotidianos. A atenção às questões do dia-a-dia pode acarretar em uma falta de preparação para as transições de vida, tal como a transição escola-universidade-trabalho. Observou-se que as dificuldades acadêmicas, de locomoção, de relacionamentos, entre outras, exigiram o engajamento dos participantes do estudo em superá-las, tornando-os menos disponíveis para planejar o futuro. De forma similar, a falta de informações sobre seus respectivos cursos de graduação resultou em um prolongamento do tempo necessário para se apropriar de seus conteúdos básicos,

adiando atividades de exploração e planejamento. Tais resultados são condizentes com os do estudo 1, no qual a não participação em atividades extracurriculares e a falta de menção a atitudes de planejamento, reforçam a orientação temporal voltada ao presente. Dessa forma, falta de prontidão e disposição para se adaptar às mudanças devido ao investimento de tempo em outras demandas, acarretaram em transições difíceis que se repetiram em alguns pontos do ciclo vital, como na transição da escola indígena para a escola urbana e do Ensino Médio para o Ensino Superior.

A relação com o tempo é vista como um fator que compõe a forma pela qual os indivíduos se relacionam com o papel de trabalho e com a projeção para o futuro, modulando o seu comportamento exploratório (Ferrari, Nota, & Soresi, 2012; Savickas, 2013; Taber, 2012). Sabe-se que a perspectiva temporal possui componentes cognitivos – compreensão da continuidade das experiências, e afetivos, que envolve a esperança em relação ao futuro (Taber, 2012).

Tendo em vista estas considerações, deve-se ressaltar a experiência subjetiva da perspectiva temporal, além da visão objetiva, homogênea e linear do tempo. Nesta perspectiva, a vivência de diferentes estágios de carreira ao longo da vida, bem como as expectativas em relação às realizações futuras tendem a modular o engajamento dos indivíduos com o trabalho (Fried, Grant, Levi, Hadani; & Slowik, 2007). Dessa forma, à medida que os participantes deste estudo perceberam as demandas do Ensino Superior como instrumentais para a realização de objetivos futuros, mais preparados e dispostos eles se tornaram para enfrentá-las. O engajamento com o papel de estudante e o desenvolvimento gradual de hábitos de estudo por parte dos entrevistados apoiaram esta visão.

Entretanto, notou-se que mesmo após as vivências universitárias, a perspectiva temporal dos estudantes indígenas não se modificou substancialmente, embora alguns movimentos neste sentido tenham sido percebidos. Isso se refletiu na falta de planejamentos consistentes para o futuro. Embora a obtenção de sucesso acadêmico esteja relacionada ao estabelecimento de objetivos, é necessário ainda pensar em meios para implementá-los, desenvolvendo estratégias e antecipando barreiras potenciais (Hoffmann, Jackson, & Smith, 2005; Overmars, 2011; Savickas, 2002; Super, Savickas, & Super, 1996). Esta preparação não foi observada nos entrevistados, que demonstraram possuir objetivos claros, porém relataram “deixar que o futuro aconteça” (P. 4).

Para complementar, considera-se que além da vivência da temporalidade, a combinação de diferentes zonas temporais impacta a tomada de decisão de carreira. Exemplo disso são indivíduos que possuem uma visão negativa do passado e tendem a possuir pouca confiança na tomada de decisões. Outro exemplo consiste em indivíduos excessivamente

voltados ao presente, que são incapazes de adiar gratificações e projetar-se para além da busca de prazeres imediatos. A orientação para o futuro, equilibrada com outras zonas temporais aumenta a sensação de controle dos indivíduos sobre os seus destinos (Taber, 2012).

No caso da amostra do estudo, no entanto, devem-se mencionar características culturais que valorizam a vivência do tempo presente, bem como a valorização do passado e seus ancestrais (Bergamaschi, 2013; Juntunen & Cline, 2010; Kurroschi, & Bergamaschi, 2013; Overmars, 2011), ainda que existam diferenças individuais. Além disso, as populações indígenas em geral partilham de um passado comum de opressão e apagamento de sua cultura, a qual necessita de esforço para ser resgatada (Juntunen, & Cline, 2010), o que pode impactar a vivência da temporalidade. Este sentimento de se perceber à margem das oportunidades sociais é reforçado por vivências atuais de preconceito e discriminação, conforme mencionado pelos entrevistados. Dessa forma, eles demonstraram pouco envolvimento em atitudes de reflexão sobre onde se quer chegar e de exploração de caminhos e *selvas* possíveis.

Contudo, a falta de prontidão para pensar na continuidade entre os comportamentos atuais e resultados futuros é observada entre os adolescentes em geral (Ferrari, Nota, & Soresi, 2012). No caso dos indígenas, pareceu haver a contribuição adicional de condições socioeconômicas para a orientação para o presente. Pois, uma vez que o número de indígenas no Ensino Superior não é expressivo (em torno de 6.000 estudantes matriculados) e a experiência universitária é para a maioria deles uma realidade recente, estes parecem carecer de modelos de papel orientados para o futuro (Brasil, 2012; Bergamaschi, 2013; Jackson, Hoffmann, & Smith, 2005).

#### 3.4.4 Adaptação e adaptabilidade

As questões citadas, por sua vez, podem impactar a adaptabilidade de carreira, conforme observado nas dificuldades de transição que se repetem em alguns pontos do ciclo vital dos participantes do estudo (Savickas, 2002, 2013). Contudo, o eixo temático “vivências universitárias” indica outras possibilidades de compreensão.

Embora os estudantes tenham relatado que não possuíam muitas expectativas e não buscaram se preparar para a vida na universidade, eles demonstraram disposição para a mudança em alguns aspectos. O engajamento com o papel de estudante e a busca de alternativas para sanar as dificuldades encontradas refletiram a busca por respostas concretas perante as barreiras deste novo contexto de vida. Quanto mais os entrevistados se tornaram conscientes das demandas requisitadas neste cenário, mais eles se envolveram em comportamentos e atitudes que lhes auxiliaram a permanecer na universidade. Assim, experiências de êxito foram relatadas principalmente por estudantes que já estão se

aproximando do final do curso. Esta observação reforçou a hipótese de que o avanço da escolarização tende a aumentar a adaptabilidade de carreira e estender a perspectiva temporal. A percepção de que frequentar o Ensino Superior possui um sentido maior, que ultrapassa os valores e projetos individuais pode aumentar o senso de controle para mudanças e ajustes necessários. Assim, estar na universidade, independente do curso de graduação escolhido, foi avaliado por muitos como uma conquista, digna de ser preservada. Tal interpretação é corroborada pelo estudo 1 que identifica que a viabilidade de relacionar a formação com a possibilidade de contribuição social foi decisiva para a satisfação acadêmica.

Esta visão respalda também a percepção de que o pouco envolvimento com a escolha profissional não impactou a satisfação dos participantes com o curso e seus conteúdos, considerados relevantes tendo em vista os objetivos delineados. Por outro lado, os estudantes relataram se sentir insatisfeitos com a universidade e as políticas institucionais. Esta, na opinião deles, deveria se adaptar e ajustar minimamente à pluralidade cultural de seu corpo discente. Portanto, eles revelaram a expectativa de serem vistos e reconhecidos em suas especificidades em um espaço social majoritariamente não indígena. Por este motivo, estratégias coletivas de adaptação também foram mencionadas, configurando-se por comportamentos proativos de participação em fóruns deliberativos, bem como pelo debate de ideias com órgãos institucionais, a fim de melhorar a permanência e a vida do estudante indígena na UFRGS. Todas estas experiências possibilitaram, contudo, novas formas de se experimentar e estar no mundo, propiciando revisões no autoconceito e nas possibilidades de narrar a própria vida.

#### 3.4.5 Reflexividade e construção da carreira

Conforme mencionado, experiências novas tendem a ampliar as possibilidades narrativas e de leitura “de si no mundo” pelos indivíduos. Percebeu-se que frequentar um curso de nível superior forneceu subsídios para que os estudantes refletissem sobre si mesmo e a sua cultura. Esta reflexão possibilitou, por sua vez, a consciência de suas identidades culturais e a decisão de preservá-las. A aproximação com espaços, conhecimentos e valores tradicionalmente não indígenas, redefiniu os contornos do que é ser um estudante indígena. Os limites étnicos e culturais foram tensionados pelo contato com outros modos de vida, reforçando a consciência e o pertencimento étnicos. A fala “todo mundo te dizer, te lembrar que tu é indígena” (P. 4) reflete esta percepção.

