

Universidade para indígenas

A experiência do Paraná

Wagner Roberto do Amaral
Letícia Fraga
Isabel Cristina Rodrigues
(Orgs.)

Coleção Estudos Afirmativos, v.8

Coleção Estudos Afirmativos, v.8.

**UNIVERSIDADE PARA INDÍGENAS
A EXPERIÊNCIA DO PARANÁ**

Wagner Roberto do Amaral

Letícia Fraga

Isabel Cristina Rodrigues

(Orgs.)

Organização da Coleção

André Lázaro

Rio de Janeiro
FLACSO/LPP-UERJ
2016

Copyright © 2016 Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Autorizada a reprodução total ou parcial dos conteúdos desta publicação desde que sem fins lucrativos e citada a fonte.

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Brasil

Saete Valesan Camba – Diretora

Marcelle Tenório – Assistente de Direção

Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior/Fundação Ford

André Lázaro – Coordenador

Carolina Castro, Luciano Cerqueira e Moisés Ibiapina – Assistentes de Pesquisa

Laboratório de Políticas Públicas/UERJ

Emir Sader – Coordenador

Carmen da Matta – Coordenadora Técnica de Projetos Institucionais

Felipe B. Campanuci Queiroz – Coordenador Técnico de Projetos Institucionais

Cristiane Ribeiro – Bolsista Técnica

Carla Navarro, Ronald Medeiros e Tayná Salvina – Bolsistas de Extensão

Editora Executiva: *Carmen da Matta*

Projeto Gráfico: *Marcelo Giardino*

Diagramação: *Pedro Biz*

Revisão: *Wendell Setubal*

Assistentes de Edição: *Carla Navarro, Cyntia Alves e Tayná Salvina.*

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

C691 Coleção estudos afirmativos, 8 : universidade para indígenas: a experiência do Paraná / organização Wagner Roberto do Amaral, Leticia Fraga, Isabel Cristina Rodrigues e André Lázaro. – Rio de Janeiro : FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. 184 p.

ISBN 978-85-60379-40-8
e-ISBN 978-85-60379-41-5

1. Programas de ação afirmativa – Brasil. I. Amaral, Wagner Roberto do. II. Fraga, Leticia. III. Rodrigues, Isabel Cristina. IV. Lázaro, André. V. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Laboratório de Políticas Públicas. V. Universidade para indígenas : a experiência do Paraná.

CDU 378(81)

FLACSO-Brasil/GEA-ES/LPP-UERJ

Rua São Francisco Xavier, 524/12.111-Bloco-F

Maracanã – CEP 20550-013 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Tel.: 55 21 2234-0969/2334-0890

<http://www.flacso.org.br/gea/> e <http://www.lpp.uerj.br/>

Apoio:  **FORDFOUNDATION**

Na Linha de Frente das Mudanças Sociais

SUMÁRIO

Apresentação	5
Universidade para indígenas? <i>André Lázaro e Renata Montechiare</i>	
Introdução	11
1. Síntese sócio-histórica dos Kaingang, Guarani e Xetá e relação com o ensino superior	17
<i>Isabel Cristina Rodrigues, Maria Simone Jacomini Novak e Rosângela Célia Faustino</i>	
2. A Comissão Universidade para os Índios: desafios na política de educação superior indígena	39
<i>Wagner Roberto do Amaral e Déa Maria Ferreira Silvério</i>	
3. Formação dos Vestibulares dos Povos Indígenas no Paraná: avanços de 2002 a 2013	79
<i>Clódis Boscarioli, João César Guirado e Mateus Luiz Biancon</i>	
4. A política pública de educação superior indígena no Paraná. Percursos, dilemas e perspectivas	91
<i>Isabel Cristina Rodrigues, Maria Simone Jacomini Novak e Rosângela Célia Faustino</i>	

5. Indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos, trajetórias e pertencimentos	105
<i>Wagner Roberto do Amaral</i>	
6. Assistência estudantil para indígenas na educação superior no Paraná	121
<i>José Roberto de Vasconcelos Galdino e Wagner Roberto do Amaral</i>	
7. A experiência do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UEL	137
<i>Maria José Guerra, Wagner Roberto do Amaral e Maria Inês Nobre Ota</i>	
8. A realidade linguística das comunidades indígenas do Paraná	157
<i>Letícia Fraga, Ismara Tasso e Eloá Soares Dutra Kastelic</i>	
9. Educação escolar indígena no Brasil e no Paraná: constituição e articulação com o ensino superior	171
<i>Wagner Roberto do Amaral e Letícia Fraga</i>	

UNIVERSIDADE PARA INDÍGENAS?

*André Lázaro**

*Renata Montechiare***

Os povos indígenas que habitam o território em que se formou o Brasil não teriam muitas razões para acolher com serenidade e entusiasmo a convivência com as populações não indígenas que hoje ocupam as terras que anteriormente foram disputadas entre eles. A história da conquista, ocupação e exploração do território que compõe o país é marcada pela extrema violência que incidiu sobre os ocupantes originários, pelos jogos de aliança entre indígenas e não indígenas nas guerras locais, por armadilhas e massacres que terminaram por empurrar os povos indígenas para o oeste, onde novamente foram perseguidos pela onda colonizadora, em busca do desbravamento de novas fronteiras para o que conhecemos como civilização. E novamente os grupos indígenas sofreram as consequências das diversas formas de contato, a maioria delas de grande violência, física e simbólica, quando não de simples extermínio.

Por tudo isso, a sobrevivência na atualidade de quase um milhão de indivíduos que se reconhecem como indígenas, falantes de mais de 270 idiomas e organizados em mais de 300 povos distintos,

* Professor da Faculdade de Comunicação Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FCS/UERJ). Pesquisador da FLACSO-Brasil, onde coordena o projeto GEA, com apoio da Fundação Ford e parceria com o Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ).

** Doutoranda em Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

é um fenômeno de resistência demográfica, política e cultural sem precedentes na história brasileira.¹ Talvez só tenha comparação com o que aconteceu com os mais de quatro milhões de africanos escravizados que foram traficados para compor a mão de obra que construiu a maior parte das riquezas brasileiras.

A diversidade brasileira que hoje poderíamos comemorar é fruto de enfrentamentos terríveis,² confrontos sangrentos que, todavia, não se encerraram no passado e ainda hoje marcam tanto a luta dos indígenas pelo reconhecimento de seus direitos quanto a luta do povo negro pela igualdade. Embora sejam lutas por afirmação, cada um desses grupos tem horizontes distintos: os povos indígenas, amparados por sua conquista na Constituição Federal, têm garantias que sustentam seu empenho pelo reconhecimento de suas diferenças: “não queremos ser incluídos”, dizem-nos as lideranças indígenas. Mas lutam pela garantia de direitos, respeito à diferença de culturas, formas de viver, sentir e falar, possibilidade de um futuro distinto do futuro que ameaça a população não indígena. Já a maioria do povo brasileiro, composta por pretos (7,6%) e pardos (43,1%), luta pelo reconhecimento de sua igualdade face ao grupo de não negros (brancos: 47,7%; amarelos: 1%). No entanto, apesar das diferenças de perspectivas, ambos os grupos lutam por educação, pelo direito a ela e pelo acesso ao ensino superior.

A conquista da lei de cotas para acesso ao ensino superior – Lei Federal nº 12.711/2012 – foi uma etapa importante na batalha pelo reconhecimento de direitos e pela equidade, um caminho para a igualdade. Mas a lei produziu consequências indesejadas: muitas instituições públicas federais de ensino superior haviam adotado iniciativas de ação afirmativa para povos indígenas que sofreram retrocesso para a adaptação das regras das instituições à nova norma federal.³ Assim, se a lei de cotas universalizou a adoção de reserva de

¹ Os dados constam de importante trabalho do IBGE: Censo Demográfico 2010: Características Gerais dos Indígenas. Resultados do Universo. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/>>.

² Inevitável recordar as palavras de Walter Benjamin: “nunca existiu um documento da cultura que não fosse ao mesmo tempo um [documento] da barbárie”. Em tradução feita pelo próprio Benjamin para o francês: “*Tout cela [l'héritage culturel] ne témoigne [pas] de la culture sans témoigner, en même temps, de la barbarie.*” In: SELIGMANN-SILVA, Márcio. Walter Benjamin e a tarefa da crítica. *Revista Cult*, n.106, set. 2006.

³ Ver pesquisas do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) sobre cronologia e grupos favorecidos pela adoção de reserva de vagas e outras formas de ação afirmativa para ingresso na educação superior por instituições públicas em período anterior à Lei nº 12.711/2012. Disponível em: <<http://gemaa.iesp.uerj.br>>.

vagas para todas as instituições federais de ensino, por outro lado, parece ter sufocado iniciativas mais corajosas de promover a inclusão de estudantes indígenas, embora não tenha sido proibido que as instituições adotem procedimentos próprios.⁴ Por tudo isso, conhecer o que o Estado do Paraná, em iniciativa pioneira,⁵ criou para o acesso de povos indígenas nas universidades estaduais é fundamental para avaliar desafios, limites e possibilidades das políticas de ação afirmativa para esses povos.

Em primeiro lugar é preciso reconhecer: não há índios no Brasil, mas povos Kaingang, Guarani, Xetá, Yawanawá, Apurinã, Ashaninka, Baniwam, entre muitos outros. Esse é um dos grande desafios das políticas de ação afirmativa para os povos indígenas: não reduzi-los a um modelo abstrato de “índio”, mas reconhecer cada um em sua diferença, sua língua, cultura e saber. Para IES que, durante toda sua breve existência, fiaram-se em um modelo de exclusividade cultural e de classe, a questão indígena traz um desafio imenso e uma oportunidade única de aprender o que ainda não esteve acessível ao seu modelo de conhecimento. Como observa o sociólogo Boaventura Souza Santos, sem justiça cognitiva não haverá justiça social. Nem justiça histórica, completamos.

O acesso pelos povos indígenas ao ensino superior é um tema de justiça histórica. Esses povos poderiam recusar os modelos de aprendizagem com que trabalha a cultura envolvente das sociedades indígenas. No entanto, cientes de que se trata de luta, a maioria dos povos indígenas reconhece que é preciso dominar minimamente a estratégia de saber dos “brancos” para estabelecer relações mais próximas ao ideal de respeito pelo qual se pautam. Ter acesso ao conhecimento “branco” é tentar dominar as armas com as quais os adversários impõem seu poder e iniciativa. Nunca é demais lembrar – e homenagear – a astúcia de Mário Juruna,⁶ liderança que se tornou

⁴ A Portaria nº 18, de 11/12/2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, abre a seguinte possibilidade: “Diante das peculiaridades da população do local de oferta das vagas, e desde que assegurado o número mínimo de vagas reservadas à soma dos pretos, pardos e indígenas da Unidade da Federação do local de oferta de vagas, apurado na forma deste artigo, as instituições federais de ensino, no exercício de sua autonomia, poderão, em seus editais, assegurar reserva de vagas separadas para os indígenas”. (§ 2º, V, art.10. MEC, 2012)

⁵ Lei Estadual nº 13.134/2001, modificada pela Lei Estadual nº 14.995/2006.

⁶ Mário Juruna (Barra do Garças/MT, 03/09/1943 – Brasília/DF, 18/07/2002) foi um líder indígena e político brasileiro. Filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), foi o primeiro deputado federal indígena, eleito pelo Rio de Janeiro em 1982. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1rio_JurunaWikipédia>.

o primeiro deputado federal indígena e que percorria os gabinetes do poder federal munido de um gravador “para registrar tudo o que o branco diz” – e que não cumpre, concluiu ele após anos de luta. A folclorização do líder indígena foi uma das formas de corroer sua hábil inteligência de lidar com uma sociedade que está disposta a ignorar tudo aquilo que deve aos povos indígenas, a começar pela terra em que pisa, pela comida que aprendeu a saborear e pelas palavras que usa para designar seus rios, praias, ruas e cidades. Juruna, nesse sentido, é a alegoria da utilização da tecnologia da sociedade envolvente para denunciar os próprios limites políticos dessa sociedade e que ela se recusa a reconhecer, pois não pretende superá-los.

A Constituição de 1988 garantiu direitos que ainda hoje sofrem ataques de setores conservadores da sociedade brasileira, como é o caso da PEC nº 215/2010, que pretende retirar do Executivo e transferir para o Legislativo, onde a bancada dos proprietários rurais tem tradicionalmente forte poder de voto, a prerrogativa da demarcação das terras indígenas e quilombolas. Nesta perspectiva de luta, o acesso à educação superior por estudantes indígenas é uma trincheira estratégica na defesa de direitos. Os saberes indígenas costumam ser cobiçados quando têm o potencial de apropriação pela indústria farmacêutica, de cosméticos e outras, mas despertam pouco interesse quando se trata de saberes que articulam práticas culturais, conhecimento do território e das espécies que ali vivem. Características dos saberes tradicionais –capacidade de integração de práticas simbólicas e manipulações materiais, sentido social da agregação do grupo em torno das práticas e dos usos dos materiais – desaparecem nessa apropriação. Como poderão os novos intelectuais indígenas lidar com seus saberes tradicionais face às pressões da sociedade envolvente? Esses desafios acompanham o cotidiano de jovens acadêmicos e de lideranças indígenas e as respostas poderão contribuir muito tanto para o reconhecimento e a valorização desses saberes pelos próprios povos indígenas quanto para nossa compreensão do sentido e das práticas da tradição.

O Estado do Paraná contribui para o debate com uma importante iniciativa de acompanhamento do acesso de estudantes indígenas ao ensino superior. A lei estadual estabeleceu a reserva de vagas suplementares para indígenas nas universidades do estado e, através de uma resolução conjunta entre a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as universidades estaduais, foi constituída a Comissão Universidade para os Índios (CUIA) com a desafiadora missão inicial de organizar um vestibular

específico interinstitucional dos povos indígenas. A tarefa reuniu ao longo dos anos professores, técnicos, pesquisadores, estudantes de mestrado e doutorado e indígenas, no exercício de debate, proposição, realização e avaliação sistemática dos processos que envolvem entrada, permanência e conclusão de curso por parte dos alunos indígenas nas universidades. Os textos que compõem esse volume são preciosos pela franqueza e sinceridade com que analisam os processos, avaliam as dificuldades e relatam os resultados dessa iniciativa pioneira e original.

Admitir e reafirmar as garantias legais reconhecidas aos povos indígenas impõem desafios como a descolonização da relação do Estado com essas populações. Isso significa repensar as dinâmicas e práticas de trabalho dentro e fora do ambiente universitário de forma a contemplar modos de vida complexos, e meios de transmissão de conhecimento há muito desconsiderados. As diferenças das práticas culturais – o sentido da vida em família, os casamentos em idades tidas em nossa cultura como muito jovens, os distintos modos de lidar com o tempo, a língua materna e o valor da palavra falada, os sentidos da tradição e das relações de parentesco –, todas as pequenas particularidades com que se configuram as culturas surgem como desafios para o acolhimento em instituições que, sabemos, estão tradicionalmente acomodadas em receber jovens estudantes brancos, de classes média e alta, com percurso escolar de sucesso previsível.

Apesar de ainda insatisfatório, o acesso dos povos indígenas à educação formal tem crescido nas últimas décadas. No entanto, os números divulgados pelo Censo da Educação Básica relativo ao ano de 2013 confirmam a permanência de obstáculos imensos na educação escolar indígena: havia 115 mil matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, quase 60 mil nos anos finais e apenas 15,7 mil no ensino médio.⁷ Esses dados dão a verdadeira dimensão da progressiva restrição ao direito à educação. A chegada de jovens indígenas ao ensino superior, portanto, é resultado de um longo e difícil percurso superado a partir de grande dedicação e esforço. Se o que se espera de estudantes do ensino superior é a capacidade de se dedicar a estudos de modo sistemático e persistente, certamente a juventude indígena demonstra ter de sobra essa competência ou, se preferem, esse mérito.

⁷ Cf.: *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Todos pela Educação; Moderna, 2015.

Junto à progressiva melhora do acesso e permanência dos estudantes indígenas nos sistemas de ensino, superados os obstáculos dos processos seletivos, há o enorme desafio de tornar o ambiente acadêmico acolhedor das identidades indígenas. Talvez seja esse aspecto um dos mais desafiadores para as instituições: reconhecer que o direito à educação para esses sujeitos implica acolhê-los em suas diferenças e singularidades, de tal modo que sua presença no *campus* seja um fator de enriquecimento da vida universitária, do convívio multicultural, do aprendizado de novas relações entre saber e viver, entre herança e tradição, informação e conhecimento. Os povos indígenas detêm mecanismos próprios e autônomos de produção de conhecimento que, quando confrontados com a lógica institucional da universidade, geram conflitos na proporção exata em que enriquecem a experiência educacional de todos os envolvidos. Os relatos e pesquisas apresentados nesta edição visam evidenciar a complexidade e os avanços no que se refere à educação superior indígena como garantia de direitos.

Através do conhecimento da história dos povos indígenas do Paraná e sua relação com as políticas públicas para o ensino superior indígena no estado, desejamos avançar na difusão de processos e resultados da educação intercultural. Há muito o que aprender com o que têm aprendido os autores dos textos que compõem este volume. A experiência do Paraná tem sido pouco divulgada para além dos grupos especializados na agenda indígena.

Na certeza de que o patrimônio dos povos indígenas estará melhor defendido quanto mais for conhecido, a FLACSO-Brasil, em parceria com a Fundação Ford e o Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ), tem orgulho de tornar público este volume 8 da *Coleção Estudos Afirmativos*, para promover experiências institucionais inovadoras no campo das políticas de ação afirmativa para ingresso, permanência e conclusão da educação superior por grupos tradicionalmente dela excluídos.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre os povos indígenas no Brasil vêm, nas últimas quatro décadas, crescendo expressivamente em vários campos do conhecimento científico, resultando em muitas contribuições que possibilitam diferentes enfoques, que vão desde estudos referentes aos períodos anteriores ao contato, através dos estudos da Arqueologia e avançando para o período pós-contato, no qual se destacam as abordagens historiográficas, geográficas, sociológicas, antropológicas, educacionais, jurídicas, linguísticas, entre outras.

Apesar dos avanços das pesquisas, só muito recentemente os estudos sobre os povos indígenas têm tido abordagens nas quais os saberes e os fazeres dessas populações vêm sendo evidenciados numa perspectiva de que tais sociedades têm lógicas e meios próprios de produzir e de transmitir os conhecimentos necessários à realização das atividades que possam assegurar a sobrevivência das comunidades e a preservação das tradições culturais num contexto de contato cada vez mais intenso.

Os estudos desencadeados a partir do final da década de 1970 inauguraram uma nova fase de abordagem acadêmica, na qual se busca evidenciar o protagonismo indígena, demonstrando como, ao longo da história do contato, os povos indígenas que vivem em território brasileiro foram sofrendo perdas irreparáveis, mas ao mesmo tempo foram resistindo ao contato, criando, recriando, resignificando, atualizando suas práticas cotidianas e mantendo vivas suas

histórias, suas tradições, seus costumes, seus mitos, seus ritos, ou seja, suas identidades forjadas nas lutas, o que tem resultado em muitas conquistas percebidas por meio da intensificação dos movimentos sociais indígenas em torno das históricas demandas e de novas que foram surgindo, entre elas, a educação superior.

A partir desse período, no Brasil, os dados demográficos do IBGE, referentes aos povos indígenas, vêm apresentando um crescimento superior ao das populações não indígenas. Segundo o Censo de 2010, a população indígena no Paraná é de 25.915¹ pessoas que se autodeclararam indígenas, residentes em áreas urbanas e nas terras indígenas existentes em território paranaense,² representando, segundo estudos realizados por Mota (2007), um crescimento demográfico de 4,5% ao ano entre as populações residentes nas terras indígenas, ao passo que a porção de território que pertence a essas populações não tem aumentado, e os governos estadual e federal têm, cada vez menos, se empenhado na demarcação de terras por eles reivindicadas. A questão da terra continua sendo, com educação e saúde, a principal luta empreendida pelos povos indígenas hoje no Brasil e no Paraná.

É na luta pela manutenção e conquista dos territórios necessários à sobrevivência, produção e reprodução da vida dos mais de 220 povos indígenas³ que se pauta a luta pela educação escolar básica e superior. A educação superior emerge como uma demanda recente, oriunda da necessidade, mas principalmente do desejo das coletividades indígenas de criar mecanismos capazes de instrumentalizá-los, subsidiá-los e empoderá-los para as lutas que necessitam continuar empreendendo.

Imbuído da tese do protagonismo indígena, o presente livro reúne textos de profissionais que vêm atuando de forma direta na construção e consolidação de um programa de política pública no estado do Paraná, criado por meio da Lei Estadual nº 13.134, de 18/04/2001.

¹ Disponível em: <www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 20/02/2015.

² Há diferentes índices dessas populações que podem ser obtidos em outros órgãos governamentais ou não, como a Fundação Nacional do Índio (Funai); a Fundação Nacional de Saúde (Funasa); o Governo do Paraná (Prindigena); o Instituto Socioambiental (ISA); o Conselho Indígena Missionário (Cimi); o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), entre outros.

³ Há diferentes números para o total de povos indígenas no Brasil: o Instituto Socioambiental (ISA) informa 240 povos; o Censo do IBGE de 2010 traz o número de 305 etnias.

O livro está organizado em nove capítulos, sendo dois de autoria individual e sete coletiva, oriundos de duas naturezas distintas. A primeira, como fruto de pesquisas acadêmicas desenvolvidas por pesquisadores atuantes no programa, como membros da Comissão Universidade para os Índios (CUIA), em nível de mestrado e doutorado. A segunda, retratando análises e relatando experiências vivenciadas na gestão do programa como membros da CUIA.

No capítulo 1, Rodrigues, Novak e Faustino apresentam, primeiro, aspectos sócio-históricos dos povos indígenas Kaingang, Guaraní e Xetá, que são as populações indígenas habitantes no território paranaense em maior número de indivíduos e famílias. Partem do pressuposto de que o conhecimento das características específicas de cada povo, como suas organizações sociais, políticas e econômicas, auxilia na compreensão de como vem historicamente reconquistando os seus territórios e construindo suas territorialidades na atualidade, isto é, como vem lidando, nesse caso específico, com o processo de inserção no ensino superior. E, segundo, os autores apresentam dados quantitativos referentes ao processo de ingresso, permanência e integralização dos cursos de graduação.

No capítulo 2, Amaral e Ferreira Silvério apresentam um histórico do surgimento do programa de ação afirmativa no Paraná: a lei estadual e sua regulamentação; o surgimento da CUIA como uma comissão permanente de inclusão e acompanhamento dos estudantes indígenas nas universidades públicas do estado e suas atribuições; as edições do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná; as edições do Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná; e por fim, analisa a experiência da CUIA como expressão de uma política afirmativa dos povos indígenas.

No capítulo 3, Boscarioli, Guirado e Biancon apresentam e discutem dados relativos ao processo seletivo “Vestibular Indígena”, nas edições de 2002 a 2013. Os autores utilizam como fontes os relatórios das diferentes edições do processo seletivo para apresentar e discutir as características específicas do vestibular indígena, os dados de pontuação mínima e máxima e as mudanças que foram ocorrendo até 2013.

Rodrigues, Novak e Faustino relatam e analisam, no capítulo 4, uma demanda apresentada pelos estudantes indígenas, junto ao Ministério Público Federal, que gerou um inquérito civil público em 2012 e ainda não foi encerrado. Trata-se de um processo que tem desencadeado a organização dos estudantes indígenas e de suas lideranças em torno de uma discussão relacionada ao

autorreconhecimento e pertencimento étnico, causado pela exigência de um documento para a inscrição no vestibular indígena: carta de recomendação assinada pelas lideranças.

No capítulo 5, Amaral discute a trajetória e as marcas identitárias dos sujeitos estudantes indígenas, apontando para a capacidade de duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário, na busca pela superação das fragilidades impostas pelas precárias condições econômicas, pela limitada formação escolar básica, pela incipiente organização institucional das IES públicas, pelas perversas manifestações de preconceito vivenciadas, e ainda como forma de revelar e superar a condição de estrangeiro, tanto no espaço universitário, quanto em suas comunidades de origem.

Galdino e Amaral, no capítulo 6, discorrem sobre as políticas de assistência estudantil, criadas e/ou adotadas pelas IES para atender os estudantes indígenas, em aspectos que se referem às ações de acolhimento, transporte, alimentação, moradia, saúde, aquisição de material escolar e pagamento da bolsa auxílio. Os autores chamam a atenção para a importância fundamental que os programas de permanência têm para a continuidade dos estudantes indígenas nos seus cursos de graduação e como forma de suprir e garantir os direitos e as demandas básicas destes acadêmicos que precisam ser atendidos.

O capítulo 7 apresenta o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na Universidade Estadual de Londrina (UEL), de autoria de Guerra, Amaral e Ota. Trata-se de uma ação criada pela CUIA local e institucionalizada na UEL, como resultado do avanço das discussões e do trabalho desenvolvido nessa IES. Aprovado em 2013 e implantado em 2014, os autores primeiro contextualizam o processo de criação do Ciclo e depois apresentam uma análise da experiência realizada durante o ano letivo de 2014.

Fraga, Tasso e Kastelic trazem, para o capítulo 8, uma apresentação e discussão sobre a questão linguística nas comunidades indígenas no estado. As autoras compõem um quadro ilustrativo da realidade linguística das comunidades indígenas para que possamos compreender como as políticas linguísticas, que têm por referencial as línguas étnicas, são tratadas pela sociedade, especialmente no que diz respeito às instituições escolares, e estendem seus efeitos aos campos social e político.