Assim, verificou-se que a cultura, além de ser sensível ao tempo, é vivenciada de diferentes formas pelos indivíduos. Portanto, ela possui um caráter dinâmico ao invés de estático (Barroso-Hoffmann, 2005; Blustein, 2011a; Simmonds, 2013; Stead, 2004).

Neste sentido, pode-se argumentar que a aquisição de um repertório crítico para repensar a si mesmo, aumenta as possibilidades narrativas e de exploração de possíveis *selvas*. A narrabilidade articulada à reflexividade oferece um enquadre narrativo e temporal para a construção de projetos de vida (Bauer, McAdams, & Pals, 2008; Savickas, 2013). Quanto mais conscientes de si mesmos, de seus sonhos e propósitos, mais os indivíduos se tornam capazes de estabelecer metas e delinear caminhos para alcançá-las.

No entanto, a vivência de preconceitos e a comparação com outros, relatada pelos participantes, podem minar o autoconceito com percepções negativas e obstaculizar a construção de novas competências. Um viés negativo de percepção do presente e do passado interfere no compromisso dos sujeitos com o seu próprio futuro conforme anteriormente destacado.

#### 3.4.6 Significado do trabalho e identidade

A vivência da temporalidade voltada (predominantemente) ao presente se mostrou coerente com a saliência de papéis demonstrada pelos participantes. Isso quer dizer que a percepção da restrição de oportunidades que possivelmente resulta na falta de esperança em relação ao futuro pode provocar uma desidentificação com o papel do trabalho (Diemer & Blustein, 2007). Embora não seja possível fazer uma relação direta entre a falta de oportunidades e a saliência de papéis, observou-se que o papel de trabalhador não foi visto como o mais importante na estrutura de vida dos entrevistados, sendo que seus propósitos pareceram ser buscados e realizados em outros papéis, como o familiar e comunitário.

Diferentemente, Capelo e Tommasino (2004) relatam que diante da expropriação dos indígenas de suas terras e dos recursos naturais, os seus modos tradicionais de vida foram inviabilizados, fazendo com que os índios vendessem a sua força de trabalho fora de suas comunidades. Nesse sentido o trabalho remunerado passou a integrar o modo de vida destes grupos populacionais. Contudo, elas ressaltam que embora esta prática esteja em expansão, ela não é recente, uma vez que os povos indígenas brasileiros foram utilizados como mão-de-obra em diversas ocasiões pelas forças colonizadoras.

Contudo, um estudo norte-americano apontou resultados similares aos desta dissertação, destacando a saliência de papéis familiares em relação ao papel de trabalhador. O mesmo não foi encontrado em relação aos papéis comunitários (Brown & Lavish, 2006).

No estudo com os estudantes indígenas da UFRGS notou-se que o engajamento com o papel de estudante aumentou após o impacto das dificuldades iniciais. Contudo, observou-se que a realização pessoal através do papel do trabalho se manteve secundária em relação a outros papéis de vida. Por outro lado, poder-se-ia sugerir que existem diferenças individuais

na negociação entre projetos pessoais e coletivos. Dessa forma, verificaram-se algumas ambigüidades e tensões em relação às aspirações para o futuro, sugerindo que os indivíduos não vivenciam a experiência cultural da mesma forma. Percebeu-se, portanto, que a experiência social é vivida de forma descontínua, com os sujeitos transitando entre contextos e universos simbólicos distintos. Estes diferentes pertencimentos culturais, portanto, implicam na negociação de sentidos e projetos dentro de um campo de possibilidades (Velho, 1994).

Seguindo esta perspectiva, a identidade pode ser vista de forma multifacetada e não homogênea. A participação em diferentes papéis sociais contribui para a construção de significados distintos associados ao *self*, o qual assume diferentes versões em sociedades complexas (Stryker, & Burke, 2000; Velho, 1994).

Assim, os sujeitos se posicionam de maneiras distintas nas práticas discursivas e aderem diferentemente a conjuntos de valores, o que dá margem para a construção de diferentes projetos de vida (Velho, 1994; Hall, 2000). Adicionalmente, a definição de si mesmo passa pela definição daquilo que não se é, daquilo que arbitrariamente está fora e do qual não se é pertencente (Hall, 2000). Como exemplo, as experiências de preconceito vivenciadas pelos estudantes indígenas e já mencionadas nesta discussão, contribuem para que os participantes se reconheçam através daquilo que não são. Uma vez que o marco de comparação são os colegas não indígenas, alguns entrevistados situaram a sua identidade na relação com a alteridade. Assim, eles se consideraram menos inteligentes, menos responsáveis, com menor bagagem educacional e com estilo de vida diferenciado, conforme alguns deles destacaram.

Nesta direção, corre-se o risco de que os estudantes indígenas não se sintam parte e não reconheçam o seu lugar no espaço universitário. Ponderou-se, portanto, que a não reinvenção da universidade em suas formas tradicionais de se relacionar com saberes distintos, pode minar a percepção de habilidades, conhecimentos próprios e competências em estudantes etnicamente diferenciados. Tal percepção, por sua vez, tende a repercutir nas suas crenças de autoeficácia e na falta de otimismo em relação ao futuro, o que deve impactar negativamente a construção de projetos de vida e carreira (Brown, Lent, & Hackett, 2002; Ferrari, Nota, & Soresi, 2012; Savickas, 2013; Taber, 2012). Um ponto a ser colocado, entretanto, é que se o trabalho não possui uma centralidade na construção da identidade destes alunos, devem-se questionar os modelos universalizantes de compreensão das trajetórias de vida e carreira dos indivíduos.

### 3.4.7 Perspectiva crítica

A questão da saliência do papel de trabalho, bem como a importância reservada a este conceito nas teorias do desenvolvimento e construção da carreira (Savickas, 2002; Super, 1980; Super, Savickas, & Super, 1996), merece algumas considerações. Uma explicação possível para a não centralidade do trabalho entre os entrevistados refere-se a uma concepção restrita desta categoria, de tal forma que este seja visto como oposto à vida em família e comunidade. Dada à natureza intrinsecamente relacional do trabalho e a sua conexão com o bem estar da sociedade, esta polarização da vida social, familiar e laboral pode ser questionada.

A mesma ressalva se coloca para a não saliência do papel de trabalhador entre os estudantes indígenas da UFRGS. Pois, de acordo com os próprios entrevistados, os seus projetos futuros estão calcados no propósito de servir à comunidade da qual se sentem parte. Portanto, faz-se imprescindível descolar a ideia de trabalho como atividade remunerada exclusivamente, já que trabalhar para algo ou alguém, seja outras pessoas ou para um propósito maior, dá sentido e organiza as experiências humanas no tecido social. Além de oferecer recursos para a autodeterminação, o trabalho possui uma função essencial de conexão, a qual é tida como uma necessidade básica daqueles que trabalham (Blustein, 2011a; Overmars, 2011). Diante disso, pode-se pensar que além de a categoria trabalho não fazer parte da terminologia original das comunidades indígenas, este não é pensado como exterior ao homem, mas está presente em todas as suas relações e atividades, incluindo os papéis familiares e comunitários, se constituindo no próprio exercício dessas relações (Capelo & Tommasino, 2004; Sahlins, 1970).

Com o intuito de acomodar os modelos teóricos existentes a diferentes contextos socioculturais, bem como incluir diferentes visões de mundo e trabalho, esforços foram feitos em um movimento de ampliação e revisão das bases teóricas da psicologia de carreira. Nesta perspectiva o termo carreira foi ampliado para vidas de trabalho, as quais incluem comportamentos intencionais voltados ao enfrentamento de tarefas vocacionais, bem como o espaço compartilhado entre trabalho e relacionamentos (Blustein, Schultheiss, & Flum, 2004; Blustein, 2011a; Stead, 2004).

Sentido de pertencimento e mutualidade são necessidades relacionais que acompanham os seres humanos ao longo da vida. O espaço de trabalho, portanto, é um espaço eminentemente relacional, onde se constroem significados e no qual as pessoas buscam ser reconhecidas como parte de um todo social. Assim, as atividades laborais, que não se limitam apenas às atividades remuneradas, são imbuídas da busca por propósito e conexão (Blustein,

Schultheiss, & Flum, 2004; Blustein, 2011a; Magalhães, 2005; Stead, 2004). No caso dos indígenas, a relação com o trabalho não possui uma existência separada das relações estabelecidas com a família, a terra, a natureza, etc. (Capelo & Tommasino, 2004; Sahlins, 1970). A teoria da construção da carreira, portanto, deve considerar a matriz relacional inerente às atividades humanas, e se ajustar às peculiaridades culturais de diferentes grupos sociais. Pois, falar em construção da carreira supõe a integração do papel de trabalho com outros papéis.

Ao teorizar sobre o grupo em questão, devem-se considerar suas necessidades específicas, sem esquecer, contudo, das diferentes versões que os indivíduos assumem em um mesmo espaço e das diferentes apropriações que fazem do universo simbólico (Velho, 1994; Hall, 2000). Em adição, torna-se ímpar reconhecer recursos e fortalezas oriundos de seus contextos e estilos de vida como uma fonte de resiliência (Caverley, Stewart, & Shepard, 2014). O conceito de resiliência é aqui definido como a força que impulsiona os indivíduos a enfrentar e superar situações adversas, embora isso não implique em sair ileso de momentos de crise. Enfatiza-se o caráter dinâmico e processual da resiliência, no qual interagem fatores constitucionais e ambientais (Yunes, 2003) – recursos que as populações indígenas há muito tiveram que desenvolver para sobreviver objetiva e culturalmente frente às ações “civilizatórias” do estado brasileiro (Capelo & Tommasino, 2004, p. 16).

Na esfera ocupacional eventos disparadores de atitudes resilientes podem ser compreendidos como situações de desemprego, demissões, falta de segurança no trabalho, entre outros (Bimrose & Hearne, 2012). No caso da amostra do estudo podem haver momentos de crise decorrentes de dificuldades acadêmicas persistentes, bem como pela falta de um senso de pertencimento ao espaço universitário.

Neste caso, o apoio familiar, comunitário e de outros estudantes indígenas se consistiu em um recurso chave para a permanência na universidade. Da mesma forma, a atribuição de sentido para a trajetória acadêmica entre os entrevistados, baseado em valores individuais e coletivos, permitiu que os estudantes suportassem e enfrentassem as inúmeras dificuldades encontradas.

Diante disso, a teoria relacional de carreira propõe ampliar o conceito de adaptabilidade de carreira, entendida como a disposição e flexibilidade individual de se adaptar a um contexto em constante mudança (Savickas, 2002, 2013). Na visão relacional, a adaptabilidade é vista como a possibilidade de um indivíduo reinventar a si mesmo e seu trabalho a partir de uma dinâmica de (re)construções interpessoais da experiência (Blustein, Schultheiss, & Flum, 2004). Esta reinvenção foi observada entre participantes do estudo que

redefiniram necessidades, percepções de si mesmo e de outros, tendo como alguns disparadores as dificuldades cotidianas e a experiência universitária.

A valorização do Ensino Superior também sinaliza a redefinição de prioridades e projetos. Assim, vozes alternativas ao discurso predominante podem oferecer novas perspectivas e a ampliação de possibilidades narrativas para a construção da vida e especialmente das vidas de trabalho dos indivíduos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o conjunto dos dados obtidos, observou-se que a construção de projetos de vida e carreira é organizada pela percepção do tempo dos participantes, que tende a ser orientada ao presente. Esta percepção é congruente com valores culturais deste grupo social, que historicamente se desenvolveu através de uma cultura de subsistência.

Em adição, as dificuldades cotidianas enfrentadas pelos estudantes indígenas na universidade (dificuldades acadêmicas, de locomoção e relacionamentos) devem contribuir para a vivência de uma temporalidade voltada ao presente, para aquilo que é urgente e imediato. Assim, a falta de planejamento para o futuro pode repercutir em uma não exploração de distintos caminhos e possibilidades.

A perspectiva temporal dos participantes não se modificou substancialmente com a experiência do Ensino Superior, embora aparentemente tenha sido desenvolvido o senso de controle para a adaptação à universidade e o desenvolvimento de hábitos de estudo. Assim, sugere-se que comportamentos de agência e autorregulação foram desenvolvidos a nível individual e coletivo (Lent, Brown, & Hackett, 2002; Savickas, 2002, 2013). Nesse sentido, considera-se que os projetos de vida relatados, os quais indicam o desejo de superação dos problemas enfrentados cotidianamente pelas suas comunidades, são impactados pela não antecipação de tarefas e falta de atitudes que indiquem planejamento. Portanto, a extensão da perspectiva temporal tende a reforçar esta preparação, fundamental para a solução de problemas em sociedades complexas e heterogêneas. A pluralidade cultural no contexto universitário poderia se beneficiar de esforços de adaptação e ajustes mútuos.

Contudo, no caso dos estudantes indígenas, a adaptação à universidade passa também pelo bem-estar e empoderamento coletivo, o que não é contemplado nas teorias tradicionais de carreira (Gottfredson, 2002; Lent, Brown, & Hackett, 2002; Savickas, 2002, 2013; Super, Savickas, & Super, 1996,). Esta percepção indica a necessidade de ampliação e de revisão teórica a fim de incluir as diferentes nuances e especificidades relacionadas às vidas de trabalho/estudo de diferentes indivíduos. Uma perspectiva crítica inclui a rede de relacionamentos como um fator que contribui para a elaboração e implementação de projetos (Blustein, 2011a ; Blustein, Schultheiss, & Flum, 2004; Stead, 2004).

Outro aspecto observado foi a não centralidade do trabalho – como tradicionalmente concebido – para a identidade dos estudantes indígenas da UFRGS. Embora ele seja considerado importante para a sobrevivência econômica e o bem estar coletivo, o trabalho não se constitui, neste caso, no principal demarcador da identidade individual. Tendo em vista que

outros papéis de vida são mais valorizados pelos participantes do estudo, como os papéis familiares e comunitários, constatou-se a necessidade de deixar um legado para a comunidade de origem e os povos indígenas em geral. Sabe-se que na sociedade global em que vivemos o trabalho também é visto como uma forma de contribuição social. Assim, ponderou-se que este conceito deve ser ampliado para incluir outras formas de contribuição e participação social, além do trabalho remunerado (Blustein, 2011a; Blustein, Schultheiss, & Flum, 2004; Stead, 2004).

Uma vez que as atividades humanas possuem uma função de conexão, o trabalho também se constitui num elo entre indivíduo e sociedade na amostra deste estudo. Esta questão é observada através do desejo de contribuir com as comunidades indígenas a partir das competências adquiridas no contexto acadêmico.

Tais aspectos implicam na construção de trajetórias peculiares de vida e carreira, permeada por um projeto coletivo baseado no bem estar das comunidades indígenas em geral. Portanto, estas características não afetaram negativamente a satisfação dos estudantes indígenas com seus cursos de graduação. Esta foi sustentada pelo sentido que é dado à trajetória. Contudo, o engajamento neste projeto é experimentado de diferentes formas pelos estudantes, revelando ambiguidades em torno do processo relacional da construção de projetos de vida e carreira (Blustein, 2011a; Blustein, Schultheiss, & Flum, 2004; Stead, 2004).

A experiência universitária também propiciou revisões no autoconceito e na identidade dos participantes. Já é bem estabelecida na literatura de carreira a importância do autoconhecimento para um planejamento de vida congruente com as necessidades e valores dos indivíduos (Savickas, 2002, 2013; Super, 1980; Super, Savickas, & Super, 1996). Assim, o aumento da reflexividade percebida tende a contribuir para a extensão da perspectiva temporal e a exploração de cenários futuros.

Devem-se destacar as limitações deste estudo, uma vez que seus achados não são passíveis de generalização, devido à sua natureza exploratória. Por outro lado, consistiu em uma tentativa de aproximação de um caminho pouco percorrido na psicologia vocacional como um todo. Assim, sugere-se a realização de novos estudos nesta temática, a fim de ampliar o conhecimento em torno das peculiaridades da construção das vidas de trabalho de grupos sociais distintos. Sobre as populações indígenas especificamente impera o desconhecimento de grande parte da população brasileira, o que dificulta a construção de identidades e de papéis profissionais, já que eles tendem a ser vistos de forma estereotipada, presos ao seu passado histórico (Baniwa, 2006; Juntunen & Cline, 2010).