No capítulo 9, Amaral e Fraga ponderam sobre a necessária articulação da educação escolar indígena, de nível básico, com o ensino superior. Apresentam os dados da educação básica para os povos indígenas, no Paraná, as carências existentes e quatro desafios

a serem enfrentados, nos quais assentam a articulação necessária com o ensino superior: a criação de cursos de licenciatura intercultural; realização de concursos públicos específicos para profissionais indígenas; produção de materiais didáticos bi/multilíngues; a implementação, de fato, da Lei nº 11.645/2008.

1. SÍNTESE SÓCIO-HISTÓRICA DOS KAINGANG, GUARANI E XETÁ E RELAÇÃO COM O ENSINO SUPERIOR

*Isabel Cristina Rodrigues**

*Maria Simone Jacomini Novak***

*Rosângela Célia Faustino****

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste capítulo aspectos sócio-históricos dos povos indígenas Kaingang, Guarani e Xetá, populações indígenas habitantes no território do estado do Paraná, partindo do pressuposto de que o conhecimento das características específicas de cada povo nos auxilia para compreendermos, historicamente, como estes vêm reconquistando os seus territórios, ou seja, construindo suas territorialidades e territorializações na atualidade.¹ Entendemos que o processo de inserção dos povos indígenas no ensino superior representa uma nova e estratégica etapa na construção de suas territorialidades, enquanto uma demanda bastante importante surgida do processo de luta pela reconquista de seus territórios e reafirmação de suas identidades étnicas.

* Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Professora do Departamento de História e do Programa de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

** Doutora em Educação. Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus de Paranavaí) e Membro da CUIA-PR.

*** Pós-doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

¹ Cf. Little, 2002 e Oliveira, 1998.

OS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ

O Censo demográfico de 2010 demonstra que os indígenas Kaingang, Guarani e Xetá que habitam hoje o estado do Paraná constituem uma população de 25.915 pessoas (IBGE, 2010) que são, provavelmente, os descendentes de populações que habitam esse território há muito tempo.

Os pesquisadores Mota e Noelli (1999) demonstram, por meio dos estudos arqueológicos, que o território do atual estado do Paraná passou a ser ocupado desde onze ou doze mil anos antes do presente (a.p.), e os atuais grupos que vivem no estado, os Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá, chegaram entre 4.000 e 2.000 a.p. As datações mais antigas mostram a presença dos Guarani nesse território e os estudos atuais identificam a presença de Kaingang e Xokleng na região no período. Por isso, defendem a tese de que as análises históricas recolocuem os indígenas enquanto sujeitos ativos – protagonistas – no processo de colonização do Paraná, refutando assim a ideia do vazio demográfico e do sertão desabitado, produzida, ensinada e difundida, sobretudo, pelos e nos meios escolares até o princípio dos anos 80 do século XX.²

Esse espaço, ao contrário, é marcado pela presença e interação de diversos grupos e sujeitos sociais, que historicamente lutam pela manutenção de seus territórios: durante o processo de colonização, contra os espanhóis e portugueses, e, na atualidade, contra os grandes latifundiários que vivem em seu entorno e contra os interesses do agronegócio e das monoculturas para a produção de *commodities*. Assim, ao lado da ideia de vazio demográfico, constrói-se a *ideia de passividade desses povos*.³

Segundo Mota e Noelli (1999) e Mota (2000), a história da conquista dos territórios brasileiros – entre eles o espaço hoje compreendido como estado do Paraná – divide-se em várias fases. No século XVI, predominaram as expedições em busca de metais, escravos e uma rota para o Paraguai. Nesse período, ocorreram os primeiros contatos entre os europeus exploradores e os indígenas que ocupavam a região. O elemento central do século XVII foram as reduções jesuíticas e as bandeiras paulistas. Já o século XVIII foi marcado por expedições militares, com a descoberta de ouro e diamantes no rio Tibagi. O século XIX é caracterizado pela expansão dos domínios dos grandes fazendeiros, que incorporaram importantes territórios

² Cf. Mota, 1994 e 2002.

³ Id.ib.

indígenas, fontes de subsistência, alimentação, organização política e manejo das comunidades. No século XX, a guerra de conquista continuou sob o manto da “colonização pacífica e harmoniosa, levada adiante pelas companhias de terras que ocuparam, lotearam e venderam os antigos territórios indígenas com o aval institucional do estado do Paraná”; (Mota e Noelli, 1999, p.23) e no século XXI, em nome da necessidade de geração de energia, ocupam-se as “(...) últimas matas nativas das áreas indígenas no Vale do Rio Tibagi”. (Mota, 2000, p.8)

Ainda segundo Mota e Noelli (1999, p.29), a tomada desses territórios deu-se pela via *da espada, da cruz e das doenças*, bem como de cooptação e acordos realizados com os próprios indígenas, numa relação de resistência e lutas travadas contra as políticas integracionistas. No processo de reocupação dos territórios paranaenses, nesta concepção, deve-se considerar a organização política dos grupos indígenas, rompendo com a dicotomia simplista de brancos *versus* índios. As diferentes etnias, muitas vezes rivais entre si, uniam-se aos colonizadores e com estes estabeleciam alianças. No mesmo sentido, podiam utilizar as instituições como estratégias de manutenção de elementos centrais de seu modo de ser. Assim, em alguns momentos podiam “(...) procurar as reduções, mesmo sendo refratários à pregação missionária. Isso podia significar apenas uma tática política momentânea para se livrar dos invasores paulistas ou do trabalho escravo nas *encomiendas* espanholas”.

Esses apontamentos são relevantes para se pensar nas políticas atuais para essas populações. Os indígenas têm direitos diferenciados garantidos pela Constituição de 1988, no entanto, não podem ser vistos como grupos homogêneos, nem mesmo como vítimas passivas do processo de conquista de seus territórios ou dos acordos e políticas internacionais. Desde o início do processo de colonização são agentes em todas as políticas que lhes dizem respeito, pois se estas são impostas de cima, a forma como será incorporada por cada grupo étnico depende de suas características culturais e de seus interesses e estratégias de convívio com a sociedade de mercado.⁴ Nesse sentido, Mota e Novak apontam que, como protagonistas de suas próprias histórias, os Kaingang, os Guarani e os Xetá foram desenvolvendo políticas autônomas para *manter seus territórios e a sua continuidade enquanto populações diferenciadas entre si e dos brancos*. (2008, p.174)

⁴ Cf. Novak, 2014.

A partir dessa perspectiva é que objetivamos ressaltar alguns aspectos das culturas Kaingang, Guarani e Xetá, pois nos possibilitam compreender que são grupos com especificidades culturais que atuam e convergem diretamente na relação que estabelecem com a educação e suas instituições, estejam estas presentes em suas terras, como é o caso das escolas, ou exteriores a elas, como as universidades.

Faz parte, no contexto atual de entendimento dessas relações, o olhar sobre a forma como os povos indígenas, no Paraná, vêm se apropriando da política de educação superior proposta pelo Estado. Além disso, no interior da mesma etnia, as tradições, línguas, relações políticas e culturais dependem da organização e das estratégias e alianças que cada terra indígena estabelece com a sociedade envolvente, como, por exemplo, as políticas dos governos federal e estadual e as organizações nãogovernamentais e religiosas que atuam em seus territórios.

ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DOS KAINGANG

Os Kaingang são indígenas que habitam, hoje, a Região Sul do Brasil e parte meridional do Estado de São Paulo. Linguisticamente, pertencem ao tronco Macro-Jê e à família linguística Jê, segundo a linguista Ursula Wiesemann, que "(...) classificou a língua dos Kaingang atuais em cinco dialetos", como sendo mais evidente a diferenciação fonológica.⁵ São conhecidos como os Jê do Sul, juntamente com os Xokleng. Os estudos históricos buscam apoio na arqueologia para pontuar uma possível data para o aparecimento dessa população na história. Esse povo é considerado como um dos herdeiros ou remanescentes de populações caçadoras-coletoras que viveram no território hoje chamado de Brasil, desde aproximadamente 2500 anos a.p.⁶ No Paraná, são caracterizados como povos caçadores-coletores portadores de uma cultura material denominada Tradição Itararé.⁷ Mota e Novak (2008) afirmam que eles têm origem na região central do Brasil. No processo de migração e dispersão de povos pelos territórios, os Kaingang passaram a ocupar, nos últimos 500 anos, o Sul do Brasil, parte meridional do Estado de São Paulo e o leste da Província de Misiones, na Argentina.

⁵ Cf. Tommasino & Fernandes, 2003.

⁶ Cf. Noelli, 2002.

⁷ Cf. Karsten, 2012.

Os Kaingang compõem a segunda etnia mais numerosa do país. São cerca de 33 mil indivíduos, segundo dados da Funasa de 2009, vivendo nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. No Paraná, esta população é de cerca de 10 mil pessoas, que vivem em doze terras indígenas demarcadas e outras reivindicadas.

Segundo Mota (2009), no Estado do Paraná, os grupos vivem em pequenas terras indígenas, cujos recursos naturais são cada vez mais comprometido, devido às atividades do agronegócio do entorno, que poluem rios e comprometem a fauna e a flora. Isso contribui para a disseminação de doenças e a perda de práticas culturais importantes. Os solos das aldeias estão desgastados e as comunidades não têm recursos financeiros e tecnológicos para melhorá-los. Observam-se situações de extrema pobreza, pois desde o aldeamento do início do século XX, os Kaingang têm como forma de subsistência as roças familiares e o artesanato.

Com a ocupação de seus territórios, não é mais possível aos Kaingang viver de acordo com seu modo tradicional, pois, segundo Tommasino (1995), estes indígenas eram basicamente caçadores, coletores e cultivadores, principalmente de milho, já que boa parte de sua alimentação provinha deste cereal e até a bebida utilizada no ritual era à base de milho e mel.⁸

Além dos programas governamentais de renda mínima, e as aposentadorias, atualmente tem sido importante fonte de recursos das comunidades o acesso aos empregos públicos existentes nas aldeias, que antes eram majoritariamente ocupados por não índios, como professores, enfermeiros, dentistas, médicos, pedagogos e outros.

O antropólogo Ricardo Cid Fernandes afirma que os Kaingang são caracterizados por uma grande diversidade interna na própria etnia, que vai desde os espaços que ocupam até as formas de se relacionar com as políticas “dos brancos”. Esta diversidade compreende quatro princípios fundamentais de sua organização social: “(...) sistema de metades; patrilinearidade; matrilocalidade; e distribuição desigual de autoridade política entre afins dentro de um mesmo grupo local”. (Fernandes, 2004, p.116)

⁸ Existe uma bibliografia considerável nas áreas dos estudos antropológicos, historiográficos e etnográficos sobre os Kaingang, entre os quais alguns clássicos, tais como: Mabilde (1983), Horta Barboza (1931), Telêmaco Borba (1998) e Loureiro Fernandes (1941). E ainda estudos atuais, tais como: Tommasino (1995 e 2000), Fernandes (1998 e 2003), Mota (1998, 2000 e 2009), Faustino (2006), Rodrigues (2012), Amaral (2010), Novak (2014), entre outros.

Assim, as relações políticas estabelecidas no interior dos grupos Kaingang são bastante complexas, mas também muito significativas para o entendimento da forma como eles acessam uma política como a do ensino superior, por exemplo, sobretudo no tocante ao seu retorno às suas comunidades. Segundo Rodrigues, "(...) os estudos antropológicos sobre os Kaingang apontam o faccionalismo como o *modus operandi* de sua organização política". (2012, p.29) No entanto, os grupos rivais nem sempre podem ser identificados facilmente. São revelados nos momentos de acirramento dos confrontos e conflitos políticos, tanto internos, quanto externos, como, por exemplo, disputas pelo poder no interior da própria comunidade e em contextos de disputas em eleições, sejam locais ou regionais. Quase sempre, os grupos políticos se organizam em torno dos chamados "truncos velhos", formados por pessoas mais antigas na comunidade.

As relações de parentesco constituem outro elemento central de suas relações. Juracilda Veiga (1994), tratando da organização social tradicional dos Kaingang, afirmou que o dualismo é a característica mais importante desse povo, pois marca a distinção das metades clânicas *kamé* e *kairu*, responsáveis pela origem das sociedades e das coisas no mundo. *Kamé* e *Kairu* são os demiurgos que criam as coisas do mundo, todos os seres naturais e objetos são relacionados a essas metades.

O dualismo característico dos Kaingang é exogâmico, as metades se opõem e se complementam, pois dependem uma da outra para realizar parte de seu trabalho, seus rituais e casamentos.

Tradicionalmente, cada metade comporta duas seções: a metade *kamé* é formada pelos *kamé* e pelos *wonhétky*; a metade *kairu* é formada pelos *kairu* e pelos *votoro*. Cada metade possui o seu sinal ou marca: *kamé*, marca comprida, riscada; *wonhétky*, traços curvos nos cantos da boca; *kairú*, marca redonda cheia; *votoro*, marca redonda sem preenchimento. As seções são dotadas de uma hierarquia importante no momento de realização do ritual do *Kikikoi* e dos casamentos.⁹

Segundo Fernandes, esta concepção dualista é expressão de um sistema de oposições complementares, o qual estabelece critérios de sociabilidade. Um elemento central nessa relação é o casamento que é "(...) um acordo entre as famílias. É com base no acordo entre as famílias, ou melhor, nesse entrelaçamento de parentesco e de política que se configuram as unidades sociais Kaingang". (1998, p.23 e 97)

⁹ Cf. Veiga, 1994.

É a partir de suas regras que se expressa de maneira mais aparente o sistema de metades, já que o casamento ideal deve ser realizado entre pessoas de metades opostas.

A filiação é patrilinear e os filhos de um casamento pertencem à metade e à seção paterna. Já a residência, é matrilocal, ou seja, o jovem casal vai residir na casa do pai da esposa, pois o genro (*iambré*) deve obrigação ao sogro (*kakrô*).

As unidades domésticas são formadas por pai, esposa, filhos solteiros, filhas casadas e solteiras e genros; assim “(...) com essa regra de residência, duas famílias nucleares, encabeçadas por sogro e genro, passam a constituir um grupo doméstico com um sistema de direitos e deveres”. (Fernandes, 2004, p.113)

Essas organizações familiares são evidentes nas formas que os Kaingang utilizam para relacionar-se com a sociedade envolvente e para organizar-se dentro das comunidades, pois, de acordo com Fernandes (2004), nas relações de autoridade que se expressam dentro dos grupos familiares, segundo as quais o genro deve servir e acompanhar o sogro, há uma distribuição de status diferenciada entre essas duas figuras, de modo que essas relações se projetam para as relações exteriores às dos grupos familiares. O estudo de Fernandes (1998) mostra que as unidades domésticas são fundamentais para entender a forma como esses grupos se organizam para relacionar-se com a sociedade envolvente.

Diferentemente das unidades político-territoriais do passado – *emãs e toldos* – no contexto atual, os Kaingang estão em duas unidades sociais englobantes: aldeias e terras indígenas.¹⁰ Tais mudanças refletem as configurações sociais, políticas e cosmológicas das diferentes conjunturas vividas por eles, ou seja, as unidades político-territoriais autônomas antes existentes – emãs e toldos – foram, a partir de 1960, cedendo lugar a uma nova forma de liderança – os caciques – e à concentração das moradias próximas aos postos de serviço e sob o olhar e controle dos chefes de postos, que foram cooptando tais lideranças em troca de cargos e serviços, pagamento de salários, concessão de patentes como capitão e major e assim, consolidando o desempoderamento das lideranças tradicionais, como o *Kujã* (líder espiritual kaingang) e impingindo a dependência em relação aos chefes de postos, primeiro do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e depois da Fundação Nacional do Índio (Funai).

Outro aspecto importante da sua organização social é a reciprocidade. Este é um elemento que, segundo Rodrigues (2012),

¹⁰ Cf. Tommasino & Fernandes, 2001.

eles mantêm tanto na relação interna à comunidade, quanto na relação com os *fóg* (brancos). Tommasino aponta que “(...) a lógica dual, combinando hierarquia e reciprocidade, permanece como princípio estruturante das relações sociais, políticas, econômicas e rituais”. (1995, p.90)

A reciprocidade material é um dos elementos culturais mais visíveis nas experiências que temos com os grupos Kaingang no Paraná, quer na universidade, quer nos trabalhos de campo com essas comunidades. As demandas da universidade para os grupos devem passar por alguma situação de troca concreta, pois as trocas simbólicas operam também, mas em outras lógicas. Da mesma forma, as solicitações dirigidas aos *fóg* também têm esse caráter. Nas comunidades do Paraná, o artesanato é muito utilizado para essa prática.¹¹

Sobre a questão da religiosidade, o culto aos mortos é um elemento central, através do ritual denominado Kiki: “(...) o tratamento ritual dispensado aos mortos dramatiza os perigos espirituais, atualizando as crenças no poder dos mortos e reforçando o poder da ideologia entre as duas metades”. (Fernandes, 1998, p.33) Este ritual tem como funções proteger contra o poder dos mortos e restabelecer a ordem cosmológica. O Kiki era o ritual mais importante dessa sociedade, pois era nesse momento que a “(...) estrutura de metades e subseções se evidenciava (...) antes de saírem para visitar o túmulo dos recém-mortos, para quem o ritual era feito, todas as pessoas recebiam a pintura facial, identificando a que grupo e sub-grupo cada um pertencia”. (Tommasino, 1995, p.89)

Embora as relações estabelecidas com a sociedade envolvente e o processo de diminuição de suas terras tenham levado essas populações a algumas alterações em suas práticas tradicionais, segundo Tommasino (1995) e Fernandes (2004), o atual modelo sociopolítico de organização dos grupos kaingang, baseia-se nas orientações do modelo tradicional. Neste sentido, para Fernandes e Tommasino (2001), ser Kaingang continua significando ser filho de pai Kaingang. A regra de residência continua sendo matrilocal. A base de socialização nas comunidades está articulada aos laços de parentesco e é a partir desse grupo que operam as relações de reciprocidade, de sociabilidade e mobilidade.

Quanto à ocupação da terra, tem grande relevância a questão do território tradicionalmente ocupado, onde estão enterrados os

¹¹ Cf. Novak, 2014.

antepassados e onde eles querem permanecer; assim, “(...) a concepção cultural de território para os Kaingang é, portanto, expressiva e preñhe de significações que extrapola em muito a concepção de terra para o branco”. (Tommasino, 1995, p.62)

Sobre a retirada de seus territórios tradicionais, seja esta imposta pela política pela sociedade envolvente ou pelas políticas internas, explicam Fernandes e Tommasino (2003): “Para os Kaingang, a pior punição que podem receber é o afastamento – a transferência como dizem – da terra de suas famílias. Os transferidos não apenas os distanciam de seus umbigos e de seus mortos, mas, sobretudo, ficam afastados da parentagem, e por causa disto sofrem inúmeras privações”.

Quanto à estrutura de poder, a organização nas terras indígenas do Paraná está baseada na figura do cacique, vice-cacique e lideranças policiais indígenas. Segundo Mota e Tommasino (2002), o cacique é eleito pela comunidade, sendo dele a responsabilidade de escolher seu vice e a liderança. Há casos em que o vice-cacique também é eleito. Percebe-se que nas escolhas operam relações de sociabilidade baseadas no parentesco.

Diante dessas questões, cabem reflexões acerca da forma como essas populações se relacionarão com o espaço urbano e o universitário, que operam com lógicas diferentes daquelas partilhadas por eles em suas comunidades. As novas formas de sociabilidade e de gestão do tempo e dos recursos que recebem para estarem na universidade se ancoram nas suas formas de compreender a vida e de relacionar-se com suas comunidades de origem.

ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DOS GUARANI

Os Guarani são uma etnia que fala uma língua com a mesma denominação, oriunda da família linguística tupi-guarani, do tronco Tupi. Apesar dessa unidade, de acordo com Schaden (1974), Almeida e Mura (2003), Ladeira (2008), entre outros pesquisadores, a etnia se divide em parcialidades ou subgrupos como os Nãndeva, Kaiowá, Mbya e outros. Sobre essa questão, Meliá (1993, p.19) assevera que, “(...) sin embargo, de La unidad lingüística y cultural guarani, no se deve olvidar que se presentaban divididos en nucleaciones independientes, (...)”.

Para fins de explanação de alguns elementos da cultura e história dessa etnia, neste texto não será tratada a especificidade de cada grupo, mas apenas os aspectos gerais que são comuns às

parcialidades. De acordo com Faustino (2012, p.241), não há um padrão para suas práticas culturais, pois, “(...) além das parcialidades há diferenças que dependem do histórico da demarcação das terras, das lutas e das políticas locais”. É a partir desse entendimento que serão destacados alguns aspectos centrais da cultura Guarani.

Além disso, no Paraná, há Nãndewa aparentado com Kaiowa, Mbya e vice-versa. Há também pessoas que se identificam com as três parcialidades devido às relações de parentesco. Há grupos que se apresentam como Ava, com características culturais e linguísticas distintas. Apesar de marcarem contundentemente as diferenças, alguns professores indígenas com os quais trabalhamos afirmam que quem definiu as divisões não foram eles, mas pesquisadores e governos não indígenas, o que denota a necessidade de pesquisas e discussões sobre a questão.

Os Guarani, no período do contato, situavam-se mais numericamente no litoral. Afirmam Almeida e Mura que na chegada dos europeus essa população ocupava uma extensa região litorânea que ia de “(...) Cananeia (SP) até o Rio Grande do Sul, infiltrando-se pelo interior nas bacias dos rios Paraná, Uruguai e Paraguai. Da confluência dos rios Paraná e Paraguai, espalhavam-se pela margem oriental deste último e nas duas margens do Paraná. O rio Tietê, ao norte, e o Paraguai a oeste, fechavam seus territórios” (2003, p.1).

Para os autores, era uma região estratégica para os colonizadores, pois era uma via de acesso de Assunção para a Europa, sendo por isso alvo de disputa entre os colonizadores portugueses e espanhóis. Desde então, houve contínuos enfrentamentos entre os indígenas e os colonizadores.

Um espaço relevante no período de colonização foram as reduções jesuíticas. Segundo Meliá (1993), elas tinham a função de mudar as estruturas sociais e culturais em vigência. Ao mesmo tempo que eram influenciados pelo cristianismo e pelo modo de pensar europeu, naqueles espaços, segundo o autor, eram utilizados elementos da cultura Guarani, como, por exemplo, “(...) el trabajo en comum y la provisión de medios de subsistencia por parte del cacique era una realidad enográfica que fue intuitivamente bien aprovechada en la organización social de las reducciones”. (Meliá, 1993, p.124)

Outro elemento destacado pelo autor que não foi abandonado nesse espaço, mas orientado para manifestações cristãs, foi o misticismo. Entendemos que estas são as primeiras experiências

dos grupos Guarani com espaços delimitados, o que influenciou a forma de se relacionarem com a sociedade envolvente, de pensarem e reproduzirem elementos de sua cultura tradicional.

Atualmente, estes grupos ocupam territórios de partes do Brasil, do Paraguai, da Argentina e do Uruguai. No Brasil, eles se encontram nos estados do Mato Grosso do Sul e, segundo Ladeira (2008, p.41) “(...) nas regiões Sul e Sudeste (do estado do Rio Grande do Sul ao Espírito Santo)”, dos quais ocupam, entre outros locais, as faixas litorâneas e junto à mata atlântica. Além desses espaços, segundo a autora, estão em terras indígenas no interior dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo.

De acordo com Faustino (2012, p.243), no Paraná essa população é de cerca de 4 mil pessoas. Esses grupos passaram por um processo de expropriação territorial de forma mais intensa a partir de meados do século XX. Assim, a forma de ocupação das terras a que estão submetidos esses grupos não é diferente dos demais, ou seja, “(...) estão situadas nos municípios de mais baixo IDH (índice de desenvolvimento humano), rodeadas pela agricultura mecanizada com alta utilização de agrotóxicos. Os rios estão poluídos e há pouquíssimas reservas de matas”, que são justamente os espaços que guardam as madeiras sagradas com as quais constroem as casas de reza.

Os conflitos com a perda dos territórios, segundo Ladeira (2008, p. 42), representam um processo pelo qual passam os grupos Guarani de todo o Brasil, ou seja, “apesar da exiguidade das terras que ocupam, não tem sido fácil para esses povos obter o reconhecimento formal das mesmas nem o seu uso exclusivo”. Para essa etnia, o território (Tekohá) é um elemento fundamental para o seu modo de organização sociocultural e manutenção da vida na atualidade, na tentativa de manutenção de suas práticas culturais.

Nesse sentido “(...) para os Guarani, a demarcação significa a retaliação de seu território e o seu próprio confinamento, porém estão conscientes de que, no mundo atual, essa é a única alternativa” (Ladeira, 2008, p.42). Neste contexto, vão estabelecendo as necessárias relações com a sociedade envolvente, através de estratégias de convívio que lhes garantam a subsistência, seja pelo acesso às políticas públicas, seja por meio de empregos nas fazendas ao redor de suas terras ou nas cidades do entorno.

Para Almeida e Mura (2003), Meliá (1993), o Tekohá é o local onde desenvolvem sua vida e estabelecem suas relações sociais, ou seja, *tekohá* é o lugar físico – terra, mato, campo, águas, animais,

plantas, remédios etc. O Tekohá deve reunir condições físicas e estratégias que possibilitem uma unidade político-religiosa-territorial. Segundo Meliá (1993, p.105), o espaço da cultura e da identidade Guarani, assim como seu modo de ser, "(...) estaría ligado esencialmente al modo como los índios Vivian su espacio geográfico". É neste espaço que se realiza o *teko*, o "modo de ser", ou como define Meliá (1993) "ñandereko", que pode ser traduzido como "nosso modo de ser", ou seja, o estado de vida guarani. É baseado principalmente em relações familiares e atividades religiosas que estabelecem as relações neste local. Segundo Meliá (1993, p.100), "Las formulaciones más explícitas del modo de ser guarani aparecen en aquellas situaciones críticas en las que los indios se sienten amenazados en su propia identidad (...)".