Diante disso, as macronarrativas de carreira consistem em uma fonte de informação significativa para compreender as diversas relações estabelecidas entre o homem e o seu trabalho. No entanto, as grandes narrativas teóricas devem ser contrabalançadas com micronarrativas locais, singulares, que versem sobre similaridades e diferenças nas distintas possibilidades de construção da carreira (Ribeiro, 2013).

Considera-se útil a realização de estudos longitudinais a fim de avaliar mais precisamente a perspectiva temporal destes estudantes e a adaptabilidade ao longo da trajetória do curso, incluindo a dimensão relacional deste conceito (Blustein, Schultheiss, & Flum, 2004). Outro aspecto a ser melhor investigado diz respeito aos recortes de gênero e suas implicações para a adaptação na universidade e para a construção de projetos de vida e trabalho de estudantes indígenas.

#### 4.1 Implicações para a prática

Sabe-se que a extensão da perspectiva temporal, o aumento da flexibilidade para se adaptar às transições de vida e a reinvenção de si e de seu papel através da interação com outros impactam a permanência dos estudantes na universidade. Portanto, sugere-se que estas questões sejam consideradas na elaboração de políticas de acompanhamento.

Estar e permanecer no Ensino Superior tende a ser um projeto coletivo viabilizado por cada estudante indígena, individualmente. Diante das dificuldades encontradas, percebeu-se que a busca por redes de apoio, seja da família, de lideranças comunitárias ou de outros estudantes foi um fator protetivo e que auxiliou no enfrentamento de desafios. Ademais, refletir sobre si mesmo, sobre seus valores e propósitos de vida, pode auxiliar os estudantes a estabelecerem objetivos claros para o futuro. Tendo estas metas sido estabelecidas e um plano para atingi-las elaborado, a perspectiva temporal tende a ser estendida e o futuro passa a ser percebido como algo concreto, mais próximo e passível de ser realizado.

Além disso, os resultados sugerem que o auxílio de monitores e professores pode ser aprimorado através de capacitações que discutam elementos do processo ensino-aprendizagem e reflitam acerca de diferentes visões de mundo. A possibilidade de diálogos com outros discursos e vozes também pode ampliar as possibilidades dos indivíduos de narrar a sua história. Assim, sugere-se que a utilização de recursos de pesquisa oriundos da própria cultura, como a contagem de histórias, o canto e a dança, que veiculem significados e crenças dos participantes, devem facilitar a construção de novos discursos sobre as realidades que se busca compreender. Dessa forma, poder-se-ia facilitar a comunicação entre diferentes perspectivas e níveis de realidade para a construção de um diálogo transcultural, conforme propõe Berni (2010). No campo da pesquisa qualitativa, experiência desse tipo já foi realizada

(Willox, Harper, & Edge, 2012). Formas tradicionais de conhecimento devem ser reconhecidas e validadas com o intuito de uma aproximação mais efetiva do campo de pesquisa.

No campo do aconselhamento de carreira, medidas que aumentem a adaptabilidade e a resiliência dos estudantes indígenas podem ser eficazes para a sua permanência no Ensino Superior. Auxílios devem ser prestados para o fortalecimento das capacidades emocionais destes sujeitos, tais como confiança e autoeficácia de carreira, para ultrapassar barreiras estruturais. No entanto, muito deve ser feito no sentido de fortalecer o sentido de pertencimento e conexão com outros estudantes (indígenas ou não), assim como construir e fortalecer redes de apoio, a fim de gerar novas possibilidades de diálogos neste espaço.

A ampliação da rede relacional, por sua vez, tende a ampliar a adaptabilidade de carreira, oferecendo visões alternativas sobre o *self* e o mundo. Visões mais positivas de si podem criar novos cursos de ação. Adicionalmente, o aconselhamento pode auxiliar os clientes a desenvolver estratégias específicas a fim de possibilitar novas percepções e ampliar a visão de si no mundo. Exemplos destas atividades poderiam consistir em atividades de exploração como conversas com profissionais diversos, especialmente indígenas graduados, bem como conversas com lideranças sobre as atuais necessidades da comunidade, diálogos com indígenas de outras aldeias (ampliação do campo de percepção através da troca de experiências), a conscientização sobre os benefícios de participar em atividades extracurriculares no curso, bem como a visita a locais de trabalho potenciais (escolas, postos de saúde, sedes da FUNAI, SESAI, etc.). A confrontação de crenças negativas em relação a si mesmo também pode ser destacada, desenvolvendo atividades e buscando evidências que as desestabilizem. Reflexões autobiográficas através da contagem de histórias sobre si podem auxiliar a identificar seus propósitos e valores. A capacitação de orientadores profissionais que desejam se dedicar à orientação multicultural poderia se beneficiar de um maior contato pessoal com as culturas tradicionais. Este pode se dar através da participação em palestras, oficinas e espaços de convivência com outras culturas, que possibilitem a abertura e a ampliação da consciência do orientador acerca das diferentes maneiras de ser e viver.

Em termos da instituição, algumas ações podem atuar como facilitadoras das relações interculturais, tais como o oferecimento de espaços institucionalizados de convivência estudantil, a realização de feiras e encontros culturais a fim de promover uma aproximação com diferentes modos e estilos de vida e, sobretudo, o diálogo com distintas formas de saber. Apesar de que algumas medidas a esse nível já ocorrem em termos institucionais, estas devem ser ampliadas e fortalecidas. Uma maior aproximação entre a Pró-Reitoria de Assuntos

Estudantis (PRAE), o Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) e a CAF pode ser pensada no sentido de articular ações de apoio à aprendizagem e de benefícios institucionais com ações que visem à reflexão sobre objetivos e projetos de vida dos estudantes mencionados.

## 5. REFERÊNCIAS

- Baniwa, G. dos S. L. (2006). O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional.
- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. Unpublished doctoral dissertation. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Barroso-Hoffmann, M. (2005). Do “Brasil sem índios” aos “índios sem Brasil”: Algumas questões em torno da cooperação internacional junto aos povos indígenas no Brasil. *Revista Antropológicas*, 16(2), 153-186.
- Bauer, J. J., McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2008). Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9,81-104. doi: 10.1007/s10902-006-9021-6
- Benites, A., Nabarro, E. A., Santos, E. B., Souza, J. O. C., Carlos, M. A. P., & Bergamaschi, M. A. (2013). Relatório da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn) – 2008-2011. In M. A. Bergamaschi, E. Nabarro & A. Benites (Org.). *Estudantes indígenas no ensino superior: Uma abordagem a partir da experiência na UFRGS* (pp. 19-36). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Bergamaschi, M. A. (2013). Estudantes indígenas no ensino superior e os caminhos para a interculturalidade. In M. A. Bergamaschi, E. Nabarro & A. Benites (Org.). *Estudantes indígenas no ensino superior: Uma abordagem a partir da experiência na UFRGS* (pp. 129-142). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Berni, L. E. V. (2010). Ensaio para uma epistemologia trans (disciplinar, cultural e pessoal) na mediação da psicologia em sua aproximação com os povos indígenas. In Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (Org.). *Psicologia e povos indígenas* (pp. 278-318). São Paulo: CRPSP.
- Bimrose, J., & Hearne, L. (2012). Resilience and career adaptability: Qualitative studies of adult career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 338-344. doi:10.1016/j.jvb.2012.08.002
- Blustein, D. L. (1999). A match made in heaven? Career development theories and school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 348-352. doi: 10.1002/j.2161-0045.1999.tb00743.x
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79,1-17. doi:10.1016/j.jvb.2010.10.004