Percebe-se que o *teko* é um elemento importante que leva à unidade do grupo, revelando sua especificidade frente a uma cultura diferente. Para Meliá (1993), esta é uma reconceituação que visa contrapor sua cultura à cultura estrangeira e marcar sua diferença em relação a outras sociedades.

Para Almeida e Mura (2003), até a chegada dos europeus essa etnia não vivia em espaços claramente delimitados e definidos, o território era ocupado segundo as regras do *teko*, cujas delimitações estavam atreladas a espaços como os rios, as montanhas etc. Foi a situação de contato que os levou à necessidade de reorganizar o território, mas o fizeram mantendo, segundo Meliá (1993), a espacialidade como uma categoria fundamental para se pensar enquanto povo e para a manutenção da sua identidade étnica.

Fazem parte de sua organização sociocultural os deslocamentos e a mobilidade, para manterem suas relações baseadas em redes de parentesco e afinidade, o que leva à circulação de famílias pelas terras indígenas a que se estende essa rede, baseada na relação de famílias extensas. Os territórios que buscam ocupar são lugares que foram habitados por seus antepassados, elemento que faz parte de sua cosmologia. Ocupar esses espaços garante a continuidade e a manutenção do equilíbrio cósmico.

Para Almeida e Mura (2003), as relações estabelecidas pelos grupos Guarani orientam-se por laços familiares. A importância das redes de parentesco é ressaltada em qualquer situação guarani. A distância física não leva à perda de seus vínculos. A base de organização deste modelo é a família extensa, que se constitui de grupos macro-familiares que ocupam espaços dentro dos territórios guarani, com base em relações de afinidade e consanguinidade. A família extensa

é composta pelo casal, filhos, genros, netos e irmãos, e constitui uma unidade de produção, reciprocidade e consumo.

É muito importante a figura dos tudjá (velhos). A família extensa é liderada em geral pelo avô (Tamõi) ou avó (Jarí). Segundo Almeida e Mura (2003), é em torno desses líderes que se organizam as relações entre os parentes e são eles os que orientam as ações políticas e religiosas. São eles que determinam os espaços que seu grupo ocupará dentro do Tekohá e onde as famílias nucleares (pais e filhos) irão habitar, plantar suas roças e utilizar os recursos naturais disponíveis. Com relação à casa do tamõi ou jarí, “ela é um local centralizador e ao redor da qual movimentam-se toda a família, onde as pessoas se reúnem (...) e onde se realizam os rituais sagrados praticados no cotidiano”. (Almeida; Mura, 2003, p.13)

Acerca da estrutura de organização política, houve também uma modificação, provocada pela política indigenista oficial, que, na intenção de controlá-los e aldeá-los, levou à suplantação dos líderes políticos – *mburuvixa* – pelos caciques. “E (...) com essas mudanças as famílias extensas pertencentes a um determinado espaço territorial, embora mantendo os mesmos mecanismos de reciprocidade, encontraram-se impossibilitadas de regular os conflitos, uma vez que não podem deslocar-se livremente pelo território, permanecendo encapsulados em locais que consideram imutáveis”. (Almeida; Mura, 2003, p.9)

É recorrente na literatura sobre os Guarani a importância que eles atribuem à religião. Segundo Meliá (1993, p. 38), a tradição Guarani, ou seja, seu modo de ser, é fundamentalmente religioso: “(...) La religión guarani aparece sacramentalizada en el canto y en ladanza, bajo la inspiración chamánica. “É uma religião inspirada nas palavras “(...) “soñada”, por loschamanes y “rezada” em prolongadas danças rituales”. (Meliá, 1993, p.126) Entre seus elementos centrais, observa-se a busca pela “terra sem males”, à qual o autor atribui muito dos movimentos migratórios desses povos.

Como manifestação religiosa, há a dança ritual, que, segundo Meliá (1993), é uma forma de expressão de seu modo de ser utilizada também como uma afirmação étnica diante dos invasores: “(...) otras rebeliones de los Guaraní contra la dominación colonial se procesaban, no pocas veces, como vuelta a “sus ritos y ceremonias”. (Meliá, 1993, p.155). Para o autor, essa dança foi muito utilizada como estratégia de luta anticolonial, embora seja um elemento anterior ao período de contato, não podendo ser reduzida sua utilização a situações de resistência.

A dança ritual é o espaço de estabelecimento de relação com os deuses, portanto tem funções xamânicas. São os Xamã, ou *txamói*, “que são os intelectuais orgânicos por excelência” (Bartolomé, 1991, p. 20), que conduzirão os Guarani à terra sem males.

A questão da oralidade é central para a forma de organização dessas comunidades. Segundo Meliá (1993), esse foi um dos elementos que levaram a forma da religiosidade Guarani a tornar-se totalmente desconhecida para os colonizadores, juntamente com o fato de não terem imagens e templos.

Segundo Ladeira (2008), nestas sociedades a palavra oral é a forma de expressão e comunicação de seu pensamento, e a introdução da escrita não as transforma em letradas a ponto de utilizarem a escrita para construir sua história. Além da questão da expressão do pensamento pela oralidade, é de fundamental importância entendermos qual língua utilizam para comunicar-se entre si.

No Paraná, os grupos apresentam diferentes realidades sociolinguísticas. Há aldeias em que a língua indígena é a primeira língua, outras em que o português tornou-se a primeira língua, e outras ainda em que as duas línguas convivem nos diferentes grupos familiares, a depender de sua origem e procedência e de outras situações em que a língua indígena é utilizada em espaços específicos, como a casa de reza e a das reuniões comunitárias.

Ao ingressarem na universidade, geralmente esses indígenas não vêm sozinho, mas trazem parentes que formam pequenos núcleos familiares com uma dinâmica mobilidade entre a aldeia e a cidade.

ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DOS XETÁ

Os Xetá são uma população, que podemos caracterizar como índios emergentes, que buscam mecanismos para a revitalização cultural e a reorganização do grupo a partir da luta pela demarcação de seu território tradicional, utilizando a educação como uma das estratégias de luta política. Essa etnia, quase extinta nas décadas de 1950 e 1960, conta hoje com uma população de mais de 100 pessoas, distribuídas em cerca de 25 famílias, das quais cerca de 110 pessoas, segundo Mota e Faustino (2013), vivem na Terra Indígena São Jerônimo, junto com Kaingang e Guarani.

Segundo Mota (2013), Mota e Faustino (2013) e Silva (2003), durante os séculos XIX e XX essa população foi denominada de *Hetá*, *Botocudo*, *Até*, *Yvaparé*, *Šetá*. A grafia Xetá, segundo Rodrigues

(1978), é encontrada dessa forma nos trabalhos antropológicos de Loureiro Fernandes. Sobre a questão linguística, segundo o autor, a língua Xetá é oriunda do tronco linguístico Tupi-Guarani, configurando-se como um dialeto Guarani mais próximo da parcialidade Guarani Mbya.

Conforme Mota (2013), desde 1842 algumas expedições fizeram contatos com uma etnia que, pelas características descritas, eram os Xetá. Historicamente, a ocupação dessa região ocorreu de 1842 a 1960. O grupo Xetá foi a última etnia contatada no Paraná. Esta etnia se confrontou com a frente cafeeira no final da década de 1940 e início da de 1950, período em que habitavam a região de Serra dos Dourados, que hoje compreende os municípios de Umuarama, Ivaté, Douradina, Icaraíma, Maria Helena, Nova Olímpia e outros. Antes desse período, segundo Mota e Faustino (2013, p.1), os Xetá “(...) quase sempre se mantiveram escondidos, esquivos, ariscos em pequenos grupos internados nos mais recônditos e ignorados abrigos das florestas do Oeste paranaense”. Esse grupo tentou manter-se isolado, apesar dos esforços da sociedade não indígena para que se inserissem na sociedade nacional. Assim, eles não se aproximavam dos aldeamentos religiosos instalados na região Norte da Província. Esclarecem os autores:

Dessa forma, esquivando-se, escondendo-se, fugindo dos contatos e das relações com a sociedade envolvente, os Xetá traçaram a sua política de sobrevivência em meio aos conquistadores que cada vez mais se aproximavam. Assim, conseguiram manter o seu modo de vida até meados do século XX, quando seus últimos refúgios na Serra dos Dourados foram devassados pelos fazendeiros que ali se internaram para transformar essas florestas em pastagens e cafezais. (Mota e Faustino, 2013, p.2)

A partir desse período, essa população passou por um processo de desterritorialização e extermínio. Os que resistiram ao contato foram mortos, tanto por doenças como por jagunços, “(...) aqueles que buscaram abrigo próximo a alguma propriedade, cujo dono lhes inspirava confiança, tiveram seus filhos apanhados e distribuídos” (Mota; Faustino, 2013, p.2). Em 1964, segundo Silva (1998), havia apenas doze sobreviventes, dos quais oito eram crianças.

Dessa forma, na década de 1990, os Xetá constituíam uma etnia considerada pela Funai como extinta, já que no período os dados populacionais sobre eles acusavam a existência de apenas

cinco pessoas; porém pesquisas realizadas pela antropóloga Carmem Lucia da Silva, em sua dissertação de mestrado, defendida em 1998, registraram a existência de grupos familiares que se reconstituíram em diferentes partes do estado. Silva (2003) identificou a existência de 79 Xetá, já que os sobreviventes do contato dos anos 1940 e 1950 casaram-se, tiveram filhos e guardaram elementos das tradições. A busca pela demarcação do território, segundo Silva (2003), é uma possibilidade de viverem juntos e com isso manifestar sua cultura entre descendentes.

No processo de extermínio e expropriação territorial, a língua Xetá foi mantida com muita dificuldade. Para Mota e Faustino (2013), eles vêm lutando para a retomada do território expropriado e por uma educação que seja diferenciada e específica, incluindo para tanto o bilinguismo Português/Xetá. Para isto foi fundamental a coleta de dados linguísticos feita por AryanDall'Igna Rodrigues junto aos sobreviventes Xetá que viviam na Fazenda Santa Rosa, no Vale do Ivaí, na década de 1960, "(...) época em que a língua Xetá ainda era plenamente falada pelo pequeno grupo sobrevivente ao extermínio que dizimou seus demais integrantes" (Mota; Faustino, 2013, p.3)

Ramon aborda a relação que esse grupo vem estabelecendo com a educação e a escola como mecanismo de luta; que enquanto grupo étnico emergente "(...) buscam por meio da escola indígena com sua atual proposta de educação diferenciada, e de outros espaços institucionais a revitalização cultural e reconquista do território expropriado". (2014, p.5)

Ramon também explica que, no movimento de reemergência, os Xetá se mantêm em um contexto de intenso fluxo cultural, no qual a convivência com outros grupos étnicos fortalece a constituição étnica:

Desde 1985, o grupo familiar Xetá, do *tronco velho Tikuein*, tem ramificações na T.I. São Jerônimo, tendo, a partir de então, trabalhado, reorganizado a vida e buscado contínuas alianças com os Kaingang e Guarani e com o poder público, fato que levou à manutenção e fortalecimento do grupo. As alianças com as lideranças de outras etnias foram e continuam sendo uma estratégia essencial dos Xetá como grupo étnico para manterem-se na T.I. São Jerônimo, levando em conta os mecanismos da fronteira. (2014, p.134)

No mesmo sentido, a dissertação de Rita de Cássia de Araújo (2012) visou "(...) compreender e explicitar questões históricas e

culturais que envolvem o grupo indígena Xetá no Paraná, evidenciando sua luta pela sobrevivência e revitalização cultural”. Os resultados do estudo demonstram “(...) a importância do ensino e da aprendizagem escolar na elaboração e reelaboração dos conhecimentos tradicionais e na aquisição de conhecimentos científicos, fortalecendo a identidade étnica”. (Araújo, 2012, p.7)

Percebe-se que os Xetá vêm estabelecendo essa relação com a educação em geral e especialmente com a universidade, que é vista como parceira em suas lutas, já que vivem sem território demarcado e sem formação profissional, trabalhando, sobretudo, como bóias-frias em fazendas das regiões em que habitam, utilizando essas parcerias para contribuir com sua reorganização enquanto grupo étnico.

Ramon demonstra que a iniciativa junto à CEEI/SEED de ter um acervo escrito sobre eles nas escolas, como o realizado pelo projeto *JanéRekoParanuhá*, “(...) a escola diferenciada tornou-se para eles um espaço de articulação e de fortalecimento das lutas por seus direitos”. (2014, p.151)

Os jovens que conseguem concluir a Educação Básica estão buscando ingressar no Ensino Superior. Temos o registro de um estudante Xetá que cursa História na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Assim, entendemos que as IESs vêm se constituindo como importantes espaços de busca por qualificação profissional e instrumentalização para as relações que os indígenas travam cotidianamente com a sociedade do entorno, e também podem ser utilizadas na luta do grupo Xetá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o acesso e a permanência dos estudantes indígenas nas IES têm demonstrado, cada vez de forma mais clara e objetiva que a questão reside na diferença de oportunidades de acesso e na desigualdade social e econômica a que estão submetidos os Kaingang, Guarani e Xetá, como procuramos demonstrar no decorrer deste capítulo.

Como profissionais que participam diretamente da gestão dessa política pública em três diferentes IES, avaliamos que muitos percalços foram enfrentados, mas também avanços foram conseguidos desde o início. E como se trata de um processo recente, dinâmico, em construção, cremos que todo tempo é tempo de avançar mais, de superar limites impostos pela própria dinâmica do processo e que no

presente vivemos um contexto cuja necessidade seja focar não mais nas dificuldades que os estudantes indígenas têm na relação com o modelo e sistema meritocrático de universidade existente.

Mas é tempo de focar nas suas potencialidades enquanto sujeitos possuidores de outro modo de ser, de viver, de falar e de se organizar, de conceber e compreender as coisas do mundo. É hora de praticarmos a chamada interculturalidade. Mas uma interculturalidade que de fato seja de mão dupla, onde possamos valorizar seus saberes e fazeres, para que possamos aprender o que esses povos têm para nos ensinar. Somente assim seremos capazes de trocar conhecimentos, experiências e aprender outras concepções e modos de ver e compreender o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz de; e MURA Fábio. Guarani Kaiowa e Nãndeva. Disponível em: <[http: www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org)>. Acesso em: jul. 2013.
- AMARAL, Wagner Roberto do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese Doutorado em Educação. UFPR, 2010.
- ARAÚJO, Rita de Cássia de. Educação escolar e os indígenas Xetá no Paraná: uma abordagem da teoria histórico-cultural. Dissertação Mestrado em Educação. UEM, 2012
- BARBOZA, Horta. A pacificação dos índios Caingangues paulistas: hábitos, costumes e instituições desses índios. Rio de Janeiro, s/ed., 1931 (conferência realizada na Biblioteca Nacional em 19/11/1913 pelo inspetor do SPI em São Paulo).
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. La identidad residencial em mesoamérica: fronteras étnicas y fronteras comunales. *Anuário Antropológico*, 1991. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993, p.167-188.
- BORBA, Telêmaco. *Atualidade indígena Paraná-Brazil*. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1998.

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2004.
- FAUSTINO, Rosângela Célia. Educação e religião Guarani no Paraná: estudo a partir do ritual Nimongarai. In: *Práxis Educativa*, v.7. Ponta Grossa, dez. 2012, p.239-263.
- _____. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Tese Doutorado. UFSC, 2006.
- FERNANDES, José Loureiro. Os índios da Serra dos Dourados: os Xetá. In: *Reunião Brasileira de Antropologia*, n.3. Anais... Recife, 1959, p.27-46.
- FERNANDES, Ricardo Cid. Autoridade política Kaingang: um estudo sobre a construção da legitimidade política entre os Kaingang de Palmas/Paraná. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. UFSC, 1998.
- _____. Uma contribuição da antropologia política para a análise do faccionalismo Kaingang. In: TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lúcio Tadeu; e NOELLI, Francisco Silva (Orgs.) *Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang*. Londrina: EdUEL, 2004. p.83-143.
- _____. *Política e parentesco entre os Kaingang: uma análise etnológica*. Tese Doutorado em Antropologia Social. USP, 2003.
- GRUPIONI, Luís Donizete B. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.
- IBGE. Censo 2010.
- KARSTEN, Aluizio. Curso Professores PDE. Maringá, abr. 2012.
- LADEIRA, Maria Inês. *Espaço geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição uso*. Maringá: EdUEM, 2008.
- LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. In: *Série Antropologia*, n.322. Brasília: Departamento de Antropologia/UnB, 2002.
- MABILDE, P. F. A. B. Apontamentos sobre os indígenas selvagens da Nação Coroados dos Matos da Província do Rio Grande do Sul. São Paulo: IBRASA/INL, 1983.
- MELIÁ, Bartolomé. *El Guaraní conquistado y reducido. Ensayos de etnohistoria*. Asunción: Universidad Católica, 1993.

- MOTA, L.T. e FAUSTINO, R.C. Entendendo cultura, etnicidade e políticas de inclusão. In:_____. (Orgs.) *Cultura e diversidade cultural: questões para a educação*, v.1. Maringá: EdUEM, 2012, p.13-30.
- _____. e NOVAK, E. *Os Kaingang do Vale do Rio Ivaí: histórias e relações interculturais*. Maringá: EdUEM, 2008.
- _____. (Org.). *As cidades e os povos indígenas: mitologias e visões*. Maringá: EdUEM, 2000.
- _____. FAUSTINO, R.C.; RAMON, P.C.R.; SILVA (XETÁ), C.; e SILVA (XETÁ) J. C. *Jané Rekó Paranhá*. Documentário Xetá, 2013.
- _____. *O aço, a cruz e a terra: índios e brancos no Paraná Provincial - 1853/1889*. Tese de Doutorado em História. UNESP, Assis, 1998.
- _____. *As Guerras dos Índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1934)*. Maringá: EdUEM, 1994.
- _____. *Os Xetá no vale do rio Ivaí 1840-1920*. Maringá: EDUEM, 2013.
- NOELLI, Francisco Silva. A construção do mapa arqueológico Jê no sul do Brasil. In: SANTOS, L. e PONTES, I. *Línguas Jê – Estudos Vários*. Londrina: EDUEL, 2002, p. 243-277.
- _____. e MOTA, Lúcio Tadeu. A pré-história da região onde se encontra Maringá. In: GONÇALVES, José Henrique R.; DIAS, Reginaldo (Orgs.) *Maringá e o Norte do Paraná: estudos de história regional*. Maringá: EDUEM, 1999.
- NOVAK, Maria Simone Jacomini. *Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá*. Tese Doutorado em Educação. UEM, 2014.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnografia dos “ índios misturados”? situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: *Revista Mana*, n.4. Rio de Janeiro, 1998, 47-77.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lei nº 13.134, de 18/04/2002. Reserva três vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. In: *Diário Oficial*, n.5969. Curitiba, 19/04/2002.
- RAMON, Paulo Caldas Ribeiro. Organização social, educação e participação política de jovens indígenas Xetá no Paraná. Dissertação de Mestrado em Educação. UEM, 2012.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. A língua dos índios Xetá como dialeto guarani. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.1. São Paulo, 1978, p.7-11.

- RODRIGUES, Isabel Cristina. *VĒNH JYKRE SI: memória, tradição e costume entre os Kaingang da T.I. Faxinal – Cândido de Abreu/PR*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. PUC/SP, 2012.
- _____. e WAWZYNIAK, João Valentin. Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná – Reflexões. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatorioCUIA/>>. Acesso em: nov. 2006.
- SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. São Paulo: EDUSP, 1974.
- SILVA, Carmen Lúcia. *Em busca da sociedade perdida: o trabalho da memória Xetá*. Tese de Doutorado. UnB, Brasília, 2003.
- _____. Os sobreviventes do extermínio: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá. Dissertação de Mestrado. UFSC, 1998.
- TOMMASINO, Kimiye. *A história dos Kaingang da Bacia do Tibagi: uma sociedade Jê meridional em movimento*. Tese de Doutorado. USP, 1995.
- _____. A educação indígena no Paraná: suas limitações e possibilidades. In: *Caderno CEDES*, n.32, 1993, p.17-24.
- _____. *Os povos indígenas no Paraná: 500 anos de encobrimento*. Maringá: EdUEM, 2000.
- _____. Território e territorialidade Kaingang. Resistência cultural e historicidade de um grupo Jê. In: MOTA, L. T; NOELLI, F. S; e TOMMASINO, K. (Orgs.) *Uri e Wāxi: estudos interdisciplinares dos Kaingang*. Londrina: EdUEL, 2000, p.191-226.
- _____. e FERNANDES, Ricardo Cid. Kaingang. In: *Enciclopédia Povos Indígenas no Brasil*. Instituto Socioambiental, 2003. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/>>.
- VEIGA, J. Organização social e cosmovisão Kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nominação em uma sociedade Jê meridional. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1994.

2. A COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA OS ÍNDIOS: DESAFIOS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA

*Wagner Roberto do Amaral**

*Déa Maria Ferreira Silveira***

INTRODUÇÃO

A presença de indígenas nas universidades públicas paranaenses e brasileiras é um fenômeno recente, datado do início dos anos 2000, ainda que a presença indígena no país, como sabido historicamente, seja muito anterior à ofensiva colonização europeia.

Situa-se no ano de 2001 o registro da primeira referência legal que garante vagas suplementares a indígenas em universidades públicas, ainda que estas fossem estaduais e as vagas, restritas para candidatos residentes no território paranaense. Cabe ressaltar a inexistência de jurisprudência ou parâmetros legais que garantissem esse acesso nas universidades federais e em território nacional.

A aprovação da Lei Estadual nº 13.134, de 18/04/2001, que garantiu, ineditamente no país, três vagas suplementares em cada uma das universidades estaduais aos povos indígenas do Paraná, ocorreu a partir do desdobramento de negociações políticas realizadas entre poucas lideranças indígenas, um gestor da Fundação Nacional do Índio (Funai) do Paraná e um deputado estadual cuja base político-partidária se localizava na região de Guarapuava, uma

* Professor do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

** Professora aposentada do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

das regiões de significativa concentração de populações indígenas no estado.¹

Desta forma, a lei estadual que se apresenta como uma referência importante e afirmativa para a garantia do acesso de indígenas na educação superior pública no Paraná e no país, tem sua origem marcada por um processo nada democrático e sem nenhum debate público que correspondesse ao preceito constitucional de audiência aos povos indígenas. A experiência paranaense nasceu institucionalizada – sem ouvir as organizações e lideranças indígenas na sua elaboração – e desenvolveu-se insolitamente – sem dialogar com outros povos indígenas e outras instituições de ensino superior (IES) públicas no país.

A demanda que se constituiu a partir da Lei Estadual n° 13.134/2001 provocou, ainda que de forma imediata e sem debates públicos e mais aprofundados, a criação de mecanismos institucionais que garantissem a seleção diferenciada e específica para o ingresso dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná. A operacionalização dessa lei estadual ficou a cargo da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI-PR), responsável pela gestão da política pública de educação superior no estado. Nesse mesmo ano, no dia 31 de agosto, foi assinada a Resolução Conjunta n° 18/2001, da SETI-PR e das universidades estaduais do Paraná que instituiu um Grupo de Trabalho composto por representantes de cada universidade estadual, responsável pelo detalhamento das regras de ingresso dos indígenas nessas instituições de ensino.

Com a constituição oficial do Grupo de Trabalho, realizou-se apenas uma reunião (ocorrida em 21 e 22/09/2001), ressaltando-se que os trabalhos desenvolvidos por esse GT foram intensos e conflituosos junto à SETI-PR, devido ao tempo restrito para debater e normatizar o processo de ingresso, impostos e determinados por essa Secretaria de Estado. Outrossim, os membros do GT condicionaram sua atuação à participação de, ao menos, duas lideranças e/ou professores/as Kaingang e Guarani do Paraná, ainda que informalmente, para dialogar acerca das questões específicas desses grupos étnicos envolvidas nesse processo.²

¹ Cf.: Paulino, 2008 e Amaral, 2010.

² Destaca-se que, após esta reunião de dois dias, não houve mais encontros do Grupo de Trabalho, não sendo este mais convocado pela SETI, tampouco os representantes indígenas. Para além da postura impositora, tuteladora, emergencialista e improvisada do governo do estado, nesse contexto, evidencia-se, nesse fato, o contexto de significativa

A Resolução Conjunta nº 35/2001, envolvendo a SETI-PR, a Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania e os reitores das universidades estaduais, foi assinada em 23/11/2001, em cerimônia realizada no Palácio do Iguçu, contando com a presença de representantes das administrações da Funai no Paraná, de demais Secretarias de Estado e de lideranças indígenas.³ A referida resolução instituiu o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, que teve sua primeira edição realizada no início de 2002, possibilitando o ingresso de vários indígenas das etnias Kaingang e Guarani nas universidades estaduais do Paraná.

O ingresso de estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná⁴ e posteriormente (a partir de 2005) na Universidade Federal do Paraná (UFPR) provocou intensas reflexões e problematizações acerca da trajetória de acesso e permanência dos indígenas nas IES públicas. Os percursos dos acadêmicos indígenas e dos docentes até então envolvidos com essa questão, e que foram se desenvolvendo desde então, provocaram a criação de estratégias de acompanhamento da permanência desses e por esses sujeitos na educação superior pública.

No período de 2002 a 2005, cada universidade estadual do Paraná desenvolveu estratégias próprias de acompanhamento dos estudantes indígenas, não sendo a questão da permanência uma preocupação institucional orientada pela SETI-PR. Destaca-se que, desde o ano de 2002, foi instituído o pagamento de uma bolsa auxílio⁵ pela SETI-PR para cada estudante indígena vinculado às IES

desarticulação de pesquisadores envolvidos com as questões indígenas das IES estaduais, somado ao contexto de greve dos servidores das universidades, inviabilizando reuniões paralelas às da SETI.

³ Nessa ocasião, o autor deste texto teve a oportunidade de representar a UEL na cerimônia de assinatura da Resolução Conjunta, tendo participado no Grupo de Trabalho que a elaborou, por ser docente nessa instituição e pela experiência de extensão universitária junto às comunidades indígenas no Paraná. Participou do processo de normatização da lei, bem como das comissões que organizaram as edições dos vestibulares específicos nos anos de 2002, 2003 e 2004.

⁴ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Guarapuava (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), as faculdades estaduais articuladas pela instituição da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e a mais recentemente criada, Universidade Estadual do Norte Pioneiro (UENP).

⁵ O valor da bolsa auxílio aos estudantes indígenas universitários correspondeu a R\$ 250,00/mês de 2002 a 2003. Nesse período, o repasse desse valor ocorreu sem nenhuma regulamentação oficial. Somente com a Resolução nº 014/2004 da SETI é que ficou

Estaduais, ingressante por meio do Vestibular dos Povos Indígenas, ainda que esta tivesse um valor insuficiente para que os acadêmicos pudessem se manter na cidade ou se deslocar diariamente da aldeia para a universidade. As convocações que ocorreram nesse período pela SETI-PR foram para viabilizar o Vestibular dos Povos Indígenas por meio da constituição anual de comissões provisórias com a finalidade apenas de organizar e viabilizar as edições do Vestibular dos Povos Indígenas, sendo essas desfeitas após a realização desses processos seletivos.

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

Em 26/10/2004 foi também assinada e publicada a Resolução Conjunta nº 002/2004 (SETI, UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE, UNESPAR e UFPR), que instituiu a CUIA, de caráter permanente e interinstitucional, cuja finalidade é viabilizar aos membros das

regulamentado e fixado o valor de R\$ 270,00 para a referida bolsa auxílio, sendo posteriormente equiparada ao valor do salário mínimo pela Resolução nº 029/2006 da SETI, elevando-se para o valor de R\$ 350,00 no mesmo ano. Somente em 27/12/2007 foi sancionado pelo governador Roberto Requião a Lei Estadual nº 15.759, regulamentando ineditamente a bolsa auxílio aos estudantes indígenas nas IES públicas estaduais do Paraná. Esta lei regulamenta a equiparação do valor da bolsa ao salário mínimo e define a sua concessão durante os doze meses por ano, sendo seu valor dobrado no mês correspondente ao seu ingresso na universidade e acrescido em mais um quarto quando o acadêmico possuir família para sustentar. (Paulino, 2008 e Amaral, 2010) A Resolução SETI nº 015/2008 instituiu o Programa Bolsa Auxílio para Estudantes Indígenas, fixando o valor da bolsa auxílio em R\$ 400,00/mês. Destaca-se nesta Resolução a definição do acréscimo de 50% no valor da bolsa auxílio para acadêmicos que comprovem a guarda de filhos, independentemente do número de dependentes. Essa Resolução foi alterada pela Resolução nº 179/2010 e pela Resolução nº 117/2011, alterando o valor da bolsa auxílio para R\$ 633,00, prevendo o acréscimo para acadêmicos que comprovem a guarda de filhos, em vigência até a presente data.

comunidades indígenas o acesso, a permanência e conclusão nos cursos de graduação nas universidades públicas, sediadas no Estado do Paraná. Conforme artigo 2º desta Resolução Conjunta, competem à CUIA as seguintes atribuições:

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

Em 3/11, foi publicada a Resolução nº 047/2004, que designou a constituição da CUIA Paraná,⁶ a ser composta por até três membros de cada universidade pública sediada no estado, indicados pelos respectivos reitores, cabendo aos membros da comissão a eleição de seu presidente entre seus pares.

Com essa nova normatização, revogadas as resoluções conjuntas anteriores, estabeleceu-se um novo e mais ampliado pacto para o desenvolvimento das ações junto aos estudantes universitários indígenas, não somente para garantia do acesso, mas, fundamentalmente, visando à sua permanência e conclusão.

Esse encaminhamento instaura também o desafio de constituição das CUIAs locais nas universidades estaduais e na UFPR, que adere a esse processo em 2005, por meio de convênio celebrado entre esta instituição e a SETI-PR. A institucionalização desse novo desenho de organização institucional da política pública de educação

⁶ Neste trabalho, é denominada como CUIA Estadual.

superior indígena, por meio da CUIA Estadual e das CUIAs locais, inédito no país, provocará novos desafios e respostas assimétricas no que tange a esse processo. A CUIA Estadual assume a tarefa de propor, debater, mediar e avaliar a criação de ações e iniciativas próprias de acompanhamento dos estudantes indígenas, respeitando a autonomia que cada IES possui para essa empreitada, mediando ainda a relação institucional com o governo do estado do Paraná, por meio da SETI-PR e as lideranças indígenas do estado.

Nesse mesmo contexto, foi aprovada a Lei Estadual nº 14.995, de 9/01/2006, alterando a Lei Estadual nº 13.134/2001, ampliando de três para seis vagas suplementares em cada universidade estadual do Paraná. Segundo Amaral (2010), assim como a lei anterior, o conteúdo e a intenção dessa nova legislação não foram discutidos com as lideranças e estudantes indígenas, tampouco com os docentes e pesquisadores das universidades estaduais envolvidas nesse processo.

2.1. A CUIA ESTADUAL E AS CUIAS LOCAIS

A CUIA do Paraná apresenta-se como reflexo emblemático da institucionalização de uma política de educação superior voltada aos direitos dos povos indígenas de ingressar, permanecer e concluir sua graduação nas universidades públicas do Paraná. Ainda que o ingresso e os percursos acadêmicos de indígenas nas universidades estaduais paranaenses tenham completado mais de uma década (treze anos de efetiva institucionalização), a CUIA Estadual completará em 2015 dez anos de existência e de atuação institucional. Esta comissão apresenta-se a partir de um desenho institucional responsável pela gestão da política de educação superior indígena do Paraná, cujo formato, no Brasil, é inédito e único, envolvendo diretamente o órgão gestor da política pública de ensino superior do Paraná – a SETI –, as sete universidades estaduais paranaenses e a UFPR.

Considerando que a universidade constitui-se em um espaço de experiência social,⁷ tal ingresso oportunizou a todos os sujeitos envolvidos nesse processo – estudantes indígenas e seus familiares, lideranças indígenas, docentes e estudantes não indígenas, gestores das IES – vivências, conhecimentos, relações acadêmicas, sociais e culturais, muitas delas de afirmação ou de ocultação de sua condição

⁷ Cf. Dubet, 2003.

de estudante indígena universitário, assim como de (in)visibilidade institucional da presença indígena na educação superior.

Os estudantes indígenas, constituídos majoritariamente por jovens de diferentes grupos étnicos e de diversas terras indígenas do Paraná e de outros estados da federação, passam a compor uma nova categoria social que, na sua essência, é construída cotidianamente por relações de pertencimento e de conflito vivenciadas entre o ambiente da universidade e o ambiente da aldeia de origem.

Outrossim, desde a instituição do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, cada IES estadual passou a desenvolver ações institucionais voltadas à permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, ainda que nem todas regulamentadas internamente pelas instituições e pela SETI-PR. Ao contrário, muitas vezes eram desarticuladas em nível estadual e insuficientes para constituição de uma política pública de estado.⁸

Reflexo da orientação original da SETI-PR ao instituir o vestibular específico, a política de acompanhamento dos estudantes indígenas ainda não foi assumida como gestão prioritária por esta Secretaria de Estado, cabendo às IES estaduais a organização e o desenvolvimento de ações para atendimento às necessidades acadêmicas e sociais dos estudantes indígenas, conforme disponibilidade, capacidade e orientação de cada uma das instituições de ensino.

Cumprir destacar o papel e a importância institucional da CUIA Estadual em constituir-se em um espaço de articulação e socialização das experiências de acompanhamento acadêmico realizadas pelas IES envolvidas. Contudo, observa-se que, desde a sua criação até o presente momento, o foco de atenção prioritária desta Comissão, assim como da SETI-PR, se encontra na organização dos vestibulares específicos, ainda que nos últimos anos essa perspectiva venha se alterando.

Entende-se que um dos elementos que pode cimentar o pertencimento acadêmico dos estudantes indígenas em seu processo formativo é a garantia das condições de permanência, entre eles o acompanhamento acadêmico pelas IES públicas. Desta forma, alguns pesquisadores já desenvolveram investigações e análises em torno das ações e iniciativas desenvolvidas pelas CUIAs locais para se garantir a permanência e a conclusão dos estudantes indígenas nos cursos de graduação pelos quais eles optam. Entre esses, destacando-se as

⁸ Cf. Amaral, 2010.

pesquisas feitas por Paulino (2008) e Amaral (2010) em torno dessa temática. Nesses trabalhos, pode-se evidenciar o desenvolvimento das ações de acompanhamento dos estudantes indígenas pelas IES estaduais, observando-se os avanços institucionais e, ao mesmo tempo, as fragilidades na sua efetivação.

Constata-se que as IES Estaduais se organizam de diferentes formas para acolher e acompanhar os estudantes indígenas. Essas diferenças se dão em termos de como cada instituição institucionaliza as ações de acompanhamento e as reconhece nas e pelas instâncias colegiadas superiores, estabelece as relações entre ensino, pesquisa e extensão, acompanha pedagogicamente os alunos e garante as condições para que esse trabalho possa ser feito, garante condições de moradia estudantil. Ao referenciar sua análise, Paulino ressalta a existência de diferentes condições de permanência dos indígenas oferecidas pelas universidades, explicitando que “a existência de um único ‘Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná’ não corresponde ao oferecimento dos mesmos recursos para a permanência dos ingressos em cada instituição”. (2008, p.102)

Essa compreensão também é apresentada por Capelo e Tommasino, que constata as diferenças institucionais existentes entre as IES em relação às condições de permanência dos acadêmicos indígenas, o que evidencia a inexistência de uma “política comum entre as universidades paranaenses”. (2004, p.25)

A ausência de uma ação efetivamente interinstitucional, conforme prescrito nos documentos normatizadores da CUIA, é criticada por Paulino, ao afirmar que:

Coloca-se como desafio para a Comissão Universidade para os Índios (CUIA) seu trabalho interinstitucional, que hoje não acontece efetivamente. (...) O trabalho em conjunto, no caso da CUIA, só ocorre na execução do vestibular. Além disso, a comissão não tem autonomia absoluta para deliberar sobre a permanência dos indígenas, sofrendo interferências diversas (como colegiados, pró-reitorias de graduação e comissões de vestibular), o que impõe limites ainda maiores ao seu trabalho. Por fim, a necessidade de capacitação específica também se coloca nesta comissão: alguns componentes têm domínio da situação indígena, mas em outros percebemos certo desconhecimento. Há de se pensar, portanto, na reversão deste quadro e nos critérios de indicação para a sua composição. (2008, p.124)

As informações apresentadas pelos autores explicitam que a política interinstitucional estadual de permanência dos estudantes indígenas nas IES estaduais se resume pelo repasse mensal da bolsa auxílio pela SETI-PR e pela institucionalização da CUIA Estadual. As demais ações e providências são de responsabilidade de cada uma das IES, uma vez que possuem, em tese, autonomia para tal. Contudo, estão explícitas, para além da instituição e organização das edições do Vestibular dos Povos Indígenas, orientação e normatização às IES acerca do acompanhamento e assistência estudantil aos indígenas, bem como sobre a visibilidade da presença indígena, potencialmente intercultural, nas universidades.

Como avanço, pode-se destacar o processo de institucionalização da presença indígena nas IES por meio da apreciação e deliberação dos seus órgãos colegiados superiores, mediante a constituição oficial das CUIAs locais e/ou da regulamentação diferenciada do ingresso e permanência dos estudantes indígenas nas universidades (UEL, UEM, UEPG, UNICENTRO e UNIOESTE⁹ e/ou da aprovação de programas permanentes de ensino e da definição de carga horária aos docentes para desenvolverem esta ação em algumas das universidades. (Amaral, 2010) Essas referências são importantes e representam avanços na oferta da educação superior aos povos indígenas no país e no Paraná.

Contudo, é fundamental considerar que a institucionalização apenas não garante a efetivação das ações, tampouco a permanência dos estudantes indígenas e a conclusão dos cursos com qualidade, ou mesmo as mudanças institucionais necessárias na perspectiva de uma formação acadêmica intercultural que acolha e envolva indígenas e não indígenas.

Considerando que a universidade constitui um espaço formativo potencial, entende-se que o papel fundamental da CUIA Estadual e das CUIAs locais refere-se à criação de condições efetivas para garantir processos de formação acadêmica intercultural e de qualidade aos acadêmicos indígenas. Para além de articular as condições objetivas que venham a garantir a permanência dos estudantes indígenas, seu papel é o de propiciar a mediação entre os conhecimentos científicos e acadêmicos e os conhecimentos tradicionais existentes nas comunidades, envolvendo os diferentes setores e coordenações

⁹ Resoluções UEM/CEPE n° 205/2006 e 004/2009; Resolução UEPG/CA n° 454/2012; Resolução UNICENTRO/CEPE n° 32/2012; e Resolução UNIOESTE/CEPE n° 105/2003 (refere-se ao acompanhamento dos estudantes indígenas como uma ação de “Educação Escolar Indígena” no seu texto).

de cursos nesta discussão. Esse desafio passa a ser compartilhado com diversas instituições de ensino superior públicas do país, as quais passam também a acolher estudantes indígenas.¹⁰

Nessa lógica, entende-se que um dos elementos desse processo de institucionalização refere-se à flexibilidade curricular prevista explícita e oficialmente na UEM,¹¹ na UNICENTRO,¹² na UFPR¹³ e mais recentemente na UEL.¹⁴ Tal flexibilização reflete-se na forma de ingresso e opção do curso, na ampliação dos prazos de jubilação, nas condições especiais de trancamento de matrícula no caso de baixo rendimento, nas facilidades nos processos de transferência de curso ou de IES, assegurando condições diferenciadas, quer pela garantia de reorganização do tempo de formação acadêmica, quer pela mobilidade entre cursos e IES devido à frequente falta

¹⁰ Cf. Amaral, 2010.

¹¹ Na UEM, a flexibilidade curricular está prevista por duas resoluções, a saber: a Resolução nº 205/2006, que “normatiza o processo de ocupação de vagas, matrícula e acompanhamento dos alunos indígenas beneficiados pela Lei nº 14995/2006”, e que prevê o limite de ingresso dos estudantes indígenas a dois por curso, em cada vestibular, podendo o coordenador de cada curso autorizar a ampliação de vagas; e a elaboração de um Plano Individual de Acompanhamento do Estudante Indígena (PIAEI) pela CUIA/UEM e pelos respectivos coordenadores de cursos, determinando uma flexibilização curricular, visto que o estudante poderá trancar disciplinas, ter prazo de conclusão estendido, transferir-se de curso ou de *campus*; e a Resolução nº 115/2007 que cria o PROINDI. Este programa é constituído por integrantes da CUIA/UEM, coordenadores de curso, representantes dos Conselhos Indígenas do Paraná e estudantes indígenas, prevendo a oferta de monitorias obrigatórias e optativas, e reuniões periódicas com os estudantes, coordenadores de curso e monitores. (UEM, 2007 e 2014; Paulino, 2008; Amaral, 2010).

¹² A Resolução UNICENTRO/CEPE nº 32/2012, em seu artigo 111, normatiza que, “mediante avaliação da representação da CUIA na UNICENTRO e autorização do Departamento Pedagógico, o aluno indígena que não concluir o curso no prazo máximo estabelecido no projeto pedagógico pode obter novo prazo, não excedente a dois anos”, ampliando, de certa forma, a permanência do estudante indígena na universidade.

¹³ Resolução nº 037/2005, do Conselho Universitário da UFPR, em seu artigo 10, inciso IV, o qual prevê: “avaliação da necessidade de flexibilização das normas institucionais relativas a trancamento de matrícula, mudança de turno, recepção de curso, prazo máximo para conclusão etc., a fim de atender a necessidade específicas dos estudantes indígenas”. (Bevilaqua, 2005)

¹⁴ Na UEL, não há normatização específica sobre flexibilização curricular, havendo, contudo, a Resolução UEL/CEPE n. 004/2009 que normatiza o ingresso dos estudantes indígenas e a Resolução UEL/CEPE nº 133/2013 que normatiza a experiência do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas, iniciada em 2014, sendo elaborada e debatida com estudantes indígenas da UEL e lideranças indígenas da região norte do Paraná. A proposta do Ciclo Intercultural pode ser conhecida por meio de artigo que integra este livro.

de informação dos indígenas em relação ao perfil de cada carreira. Segundo Paulino,

Este é um dos pontos altos desta política de ação afirmativa: conseguiu-se, nestas universidades, quebrar sua forte estrutura burocrática – uma das principais formas de manutenção de um *status quo* excludente, maquiado como discurso justificador de “excelência” – exemplo este que poderia ser estendido para estudantes não índios que também têm, por variadas razões, dificuldades semelhantes e que muitas vezes não se adaptam aos padrões vigentes, fato facilmente verificado pelo abandono em massa dos bancos universitários. (2008, p.107)

Fundamentalmente, para análise das políticas e experiências de acolhimento e de garantia de permanência aos estudantes indígenas desenvolvidas pelas IES públicas do Paraná, devem-se considerar as especificidades de cada instituição, bem como as relações hierárquicas e de poder nelas existentes, bem como a percepção de em qual lugar institucional situam-se as CUIAs locais.

Uma experiência em uma universidade não pode ser transposta para outra – mesmo entre as estaduais – pois as regulamentações internas não são isonômicas; cada uma delas tem acadêmicos com demandas particulares, além de docentes e gestores distintos. Foi observado, porém, que a aprovação de políticas mais sólidas de permanência em uma determinada instituição abre precedente (para argumentação) para que elas sejam implantadas também em outra. (Paulino, 2008, p. 103)

Esse processo de institucionalização também é problematizado pelo autor, que considera outros aspectos importantes, tais como:

Em relação à *institucionalização de políticas* de permanência dentro de cada universidade, percebe-se que esse processo também se dá de maneira diferente em cada uma delas por estar sujeito: 1. à estrutura burocrática de cada instituição, em que se apresentam níveis diferentes de dificuldade para encontrar (ou abrir) possíveis brechas para a implementação de tais políticas; 2. ao engajamento (ou à resistência) de *pessoas* – a mudança de um quadro às vezes muda todo o contexto para melhor ou para pior. Em relação a isso,

percebemos que certas iniciativas só existem graças ao trabalho árduo de alguns professores, sem nenhum ou quase nenhum apoio institucional. Desta forma, quando professores como estes não existem ou estão temporariamente ausentes, o que já é difícil se torna praticamente impossível. (Paulino, 2008, p. 102)

Cabe observar que, assim como os estudantes são responsabilizados individualmente pelo que deveria ser de responsabilidade institucional, a ausência de instâncias formalizadas e a regulamentação apropriada para a concretização de uma inclusão efetiva são duas faces de um só fenômeno. Com efeito, segundo Amaral (2010), um dos limites mais significativos identificados nas experiências das CUIAs locais refere-se à personificação da política de acompanhamento acadêmico nos docentes ou técnicos das IES. Esse fenômeno, presente desde a institucionalização dos vestibulares específicos, passa a marcar a fragilidade e, muitas vezes, a descontinuidade das ações desenvolvidas, assim como a condição de permanência dos estudantes indígenas nos cursos escolhidos e nas instituições de ensino, uma vez que são mediadas e vinculadas exclusivamente a determinados docentes. Esse é um dos reflexos da ausência de uma política pública consolidada de ensino superior aos povos indígenas que se institua de forma sistêmica e contínua no interior das IES e na rede pública responsável por este nível de ensino em todo o país.

Ao refletir sobre a ausência de uma política pública ampla e específica de fomento à pesquisa junto às questões indígenas no Brasil, e que pudesse envolver os próprios acadêmicos indígenas (por meio de linhas de iniciação científica), Silva evidencia “o fato de nós termos que ter coragem de assumir que não existem políticas oficiais para os povos indígenas nas nossas instituições. Certamente existem pesquisadores, mas não existe uma política do CNPq”. (2007, p.135)

Essa questão revela a fragilidade da política pública de ensino superior voltada aos povos indígenas no Brasil, sendo este fenômeno também evidenciado em outras universidades públicas que acolhem estudantes indígenas. Essa referida personificação fica ainda mais complexa ao se considerar a alta rotatividade dos membros das CUIAs locais, o que vem a prejudicar e comprometer a continuidade das ações desenvolvidas, aspecto esse já analisado por Paulino:

Outro ponto considerado problemático em vários relatos é a rotatividade dos integrantes da CUIA, de acordo com as seguintes razões: 1.a troca de reitor em alguns casos

representou a troca de membros da comissão; 2.vários membros afastaram-se para dar prosseguimento às suas pesquisas de doutorado; 3.houve afastamentos por divergências entre membros e suas respectivas instituições (mais raros). A falta de continuidade nos cargos em comissões como esta é sem dúvida prejudicial ao avanço desta política, graças à sua especificidade e por ainda estar em desenvolvimento, como é possível perceber ao longo deste trabalho. Segundo um professor da CUIA, em relação à UEL: “Temos dificuldade aqui para encontrar professores para participar deste programa. Temos pouca gente: dois professores saíram de licença, umas e aposentou e houve mudanças na PROGRAD, o que criou um problema de debandada simultânea de várias pessoas”. (2008, p.116, Entrevista 23)

A situação apresentada pode ser mais bem explicitada ao se observarem os índices de rotatividade do número de docentes envolvidos nos Vestibulares dos Povos Indígenas e na CUIA Estadual, no período de 2002 a 2007, evidenciado por pesquisa realizada por Amaral, segundo o qual:

Constata-se que, dos 55 docentes formalmente envolvidos e nomeados para a realização de seis vestibulares específicos (2002 a 2007) e, conseqüentemente, para a composição da CUIA Estadual (2005 a 2007), cerca de 56% deles participaram desta ação apenas por um ano, sendo essa função transferida a outros docentes das IES a que estavam vinculados (contabilizando, neste caso, os docentes das estaduais e da UFPR). Ressalta-se que apenas oito docentes participaram de três vestibulares específicos consecutivos (50% dos vestibulares realizados no período citado), representando 14,5% do universo total de professores envolvidos nesta ação. Apenas uma professora do universo total de docentes participou consecutivamente da série histórica de todos os vestibulares específicos do Paraná. (2010, p.323)

Somado a esse fenômeno, além da reduzida adesão de docentes interessados neste trabalho, evidencia-se a insuficiente disponibilidade de tempo dos membros da CUIA local para acompanhamento dos estudantes indígenas nas IES, uma vez que é reduzida a carga horária destinada para tal. Ressalta-se a inexistência de carga horária docente em duas das sete universidades estaduais abordadas.

Outrossim, entende-se que a disponibilidade de carga horária não significa sua suficiência, sua efetividade ou mesmo o interesse e o compromisso dos docentes para acompanhar os estudantes. Destaca-se, como excepcionalidade, a composição da CUIA da UEL constituída atualmente por cerca de 21 membros, sendo seis representantes de estudantes indígenas de diferentes grupos étnicos e terras indígenas.¹⁵

Constata-se ainda que algumas universidades sequer garantem a representação prevista de três docentes por IES na CUIA Estadual, o que pode indicar a ausência de uma efetividade dessa política no interior da instituição. A garantia dessa representação fica condicionada à vontade política e institucional dos dirigentes da universidade, aos conflitos internos existentes em cada IES, bem como da dinâmica de cada CUIA local em identificar novos e potenciais membros para somarem a esse trabalho, evitando a personificação dessa atuação.

A ausência ou o tímido envolvimento institucional das universidades estaduais acaba por exigir o envolvimento pessoal de parte dos docentes envolvidos até o momento com o ingresso dos estudantes indígenas. Outrossim, esse envolvimento pessoal revelou a constituição de um novo pacto político de compromisso entre alguns destes docentes e as comunidades indígenas do Paraná, considerando os contatos e as contribuições anteriores desses pesquisadores junto a esses povos. Este pacto e a assunção pessoal pela defesa do direito ao ingresso e permanência dos povos indígenas no ensino superior público sinalizam a necessidade de se estabelecer um novo pacto político e interinstitucional pela constituição de uma política pública de permanência dos estudantes indígenas, mais integrada e efetiva no Paraná.

Desde sua constituição, a CUIA Paraná carrega o dilema e a contradição constante entre a necessidade legal de viabilizar anualmente o direito ao ingresso diferenciado dos estudantes indígenas (via organização dos vestibulares específicos) e a importância de se debater e garantir ações de permanência mais unificadas interinstitucionalmente. Essa comissão estadual tem buscado perseguir a perspectiva da constituição de uma política de permanência mais efetiva, viabilizando a realização de eventos acadêmicos com essa pauta, como os seminários internos da CUIA (realizados nos últimos

¹⁵ A CUIA/UEL assumiu esse formato a partir de 2013 quando a sua coordenação colegiada e a da PROGRAD passaram a orientar que todo curso de graduação que tivesse matrícula de ao menos um estudante indígena deveria indicar um docente representante e responsável pelo acompanhamento pedagógico desse acadêmico, contando com quatro horas semanais para o professor.

três anos) e os encontros de Ensino Superior Indígena do Paraná (realizados a partir de 2008). Os seminários internos da CUIA serviram de espaço para o debate mais aprofundado acerca das trajetórias dos estudantes indígenas e das ações que vêm sendo realizadas pelas CUIAs locais, possibilitando a reelaboração da resolução da SETI que orienta o ingresso e a permanência de indígenas na educação superior pública do Paraná, protocolando para a SETI-PR minuta com texto discutido sobre essa matéria.