- Blustein, D. L. (2011). Vocational psychology at the fork in the road: staying the course or taking the road less traveled. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 316-322. doi: 10.1177/1069072710395537
- Blustein, D.L.; Schultheiss, D. E. P.; & Flum, H. (2004). Toward relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 423-440. doi: 10.1016/j.jvb.2003.12.008
- Brasil (2012). *Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o sistema de cotas nas universidades públicas. Retrieved in Sep 12, 2013, from: <http://www.planalto.gov.br/>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brown, C. & Lavish, L. A. (2006). Career assessment with native americans: Role salience and career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 116-129. doi: 10.1177/1069072705281368
- Caverley, N., Stewart, S., & Shepard, B. (2014). Through an Aboriginal lens: exploring career development and planning in Canada. In B. Shepard & P. Mani (Eds.), *Canadian perspectives on career development practice* (pp. 297-330). Toronto, ON: CERIC.
- Capelo, M. R. C. & Tommasino, K. (2004). Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: Escolarização e trabalho como acesso à modernidade. *Cadernos CERU*, 2(15), 13-33.
- Castro, A. K. S. S. (2012). *Evasão no Ensino Superior: Um estudo no curso de psicologia da UFRGS*. Unpublished master's thesis. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Cheng, S. Y., & Jacob, W. J. (2008). American Indian and Taiwan Aboriginal education: Indigenous identity and career aspirations. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 233-247.
- David, M., Melo, M. L., & Malheiro, J. M. da S. (2013). Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 111-125.
- Diemer, M. A. & Blustein, D. L. (2007). Vocational hope and vocational identity: Urban adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 98-118. doi: 10.1177/1069072706294528
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes de primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 29-38.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle* (Vol. 1). New York: WW Norton & Company [DX Reader version]. Retrieved from <https://llk.media.mit.edu/.../Erikson-Identity-Ch2.pdf>

- Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2012). Evaluation of an intervention to foster time perspective and career decidedness in a group of Italian adolescents. *The Career Development Quarterly*, 60, 82-96.
- Flum, H. & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404. doi:10.1006/jvbe.2000.1721
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription and compromise and self-creation. In D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Career choice and development* (4th ed., pp. 85-148). San Francisco: Jossey Bass.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In Brown S. D. & Lent R. W. (Eds.). *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 71-100). John Wiley & Sons, Inc.
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? In Silva, T. T. (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103-133). Petrópolis: Vozes.
- Helme, S. (2010). Career decision-making: What matters to indigenous australians? *Australian Journal of Career Development*, 19(3), 67-74.
- Hoffmann, L. L., Jackson, A. P., & Smith, S. A. (2005). Career barriers among native american students living on reservations. *Journal of Career Development*, 32(1), 31-45. doi: 10.1177/0894845305277038
- Hossain, D., Gorman, D., Williams-Mozley, J., & Garvey, D. (2008). Bridging the gap: Identifying needs and aspirations of indigenous students to facilitate their entry to university. *Australian Journal of Indigenous Education*, 37, 9-17.
- Hunt, M. A., O'Brien, B., Mehta, A., & Chan, L. S. (2009). Learning to think qualitatively: Experiences of graduate students conducting qualitative health research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), 129-135.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012). *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Retrieved from: <[http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)>. Acesso em: 09 de janeiro de 2014.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014). *Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico*. Retrieved from: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf).

- Juntunen, C. L. & Cline, K. (2010). Culture and self in career development: Working with american indians. *Journal of Career Development*, 37(1), 391-410. doi: 10.1177/0894845309345846
- Kelly, H., Robinson, A., Drysdale, M., Chesters, J., Faulkner, S., Ellender, I., & Turnbull, L. (2015). "It's not about me, it's about the community": Culturally relevant health career promotion for Indigenous Students in Australia. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 38(1), 19-26. doi: 10.1375/S1326011100000557
- Kurroschi, A. R. da S. & Bergamaschi, M. A. (2013). Estudantes indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural. In R. M. Rosado & Fagundes, L. F. C. (Org.). *Presença indígena na cidade: Reflexões, ações e políticas* (pp. 105-123). Porto Alegre: Gráfica Hartmann.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311). San Francisco: Jossey Bass.
- Magalhães, M. O. (2005). *Personalidades vocacionais e desenvolvimento na vida adulta: Generatividade e carreira profissional*. Unpublished doctoral dissertation. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Marcolino, D. L. (2013). A voz dos estudantes indígenas na UFRGS. In M. A. Bergamaschi, E. Nabarro & A. Benites (Org.). *Estudantes indígenas no ensino superior: Uma abordagem a partir da experiência na UFRGS* (pp. 77-82). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Mognon, J. F., & Santos, A. A. A. (2014). Vida acadêmica e exploração vocacional em universitários formandos: Relações e diferenças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(1)
- Overmars, D. M. (2011). *Finding a path among the concrete: Work-life narratives of urban aboriginal young adults*. Unpublished master's thesis, Graduate Department of Adult Education and Counselling Psychology, University of Toronto, Toronto-ON.
- Pascarella, E.T & Terenzini, P.T. (2005) *How College Affects Students: a third decade of research*. Vol 2. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ribeiro, M. A. (2013). Sistematização das principais narrativas produzidas sobre carreira na literatura especializada. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 177-189.
- Rodrigues, I.C., & Wawzyniak, J. V. (2006). *Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná – reflexões*. Retrieved from Universidade Federal de São Carlos, Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade website: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/reflexoes-sobre-inclusao-e-permanencia->

de-estudantes-indigenas-no-ensino-superiro-publico-no-parana-por-isabel-cristina-rodrigues-e-joao-valentin-wawzyniak

- Sahlins, M. D. (1970). *Sociedades tribais*. Rio de Janeiro: Zahar Editores [DX Reader version]. Retrieved from [http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/141603/mod\\_folder/content/0/Marshall%20Sahlins%20-%20Sociedades%20tribais?forcedownload=1](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/141603/mod_folder/content/0/Marshall%20Sahlins%20-%20Sociedades%20tribais?forcedownload=1)
- Salem, E. do N. (2006). *Educação e Saúde: A Psicologia na formação de professores (as) indígenas Sateré-Mawé*. Unpublished master's thesis, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus - AM.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: a developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Carrer choice and development* (4rd Ed. pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L.. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd Ed., pp. 147-183). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Simmonds, C. (2013). Estudiantes del programa de etnoeducación de la Universidad del Cauca, Colombia: reafirmaciones y transformaciones identitarias. In M. A. Bergamaschi, E. Nabarro & A. Benites (Org.). *Estudantes indígenas no ensino superior: Uma abordagem a partir da experiência na UFRGS* (pp. 143-156). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Stead, G. B. (2004). Culture and career psychology: A social constructionist perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 389-406. doi:10.1016/j.jvb.2003.12.006
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298. doi: 0001-8791/80/030282-1702.0
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development* (3<sup>rd</sup> Ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Szymanski, H. (2004). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In H. Szymanski (Ed.), L. R. Almeida, & R. C. A. R. Brandini, *A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva* (pp. 9-61). Brasília: Liber Livro Editora.
- Teixeira, M. A. P., Castro, A. K. S. S., & Zoltowski, A. P. C. (2012). Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: Percepções de estudantes universitários. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(1), 69-85.

- Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: Um estudo correlacional. *Interação em Psicologia, 11*(2), 211-220.
- Teixeira, Pery (Org.). (2005). *Sateré-Mawé: retrato de um povo indígena*. Manaus: Fundo das Nações Unidas para a Infância; Universidade Federal do Pará.
- Terena, M. (2013). O estudante indígena no ensino superior. In M. A. Bergamaschi, E. Nabarro & A. Benites (Org.). *Estudantes indígenas no ensino superior: Uma abordagem a partir da experiência na UFRGS* (pp. 9-14). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Turner, S. L. & Lapan, R. T. (2003). Native american adolescent career development. *Journal of Career Development, 30*(2), 159-172. doi: 10.1177/089484530303000205
- Valverde, D. O. & Stocco, L. (2009). Notas para a interpretação das desigualdades raciais na Educação. *Estudos Feministas, 17*(3), 909-920.
- Velho, G. (1994). *Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Willox, A. C., Harper, S. L., & Edge, V. L. (2012). Storytelling in a digital age: Digital storytelling as an emerging narrative method for preserving and promoting indigenous oral wisdom. *Qualitative Research, 13* (2), 127-147. doi:10.1177/1468794112446105
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo, 8*, 75-84.

## ANEXO A



### Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas

Ofício: 19/2014

Porto Alegre, 11 de junho de 2014.

Prezados Senhores:

Através do presente termo, esta Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS declara estar ciente da pesquisa que será realizada por Ana Paula Angelin, mestranda do PPG em Psicologia/UFRGS, sob orientação do Prof. Marco Antônio Pereira Teixeira.