2.2. O VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ

Compondo o recente contexto das políticas públicas de educação superior indígena no país, destaca-se a experiência do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná,¹⁶ sendo esta o nascedouro e a inspiração da reflexão dos autores deste artigo acerca da trajetória desta política pública, constituída no cotidiano das trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades, enfoque deste trabalho.

Empreendida desde 2002, esta iniciativa, como já dissemos, apesar do ineditismo no formato de ingresso de candidatos índios e de constituir-se numa ação mobilizada pelo governo do estado e não pelo movimento das lideranças e professores indígenas, está contextualizada às demais experiências de inserção de estudantes indígenas no meio universitário realizadas no Brasil, haja vista a demanda que os povos indígenas atualmente apresentam pelo direito à educação continuada e intercultural para todos os grupos étnicos.

De 2002 a 2015, foram ofertadas 583 vagas disputadas pelos candidatos indígenas do Paraná e de outros estados da Federação, sendo destas, 489 ofertadas pelas IES Estaduais do Paraná e 94 pela UFPR, conforme explicita a Tabela 1:

¹⁶ Destaca-se que a terminologia do referido concurso vestibular foi-se definindo e se padronizando formalmente nos manuais do candidato e nos demais documentos, tais como: Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, também já identificado como Concurso Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas do Paraná e, apenas na sua primeira edição, como I Vestibular Intercultural dos Povos Indígenas do Paraná. (Paulino, 2008) Mesmo não constatando registros acerca da reflexão dessas terminologias nos relatórios das edições dos vestibulares, observa-se que o mesmo tem sido usualmente conhecido e denominado como “vestibular dos povos indígenas”, ou “vestibular indígena”, ou “vestibular específico”.

TABELA 1

VAGAS OFERTADAS PELAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ E PELA UFPR (2002 a 2015)¹⁷

ANO	UEL	UEM	UEPG	UNICENTRO	UNIOESTE	UENP	UNESPAR	UFPR	TOTAL
2002	03	03	03	03	03	-	-	-	15
2003	03	03	03	03	03	-	03	-	18
2004	03	03	03	03	03	-	03	-	18
2005	03	03	03	03	03	-	03	05	23
2006	06	06	06	06	06	-	06	05	41
2007	06	06	06	06	06	06	06	07	49
2008	06	06	06	06	06	06	06	07	49
2009	06	06	06	06	06	06	06	10	52
2010	06	06	06	06	06	06	06	10	52
2011	06	06	06	06	06	06	06	10	52
2012	06	06	06	06	06	06	06	10	52
2013	06	06	06	06	06	06	06	10	52
2014	06	06	06	06	06	06	06	10	52
2015	06	06	06	06	06	06	06	10	52
TOTAL	72	72	72	72	72	60	69	94	583

Desde sua institucionalização, as edições do Vestibular dos Povos Indígenas têm sido organizadas seguindo o mesmo padrão estrutural dos vestibulares convencionais, contando com provas com questões objetivas de disciplinas do ensino médio, tais como: matemática, física, química, biologia, inglês ou espanhol, história e geografia, língua portuguesa e redação em português, com exceção da prova oral na língua portuguesa¹⁸ e da prova de língua indígena. A partir de 2005, foi incorporada ao vestibular específico a prova com questões objetivas de língua Kaingang ou Guarani (a ser optada pelo candidato). As línguas Kaingang e Guarani foram inseridas como opção à língua estrangeira (Espanhol e Inglês), não sendo, contudo, considerada como língua estrangeira pela CUIA.

¹⁷ Dados sistematizados pelo autor.

¹⁸ A prova oral foi criada com o propósito de garantir que a oralidade, que caracteriza a transmissão das tradições indígenas, seja reconhecida e valorizada como principal forma de educação entre os povos indígenas envolvidos nesse processo. É realizada diante de dois examinadores que ouvem do candidato a leitura em voz alta de um texto. Após a leitura, o candidato deve interpretar com suas próprias palavras o conteúdo lido.

Constata-se que, apesar das similaridades e diferenças do vestibular específico em relação aos vestibulares convencionais, a especificidade que tem caracterizado os Vestibulares dos Povos Indígenas no Paraná refere-se:

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

Esses elementos podem caracterizar os vestibulares específicos em sua perspectiva intercultural, destacando-se, entre eles, a referência da prova oral de língua portuguesa e da prova de língua Kaingang ou Guarani como opção à língua estrangeira. O destaque dado à avaliação dos processos de oralidade e da escrita das línguas indígenas na política de ingresso na universidade pode provocar o

reconhecimento institucional linguístico como afirmação dos pertencimentos dos candidatos e estudantes indígenas na universidade, caso haja algum tipo de articulação com as políticas de permanência acadêmica ou mesmo com o ensino médio realizado nas escolas estaduais indígenas ou não indígenas que atendam esses potenciais candidatos.¹⁹

Ao observar a dinâmica mercadológica e competitiva dos vestibulares convencionais, o vestibular específico apresenta-se diferenciado na sua proposta e organização. Importante ressaltar o esforço que as comissões organizadoras provisórias, a CUIA, as IES que sediam os vestibulares específicos, as demais instituições parceiras nesta ação, as lideranças e estudantes indígenas vêm empreendendo para garantir um processo avaliativo coerente e respeitoso com a dinâmica cultural dos povos indígenas do Paraná e de todo o Brasil.

Instiga-se ainda a refletir e avaliar os impactos políticos, pedagógicos e culturais que a assunção das línguas indígenas e da oralidade no vestibular específico apresenta às comunidades indígenas, à organização curricular da educação básica nas escolas indígenas e não indígenas e no ensino superior. Nessa lógica, importante ainda problematizar o papel que a escolarização básica assume na preparação dos indígenas para adentrar e permanecer numa universidade pública com características monolíngue, hierárquica, eurocêntrica ou norte-ameriocêntrica.

Constata-se que a criação e a organização do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná possibilitaram evidenciar ainda mais as contradições existentes entre as intenções interculturais de um processo de avaliação tradicionalmente marcado pela lógica da exclusão, da competição e da seleção e a perspectiva de uma universidade pública e democrática que ainda não se constituiu intercultural.²⁰

Os vestibulares específicos possibilitaram também a sinalização de que as mudanças são possíveis, havendo, contudo, a inédita criação

¹⁹ Importante destacar a importância e a necessidade da realização de estudos e pesquisas que avaliem o impacto ou influência que os vestibulares dos povos indígenas do Paraná determinam para as escolas estaduais indígenas e/ou não indígenas que escolarizamos candidatos desse processo seletivo. Entendem-se ainda necessário o desenvolvimento de pesquisas que venham a problematizar a natureza dos exames vestibulares específicos: sua função avaliadora, as estratégias de divulgação dos diferentes cursos e IES nas terras indígenas, as intenções político-pedagógicas presentes na sua formatação e como podem contribuir para diagnosticar as dificuldades e potencialidades dos estudantes indígenas avaliados e aprovados para seu efetivo ingresso e permanência nas universidades.

²⁰ Cf.: Capelo e Amaral, 2004; e Paulino, 2008.

de processos novos e o estabelecimento do protagonismo destes por professores universitários e por estudantes e lideranças indígenas.²¹

Ao lado das contradições evidenciadas pelo vestibular específico, verificam-se também elementos de protagonismo, afirmação e de articulação dos sujeitos estudantes indígenas. Uma das questões significativas do vestibular específico que se diferencia dos vestibulares convencionais refere-se à possibilidade de todos os candidatos encontrarem-se, uma vez que sempre estiveram alojados e reunidos num mesmo local para a realização das provas. Esses momentos tornaram-se fundamentais para os contatos, as trocas, o reencontro entre os parentes, intercâmbios culturais e articulações políticas entre os candidatos Kaingang e Guarani e de outras etnias indígenas residentes em diversas regiões do Brasil (em virtude da UFPR), e também para os docentes que constituem a CUIA.

O encontro de indígenas com diferentes trajetórias e expectativas, voltando seu olhar para o ensino superior e para a universidade pública, pode potencializar a constituição da categoria estudante indígena universitário. Diante disso, entendem-se os encontros vestibulares como espaços de afirmação identitária e de pertencimentos, bem como de potenciais momentos de organização política desses novos sujeitos.

Entende-se que, dada a sua realização sistemática, os vestibulares específicos podem ser reconhecidos, entre jovens indígenas interessados em ingressar no ensino superior público do Paraná e do Brasil, como um dos mais significativos eventos de intercâmbio intercultural desta natureza, custeados integralmente com recursos públicos. Ao constatar que o encontro dos candidatos é “o ponto alto” do processo instaurado pelo vestibular específico, por ser um “forte evento de integração entre as comunidades indígenas do Paraná”, Paulino fundamenta a partir do relato de uma docente da CUIA:

O vestibular é um mecanismo que nós criamos para que eles [os índios] tenham acesso à universidade. Aí vem a contradição: o vestibular é um mecanismo seletivo. Você poderia dizer: vocês estão reproduzindo aquilo que há de mais criticado no país hoje, que é um exame seletivo, classificatório. Só que existe um contraponto: o vestibular para nós não é só este processo seletivo: *o Vestibular Intercultural dos Povos Indígenas do Paraná é um evento que, entre outras coisas, dá a estas populações a visibilidade*. Eu, por exemplo,

²¹ Cf. Capelo e Amaral, 2004.

até 1998 nem me dava conta de que existiam populações indígenas no Paraná. Não que eu não soubesse da existência delas, mas eu não me dava conta. Então, quando você vê na mídia, quando você vê na universidade, quando você vê instituições se movimentando em torno de um evento que é a realização do vestibular indígena anual, você está possibilitando uma visibilidade. Então, penso eu que tanto pra nós da CUIA, quanto para os estudantes e para as comunidades indígenas, eles se tornam mais visíveis. (2008, p.59)

Somada à participação de candidatos indígenas de todo território nacional, constata-se a progressiva ampliação de índios residentes no Paraná interessados e inscritos nos vestibulares específicos.

Verifica-se que, do universo de 2.576 inscrições efetuadas nas 14 edições do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, de 2002 a 2014, 1.840 (71,4%) são candidatos indígenas residentes em território paranaense e inscritos para concorrer às universidades estaduais do Paraná. Ao verificar os dados destes candidatos inscritos a partir da oitava edição do vestibular específico, se apurará o significativo crescimento de inscrições expressado na dobrada elevação de concorrentes entre os concursos de 2008 a 2013, vindo a ampliar-se ainda mais na edição de 2014.

Constata-se, de 2005 a 2010, o expressivo e progressivo crescimento do número de candidatos indígenas pertencentes a outros grupos étnicos do país que efetuaram suas inscrições para concorrer à UFPR. Contudo, a partir de 2011, observa-se a redução significativa e progressiva desse número, considerando, possivelmente, o processo de expansão e interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em todo o país, acompanhado da ampliação da oferta de vagas para indígenas nessas instituições, a partir da orientação da Lei Federal nº 12.711/2012 (denominada Lei de Cotas no Ensino Superior).²³ É possível que os candidatos indígenas de outras regiões do país tenham encontrado outras opções de acesso e permanência em universidades federais com menor concorrência e maior proximidade de seus territórios de origem e de pertencimento.

²² A partir desta edição, os vestibulares passaram a realizar-se no final do ano (em dezembro) e não no início do ano (em janeiro), evitando-se sua realização em período de férias. Desta forma, os anos das edições referem-se ao período de ingresso e não necessariamente à data de sua realização.

²³ A referida lei foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824 e pela Portaria Normativa nº 18/2012.

TABELA 2
INSCRITOS NOS VESTIBULARES DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ
E VAGAS OFERTADAS – DE 2002 A 2014

EDIÇÃO	IES/LOCAL REALIZAÇÃO	IES ESTADUAIS		UFPR	
		VAGAS OFERTADAS	INSCRITOS*	VAGAS OFERTADAS	INSCRITOS*
I Vestibular – 2002	UNICENTRO Guarapuava	15	51	-	-
II Vestibular – 2003	UEL Londrina	18	63	-	-
III Vestibular – 2004	UNIOESTE Cascavel	18	55	-	-
IV Vestibular – 2005	UEM Maringá	18	67	05	54
V Vestibular – 2006	UEPG Ponta Grossa	36	54	05	39
VI Vestibular – 2007 ²²	UFPR Curitiba	42	82	07	80
VII Vestibular – 2008	UNICENTRO Guarapuava	42	61	07	82
VIII Vestibular – 2009	UEL Londrina	42	101	10	102
IX Vestibular – 2010	UNIOESTE Cascavel	42	127	10	113
X Vestibular – 2011	UEM Maringá	42	197	10	84
XI Vestibular – 2012	UEPG Ponta Grossa	42	253	10	65
XII Vestibular – 2013	UFPR Curitiba	42	289	10	52
XIII Vestibular – 2014	UNESPAR Jacarezinho	42	440	10	65
TOTAL		441	1.840	84	736

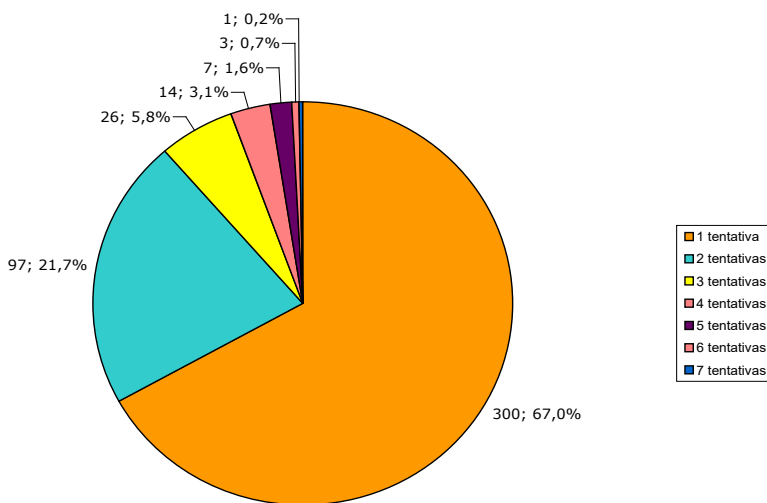
Fonte: Amaral, 2010; *Novak, 2014; e UNESPAR, 2014 (adaptado pelo autor).

Ao analisar os relatórios dos Vestibulares dos Povos Indígenas do período de 2002 a 2008, Amaral (2010) constata que, entre os candidatos, observa-se a presença de estudantes indígenas que já ingressaram e frequentaram a universidade, que desistiram do curso escolhido e que se inscreveram novamente nas edições dos vestibulares específicos. As trajetórias e experiências acadêmicas vivenciadas na universidade por esses ex-estudantes e novamente candidatos podem servir de referência e intercâmbio para os demais durante a realização do vestibular. Há, ainda, estudantes indígenas que estão cursando a universidade, alguns deles em fase de conclusão do curso, e que se inscreveram no vestibular para participar desse

encontro, não havendo, contudo, nenhuma orientação ou avaliação oficial da CUIA Estadual e/ou da SETI-PR acerca dessas situações.

Contudo, essa recorrência pode também sinalizar os descompassos e dificuldades que muitos deles encontram nos cursos de graduação e/ou na universidade, assim como a intenção de ampliação de seu tempo oficial na universidade ou mesmo na condição de bolsista. É possível que entranhado a esse indicador sejam encontrados também índices de retenção e desistências, ou mesmo de situações de descontentamento para com a graduação escolhida, os quais passam a motivar a escolha de novos cursos ou instituições. Entende-se que esse fenômeno implica e demanda uma análise mais profunda, podendo vir a ser foco de pesquisas e estudos.

GRÁFICO 1
INSCRIÇÕES NOS VESTIBULARES ESPECÍFICOS
POR CANDIDATO E PERCENTUAL DE TENTATIVAS – DE 2002 A 2008



Fonte: Amaral, 2010.

É expressivo o número de candidatos que fizeram entre duas a sete inscrições e tentativas de aprovação nos vestibulares específicos do Paraná, representando 33% do total de candidatos inscritos no período de 2002 a 2008. Esse dado contempla tanto os candidatos residentes no Paraná quanto os oriundos de outras regiões do país, os quais buscavam vagas na UFPR.

Segundo Amaral, apesar de não explicitado, faz-se importante também destacar a diversidade de cursos pelos quais os mesmos candidatos optam ao longo dos seus percursos nos vestibulares específicos, possíveis de identificação até 2005.²⁴ Dos 148 candidatos que fizeram entre duas e sete inscrições nos vestibulares específicos, 33 (22%) foram aprovados e efetuaram posteriormente novas tentativas em cursos e IES semelhantes ou distintas. Alguns destes chegaram a se matricular nos cursos e IES escolhidas, porém neles não permaneceram. (Amaral, 2010)

Os percursos dos candidatos indígenas ao longo das sete edições dos vestibulares específicos analisadas podem revelar fenômenos ainda não percebidos e não compreendidos oficialmente, tais como a sua expectativa para com o evento vestibular dos povos indígenas; o seu nível de compreensão sobre a escolha do curso e IES pretendida; a relação entre os candidatos e as lideranças indígenas; as fragilidades escolares evidenciadas por meio das avaliações no vestibular; o nível de satisfação e desempenho com o curso frequentado (quando o candidato já é acadêmico); a sua concepção de permanência na universidade,²⁵ entre outros.

Outro elemento de destaque nos vestibulares específicos de 2002 a 2008 refere-se à escolha dos cursos pelos candidatos, sendo essas opções, majoritariamente, vinculadas à área da saúde (Medicina, Medicina Veterinária, Enfermagem, entre outros) e à área da educação (licenciaturas em História, Geografia, Educação Física, Pedagogia etc.). Além dessas áreas, destacam-se as opções para os cursos de Administração, Direito, Informática, Música, Artes Cênicas, entre outros.²⁶

Segundo Amaral, “identifica-se a perspectiva do risco protagonista do acadêmico indígena evidenciada pela dimensão ‘pessoal-coletiva na escolha dos cursos e das IES, bem como pelas trajetórias temporalizadas e territorializadas de ingresso, desistência e reingresso” (2010, p. 2410) Pode-se supor que a escolha dos cursos pelos candidatos indígenas fundamenta-se tanto pelas necessidades

²⁴ A partir de pesquisas e análises feitas por Amaral (2010) pode-se verificar alguns exemplos de candidatos e suas respectivas opções de cursos no ato de inscrição dos vestibulares específicos, considerando significativas e curiosas recorrências nas inscrições e escolhas de cursos e de IES.

²⁵ Cf. Goulart, 2014.

²⁶ É possível identificar alterações nessas escolhas a partir dos vestibulares específicos de 2009, não sendo possível essa análise por meio desse trabalho e não havendo ainda pesquisas que identifiquem esse fenômeno.

das comunidades em que vivem, as quais demandam profissionais nas áreas mais escolhidas, como pela opção pessoal dos candidatos, muitas vezes influenciada pelas propagandas e mitos disseminados pelo mercado profissional.²⁷ Esta última perspectiva se evidencia diante da histórica, progressiva e tensionada relação de influências e contatos entre as terras indígenas e as cidades,²⁸ bem como diante da recepção cada vez mais frequente de elementos culturais urbanos massificados pelas populações indígenas, principalmente pela televisão, os quais, na maioria das vezes, afirmam o sucesso, a ascensão e o prestígio profissional individualizado pela salvaguarda do mercado capitalista.

Ainda assim, os povos indígenas, fundamentalmente os jovens, afirmam a necessidade de processos de escolarização nos níveis da educação básica e do ensino superior que possibilitem o conhecimento e a apropriação dos códigos não indígenas, pois apresentam a expectativa de serem profissionalizados para trabalhar e atuar nas suas comunidades.²⁹

Também é importante destacar que esse processo evidencia as fragilidades e precariedades institucionais das direções das universidades estaduais, cada uma com sua dinâmica de assunção ou omissão diante da demanda que se apresentou a partir dos vestibulares específicos. Evidencia-se, principalmente, a omissão da SETI-PR, na ocasião da normatização da Lei Estadual nº 13.134/2001, em não definir uma política sistemática de permanência dos estudantes indígenas, ausentando-se das orientações do processo de formação acadêmica deles. Importante destacar que a SETI-PR voltará a deliberar sobre a dinâmica de ingresso e permanência dos estudantes indígenas a partir de 2005, após criação e instituição da CUIA, ensaiando, em 2014, a negociação de uma nova versão da resolução que orienta o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas, a partir de proposição debatida amplamente pela CUIA Estadual.

Faz-se fundamental assinalar que, ainda que o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas nas IES estaduais do Paraná estejam contemplados interinstitucionalmente enquanto uma política pública de educação superior indígena no Paraná, destaca-se a ausência de orçamento público definido para viabilizar esses vestibulares específicos. A ausência de uma rubrica orçamentária

²⁷ Cf.: Capelo e Tommasino, 2004; Capelo e Amaral, 2004; e Amaral, 2010.

²⁸ Cf.: Mota, 2000.

²⁹ Cf.: Amaral, 2010.

específica para a viabilização das edições do Vestibular dos Povos Indígenas faz com que a IES que sedia esse processo custeie todas as despesas com transporte, alimentação, hospedagem, impressão do material de inscrição e divulgação, bem como com a operacionalização da aplicação das provas, desonerando o governo do estado dessas despesas.

Constata-se uma progressiva redução e atraso nos valores de custeio repassados pelo governo do Estado do Paraná às universidades estaduais, ocasionando um encargo ainda maior à IES que sedia o referido vestibular, algumas delas tendo que assumir sozinhas, ou de forma compartilhada entre as demais universidades, essas despesas. Desta forma, a CUIA Estadual realiza, anualmente, negociação junto à SETI-PR para que sejam liberados recursos suficientes e em tempo adequado de execução desse processo, ocasionando um desgaste significativo aos docentes membros dessa Comissão, bem como a permanente dúvida acerca da viabilização do vestibular específico.

2.3. ENCONTROS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA DO PARANÁ COMO ESPAÇOS DE VISIBILIDADE E AFIRMAÇÃO

Por iniciativa da CUIA Estadual, desde 2008, teve início a organização dos encontros de educação superior indígena do Paraná, sendo realizadas quatro edições deste evento até a presente data.

O I Encontro de Educação Superior do Paraná ocorreu em 19 e 20/05/2008, na UEL, em Londrina/PR, sendo coordenado pela CUIA Estadual e contando com o apoio da Pró-reitoria de Graduação desta universidade. Segundo seus organizadores, o evento teve a finalidade de “discutir a educação superior indígena nas universidades paranaenses e as políticas de acesso e permanência desses estudantes nas instituições de ensino do país, além de conhecer as experiências das universidades brasileiras nesta área.” (UEL, 2009)

Os temas que permearam esse evento trataram de evidenciar o panorama da situação dos acadêmicos indígenas em nível nacional, debater sobre o histórico e as perspectivas do ensino superior para índios no Brasil, bem como refletir sobre as políticas de acesso e permanência destes nas IES. Sua programação contou com a participação de pesquisadores de diversos estados e instituições que compuseram uma mesa-redonda com a temática “A educação superior na visão dos indígenas”, em que se garantiu o pronunciamento de lideranças indígenas, profissionais indígenas formados e acadêmicos índios que estavam cursando o ensino superior.

O II Encontro de Educação Superior do Paraná ocorreu em 15 e 16/09/2009, na UEM, em Maringá/PR, contando com o apoio do seu Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, da SETI e da CUIA Estadual, responsáveis pela organização. A programação do evento possibilitou a reflexão e o debate sobre temas como o ensino superior indígena no Brasil, a identidade dos estudantes indígenas e a permanência e resistência dos Xetá no Paraná, temática esta que focou questões linguísticas e da reorganização sociocultural deste povo. Interessante notar que a última temática citada não se refere diretamente à situação dos estudantes indígenas na universidade, contudo, pode inspirá-los a uma reflexão fundamental do ponto de vista da afirmação política e cultural dos povos indígenas no Paraná. (UEM, 2009)

Como a edição anterior, o II Encontro contou com a participação de professores e pesquisadores de universidades públicas de outras regiões do país, possibilitando o intercâmbio de experiências e políticas de ensino superior para os povos indígenas. A organização dessa segunda edição se distinguiu da anterior, ampliando os espaços de debate mediante a definição de uma tarde para apresentação de trabalhos por meio de comunicações orais e relatos de experiências. As onze comunicações orais e os três relatos de experiências foram organizados e aprovados a partir dos seguintes eixos temáticos: políticas públicas e a questão indígena; educação superior indígena; cultura, territorialidade e autonomia dos povos indígenas; e educação escolar indígena: práticas pedagógicas e interculturalidade.

O III Encontro de Educação Superior do Paraná ocorreu em 12 e 13/05/2011, na UFPR, em Matinhos/PR, e foi conduzido pelo Laboratório de Interculturalidade e Diversidade do Setor Litoral da UFPR e pela CUIA Estadual. O evento realizou quatro mesas-redondas com as temáticas: políticas afirmativas de educação superior indígena; educação escolar indígena numa perspectiva de totalidade – da educação infantil à pós-graduação; desafios à efetivação das políticas de permanência; e etnociências: etnologias e epistemologias. O evento oportunizou ainda atividades culturais, tais como: exposições de arte e fotografias, oficinas, apresentação do Grupo de Canto e Dança Guarani e mostra de vídeos com temáticas indígenas. O diferencial do evento se evidenciou pela participação direta dos estudantes indígenas da UFPR na condução das atividades de relato dos grupos de trabalho e das sessões de comunicação oral, contando com um número expressivo de trabalhos apresentados.