Segundo informações da mestranda o trabalho intitulado "A construção da carreira e projeto de vida em estudantes indígenas da UFRGS: um estudo exploratório" tem como objetivos a caracterização sociodemográfica e de alguns aspectos relacionados à inserção dos participantes na universidade (etapa quantitativa do estudo), bem como a apreensão de significados e percepções (individuais e/ou partilhados) de frequentar a universidade e de se qualificar para o trabalho através do ensino superior (etapa qualitativa). O objetivo último é compreender/apreender a construção de projetos de vida e carreira dos participantes, considerando aspectos culturais, de gênero, sociais, entre outros. A etapa quantitativa é composta por questionários e a parte qualitativa do estudo consistirá de entrevistas com roteiro flexível (entrevista reflexiva).

Esta Coordenadoria concorda que a pesquisa seja realizada e poderá mediar, caso necessário, o contato da pesquisadora com os estudantes indígenas da UFRGS **após o projeto ter sido submetido aos trâmites do Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade e ter sido aprovado.**

Luciene Juliano Simões

Prof. Coordenadora CAF  
Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas  
UFRGS

**ANEXO B****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Estudo 1)**

Prezado (a) participante:

Este estudo está sendo realizado com o objetivo de compreender o processo de inserção de estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a construção dos seus projetos de vida e carreira. Embora esta pesquisa não traga nenhum benefício direto aos participantes, a sua colaboração poderá contribuir para a ampliação do conhecimento científico na área da construção de projetos de vida e carreira. O estudo envolve a sua participação respondendo a um questionário, que dura em média 30 minutos. Este estudo faz parte da dissertação de mestrado de Ana Paula Angelin e está sendo orientado pelo Prof. Dr. Marco A. P. Teixeira, do Instituto de Psicologia da UFRGS, com quem podem ser obtidas maiores informações (Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 117, Bairro Santana, Porto Alegre, RS, e-mail: [mapteixeira@yahoo.com.br](mailto:mapteixeira@yahoo.com.br) ou telefone (51) 33085454). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (Rua Ramiro Barcelos, 2600, Bairro Santana, Porto Alegre, RS - fone (51) 33085441, e-mail: [cep-psico@ufrgs.br](mailto:cep-psico@ufrgs.br)).

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, \_\_\_\_\_ declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não serei identificado e que as informações registradas serão mantidas em caráter confidencial; d) que as informações obtidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ficando disponíveis para futuras análises; e) que os questionários respondidos serão arquivados sob a guarda do pesquisador responsável por cinco anos e depois destruídos.

Este documento é emitido em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o participante.

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável: \_\_\_\_\_

## ANEXO C

## QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS

1. Curso: \_\_\_\_\_
2. Semestre: \_\_\_\_\_
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. Sexo:
  - M       F
5. Estado Civil: \_\_\_\_\_
6. Tem filhos?
  - 0     1     2     3     mais
7. Etnia:
  - Guarani       Kaingang       Charrua       Quechua
  - Outra: \_\_\_\_\_
8. Município de origem: \_\_\_\_\_
9. Atualmente você mora em:
  - Porto Alegre     região metropolitana     outra: \_\_\_\_\_
10. Mora com:
  - família (pais, irmãos, esposo (a), filhos)
  - amigos
  - colegas de graduação
  - outros estudantes
  - sozinho (a)
  - outro: \_\_\_\_\_
11. Depende de algum auxílio financeiro?
  - Sim       Não
12. Qual?
  - Auxílio Permanência do MEC
  - Bolsa de Iniciação Científica
  - Bolsa de Extensão
  - Bolsa de Monitoria de Ensino
  - Outro: \_\_\_\_\_
13. Você tem atividade remunerada regular?
  - Sim       Não
14. Qual? \_\_\_\_\_
15. Em que ano você concluiu o Ensino Médio? \_\_\_\_\_
16. A escola na qual você concluiu o Ensino Médio era:
  - pública, urbana e não indígena
  - pública, urbana e indígena
  - pública, na aldeia e/ou zona rural e indígena
  - pública, na aldeia e/ou zona rural e não indígena
  - privada

- outra
17. Você repetiu alguma série escolar?
- Sim       Não
18. Quantas vezes? \_\_\_\_\_
19. Você já participou de algum curso de qualificação profissional?
- Sim       Não
20. Qual? \_\_\_\_\_
21. Antes de vir estudar na UFRGS você morava:
- aldeia/zona rural       aldeia/zona urbana       zona urbana
- zona rural       mais do que uma opção: \_\_\_\_\_
22. Em relação ao curso no qual você está matriculado, você diria que:
- foi uma escolha pessoal minha
- foi uma escolha feita pela tribo /comunidade da qual faço parte
- ambas as alternativas anteriores
23. O quão importante você considera, pessoalmente, concluir um curso superior, considerando seus objetivos em relação ao futuro?
- muito importante
- importante
- pouco importante
- nada importante
24. Como você se sente em relação ao seu curso na UFRGS?
- muito satisfeito/a
- satisfeito/a
- pouco satisfeito/a
- insatisfeito/a
25. Como você avalia a sua motivação em relação ao seu curso na UFRGS?
- muito motivado/a
- motivado/a
- pouco motivado/a
- desmotivado/a
26. Como você classificaria seu desempenho acadêmico?
- muito bom
- bom
- razoável
- ruim
- muito ruim
27. Você já pensou em desistir ou mudar de curso?
- Não
- Sim, no primeiro ano do curso
- Sim, no segundo ano do curso
- Sim, no terceiro ano do curso ou depois
28. Se sim, você ainda pensa nisso?
- Sim       Não

29. Caso tenha respondido afirmativamente a questão 28, o que ainda mantém você no curso? (pode escolher mais do que uma opção)

- relacionamento satisfatório com um ou mais colegas do curso
- relacionamento satisfatório com um ou mais professores do curso
- relacionamento satisfatório com um ou mais colegas de moradia
- desempenho satisfatório no curso (notas e compreensão dos conteúdos de aula)
- expectativa de colocação no mercado de trabalho
- expectativa de auxiliar a sua comunidade após a conclusão do curso
- relacionamento satisfatório com funcionários da universidade
- apoio da sua comunidade, amigos e familiares
- outros: \_\_\_\_\_

30. Caso tenha respondido negativamente a questão 28, o que você considera decisivo para a sua satisfação com o curso e a universidade? (pode escolher mais do que uma opção)

- relacionamento satisfatório com um ou mais colegas do curso
- relacionamento satisfatório com um ou mais professores do curso
- relacionamento satisfatório com um ou mais colegas de moradia
- amizades na universidade, mas fora do curso
- desempenho satisfatório no curso (notas e compreensão dos conteúdos de aula)
- percepção de utilidade do conhecimento adquirido na universidade
- expectativa de colocação no mercado de trabalho
- expectativa de auxiliar a sua comunidade após a conclusão do curso
- relacionamento satisfatório com funcionários da universidade
- outros: \_\_\_\_\_

31. Quais das seguintes opções você considera como aspectos positivos da vida na universidade?

- relacionamentos e amizades
- sensação de acolhimento
- novas aprendizagens (acadêmicas e não acadêmicas)
- desempenho
- sensação de maior autonomia na vida diária
- sentimento de autoconfiança
- novas possibilidades de lazer
- outras: \_\_\_\_\_
- nenhuma

32. Como você considera o seu nível de compreensão da língua portuguesa incluindo as quatro habilidades (escrita, leitura, falar e compreender o que os outros falam)?

- muito bom
- bom
- razoável
- ruim
- muito ruim

33. Como você percebe o auxílio recebido do seu (sua) professor (a) tutor (a)?

- ( ) muito bom  
 ( ) bom  
 ( ) razoável  
 ( ) ruim  
 ( ) muito ruim

34. E o relacionamento com ele (a)?

- ( ) muito bom  
 ( ) bom  
 ( ) razoável  
 ( ) ruim  
 ( ) muito ruim

35. Como você percebe o auxílio recebido do seu (sua) colega monitor (a)?

- ( ) muito bom  
 ( ) bom  
 ( ) razoável  
 ( ) ruim  
 ( ) muito ruim

36. E o relacionamento com ele (a)?

- ( ) muito bom  
 ( ) bom  
 ( ) razoável  
 ( ) ruim  
 ( ) muito ruim

Entre as possíveis características listadas abaixo, quais e com que intensidade cada uma delas se aplica a você?

- 1 - Não se aplica  
 2 - Um pouco  
 3 - Moderadamente  
 4 - Muito

1. Decepção com conteúdos das disciplinas	1	2	3	4
2. Dificuldade em relacionar conteúdos e a prática profissional	1	2	3	4
3. Percepção de que o currículo do curso não proporciona uma formação consistente e atualizada	1	2	3	4
4. Desempenho insatisfatório nas disciplinas (notas baixas, pouca assiduidade nas aulas)	1	2	3	4
5. Conflitos ou brigas com professores	1	2	3	4
6. Conflitos ou brigas com colegas	1	2	3	4

7. Dificuldades para adquirir livros ou materiais necessários	1	2	3	4
8. Experiências insatisfatórias de estágio ou trabalho	1	2	3	4
9. Desapontamento com a qualificação dos professores	1	2	3	4
10. Desapontamento com a didática dos professores (jeito de dar aula, recursos utilizados, paciência, etc.)	1	2	3	4
11. Experiência de relacionamento 'frio' ou 'distante' com os professores	1	2	3	4
12. Falta de entrosamento com os colegas	1	2	3	4
13. Greves, paralisações	1	2	3	4
14. Sentimento de que o curso não prepara para o trabalho	1	2	3	4
15. Falta de tempo para se dedicar ao curso, aos estudos	1	2	3	4
16. Percepção de que o curso não é essencial para a atividade a ser desempenhada	1	2	3	4
17. Diferença de crenças e valores em relação aos colegas e professores	1	2	3	4
18. Percepção de falta de companheirismo dos colegas	1	2	3	4
19. Dificuldade de conciliar horários do curso com outras atividades	1	2	3	4
20. Dificuldade para conseguir compreender ou dominar os conteúdos do curso	1	2	3	4
21. Sentimento de que os professores não se interessam pelo aprendizado dos alunos	1	2	3	4
22. Falta de apoio de pessoas importantes para mim em relação à minha escolha de curso	1	2	3	4
23. Sentimento de não fazer parte do grupo de alunos do meu curso	1	2	3	4
24. Pouca interação com os professores fora do espaço das aulas	1	2	3	4
25. Dificuldade em perceber a utilidade daquilo que estudo no meu curso	1	2	3	4
26. Biblioteca não disponível (poucos horários, falta de material)	1	2	3	4
27. Falta de apoio financeiro para moradia, alimentação ou transporte	1	2	3	4
28. Falta de estrutura no curso (espaço físico insuficiente, laboratórios ruins ou indisponíveis, materiais ou equipamentos insuficientes ou sucateados)	1	2	3	4
29. Percepção de falta de boas oportunidades profissionais na área do curso	1	2	3	4

30. Falta de identificação pessoal com o curso e a profissão	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Entre os itens citados, qual deles exerce o maior impacto negativo sobre a sua motivação para frequentar o curso? (Mesmo que não tenha acontecido com você, indique qual exerceria o maior impacto): \_\_\_\_\_

**Muito obrigada pela sua participação!**

Ao agradecê-los (as) por colaborar com esta etapa do estudo, gostaria de convidá-los (as) a participar do segundo momento da pesquisa, no qual serão realizadas entrevistas individuais com um roteiro flexível de perguntas. Estas possuem o objetivo de investigar como os estudantes indígenas percebem a experiência de frequentar a universidade, bem como o processo da escolha do curso, projetos para o futuro, entre outras questões. Se você gostaria de se colocar à disposição para colaborar com a continuidade deste estudo, por favor preencha os campos abaixo. O fato de preenchê-los não implica em nenhuma obrigatoriedade em participar da pesquisa no futuro. Caso você seja contatado mais adiante, os objetivos e procedimentos da pesquisa serão explicados e você poderá optar pela participação ou não na mesma. Mais uma vez obrigada pela sua colaboração e atenção.

Nome: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Telefone(s) para contato:

\_\_\_\_\_

## ANEXO D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Estudo 2)

Prezado (a) participante:

Este estudo está sendo realizado com o objetivo de compreender o processo de inserção de estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a construção dos seus projetos de vida e carreira. Embora esta pesquisa não traga nenhum benefício direto aos participantes, a sua colaboração poderá contribuir para a construção do conhecimento científico na área da construção de projetos de vida e carreira. O estudo envolve a sua participação respondendo a uma entrevista, que dura em média 1h. Após alguns meses, você poderá ser contatado novamente pela pesquisadora, a qual lhe disponibilizará uma análise preliminar do conteúdo da entrevista, sendo este também um momento para esclarecer possíveis dúvidas e aprofundar alguns temas. Este estudo faz parte da dissertação de mestrado de Ana Paula Angelin e está sendo orientado pelo Prof. Dr. Marco A. P. Teixeira, do Instituto de Psicologia da UFRGS, com quem podem ser obtidas maiores informações (Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 117, Bairro Santana, Porto Alegre, RS, e-mail: [mapteixeira@yahoo.com.br](mailto:mapteixeira@yahoo.com.br) ou telefone (51) 33085454). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (Rua Ramiro Barcelos, 2600, Bairro Santana, Porto Alegre, RS - fone (51) 33085441, e-mail: [cep-psico@ufrgs.br](mailto:cep-psico@ufrgs.br)).

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, \_\_\_\_\_ declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não serei identificado e que as informações registradas serão mantidas em caráter confidencial; d) que as informações obtidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ficando disponíveis para futuras análises; e) que os questionários respondidos serão arquivados sob a guarda do pesquisador responsável por cinco anos e depois destruídos.

Este documento é emitido em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o participante.

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável: \_\_\_\_\_

**ANEXO E**  
**ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

*Rapport:* Meu nome é Ana Paula, sou estudante do mestrado em Psicologia na UFRGS e estou pesquisando o processo de inserção de estudantes indígenas na universidade, por isso gostaria de conversar com você. Nossa conversa terá uma duração aproximada de 1h e eu vou propor alguns assuntos que dizem respeito a sua experiência de frequentar a universidade. Embora eu tenha elaborado previamente um roteiro com algumas questões, estas servem apenas de guia para a entrevista, o que significa que você poderá falar livremente e eu farei perguntas quando for necessário. Meu principal objetivo com esta pesquisa é descrever o processo de inserção de estudantes indígenas na UFRGS, observando os significados, sentimentos e percepções que acompanham esta experiência.

<b>Tema</b>	<b>Sugestões de Perguntas</b>	<b>Objetivo</b>
1. História escolar prévia	Conte um pouco como foi a sua trajetória escolar... Estudou sempre na mesma escola? Era escola indígena? Fale como era o seu desempenho, de uma maneira geral... E o relacionamento com os professores e colegas? Eram professores indígenas?	a) Descrever a trajetória do aluno no papel de estudante.
2. Entrada na universidade	Conte como foi a decisão de frequentar a universidade... Como escolheu o curso? Obteve o apoio ou influência de alguém para tomar essa decisão? O que você já sabia sobre a profissão escolhida? Conhece alguém que trabalhe na área? Já teve alguma experiência de	a) Descrever como os entrevistados percebem o seu processo de escolha da profissão; b) Compreender como eles percebem a influência da família e/ou comunidade nesta escolha.