O IV Encontro de Educação Superior do Paraná ocorreu de 7 a 9/08/2013, na UNICENTRO, em Guarapuava/PR, sendo coordenado pela CUIA Estadual e pela CUIA local. Este encontro propôs-se a realizar um balanço dos dez anos da política de educação superior no Paraná, buscando identificar aspectos de avanço, os limites e os desafios que ainda se apresentam no estado e no país. Contou com quatro mesas-redondas cujos temas foram: política de educação superior indígena no Brasil e no Paraná: trajetórias, perspectivas e desafios; trajetórias dos profissionais indígenas egressos do ensino superior: as lutas, resistências e possibilidades; balanço de uma década de política pública de educação superior indígena no Paraná: sujeitos, desafios e perspectivas na garantia do direito à universidade; e lideranças indígenas enquanto sujeitos das experiências da educação superior indígena.

O evento também teve a finalidade de debater a pauta levantada pelo Ministério Público do Paraná a partir de 2013 acerca da natureza da carta de anuência assinada pelos caciques, como instrumento para garantir as inscrições dos candidatos indígenas nas edições do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Para esse debate, a CUIA Paraná viabilizou a participação de lideranças indígenas de diferentes terras indígenas do Paraná, buscando ampliar e legitimar as discussões e deliberações a serem tomadas. O IV Encontro contou ainda com um expressivo número de comunicações orais, muitas delas de estudantes e profissionais indígenas recém-formados, além de atividades culturais.

Constata-se que os referidos encontros tornaram-se importantes momentos de avaliação, aprofundamento e de estudo (como uma estratégia de oxigenação) acerca da política pública de ensino superior desenvolvida no Paraná, constituindo-se num avanço qualitativo na articulação da trajetória das IES públicas paranaenses, ainda tão focadas nas questões de acesso dos indígenas na universidade.

Importante também observar que os eventos ora apresentados somam-se a um contexto de realização de diversos encontros, seminários, congressos, conferências, entre outros, em todo o país, os quais se propõem a refletir, debater, avaliar e propor políticas públicas de ensino superior aos povos indígenas. Em muitos deles, a CUIA Estadual ou as CUIAs locais viabilizaram condições para que estudantes indígenas e não indígenas, além de docentes membros dessas comissões, pudessem participar, sintonizando a experiência paranaense com outras desenvolvidas no país.

2.4. A EXPERIÊNCIA DA CUIA PARANÁ COMO EXPRESSÃO DE UMA POLÍTICA AFIRMATIVA DOS POVOS INDÍGENAS

A inédita presença de estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná e as experiências institucionais de educação superior indígena, conduzidas pelas CUIAs locais e pela CUIA Estadual, demarcam a perspectiva de um jeito novo de fazer política afirmativa no ensino superior público no país. A partir de 2001, no Brasil, observam-se recentes e diversas experiências de acesso ao ensino superior público aos povos indígenas; essas experiências encontram-se estreitamente associadas aos espaços caracterizados pelas políticas afirmativas, que podem ser implementadas por meio de cotas, reserva de vagas, pontuações diferenciadas e vestibulares específicos.

O caráter provisório das políticas afirmativas, assinalado por diversos autores, pode estar associado à estratégia de luta dos povos indígenas pelo acesso imediato à universidade pública para a formação e afirmação de seus intelectuais e dos conhecimentos necessários para a conquista de seus direitos, fundamentalmente ligada às questões fundiárias, à saúde, à educação e à sustentabilidade.

O ineditismo da experiência paranaense de educação superior indígena, iniciado a partir da garantia legal de vagas suplementares nas universidades estaduais, acompanhada da imediata garantia de processos seletivos específicos e interinstitucionais, somada à garantia de bolsa auxílio permanência aos estudantes indígenas e com o posterior desenho institucional de acompanhamento desses sujeitos, sinaliza a constituição de uma política pública (portanto, permanente e sistêmica) de ação afirmativa dos povos indígenas.

Nessa lógica, a possível apropriação conceitual e estratégica das políticas afirmativas pelos povos indígenas pode não se limitar ao caráter provisório das cotas ou das vagas reservadas, comumente observado nas demais políticas afirmativas no ensino superior, mas pode ser pensada a partir da histórica e permanente afirmação da identidade dos sujeitos e da ampliação de seus direitos à educação básica e à educação superior públicos. Passam-se a evidenciar, dessa forma, as tensões e aproximações entre o caráter provisório e, muitas vezes, inédito, das políticas de ação afirmativa com a natureza sistêmica e permanente das políticas públicas de Estado.

O conceito de ação afirmativa dos povos indígenas caracteriza-se por uma ação histórica, pioneira e necessária construída por meio do protagonismo das organizações, lideranças e professores indígenas no Brasil. Carrega também na sua dimensão afirmativa a

histórica e significativa dívida social do Estado brasileiro para com esses povos.

Segundo Amaral, a dimensão coletiva da ação afirmativa permite acolher, evidenciar e debater três elementos de origem para essa nova leitura, quais sejam:

- o reconhecimento dos estudantes indígenas universitários como sujeitos de pertencimentos culturais e políticos coletivos e não meramente individuais;
- a sintonia com outras organizações de luta pelo acesso e permanência no ensino superior; e
- as intencionalidades na apropriação e produção de conhecimentos por estes sujeitos individuais e coletivos e os diálogos e conflitos epistêmicos daí decorrentes. (2010, p. 139)

O primeiro elemento – a afirmação pelo reconhecimento dos estudantes indígenas universitários como sujeitos de pertencimentos culturais e políticos coletivos e não meramente individuais – propõe-se a redimensionar e ampliar a análise das experiências vivenciadas por esses sujeitos nas universidades, na perspectiva de problematizar a lógica de ingresso, permanência, sucesso ou fracasso meramente como mérito individual para uma expressão de ação coletiva ou comunitária.

Essas questões instigam a reflexão acerca de quais marcas e referências os sujeitos estudantes indígenas e demais membros de suas comunidades querem deixar na universidade – buscando entender seus interesses e intencionalidades para com essa instituição; provoca também perceber como os docentes, estudantes, pesquisadores e gestores não indígenas das políticas de ensino superior podem aprender com as aspirações, finalidades, estratégias e diferentes formas e perspectivas de organização política e sociocultural reveladas no interior das terras indígenas e na interação com os índios acadêmicos.

Importante ressaltar que a referida dimensão coletiva pode ser identificada nas intenções e experiências de ingresso (o curso e a universidade de escolha), de permanência (as interações, trocas, pertencimentos, dificuldades e conflitos vivenciados no interior das IES) e de conclusão no curso escolhido pelo jovem-adulto indígena que se metamorfoseia em estudante universitário (quando fora da aldeia e de forma temporária e reversível) e posteriormente em profissional.

Contudo, faz-se ainda necessária a distinção entre políticas governamentais de acesso ao ensino superior voltadas às populações indígenas para com as ações voltadas às populações afro-brasileiras e outros segmentos sociais. O sentido coletivo ou comunitário presente no universo e no cotidiano indígena evidencia uma diferença significativa quando se definem políticas de cotas, políticas afirmativas ou qualquer outra política social voltada aos povos indígenas.³⁰ Além dos interesses de ascensão ou sucesso profissional individual para o mercado, comumente observados em estudantes universitários negros ou oriundos da escola pública no contexto e na organização social capitalista, os estudantes indígenas carregam consigo as vivências, os pertencimentos culturais, as expectativas e as necessidades coletivas de sua aldeia ou comunidade.

Constata-se que essa dimensão coletiva, diferente para cada grupo étnico, e culturalmente explicitada por esses sujeitos na sua forma de organização social e política, coloca-se, ainda que muitas vezes não intencionalmente, como uma contra-referência aos princípios pautados no individualismo, na acumulação pelo lucro e na propriedade privada, características da tradição capitalista de organização da sociedade, ainda que as comunidades indígenas estejam passíveis e permanentemente em fronteira com esses valores.

Mesmo influenciados pela cultura consumista disseminada e afirmada cotidianamente pelo mercado capitalista e pelas novas exigências globais, principalmente pelo consumo e pelos meios de comunicação de massa, a dimensão coletiva presente no *ethos* indígena se apresenta mediante a resistência pelos vínculos de pertencimento à família/parentela e a permanência e subsistência no seu território. (Krenak, 1998)

A dimensão da resistência coletiva encontra-se explicitada nos depoimentos, nas sínteses e nos documentos pronunciados e elaborados por estudantes indígenas universitários, lideranças indígenas e pesquisadores nos recentes e ainda restritos eventos científicos tocantes a esta temática. Ao refletir sobre a distinção dos processos de seleção de candidatos indígenas e negros para o ensino superior e afirmar a dimensão coletiva das ações afirmativas, Gersem dos Santos Luciano, liderança do povo Baniwa, afirma que:

Para nós esse é o ponto nevrálgico quando tratamos de ações afirmativas. Elas estão voltadas para os indivíduos ou para os povos historicamente excluídos e oprimidos? Os indivíduos

³⁰ Cf. Lima e Barroso-Hoffmann, 2007.

podem ter ou não ter vínculo sociopolítico com as coletividades étnicas. Salientamos que será muito mais fácil trabalhar com indivíduos indígenas dissociados de suas comunidades, pois atende exatamente à racionalidade individualizante do modelo educacional escolar tradicional-europeu vigente. Temos a convicção de que para os povos indígenas (enquanto coletividades) não interessa apenas a capacitação de indivíduos, mas as responsabilidades desses indivíduos na vida das comunidades. Daí a necessidade de articulação entre os interesses individuais, as funções sociais e as organizações sociopolíticas dos povos. (2006, p.166-167)

As experiências de ação afirmativa para acesso aos indígenas no ensino superior podem compor, representar e corresponder à expectativa dos grupos e facções políticas e familiares das terras indígenas, possibilitando-lhes acompanhar e acessar os conhecimentos científicos aprendidos, dialogados e conflitados na universidade, contribuindo para o fortalecimento de suas lutas e para sua resistência política e cultural. Entende-se que um elemento fundamental para este processo refere-se à intensa e orgânica manutenção dos vínculos de pertencimento entre estudante indígena universitário e sua comunidade de origem.

A permanência de um estudante indígena na universidade pode contribuir para a resistência e a afirmação de seu grupo étnico, de sua comunidade e seu povo tendo acesso a conhecimentos importantes para sua emancipação política e cultural (Taukane, 1998). Entende-se também que a afirmação coletiva do povo ou comunidade indígena deve ser problematizada para não correr o risco de coletivizar o sujeito individual e ocultá-lo diante da trajetória e da aventura que lhe é singular e, muitas vezes, pioneira no contexto da relação sociedades indígenas e universidade, no universo urbano.

Um elemento que constituirá diferença perceptível nos debates públicos acerca do acesso de negros e de índios no ensino superior refere-se ao significativo número de IES públicas que desenvolvem políticas de ingresso aos indígenas por meio de vagas suplementares e vestibulares específicos, como o caso do Paraná, ainda que a Lei de Cotas (nº 12.711/2012) aponte caminhos para maior equidade e diversidade na educação superior.

Observa-se que a política de suplementação de vagas e a concorrência entre os próprios indígenas, mediante mecanismos

específicos de seleção, não alterando o número de vagas para concorrência nos vestibulares convencionais, propiciam uma ocultação pública no debate sobre as políticas afirmativas, diferente do que ocorre com a seleção de estudantes negros e estudantes oriundos da escola pública nos sistemas de cotas.

Nesta lógica, Novak (2007, p.60) compreende que as discussões referentes às “cotas” para indígenas não são tão acaloradas como é o caso das cotas para negros, considerando que a primeira ocorre “em menor quantidade, inserida nas discussões sobre a reserva de vagas para negros ou em alguns casos por seu caráter de vagas suplementares”. É possível afirmar que os candidatos indígenas não ameaçam as vagas, já limitadas, tradicionalmente ocupadas pelos estudantes não indígenas no ensino superior público.

Dessa forma, nota-se que o debate sobre as cotas para estudantes negros e provenientes da escola pública no ensino superior público ocorreu em paralelo ao ingresso dos estudantes indígenas no Paraná. Segundo Paulino, ao afirmar sobre a inexistência de correspondência quanto às ações afirmativas para o acesso ao ensino superior para negros e índios nas universidades estaduais,

(...) parece que a experiência do Paraná foi muito menos “conflituosa” do que a de outros estados, e há de se pensar na relação deste fato com tal política ser destinada *só a indígenas* e não *a indígenas e negros* ou *a negros somente*. (...) Para nós as vagas destinadas aos indígenas nas estaduais não têm relação direta com ações afirmativas para negros porque: 1. a Lei nº 13134 não cita negros, apenas índios; 2. a UEL e a UEPG são as únicas que têm oferta de cotas para negros, iniciada posteriormente (2004 na UEL e 2006 na UEPG), a qual não é regida por nenhuma lei estadual, mas sim sendo oriunda de resoluções dos próprios conselhos universitários. 3. o ingresso dos negros em qualquer uma destas duas universidades dá-se através de vestibular comum. (2008, p.46-47)

Essa reflexão avança no Paraná e passa a ser atualizada na medida em que a Lei Federal nº 12.711/2012 pauta o debate nacional acerca das políticas afirmativas e das experiências de cotas para candidatos negros, indígenas e oriundos de escolas públicas, contribuindo para a indução e orientação às universidades federais no país. Cabe ressaltar que nessa última década várias IES Federais foram

instaladas no território paranaense,³¹ criando políticas afirmativas voltadas para os povos indígenas. A criação dessas IES e sua instalação em diferentes municípios do Paraná – resultado da política expansionista e de interiorização da educação superior pública pelos Governos Lula e Dilma – instigam a reflexão da CUIA acerca do seu papel articulador que envolva diferentes instituições. E provocam a necessidade de a CUIA debater a educação superior indígena na sua perspectiva étnico-territorial, articulando o diálogo entre essas diferentes IES (estaduais e federais) e os diversos grupos étnicos e comunidades indígenas que habitam e/ou circulam no território paranaense, independente de suas fronteiras geopolíticas.

Essas reflexões passam a ser articuladas a partir da realização do I Seminário de Articulação das Ações Afirmativas no Estado do Paraná, ocorrido em 22 e 23/10/2014, na UEL, envolvendo a participação de docentes, pesquisadores e estudantes negros e indígenas (assim como de não negros e não indígenas) de todas as universidades estaduais e federais do Paraná, bem como de lideranças indígenas, do movimento social negro, do movimento quilombola, entre outros. A organização desse evento contou com o apoio da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), sendo organizado pela inédita articulação da CUIA e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), ambos da UEL. O seminário intencionou a constituição de um Fórum Permanente de Ações Afirmativas do Paraná, o que também vem sendo discutido em outros estados da Federação por meio do apoio da FLACSO.

Somada a essas reflexões, constata-se que a concretude das políticas afirmativas para os povos indígenas no Paraná evidencia-se pelo número crescente de candidatos inscritos nas diferentes edições do Vestibular Indígena, levando-nos a considerar que os indígenas desejam superar os desafios e dificuldades enfrentadas nesse percurso e, com isto, demonstrar à sociedade não envolvente suas diferenças e capacidades intelectuais e culturais e que necessitam apenas da garantia de seus direitos para que tenham acesso ao ensino superior e realizem seus projetos políticos e comunitários.

Também, se concretiza pelo número de indígenas que concluíram sua graduação nas universidades estaduais paranaenses, constatado na Tabela 3:

³¹ Destaca-se a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), da Universidade Latino-Americana (UNILA), a expansão da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS) em diversos municípios paranaenses.

TABELA 3
INDÍGENAS FORMADOS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PR
INGRESSANTES PELO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS – ATÉ 2015

INSTITUIÇÃO	SEXO	ETNIA	CURSO	FORMADOS
UEL	M	G	Jornalismo	11
	F	G	Medicina	
	M	G	Medicina Veterinária	
	F	G	Odontologia	
	M	G	Odontologia	
	F	K	Serviço Social	
	F	G	Secretariado	
	M	G	Design Gráfico	
	M	G	Educação Física	
	F	K	Serviço Social	
UEM	F	K	Letras	12
	M	G	Ciências Sociais	
	M	K	Direito	
	F	G	Enfermagem	
	F	G	Enfermagem	
	F	K	Enfermagem	
	F	K	Enfermagem	
	F	G	Pedagogia	
	F	G	Pedagogia	
	F	K	Pedagogia	
UEPG	F	K	Enfermagem	3
	F	K	Pedagogia	
	M	K	Direito	
	M	K	Serviço Social	
UNICENTRO	F	K	Pedagogia	10
	F	K	Pedagogia	
	F	K	Serviço Social	
	F	K	Serviço Social	
	M	K	Administração	
	F	K	Pedagogia	
	M	K	Pedagogia	
	F	G	Pedagogia	
UNIOESTE	M	G	Agronomia	2
	M	K	Pedagogia	
UNESPAR	-	-	-	0
UENP	F	K	Ciências Biológicas	10
	F	G	Geografia	
	F	G	Geografia	
	M	G	História	
	F	K	Letras	
	F	K	Pedagogia	
	F	G	Pedagogia	
	F	G	Pedagogia	
	F	G	Pedagogia	
F	G	Direito		
TOTAL				48

Fonte: CUIAs locais. Dados sistematizadas por Wagner Roberto do Amaral.
Legenda: M–Masculino; F–Feminino; K–Kaingang; G–Guarani

A Tabela 3 expressa a situação de conclusão dos estudantes que ingressaram entre 2002 e 2015, uma vez que os cursos apontados tem uma variação no tempo de integralização mínima, que varia de quatro a seis anos. Constata-se que a média de permanência e de integralização dos cursos para os estudantes indígenas varia em seis anos, dependendo do tempo de conclusão do curso escolhido. Dessa forma, ao comparar o número de indígenas graduados com o número de vagas ofertadas pelas IES estaduais no período de 2002 a 2009 (231 vagas), observa-se que o índice de conclusão alcança uma média de 18%.

Este resultado parece reduzido, se analisarmos a partir da lógica do custo-benefício, que é o que comumente fazem as instituições financiadoras e mantenedoras. No entanto, precisamos fazer uma análise qualitativa desse processo, cujos pressupostos sejam: o princípio que originou a criação dos sistemas ou programas de ação afirmativa e os percursos que os próprios acadêmicos indígenas trilharam nas diferentes IES estaduais.

Há de se considerar que a lei estadual está em vigor para oportunizar o acesso de estudantes indígenas às vagas nas universidades estaduais que são ocupadas por estudantes cujas oportunidades social, cultural, econômica e educacional são muito diferentes e desiguais em relação aos demais alunos que são aprovados em instituições públicas de ensino superior. O quadro de precariedade e desigualdade social e econômica, acrescido das especificidades socioculturais, sinteticamente abordadas neste estudo, não possibilita que os indígenas Kaingang, Guarani e Xetá, que concluíram e concluirão a educação básica nas suas TIs de origem ou nas escolas dos municípios onde se localizam, consigam, na mesma proporção dos estudantes não indígenas, auferir boas classificações nos processos seletivos – vestibulares convencionais –, cuja concepção de seleção é meritocrática, e conseguir uma vaga no curso desejado, principalmente nos chamados cursos de elite e de maior concorrência.

A dimensão afirmativa desse processo se evidencia ainda na escolha das áreas e dos cursos pelos estudantes e profissionais indígenas. Observa-se que, dos 42 profissionais indígenas graduados, 24 deles (quase 50%) optaram pela área de Educação e de Licenciaturas, tendo em vista a necessidade de atuação de gestores, pedagogos e de professores e das maiores oportunidades de empregabilidade nas escolas estaduais indígenas. Do universo de graduados, 11 deles optaram pela área de Saúde (23%) vinculando-se a cursos integrais e de significativa concorrência, tais como Medicina, Odontologia,

Medicina Veterinária, Enfermagem, entre outros. Dez indígenas graduados (21%) escolheram cursos nas áreas de Estudos Sociais Aplicados e de Comunicação, com destaque para os cursos Serviço Social e Direito. Constata-se que, dos indígenas egressos, 33 delas são mulheres (69%) indicando um significativo índice de finalização da graduação pelas estudantes, se comparado com os 15 profissionais indígenas que concluíram seus estudos (31%).

Outro índice que se destaca é o referente aos grupos étnicos de pertencimento dos indígenas egressos das IES estaduais sendo: 25 pertencentes ao povo Kaingang (52%) e 23 pertencentes ao povo Guarani (48%), tendo os Guarani um significativo índice de conclusões, mesmo sendo um grupo étnico demograficamente minoritário no Paraná, se comparado ao povo Kaingang.

Esses dados demandam maiores estudos e pesquisas, considerando diversos fatores de ingresso, permanência e conclusão, muitos deles assinalados e refletidos aqui. Importa destacar que são 48 profissionais indígenas que passam a compor novos e afirmativos percursos e a constituir novos circuitos de trabalho indígena. (Amaral, 2010)

Desta forma, entende-se que o conceito de ação afirmativa dos povos indígenas pode-se revelar e se constituir em sua dimensão dialógica com os demais movimentos e organizações políticas defensoras das políticas afirmativas para a efetivação dos direitos sociais e na visibilidade de sua existência histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da CUIA Paraná se apresenta enquanto uma referência importante na articulação e efetivação de políticas públicas de educação superior no país. A experiência gestada nos últimos 14 anos no Paraná soma-se às diferentes, inovadoras e arrojadas iniciativas de garantia de acesso e permanência de indígenas na educação superior realizadas por diversas universidades públicas e confessionais no Brasil.

A política de educação superior indígena do Paraná é reflexo e resultado do percurso feito por muitos docentes, técnicos, pesquisadores, gestores, caciques e lideranças indígenas, mas, fundamentalmente, pelo mérito dos estudantes indígenas e de suas famílias (Amaral, 2010). A atuação da CUIA Paraná e das CUIAs locais se apresenta, paradoxalmente, frágil e arrojada; sua fragilidade se revela diante das condições de cada IES em assumir internamente essa

política, garantindo ou não o devido suporte e visibilidade institucional às CUIAs locais e a efetiva representação dos docentes na CUIA estadual, ainda que esta esteja vinculada às mudanças nas gestões das reitorias e pró-reitorias. Arrojada, considerando o compromisso de muitos docentes, técnicos e dirigentes das IES que passam a assumir essa política no cotidiano das universidades, inovando as formas de acolhimento, de apoio e acompanhamento pedagógico, de assistência estudantil de acordo com as demandas específicas dos estudantes indígenas. Ressalta-se que algumas IES estaduais buscam viabilizar o permanente e oficial diálogo com caciques e lideranças indígenas, aproximando-os do universo acadêmico e, principalmente, das vivências e necessidades dos estudantes indígenas.

Destaca-se ainda a ausência do envolvimento orgânico dos estudantes indígenas na gestão da política de educação superior indígena do Paraná. Ainda que os acadêmicos indígenas sejam os protagonistas fundamentais do seu percurso cotidiano na universidade, tendo em vista as inúmeras fragilidades institucionais ainda existentes, constata-se a ausência de uma articulação e organização estadual entre eles. Em algumas ocasiões, os estudantes indígenas ensaiaram a criação de uma Associação Estudantil específica (Amaral, 2010) mas essa articulação ainda não se efetivou, o que não contribui para o exercício da sua representação e negociação junto à CUIA Estadual, às CUIAs locais, ao Conselho Indígena do Paraná (constituída por caciques e lideranças indígenas) e junto à SETI-PR.

Ainda que a CUIA Estadual tenha realizado os encontros estaduais de educação superior – potencializadores para a articulação dos estudantes indígenas, constata-se, nos últimos anos, que a ampliação do diálogo entre esses sujeitos vem se efetivando por meio de diversas redes sociais, principalmente pelo *facebook*. Diversas são as páginas virtuais específicas de acadêmicos indígenas de diferentes regiões e universidades públicas encontradas, mas percebe-se ainda a fluidez e desarticulação nesse processo de organização.

O desafio de efetivação da educação superior indígena enquanto uma política pública efetiva no Paraná dependerá da capacidade dos diferentes segmentos, instituições e sujeitos nela envolvidos e complicados de se articularem e garantirem canais de diálogo permanente e de constante negociação junto ao governo do estado do Paraná, responsável pelo custeio e provimento de recursos públicos às universidades estaduais.