	trabalho anterior? Como foi? Possui relação com o curso escolhido?	
3. Gênero	Conte como é a vida das mulheres (homens – dependendo do gênero do/a entrevistado/a) na sua comunidade/família (o que elas/eles fazem, quais seus objetivos, prioridades de vida, planos para o futuro, lazer, etc.)? Existe alguma diferença na forma como homens e mulheres vivem na aldeia ou família? E na universidade, como é a vida das mulheres (homens)? Como essas questões são vistas pela sua comunidade/família?	a) Capturar as percepções da experiência de gênero na universidade e na comunidade de origem e/ou família.
3. Expectativas e Percepção de Satisfação	Fale sobre como você esperava que fosse o ambiente acadêmico... Quais aspectos você consideraria que corresponderam às suas expectativas? Existe algo que poderia ser diferente? Fale um pouco sobre o seu relacionamento com os colegas de classe... E com os professores? De um modo geral, explique como você se sente frequentando a	a) Capturar as expectativas dos estudantes indígenas em relação à universidade e às relações com professores e colegas; b) Compreender se eles sentem-se satisfeitos com o curso e a experiência acadêmica;

	universidade... Como está a satisfação com o curso? Era o que você queria ou esperava?	
4. Percepção de Barreiras e Recursos de Enfrentamento	Quais os desafios e/ou dificuldades que você está encontrando na sua trajetória universitária? Como você costuma enfrentá-los? Contou ou buscou o apoio de alguém? E os aspectos positivos? O que você faz para sanar dúvidas, quando existem?	<p>a) Investigar a percepção de dificuldades e barreiras percebidas no ambiente acadêmico;</p> <p>b) Investigar as estratégias utilizadas para enfrentá-las.</p>
5. Desempenho	Em relação aos conteúdos das disciplinas, quais são as suas principais dificuldades, se existirem? E facilidades? E como está o seu engajamento em atividades extraclasse? Como você vê os conteúdos aprendidos, considerando a sua realidade? Quais aspectos fazem sentido ou são úteis para você?	<p>a) Verificar como os entrevistados percebem o seu desempenho (em termos de notas, compreensão dos conteúdos e atividades extracurriculares);</p> <p>b) Investigar se eles conseguem conectar os conhecimentos adquiridos na universidade com a realidade em que vivem (ou viviam).</p>
6. Projeto de vida e de carreira	Pensando no futuro, quais são os seus projetos? Quais as expectativas após concluir o curso de graduação? Como e onde você imagina a sua	a) Investigar como se constitui a perspectiva temporal dos entrevistados, tendo em vista a construção

	<p>atuação profissional? O que espera do futuro enquanto profissional de nível superior? Você já está planejando algo neste sentido? Você acredita que frequentar um curso em nível superior trouxe alguma contribuição importante para a sua vida? Quais seriam estas contribuições? Olhando para trás, antes de você entrar para a universidade, você acha que algo mudou nas suas perspectivas para o futuro?</p>	<p>de projetos de vida e carreira;</p> <p>b) Compreender qual o sentido que a experiência de frequentar a universidade tem na vida destes estudantes.</p>
7. Identidade	<p>Houve alguma mudança na forma como você se percebe, no seu jeito de ser e pensar? Que tipo de mudança você acha que foi mais marcante? Você sente algum tipo de conflito entre os diferentes papéis de vida que você assumiu – por exemplo, entre o papel de estudante universitário e o papel familiar ou comunitário?</p>	<p>a) Investigar possíveis continuidades e mudanças, a partir da experiência acadêmica, na percepção da saliência de papéis (acadêmicos, comunitários, familiares, de liderança, etc.)</p>
8. Fechamento	<p>Tem algo mais que você gostaria de falar sobre a sua experiência na universidade e o que você pensa sobre o futuro?</p>	<p>a) Possibilitar a expressão de algum conteúdo ou ideia não contemplados no roteiro da entrevista.</p>

## ANEXO F

INSTITUTO DE PSICOLOGIA -  
UFRGS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A construção da carreira em estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo exploratório

**Pesquisador:** Marco Antônio Pereira Teixeira

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 32591014.7.0000.5334

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia - UFRGS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 714.920

**Data da Relatoria:** 07/07/2014

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo exploratório que busca descrever o processo de inserção e adaptação de estudantes autodeclarados indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bem como a articulação desta experiência com seus projetos de vida e carreira. A pesquisa divide-se em dois estudos: o primeiro, de natureza quantitativa, visa descrever características sociodemográficas e algumas variáveis relacionadas ao processo de inserção e adaptação à universidade. Esta etapa é composta pela aplicação de questionários aos estudantes indígenas que ingressaram na UFRGS através do Programa de Ações Afirmativas e que se dispuserem a colaborar com a pesquisa. O segundo estudo, de caráter qualitativo, busca apreender os significados atribuídos aos seus projetos de vida e de carreira, incluindo a percepção subjetiva da experiência de frequentar a universidade. Neste caso, está prevista a realização de entrevistas semiestruturadas com roteiro flexível. Os dados obtidos através dos questionários serão analisados através de estatísticas descritivas e as narrativas obtidas com as entrevistas serão analisadas pela abordagem de análise temática.

#### Objetivo da Pesquisa:

Analisar o processo de inserção e adaptação de estudantes autodeclarados indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seus respectivos projetos de vida e carreira.

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600  
Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)308-5898 Fax: (51)308-5898 E-mail: cep@psico@ufrgs.br

Continuação do Parecer: 714.920

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Esta pesquisa é considerada de risco mínimo. O único incômodo que os pesquisadores podem antecipar refere-se à disponibilização de tempo para responder aos instrumentos.

**Benefícios:**

Não existirão benefícios diretos aos participantes do estudo. Os pesquisadores estimam que os resultados da pesquisa possam contribuir para a promoção de avanços teóricos nas áreas do Desenvolvimento Vocacional e da Construção da Vida e Carreira voltados a este grupo étnico específico, além de proporcionar elementos para a elaboração de planos de acompanhamento de estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de projeto de dissertação de mestrado que busca dar subsídios a uma área ainda pouco estudada voltada ao desenvolvimento vocacional e planejamento de carreira de estudantes autodeclarados indígenas que ingressaram na universidade. O projeto encontra-se bem fundamentado do ponto de vista teórico e metodológico.

O Estudo 1 consiste na aplicação de um questionário para analisar as características sociodemográficas e algumas variáveis relacionadas ao processo de entrada na universidade e adaptação à mesma de estudantes autodeclarados indígenas. Os estudantes serão contatados a partir da intermediação da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF) da UFRGS. A partir das indicações da CAF será feito contato com os potenciais participantes, através de e-mail, telefone ou abordagem pessoal nos cursos. Os pesquisadores referem que entraram em contato com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)/Regional de Passo Fundo-RS e, a partir de esclarecimentos obtidos junto a esta entidade, entenderam que o presente estudo não se caracteriza como uma pesquisa com populações indígenas, mas sim com um recorte amostral composto por estudantes universitários autodeclarados indígenas. Dessa forma, considerando que a Coordenadoria Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS está ciente da realização da pesquisa, os pesquisadores entenderam que não seria necessária a obtenção de autorização formal da FUNAI para a realização do estudo. O Estudo 2 visa apreender os significados atribuídos pelos estudantes indígenas aos seus projetos de vida e de carreira, incluindo a percepção subjetiva da experiência de frequentar a universidade. Esta etapa será composta por participantes selecionados a partir do Estudo 1, sendo que um dos critérios de seleção obedecerá ao recorte de etapa do curso. Neste sentido, procurar-se-á compor a amostra com alunos na primeira e na segunda metade das suas respectivas graduações. O intuito de

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600  
 Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)308-5898 Fax: (51)308-5898 E-mail: cep-psico@ufrgs.br

Continuação do Parecer: 714.920

utilizar este recorte é introduzir uma variabilidade no que diz respeito às experiências relacionadas à adaptação, as quais podem se modificar ao longo da trajetória acadêmica. Em virtude da natureza qualitativa deste estudo, estima-se a participação de 6 a 10 estudantes, utilizando-se o critério de saturação. O instrumento a ser utilizado nesta segunda etapa é a entrevista semiestruturada com roteiro flexível, com o intuito de investigar significados, sentimentos e percepções emergentes que acompanham o processo de inserção na universidade e a construção de projetos para o futuro. A abordagem de entrevista a ser adotada é a entrevista reflexiva, na qual uma síntese parcial da análise dos dados são apresentadas para apreciação do entrevistado em um segundo encontro com o participante, sendo que este poderá interferir na interpretação preliminar dos dados, constituindo-se em um segundo momento de entrevista (Szymanski, 2008). Os estudantes selecionados serão contatados pela pesquisadora, que marcará as entrevistas conforme disponibilidade dos participantes. Antes da entrevista, os objetivos do estudo serão esclarecidos e os estudantes deverão preencher outro Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos estudos 1 e 2 encontram-se redigidos de forma clara e adequada, contendo as informações necessárias para que os sujeitos decidam sobre sua participação ou não na pesquisa.

No Termo de Concordância Institucional consta que a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS está ciente da realização do projeto.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de projeto bem qualificado em todos os níveis, atendendo as exigências éticas.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600  
 Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)308-5898 Fax: (51)308-5898 E-mail: cep-psico@ufrgs.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA -  
UFRGS



Continuação do Parecer: 714.920

PORTO ALEGRE, 10 de Julho de 2014

---

Assinado por:  
Clarissa Marcell Trentini  
(Coordenador)