A CUIA Paraná se apresenta como um espaço institucional fundamental e privilegiado nesse processo, tendo a tarefa histórica

de garantir as orientações necessárias para uma política estadual de ingresso e permanência de indígenas na educação superior, respeitando a autonomia de cada IES envolvida, bem como potencializando o diálogo permanente com os estudantes indígenas, os caciques e lideranças indígenas e a SETI-PR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Wagner Roberto do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese de Doutorado em Educação. UFPR, 2010.
- BEVILAQUA, Ciméia B. Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa. In: *Revista de Antropologia*, v.48, n.1, São Paulo, 2005, p.167-225.
- CAPELO, Maria Regina C.; e AMARAL, Wagner R. Quando a diferença faz a diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina. In: *Educação e Linguagem*, n.10, v.7, 2004, p.168-190.
- _____. e TOMMASINO, Kimiye. Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: escolarização e trabalho como acesso à modernidade. In: *Cadernos CERU*, n.15. São Paulo, 2004, p.12-34.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GOULART, Ana Caroline. *Experimentar, contestar e refazer-se: caminhos de sonhos e enfrentamentos percorridos por acadêmicos Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina*. Dissertação de Mestrado em Antropologia. UFPR, 2014.
- KRENAK, Aílton. Novas exigências globais e realidades indígenas regionais. In: *Bay*, Belo Horizonte, abr. 1998, p.2-10.
- LIMA, Antonio C. de Souza; e BARROSO-HOFFMANN, Maria. (Orgs.) *Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados*. Rio de Janeiro, Museu Nacional/LACED, 2007.
- LUCIANO, Gersem dos S. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, Antonio C. de Souza; e BARROSO-HOFFMANN, Maria. (Orgs.) *Op.cit.*

- MOTA, Lúcio T. (Org.) *As cidades e os povos indígenas: mitologias e visões*. Maringá: EDUEM, 2000.
- NOVAK, Maria Simone J. Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses. Dissertação de Mestrado em Educação. UEM, 2007.
- _____. *Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudos das ações da Universidade Estadual de Maringá*. Tese de Doutorado em Educação. UEM, 2014.
- PAULINO, Marcos M. Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRJ, 2008.
- RODRIGUES, Isabel C.; e WAWZYNIAK, José Valentim. Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná – reflexões. 2006. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatoriocuiua>>. Acesso em: 15/03/ 2009.
- SILVA, Rosa H. D. Povos indígenas, estado nacional e relações de autonomia - o que a escola tem com isso? In: *Urucum, jenipapo e giz: a educação indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997, p.49-70.
- TAUKANE, Darlene. Entre dois mundos: a vida acadêmica de Darlene Taukane. In: *Bay*, Belo Horizonte, abr. 1998, p.125-135.
- UEL. I Encontro Nacional de Educação Superior Indígena no Paraná será na UEL. Disponível em: <<http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/>>. Acesso em: 25/10/2009.
- _____. Resolução CEPE nº 133/2013. Cria o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os Estudantes Indígenas da Universidade Estadual de Londrina, a ser implantado a partir do ano letivo de 2014.
- UEM. II Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná. Disponível em: <<http://www.eesip.com.br>>. Acesso em: 25/10/ 2009.
- _____. Resolução CEPE nº 205/2006. Disponível em: <<http://www.scs.uem.br/>>. Acesso em: 16/06/2007.

3. FORMAÇÃO DOS VESTIBULARES DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ: AVANÇOS DE 2002 A 2013

*Clódis Boscaroli**

*João César Guirado***

*Mateus Luiz Biancon****

INTRODUÇÃO

A partir da publicação da Lei Estadual nº 13.134/2001, modificada pela Lei Estadual nº 14.995/2006, sobre a reserva de vagas suplementares para indígenas nas universidades estaduais paranaenses, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) delegou competência às universidades para que, em conjunto, organizem o Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas, designado Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. A SETI emitiu, então, a Resolução Conjunta nº 001/2001 com a composição de uma Comissão Interinstitucional para Acompanhamento dos Estudantes Indígenas, atualmente denominada Resolução nº 048/2013, um marco no estado sobre a política de acesso dos povos indígenas ao ensino superior.

* Doutor em Engenharia Elétrica. Professor do Curso de Ciência da Computação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Campus de Cascavel).

** Mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Adjunto da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

*** Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor Adjunto do Curso de Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/Campus Jacarezinho).

O Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná é um evento que dá visibilidade às populações indígenas e possibilita a integração entre comunidades indígenas, o que pode gerar efeitos políticos positivos.

O trabalho da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná vai ao encontro de uma prática comprometida com o processo de humanização, sendo um espaço de discussão e reflexão sobre o ingresso e a permanência dos povos indígenas nas universidades do estado. Neste capítulo, nos direcionamos tão somente em elucidar o ingresso dos povos indígenas nas universidades por meio do vestibular que ocorre desde o ano de 2002, apresentando, além dos dados coletados em seus relatórios, também alterações ocorridas neste processo.

O objetivo desse capítulo é apresentar o processo de formação e constituição dos vestibulares dos povos indígenas no Paraná, como também demonstrar o avanço dos trabalhos desenvolvidos pelas universidades estaduais do Paraná frente às políticas e experiências afirmativas para indígenas.

As informações que aqui constam foram extraídas de documentos e relatórios dos vestibulares indígenas, material primordial desta análise, organização e interpretação dessa proposta investigativa, visando compreender o processo formativo histórico do trabalho da CUIA na perspectiva do acesso dos povos indígenas nas universidades do Paraná. Esta é uma pesquisa qualitativa e historiográfica, cuja fonte são os documentos oferecidos pelas universidades sedes do processo: os relatórios dos vestibulares indígenas.

Os relatórios dos vestibulares foram disponibilizados pelas universidades estaduais do Paraná, pela UFPR e pela CUIA, fonte rica de dados. Posteriormente a este processo de pesquisa, organizamos o material levantado, tornando indispensável o olhar analítico para o conjunto dos documentos. Como critério para organizar este material, utilizamos a fonte documental.

O VESTIBULAR INDÍGENA NO PARANÁ

Atualmente, o vestibular indígena no Paraná é uma organização da CUIA Estadual, que atua em sua promoção e realização, desde a elaboração do edital inicial da edição, até o edital final de resultado. O vestibular indígena ocorre anualmente no Paraná, e cada ano é organizado por uma das universidades públicas participantes da CUIA Estadual, em sistema de rodízio. Fazem parte da CUIA Estadual as seguintes IES públicas do Paraná: Universidade Estadual

de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A universidade que organiza o vestibular indígena é responsável por toda a logística e recursos financeiros para sua realização, e tem em sua comissão organizadora membros da CUIA local. Às demais universidades compete a divulgação do vestibular nas aldeias mais próximas, bem como o transporte dos indígenas inscritos no vestibular até a cidade sede.

Entendemos como organizar o material a partir do momento em que organizamos o texto para leitura segundo critérios de análise de conteúdo, como fichamento e levantamento quantitativo e qualitativo dos assuntos recorrentes ao processo e objetivos propostos, para facilitar o controle e o manuseio desses dados. Dessas ações, resulta em dados como o local (universidade) onde ocorreu o vestibular, as universidades do Paraná envolvidas na oferta das vagas, o número de vagas aprovadas pelo governo de estado a cada universidade, os conteúdos e as provas dos vestibulares e a valoração entre as diferentes provas, o número de candidatos inscritos e suas respectivas etnias e as pontuações máximas e mínimas dos candidatos no vestibular em cada uma das universidades que oferecem vagas no vestibular desde o ano de 2002 até o ano de 2013, conforme segue.

O I Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná foi realizado na UNICENTRO, em Guarapuava, em 2002, preparado e realizado por uma comissão interinstitucional. Decidiu-se que os conteúdos abrangeriam os abordados pelas disciplinas da educação básica, porém as provas deveriam, sempre que possível, apresentar enfoques da realidade indígena, haja vista a especificidade desse processo de ingresso na universidade. Para garantir a especificidade do vestibular, decidiu-se, também, inserir a prova oral, reconhecendo, assim, a importância da tradição oral entre as sociedades indígenas. Esse é o ponto mais relevante do vestibular, pois é possível detectar quais candidatos mantêm relação com a Terra Indígena e também sua relação com a língua portuguesa. Neste vestibular, foram homologadas 51 inscrições, sendo 22 da etnia Kaingang, 11 da etnia Guarani e 18 de outras etnias. No ato da inscrição, o candidato fez a opção por um curso, indicando até três universidades em ordem de preferência. As provas foram realizadas em três dias.

No primeiro dia, foi aplicada a prova oral, com valoração de 42 pontos e composta por 10 textos, dos quais o candidato sorteava um para leitura, interpretação e posterior arguição por dois professores ou especialistas em questões indígenas. Procurou-se manter o equilíbrio entre os textos quanto ao tamanho e grau de complexidade. No segundo dia, as provas foram de Redação (42 pontos), Matemática e Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol); no terceiro dia, as provas foram de Biologia, Física, Geografia, História e Química. As provas de disciplinas específicas eram compostas por quatro questões em cada disciplina e cada questão valia três pontos, totalizando 84 pontos. Para que o total da etapa 1 (Redação e prova oral) e da etapa 2 (disciplinas específicas) totalizasse 100 pontos cada, a pontuação de cada etapa foi multiplicada por 1,1905. Dessa forma, a pontuação final da etapa de provas totalizou 200 pontos. Todavia, visando valorar as notas finais nas disciplinas do ensino médio, computou-se, também, a média aritmética das notas obtidas. Destaca-se que a maior média dos históricos escolares foi de 80,75 e a menor foi de 53,19. O resultado final foi obtido somando a essa pontuação as pontuações obtidas nas etapas 1 e 2, já com o fator de correção mencionado. O Quadro 1 mostra a pontuação máxima e mínima dos candidatos em cada instituição.

QUADRO 1
PONTUAÇÃO MÁXIMA E MÍNIMA DE CANDIDATOS POR IES NO VESTIBULAR INDÍGENA DE 2002

INSTITUIÇÃO	UEL	UEM	UEPG	UNIOESTE	UNICENTRO
PONTUAÇÃO MÁXIMA	214,58	195,63	178,00	156,15	205,07
PONTUAÇÃO MÍNIMA	111,49	135,62	132,04	-	94,86

O II Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná foi realizado na UEL, em Londrina, em 2003, e contou com 61 candidatos, sendo 34 da etnia Kaingang, 14 da etnia Guarani e 18 de outras etnias. Este vestibular manteve as mesmas características do anterior, tendo também a participação da UNESPAR. O Quadro 2 exibe a pontuação máxima e mínima dos candidatos em cada instituição.

QUADRO 2
PONTUAÇÃO MÁXIMA E MÍNIMA DE CANDIDATOS POR IES NO VESTIBULAR INDÍGENA DE 2003

INSTITUIÇÃO	UEL	UEM	UEPG	UNIOESTE	UNICENTRO	UNESPAR
PONTUAÇÃO MÁXIMA	161,13	160,97	104,42	139,29	155,59	131,71
PONTUAÇÃO MÍNIMA	49,46	93,61	7,18	6,95	6,58	82,49

O III Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná foi realizado na UNIOESTE, no *campus* de Cascavel, em 2004, e contou com 55 candidatos, sendo 29 da etnia Kaingang, 16 da etnia Guarani e 10 de outras etnias. Este vestibular também manteve as mesmas características dos anteriores. O Quadro 3 mostra a pontuação máxima e mínima dos candidatos em cada instituição.

QUADRO 3
PONTUAÇÃO MÁXIMA E MÍNIMA DE CANDIDATOS
POR IES NO VESTIBULAR INDÍGENA DE 2004

INSTITUIÇÃO	UEL	UEM	UEPG	UNIOESTE	UNICENTRO	UNESPAR
PONTUAÇÃO MÁXIMA	211,7	153,7	92,7	154,2	181,3	185,0
PONTUAÇÃO MÍNIMA	103,4	133,5	-	93,7	127,3	109,9

O IV Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná foi realizado na UEM, em Maringá, em 2005, e contou com 112 candidatos, sendo 56 da etnia Kaingang, 12 da etnia Guarani e 44 de outras etnias. Este vestibular apresentou algumas mudanças em relação às edições anteriores. A primeira delas foi a inserção da UFPR, com a oferta de 5 vagas suplementares às vagas regularmente ofertadas, com a particularidade de que candidatos de outros estados não poderiam optar por universidades estaduais, porém os candidatos do Paraná poderiam optar pela UFPR. Manteve-se a prova oral e a prova de Redação com 42 pontos cada, mas as questões das disciplinas específicas passaram de 4 para 8. Nesse vestibular prevaleceu, ainda, a pontuação no histórico escolar dos candidatos, mas isso gerou problemas na aferição das pontuações, pois algumas escolas do Rio Grande do Sul apresentaram os resultados por meio de conceitos e não de notas de 0 a 10, o que dificultou a aferição da pontuação. Outra mudança ocorreu na prova oral, pois, inicialmente, foram propostos 10 temas. Porém, quando da discussão de cada um deles, observou-se discrepância no grau de complexidade, o que poderia favorecer os candidatos que sorteassem temas mais simples. Dessa forma, optou-se por selecionar apenas 2 temas, sendo um para o período matutino e o outro para o vespertino. Salienta-se que nenhum candidato teve contato com outro que já havia realizado a prova. O Quadro 4 mostra a pontuação máxima e mínima dos candidatos em cada instituição.

QUADRO 4

PONTUAÇÃO MÁXIMA E MÍNIMA DE CANDIDATOS POR IES NO VESTIBULAR INDÍGENA DE 2005

INSTITUIÇÃO	UEL	UEM	UEPG	UNIOESTE	UNICENTRO	UNESPAR	UFPR
PONTUAÇÃO MÁXIMA	221,65	174,06	191,59	182,21	183,36	136,90	250,40
PONTUAÇÃO MÍNIMA	11,48	111,79	112,94	104,62	120,82	122,95	115,01

O V Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná foi realizado na UEPG, Ponta Grossa, em fevereiro de 2006, e contou com 136 candidatos, mas não há registro quanto às etnias dos candidatos, pois o relatório não apresenta os resultados do questionário socioeconômico dos candidatos. Foram mantidas as mesmas características do vestibular anterior, exceto na prova de língua estrangeira, que além da opção por espanhol ou inglês, o candidato poderia optar por realizar prova na língua Kaingang ou Guarani. Decidiu-se por eliminar a pontuação referente ao histórico escolar, dada a dificuldade de aferição de notas quando a avaliação é por meio de conceitos. A partir deste ano, passa também a constar como opção de vestibular aos indígenas a UENP. O Quadro 5 mostra a pontuação máxima e mínima dos candidatos em cada instituição.

QUADRO 5

PONTUAÇÃO MÁXIMA E MÍNIMA DE CANDIDATOS POR IES NO VESTIBULAR INDÍGENA DE 2006

INSTITUIÇÃO	UEL	UEM	UEPG	UNIOESTE	UNICENTRO	UENP	UFPR
PONTUAÇÃO MÁXIMA	570	456	401	706	393	461	559
PONTUAÇÃO MÍNIMA	230	234	251	495	160	191	180

O VI Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná foi realizado na UFPR, em Curitiba, em dezembro de 2006. Neste vestibular, 164 candidatos tiveram a inscrição homologada, sendo 101 da etnia Kaingang, 28 da etnia Xokleng, 25 da etnia Guarani e 10 de outras etnias. A prova oral e a prova de Redação passaram a valer 50 pontos cada e cada disciplina da prova específica continha 5 questões, com 10 pontos cada. Dessa forma, a valoração total passou a ser de 500 pontos. Foram ofertadas 6 vagas a cada universidade estadual do Paraná e 7 vagas à UFPR. O relatório do vestibular não apresenta o registro das pontuações dos candidatos. Neste vestibular, a SETI, juntamente com as instituições de ensino superior do Paraná, com a finalidade de viabilizar aos membros das comunidades indígenas, o acesso, a permanência e a conclusão nos cursos de graduação na universidade pública, decidiram instituir a Comissão Universidade para os Índios

(CUIA), a partir da publicação da Resolução nº 006/2007. A partir dessa resolução, e da competência de “realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo”, passa a CUIA a responsabilizar-se pela gestão e organização do vestibular indígena no Paraná.

O VII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná foi realizado na UNICENTRO, em Guarapuava, em dezembro de 2007. Nesse vestibular, 217 candidatos fizeram a inscrição, sendo 142 da etnia Kaingang, 38 da etnia Guarani, 19 da etnia Xokleng e 18 de outras etnias. Foram homologadas 212 inscrições. A sistemática adotada neste vestibular foi semelhante à do VI Vestibular. O Quadro 6 mostra a pontuação máxima e mínima dos candidatos em cada instituição.

QUADRO 6
PONTUAÇÃO MÁXIMA E MÍNIMA DE CANDIDATOS POR IES NO VESTIBULAR INDÍGENA DE 2007

INSTITUIÇÃO	UEL	UEM	UEPG	UNIOESTE	UNICENTRO	UENP	UFPR
PONTUAÇÃO MÁXIMA	223,0	239,0	194,0	205,0	296,0	199,0	248,5
PONTUAÇÃO MÍNIMA	96,0	98,5	126,5	111,0	129,5	58,0	98,5

O VIII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná foi realizado na UEL, em Londrina, em 2008, e contou com 226 inscritos e 203 inscrições homologadas, mas apenas 138 realizaram as provas. Entre os que tiveram a inscrição homologada, 120 são da etnia Kaingang, 36 da etnia Guarani e 47 de outras etnias. A sistemática de provas não sofreu alteração em relação ao último vestibular. O Quadro 7 mostra a pontuação máxima e mínima dos candidatos em cada instituição.

QUADRO 7
PONTUAÇÃO MÁXIMA E MÍNIMA DE CANDIDATOS POR IES NO VESTIBULAR INDÍGENA DE 2008

INSTITUIÇÃO	UEL	UEM	UEPG	UNIOESTE	UNICENTRO	UENP	UFPR
PONTUAÇÃO MÁXIMA	268	235	257	254	273,5	214	375,1
PONTUAÇÃO MÍNIMA	45	45	80	60	45	82	87

O IX Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná foi realizado na UNIOESTE, em Cascavel, em 2009, e contou com 251 inscritos e 241 inscrições homologadas, sendo 147 da etnia Kaingang, 34 da etnia Guarani, 41 da etnia Xokleng e 19 de outras etnias. Apenas 171 realizaram as provas e a pontuação máxima e mínima dos candidatos em cada instituição consta no Quadro 8. Foram também mantidas as mesmas características em relação ao último vestibular.

QUADRO 8

PONTUAÇÃO MÁXIMA E MÍNIMA DE CANDIDATOS POR IES NO VESTIBULAR INDÍGENA DE 2009

INSTITUIÇÃO	UEL	UEM	UEPG	UNIOESTE	UNICENTRO	UENP	UFPR
PONTUAÇÃO MÁXIMA	283	281	225	267	279	241	310
PONTUAÇÃO MÍNIMA	91	108	161	100	82	110	110

O X Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná foi realizado na UEM, em Maringá, em 2010, e contou com 281 inscrições homologadas, sendo 225 do Paraná e 56 de outros estados. Desses, 218 são da etnia Kaingang, 49 da etnia Guarani e 14 de outras etnias. A prova oral e a prova de Redação tiveram valoração de 50 pontos cada e as demais disciplinas, com 5 questões cada, tiveram pontuação de 10 pontos. O Quadro 9 mostra a pontuação máxima e mínima dos candidatos em cada instituição.

QUADRO 9

PONTUAÇÃO MÁXIMA E MÍNIMA DE CANDIDATOS POR IES NO VESTIBULAR INDÍGENA DE 2010

INSTITUIÇÃO	UEL	UEM	UEPG	UNIOESTE	UNICENTRO	UENP	UFPR
PONTUAÇÃO MÁXIMA	344	292	196	268	254	265,5	325
PONTUAÇÃO MÍNIMA	124,5	95	110	112	93,5	121,5	124,5

O XI Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná foi realizado na UEPG, em Ponta Grossa, em 2011, teve 347 inscritos sendo 273 Kaingang, 64 Guarani e 10 outras etnias; 329 dessas inscrições foram homologadas, sendo 283 do Paraná e 46 de outros estados (26 do Rio Grande do Sul, 16 de Santa Catarina e 4 de outros estados (Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Acre e Pernambuco).¹ As provas orais e de Redação tiveram a mesma valoração da UEM. O Quadro 10 mostra a pontuação máxima e mínima dos candidatos em cada instituição.

QUADRO 10

PONTUAÇÃO MÁXIMA E MÍNIMA DE CANDIDATOS POR IES NO VESTIBULAR INDÍGENA DE 2011

INSTITUIÇÃO	UEL	UEM	UEPG	UNIOESTE	UNICENTRO	UENP	UNESPAR	UFPR
PONTUAÇÃO MÁXIMA	229	234	286	325	339	313	338	317
PONTUAÇÃO MÍNIMA	71	40	85	56	24	30	73	81

¹ No XI Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, houve também uma candidata originária de Alagoas, mas, por residir em Curitiba, não foi computada como sendo de outro estado.

O XII Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná foi realizado na UFPR, em Curitiba, em 2012, com 341 inscrições homologadas, sendo 309 do Paraná e 32 de outros estados. Desses, 217 são da etnia Kaingang, 102 da etnia Guarani e 22 de outras etnias. O Quadro 11 mostra a pontuação máxima e mínima dos candidatos em cada instituição.

QUADRO 11
PONTUAÇÃO MÁXIMA E MÍNIMA DE CANDIDATOS POR IES NO VESTIBULAR INDÍGENA DE 2012

INSTITUIÇÃO	UEL	UEM	UEPG	UNIOESTE	UNICENTRO	UENP	UNESPAR	UFPR
PONTUAÇÃO MÁXIMA	320	274,5	298	320	312	276,5	252	357
PONTUAÇÃO MÍNIMA	106	113,5	113,5	105	117,5	97	139	135,5

O XIII Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná foi realizado na UENP, na cidade de Jacarezinho, no ano de 2013, com 452 inscritos e 425 homologações. Dos 452 inscritos, apenas 18 inscrições homologadas eram de outro estado do país. Dos estudantes pretendentes ao vestibular nas diversas universidades, 289 são pertencentes à etnia Kaingang, 70 da etnia Guarani, e os demais pertencentes a outras etnias. A prova oral e a prova de Redação tiveram a mesma valoração, totalizando 100 pontos e as demais disciplinas, com 5 questões, respectivamente, tiveram pontuação de 50 pontos cada, somando 400 pontos, dando um total de 500 pontos a avaliação final. O Quadro 12 mostra a pontuação máxima e mínima dos candidatos em cada instituição.

QUADRO 12
PONTUAÇÃO MÁXIMA E MÍNIMA DE CANDIDATOS POR IES VESTIBULAR INDÍGENA - 2013

INSTITUIÇÃO	UEL	UEM	UEPG	UNIOESTE	UNICENTRO	UENP	UNESPAR	UFPR
PONTUAÇÃO MÁXIMA	303	276	292	275	310	276	256	293
PONTUAÇÃO MÍNIMA	71,50	119	73	60,50	65	87,50	143,50	120

Diante dos dados apresentados, disponibilizamos o Quadro 13, que mostra o número de candidatos que tiveram as suas inscrições homologadas desde 2002 nos vestibulares indígenas, onde se constata que há uma crescente procura, principalmente nos últimos cinco anos.

QUADRO 13
 RELAÇÃO DE INSCRIÇÕES HOMOLOGADAS POR ANO DE VESTIBULAR INDÍGENA

ANO DO VESTIBULAR	NÚMERO DE VESTIBULANDOS
2002	51
2003	61
2004	55
2005	136
2006	164
2007	212
2008	203
2009	241
2010	281
2011	329
2012	341
2013	425

Podemos verificar que, ao longo desses anos, aumentou a procura pelo vestibular, ampliando a concorrência entre os candidatos indígenas e acirrando a conquista no espaço da universidade. Isso mostra o alcance e os avanços das políticas públicas e o trabalho das universidades contribuindo para essas conquistas, embora ainda haja muito a ser feito para sua consolidação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos relatórios das universidades parceiras em todo o processo foi o principal meio de concretização desse estudo e investigação historiográfica. Pode-se perceber, ao analisar as treze edições do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, o aumento da procura pelos indígenas ao acesso à Universidade.

Pelo vestibular, há atualmente a reserva 6 vagas em cada uma das universidades públicas estaduais do Paraná, para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas do Paraná. A Universidade Federal do Paraná destina 10 vagas suplementares dos cursos ofertados, para serem disputadas exclusivamente por indígenas integrantes das sociedades indígenas no Brasil. A CUIA Estadual tem como uma de suas metas a ampliação dessas vagas, para suprir essa demanda crescente. Ainda, essa

comissão estuda a viabilidade de cursos superiores interdisciplinares voltados à realidade dos povos indígenas do Paraná.

Atualmente, para realizar a inscrição no vestibular para os povos indígenas, os estudantes devem se autodeclarar como indígenas e, ainda, apresentar uma carta de recomendação de um cacique que comprove seu pertencimento a uma comunidade indígena do território paranaense (para todas as IES com exceção da UFPR) e que é de etnia indígena (exigência para todas as IES).

Esperamos que esses dados, mesmo que amplos e superficiais, possam contribuir com novos estudos e futuras pesquisas críticas e que contribuam para novos olhares para o Ensino Superior, para a discussão de políticas públicas, e a necessidade e aspirações das futuras gerações de pesquisadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Wagner Roberto do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese de Doutorado em Educação. UFPR, 2010.
- LÜDKE, M.; e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- UENP. Edital nº 001/2013. Vestibular dos Povos Indígenas. Disponível em <<http://www.uenp.edu.br/>>. Acesso em: 5/10/2014.
- UENP. Manual do Candidato. Disponível em: <<http://www.uenp.edu.br/2013/>>. Acesso em: 5/10/2014.
- UNICENTRO. Edital nº 1/2014. Vestibular dos Povos Indígenas. Disponível em: <<http://www2.unicentro.br/>>. Acesso em: 6/10/2014.
- VIEIRA, M.P.A. *et al.* Os Passos da pesquisa. In: VIEIRA, M.P.A., PEIXOTO, M.R.C. e KHOURY, M.A. *A pesquisa em história*. São Paulo: Ática, 1989, p.29-64.

4. A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO PARANÁ. PERCURSOS, DILEMAS E PERSPECTIVAS

*Isabel Cristina Rodrigues**

*Maria Simone Jacomini Novak***

*Rosângela Célia Faustino****

INTRODUÇÃO

Ao longo da história do contato, as populações indígenas desenvolveram diversas estratégias políticas de resistência e sobrevivência. Entre essas, destaca-se a educação superior como elemento importante para o gerenciamento de seus territórios e desenvolvimento sustentável. Esse nível de ensino é tomado na atualidade como um desses mecanismos, visando superar as relações tutelares a que estiveram submetidos até a Constituição de 1988. Após esse marco legal, estas populações vêm tentando estabelecer relações menos assimétricas com a sociedade envolvente, através de outros meios da qualificação de seus quadros dirigentes, bem como de formação de profissionais que possam atuar nas diversas instâncias no interior das Terras Indígenas (T.I).

* Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Professora do Departamento de História e do Programa de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

** Doutora em Educação. Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus de Paranavaí) e Membro da CUIA-PR.

*** Pós-doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A literatura da área¹ evidencia que as discussões sobre o ensino superior para indígenas surgem apenas na segunda metade da década de 1990, devido, sobretudo, à necessidade de formação de professores para cumprimento da educação diferenciada e bilíngue, presente na Constituição de 1988 e regulamentada pelo ordenamento jurídico subsequente, que inclui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, de 1996) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, de 1988), entre outros.²

É nesse contexto que o Paraná implanta sua pioneira estratégia de política de acesso aos indígenas ao ensino superior. Visando pensar a questão dos critérios para o ingresso no ensino superior, qual seja, a carta de recomendação, esse capítulo objetiva destacar e problematizar alguns elementos capazes de subsidiar e refinar a discussão, a partir de elementos apontados por autores da área e lideranças indígenas.

O DILEMA DA IDENTIFICAÇÃO DOS INDÍGENAS

Num momento em que a CUIA foca seus estudos, reflexões e ações no processo de permanência dos estudantes indígenas nas instituições de ensino superior (IES), emerge, novamente, por meio do Ministério Público Federal (MPF), a demanda da discussão sobre os critérios exigidos no processo de inscrição. Entre os documentos comumente requeridos para vestibulandos, o candidato indígena às instituições estaduais deverá apresentar, no ato da inscrição, uma carta de recomendação assinada pelo cacique da comunidade à qual pertence, informando a etnia e a terra indígena de sua procedência no estado do Paraná.

Essa exigência altera-se para os candidatos da UFPR, que, a partir da décima terceira edição, que foi realizada em dezembro de 2013, passou a adotar o critério estabelecido pela Lei Federal nº 12.711, de 29/08/2012, exigindo apenas autodeclaração de pertencimento a uma etnia indígena.

No entanto, para as IES estaduais essa polêmica permaneceu. A exigência da carta de recomendação tem gerado muita discussão no âmbito das comunidades indígenas, no momento da homologação

¹ Cf.: Lima e Barroso-Hoffman, 2004; Paladino, 2012; Amaral, 2010; Novak, 2014.

² Para uma análise da legislação da educação escolar indígena, ver: Andrioli, 2012; e Grupioni, 2001. Sobre a questão no Paraná, ver: Faustino, 2006.

das inscrições, da realização do vestibular e do próprio convívio entre os estudantes indígenas ao ingressarem nas IES.

Segundo Lima e Barroso-Hoffmann (2004), em âmbito nacional, as cotas trazem para a discussão a questão do debate sobre a identificação de quem é ou não indígena. Essa questão está na pauta desde os debates pioneiros acerca do ensino superior, como, por exemplo, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Para os autores acima, em alguns casos leva-se em consideração o que se estabelece na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que, em seu artigo 1º, inciso 2º, estabelece que “a consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção”. Assim, a discussão nacional, por conta da Lei de Cotas para o ensino superior federal do país, leva em consideração a autodeclaração como critério para inscrição nos processos seletivos.

Afinal, no país da mistura, reconhecer a discriminação é sempre confuso, difícil e sutil. Mas o próprio movimento indígena organizado tem pontos importantes de debate neste terreno, e as interpretações simplórias da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (da qual só em 2003 o Brasil se tornou formalmente signatário) têm sido questionadas. Entre elas, por exemplo, está o uso exclusivo da ideia de autoidentificação individual enquanto critério de acesso a direitos. (Lima e Barroso-Hoffmann, 2004, p.19)

A partir do argumento acima, frisamos a importância de considerar na Convenção 169 da OIT, o artigo 5º, parágrafo 3º, no que diz respeito à adoção de “c) políticas para mitigar as dificuldades enfrentadas por esses povos, diante das novas condições de vida e trabalho, deverão ser adotadas”; e o artigo 7º, parágrafo 1º, com relação ao direito dos povos indígenas de “participar da elaboração, implementação e avaliação de planos de programas de desenvolvimento nacional e regional que possam afetá-los diretamente”.

É com base nesses artigos da Convenção 169 da OIT que insistimos na manutenção da Carta de Recomendação, pois, no diálogo com as lideranças indígenas no Paraná, estas vêm ressaltando a importância dos artigos acima no que concerne ao direito das coletividades indígenas e defendem que as vagas criadas pela Lei Estadual de 2001, no Paraná, são destinadas às comunidades indígenas e não à

pessoa que, embora se autodeclare pertencente a uma etnia indígena, não esteja em comunicação direta com sua comunidade.

Nas discussões sobre políticas de ação afirmativa, entre as quais se destaca o Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: Políticas Públicas de Ação afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados, realizado pelo LACED, em 2004, notabilizou-se a necessidade de um “(...) aprofundamento da reflexão sobre a identificação étnica dos índios, visando aperfeiçoar as experiências de aplicação do sistema de cotas”. (p.147) Durante o seminário, essa discussão revelou-se como uma das preocupações das comunidades indígenas, no sentido de não se perder de vista os princípios de organização social e política das diferentes, etnias indígenas, ou seja, o princípio da coletividade.

Luciano (2006) destaca a necessidade de a identificação étnica passar pelo reconhecimento dos grupos indígenas para torná-la legítima, uma vez que esta é uma política voltada para as coletividades e só se tornará legítima se estas assim a reconhecerem. O tempo em que os povos indígenas necessitavam do reconhecimento e da chancela de instituições da sociedade envolvente findou-se com a Constituição de 1988 que, segundo Pacheco de Oliveira e Freire, “também rompeu com a herança tutelar originada no Código Civil de 1916, mudando o *status* dos índios, permitindo que individualmente ou através de suas organizações ingressassem em juízo para defender direitos e interesses”; (2006, p.133) entre os quais se destaca na carta constitucional, a redefinição da categoria terra indígena como “terras tradicionalmente ocupadas” (...) “definidas desde então como aquelas que possibilitam a reprodução dos índios”, isto é, aquelas “necessárias a sua preservação física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”. (Brasil, 1993, p.16)

Partindo do pressuposto de que os costumes e as tradições podem advir do contato e convivência com outros grupos étnicos e que, portanto, são apreendidos, apropriados, incorporados, ressignificados,³ a educação escolar formal inegavelmente já se tornou, no contexto atual, uma tradição presente. Luciano corrobora com essa ideia, quando pondera:

(...) Mas considerarmos que é possível e legítimo trabalhar a educação escolar em todos os níveis e modalidades de ensino como estratégia de um projeto sociopolítico do qual o indivíduo é parte orgânica, como nos parece que deveria ser,

³ Cf. Rodrigues, 2012.

os critérios físicos e a correspondente autodeclaração tornam-se inadequados. Neste caso, as coletividades (aldeias, comunidades, povos e organizações indígenas) deveriam ser as referências para a identificação dos estudantes, com toda a complexidade que isso implica. Interessante neste caso é que não são os não índios (mesmo com representação indígena) que decidem pelos índios, mas os próprios índios. (Luciano, 2006, p.166-167)

Essa afirmação, oriunda de uma importante liderança dos povos indígenas, com inserção nacional na elaboração de políticas públicas para a educação, reforça a defesa que estes vêm fazendo de políticas de caráter comunitário:

Penso que o maior problema não é o mais correto moral, científica ou tecnicamente, mas sim o mais legítimo. A decisão legítima das comunidades para identificarem ou até indicarem seus candidatos não pressupõe negar o papel das técnicas, as quais podem subsidiar e qualificar os critérios de decisões das coletividades sem anularem a autonomia dos grupos. (Luciano, 2006. p.166)

No âmbito da discussão sobre a Lei Federal nº 12.711, de 29/08/2012, que dispõe sobre a forma de ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, para concorrerem às vagas, segundo seu artigo 5º, é necessária apenas a autodeclaração, conforme segue:

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Brasil, 2012)

Embora na Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, tenha adotado apenas a autodeclaração como documento de pertencimento étnico, o(a) estudante, regularmente matriculado(a), que deseja aderir ao Programa de Bolsa Permanência, para poder usufruir dos benefícios a que tem direito, tem que apresentar a declaração

da comunidade à qual pertence para comprovar sua condição de indígena e declaração da Funai ou comprovante de residência em terra indígena:

II – DOCUMENTAÇÃO MÍNIMA COMPROBATÓRIA DA CONDIÇÃO DE ESTUDANTE INDÍGENA E QUILOMBOLA

1. Autodeclaração do candidato. 2. Declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 03 (três) lideranças reconhecidas. 3. Declaração da Fundação Nacional do Índio (Funai) que o estudante indígena reside em terras indígenas ou comprovante de residência em comunidade indígena. (...).⁴ [grifos nossos]

Para Luciano (2012), essa autodeclaração tem gerado muitas controvérsias e levado a uma lógica de política individualizada que contraria e nega os direitos e autonomia coletiva estabelecidos na Constituição de 1988.

Essa individualização do processo de ingresso e permanência tem legitimado a chamada autodeclaração para a identificação étnica, que embora legal, não é suficiente e não tem resolvido o problema. Existem casos absurdos de identificação étnica, gerados a partir da simples autodeclaração, inclusive violência e ameaças de morte entre candidatos ou estudantes indígenas, como pude observar na Universidade de Brasília. Considerando as experiências atuais, não existe algo tão individualista que o princípio da autodeclaração, pois nega totalmente a autonomia coletiva dos povos indígenas. Entendemos que o princípio da autodeclaração tem sua relevância, mas não pode ser a única forma de identificação étnica. Deveria ser associada a outros instrumentos de declaração ou identificação, como de pertencimento etnoterritorial ainda que como memória histórica, linguística e o reconhecimento de seu povo de pertencimento. (Luciano, 2012, s/p) [grifos nossos]

Pode-se intuir que a declaração de identificação do candidato ao vestibular indígena, as relações construídas entre o estudante e sua

⁴ Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência, MEC/SESU/SETEC. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>>. Acesso em: 21/07/ 2015.

família com o cacique e a liderança durante o processo de formação do acadêmico (podendo ser de apoio, advertência ou rejeição) e a sua postura acadêmica ou profissional possibilitam a definição de seu retorno ou a permanência na comunidade, bem como da posição de poder que passa a assumir ou ocupar na aldeia.⁵

No Estado do Paraná, a CUIA sempre procurou estar atenta às coletividades indígenas e suas demandas, fixando a exigência de apresentação da carta de recomendação assinada pela liderança da comunidade à qual pertence o(a) candidato(a). As discussões realizadas na área demonstram que:

Esse também é um ponto polêmico: para alguns alunos indígenas (especialmente para aqueles cujas famílias acham-se afastadas das aldeias de origem há mais tempo) a indicação vira matéria de “política” e não é “universal” ou dada a todos pelo critério (alheio aos povos indígenas) do mérito escolar. Afinal, a importância do parentesco entre os povos indígenas é amplamente reconhecida – e, cá entre nós, na sociedade brasileira (*mutatis mutandis*), também. Para alguns intelectuais defensores das ações afirmativas, a crítica também segue nessa direção, supondo-se um pendor à universalidade da fruição dos direitos que nossa sociedade mesma não tem e nunca teve senão no discurso e na lei escrita. Demonstra-se mais uma vez o desconhecimento dos circuitos de poder próprios às coletividades indígenas, suas tradições e usos, o desrespeito aos modos de ser diferenciados dos “nossos”, esquecendo-se de que o que se percebe pela ótica dos valores democráticos, para uns, pode ser a quebra dos esquemas de solidariedade e reciprocidade, para outros. (Lima e Barroso-Hoffman, 2004, p. 20)

Por meio de um instrumento oficial do Ministério Público Federal (MPF), Procuradoria da República do Município de Londrina/PR, remetido à CUIA, está na pauta a discussão da adoção da “autodeclaração” em detrimento da “carta de recomendação”. Estudantes indígenas que, sentindo-se lesados na classificação final do processo seletivo Vestibular Intercultural dos Povos Indígenas no Paraná, procuraram o MPF e vêm fazendo, desde 2002, várias denúncias formais acerca de candidatos e estudantes indígenas que os denunciante não reconheceram ou reconhecem como indígenas.

⁵ Cf. Paulino, 2008 e Amaral, 2010.

Assim, em 2012, a CUIA recebeu do MPF o Inquérito Civil Público nº 1.25.005.0003370/2011-33, um instrumento criado não para apurar reclamações de estudantes indígenas sobre a ocupação de vaga por não indígena no referido vestibular, mas para garantir o direito individual de acesso à política a todos aqueles que se autodeclararem indígenas, independentemente de residirem e viverem ou não em comunidades indígenas nas t.i ou nos centros urbanos.

Diante destes fatos, o MPF, representado por dois de seus servidores (um procurador da República e uma antropóloga), participou como observador no XII Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, realizado em dezembro de 2012, e, a partir desta participação, emitiu um parecer técnico antropológico (nº 01/2012) no qual apresenta uma avaliação do processo observado e uma recomendação à CUIA (Recomendação nº 02/2012), solicitando à comissão que adote as seguintes providências acerca dos documentos exigidos para inscrição no Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná:

- 1 – a suspensão da exigência da apresentação de “Carta de Recomendação assinada por cacique da comunidade”;
- 2- exigir dos candidatos tão somente uma autodeclaração de que a pessoa se considera “indígena”;
- 3- constituir uma Comissão, na qual parte dos integrantes deverá ser composta por representação indígena, para homologar a inscrição dos candidatos que se autodeclararem indígenas após a verificação dessa condição.

Desde o recebimento do documento acima, a CUIA vem enviando esforços para encaminhar a discussão da maneira mais responsável possível, procurando envolver as coletividades indígenas e não indígenas que participam do processo. Até o momento três foram as ocasiões oportunizadas para encaminhar as discussões. A primeira delas aconteceu na reunião da comissão, no mês de maio de 2013, na Fafipar, campus da UNESPAR, Paranaguá, para a qual foram convidados o procurador da República e a antropóloga, ambos do MPF de Londrina/PR. Na ocasião, foi discutido o Parecer Técnico Antropológico nº 1/2012/MPF, sobre o XII Vestibular Indígena e a Recomendação nº 02/2012/MPF, referida acima.

Dessa reunião, resultou um protocolo de entendimento entre CUIA e MPF que estabeleceu, entre outros, dois encaminhamentos importantes: 1) que durante o IV Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná, realizado no período de 7 a 9 de agosto de 2013, seria composta uma mesa para discussão da Recomendação

n.º 02/2012, com a participação de lideranças e estudantes indígenas, MPF e CUIA; 2) para a inscrição na décima terceira edição do vestibular indígena, a CUIA, além de exigir os mesmos documentos requeridos nas edições anteriores, acrescentará a autodeclaração de pertencimento étnico e constituirá uma comissão interétnica provisória para deliberar sobre a homologação das inscrições para os casos que não cumprirem as exigências. Esta Comissão será constituída por membros da CUIA, membros das comunidades indígenas e membros da comunidade externa.

A discussão pautada pelo MPF chegou num momento em que a CUIA vinha estudando e buscando mecanismos para consolidar políticas efetivas e orgânicas entre as IES no que se refere à permanência e integralização dos cursos pelos indígenas que estão, desde 2002, ingressando nas universidades. Essa nova pauta complexifica o debate da política, pois evidencia que as questões de acesso, tomadas como resolvidas, já não estão mais. Tampouco as questões de permanência dos estudantes matriculados e de avaliação da situação dos egressos. Entre os mecanismos de consolidação, podemos citar a proposição de ampliação da política de vagas nos cursos de pós-graduação das IES estaduais; a modificação da lei que regula a bolsa auxílio permanência dos estudantes indígenas, que atualmente impede que os estudantes possam receber outra modalidade de bolsa e participar de programas de fomento à pesquisa (Pibic e Pibic Ação Afirmativa) e à docência (Pibid); a criação do Grupo de Trabalho (GTPESI) para realizar um diagnóstico dos doze anos de implementação da política afirmativa para indígenas no Paraná; e a criação do Sistema Integrado de Gestão de dados sobre os estudantes indígenas nas IES públicas no Paraná.

Há, na CUIA, posicionamentos distintos sobre o tema da auto-declaração. O consenso está na ideia de que não cabe à comissão, depois de treze anos de atividades, fruto de reflexões e anuência das comunidades indígenas, representadas por suas lideranças, retirar a solicitação desse documento sem ouvir os maiores interessados na questão. Desse posicionamento, gerou-se a segunda ocasião de discussão com as lideranças e estudantes indígenas. A CUIA organizou a mesa-redonda, intitulada “As lideranças indígenas enquanto sujeitos das experiências de educação superior indígena”, ocorrida durante o IV Encontro de Educação Superior Indígena do Paraná, no dia 8 de agosto de 2013, tendo ocorrido uma produtiva e importante discussão, que permitiu iniciar um diálogo entre MPF, povos indígenas e CUIA. Nessa deliberou-se, coletivamente, o próximo passo para a

terceira ocasião: realização de um encontro reunindo lideranças indígenas, representantes dos estudantes indígenas e CUIA para estudar a questão com mais profundidade.

Este evento foi organizado pela CUIA, contando com o apoio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), que financiou o mesmo, e foi sediado pela UNICENTRO, Campus Guarapuava, em 23 e 24/09/2014, tendo como título “Reunião Técnica com as Lideranças Indígenas do Paraná”, durante o qual foram discutidas, em mesas-redondas, as seguintes temáticas: 1) “a democratização da educação superior para povos indígenas no Brasil e no Paraná: contextos, desafios e perspectivas”; 2) “os mecanismos de reconhecimento étnico nos vestibulares dos povos indígenas do Paraná”. As mesas tiveram como objetivo problematizar, subsidiar e qualificar o debate para que os participantes pudessem tomar as decisões e encaminhá-las ao MPF.

Nas mesas-redondas, as discussões foram muito qualificadas pela exposição e argumentação dos convidados, sendo mediadas por membros da CUIA, contando com a presença, no primeiro dia, do professor Dr. Carlos Frederico Marés, reconhecido nacionalmente por sua produção na área dos Direitos Indígenas e do jornalista Osias Sampaio Guarani, graduado pela UEL, liderança engajada e reconhecida pelos indígenas e não indígenas no Paraná; no segundo dia, com a participação de Jucélio Aparecido da Silva Guarani, respeitada liderança indígena que ocupa a presidência do Conselho Estadual Indígena do Norte Paraná e da presidente da CUIA Estadual, professora Isabel Cristina Rodrigues, também uma das autoras deste.

Dessa Reunião Técnica, resultaram vários encaminhamentos, entre os quais destacamos a decisão das lideranças indígenas, após se reunirem num grupo de trabalho, pela manutenção da carta de recomendação dos caciques e/ou lideranças indígenas e manutenção da Comissão Interétnica para o processo de homologação das inscrições para o vestibular indígena.

Os membros da CUIA que participaram do evento compartilharam das opiniões, da decisão e dos encaminhamentos apresentados pelas lideranças, pois entendem que, ao longo da história do contato, as populações indígenas desenvolveram diversas estratégias políticas de resistência e sobrevivência, entre as quais se destaca a *educação superior* como elemento importante para o gerenciamento de seus territórios e capacidade de desenvolvimento sustentável e como mecanismo de superação das relações tutelares a que estiveram submetidos até a Constituição de 1988.

Segundo o MPF, se a identidade é dada pelo autorreconhecimento e pelo reconhecimento por parte do grupo, não se pode limitar a uma pessoa, ou representante, no caso, o cacique, toda a responsabilidade de dizer quem é ou não indígena. Afinal é mais fácil para eles dizer quem é indígena, mas como dizer quem não é? Por essa razão, do ponto de vista do MPF, a regulamentação da política de acesso às vagas no Paraná da forma como está é restritiva e discriminatória, pois exclui os indígenas que por várias razões estão ‘desaldeados’. O MPF entende que distinção entre indígenas e, neste caso, entre indígenas urbanos e indígenas que vivem em Terras Indígenas do estado fere o princípio de atendimento da política que é para indígena, não especificando qualquer outro critério, como pode ser observado no texto da lei já descrito.

No IV Encontro e na Reunião Técnica, por meio das falas das lideranças presentes, bem como dos estudantes, percebemos a relevância do papel atribuído às lideranças indígenas nesse processo. Entre eles, todos os argumentos apresentados foram favoráveis à manutenção da carta de recomendação, pois, entendeu-se, durante a discussão, que sua retirada significaria um enfraquecimento do poder dos caciques.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que apreendemos dos posicionamentos defendidos pelos povos e organizações indígenas nesse debate é que a legislação e o discurso jurídico atual defendem o direito individual universal que, uma vez aplicado para as coletividades indígenas, como recomenda o MPF, nega, como afirma Luciano (2012), a autonomia coletiva desses povos e as conquistas garantidas, tanto em âmbito nacional como internacional. Ainda como afirmam as lideranças que participaram no IV Encontro de Educação Superior Indígena e da Reunião Técnica Políticas de Ingresso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior do Paraná, tal medida contribui para desqualificar e dismantelar, cada vez mais, suas organizações sociopolíticas, econômicas e cosmogônicas e, por conseguinte, desempoderar cada vez mais suas lideranças, seus caciques. Neste sentido, nossa opinião, como autoras deste, vai ao encontro dos argumentos apresentados pelos estudantes e lideranças indígenas no Paraná, bem como dos membros da CUIA, que defendem a permanência da Carta de Recomendação como um instrumento coletivo de representação, capaz de garantir que as vagas estabelecidas pela Lei nº 14.995/2006, sejam, de fato, ocupadas por aqueles a quem se destina tal lei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Wagner R. do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese Doutorado em Educação. UFPR, 2010.
- ANDRIOLI, Luciana Regina. *Presença e significado da escola: estudo sobre a comunidade bilíngue Kaingang de Faxinal no Paraná*. Dissertação Mestrado em Educação. UEM, 2012.
- BRASIL. *Leis. Legislação indigenista*. Brasília: Senado Federal/ Subsecretaria de Edições Técnicas, 1993.
- _____. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). MEC/SEF, 1998.
- _____. Lei Federal nº 12.711, de 29/08/2012. Dispõe sobre o Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências.
- _____. MEC/SETE/SESU. Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>>. Acesso em: 21/07/2015.
- FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J.; e CIPRIANO, S. C. A presença indígena na universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná. In: *Cocar*, n.13, v.7. Belém, jan.-jul. 2013, p.69-81.
- FAUSTINO, R. C. *Política educacional nos anos 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Tese de Doutorado em Educação. UFSC, 2006.
- GRUPIONI, L. D. B. Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L. D. B., VIDAL; L. B.; e FISCHMANN, R. (Org.) *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: EDUSP/UNESCO, 2001, p.87-97.
- LIMA, Antônio Carlos de Souza; e BARROSO-HOFFMAN, M. B. Universidade e povos indígenas no Brasil: desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: _____. (Org.) *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2004.

- LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos, v.12)
- _____. A lei de cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. Disponível em: <<http://laced.etc.br/>>. Acesso em: 18/01/2012.
- MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). Município de Londrina/PR. Parecer Técnico Antropológico nº 01/2012.
- _____. Inquérito Civil Público nº 1.25.005.00346/2013-66, de 25/03/2013.
- _____. Ofício nº 757/2013-GAB/JAO/MPF, de 19/04/2013. Recomendação nº 02/2012.
- NOVAK, Maria Simone J. Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses. Dissertação de Mestrado em Educação. UEM, 2007.
- _____. *Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá*. Tese de Doutorado em Educação. UEM, 2014.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes. Convenção 169, de 27/06/1989. Disponível em: <<http://www.ilo.org/>>. Acesso em: 16/03/2014.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João; e FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena no Brasil*. Brasília: MEC/SECADI; LACED/Museu Nacional, 2006.
- PALADINO, Mariana; e CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: _____. (Org.) *Povos Indígenas e escolarização: discussões para repensar novas epistemologias nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p.13-25.
- PARANÁ. Lei nº 13134 de 18/04/2001. Reserva 3 vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. In: *Diário Oficial do Estado*, n. 5.969, Curitiba, 19/04/2001.
- _____. Estratégia de participação dos povos indígenas no Projeto Multisetorial para o Desenvolvimento do Paraná. SEPL/SEAB/SEED/SESA, 2012. Disponível em: <<http://www.sepl.pr.gov.br/>>. Acesso em: 2/07/2013.

PAULINO, Marcos M. Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRJ, 2008.

RODRIGUES, Isabel C.; e WAWZYNIAK, João Valentin. Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná – Reflexões. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatoriocuiia/>>. Acesso em: 12/11/2006.

RODRIGUES, Isabel C. *Venh Jikré Xy. Memória, tradição e costumes entre os Kaingang da T.I. Faxinal – Cândido de Abreu/PR*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. PUC/SP, 2012.

5. INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ: SUJEITOS, TRAJETÓRIAS E PERTENCIMENTOS

*Wagner Roberto do Amaral**

INTRODUÇÃO

Decorrente dos processos de escolarização progressivamente conquistados nas duas últimas décadas pelas sociedades indígenas no Brasil, a educação superior pública vem se tornando, muito recentemente, numa das pautas reivindicatórias do movimento indígena em nível nacional. A universidade, como potencial e institucional espaço de produção e socialização do conhecimento acadêmico-científico e da constituição da inteligência nacional, torna-se alvo de direito e lugar a ser alcançado e ocupado pelos povos indígenas como sujeitos históricos e epistêmicos.

A presença de indígenas na universidade pública oportuniza ainda mais a manifestação das contradições, dos paradoxos e das incoerências que nela residem e a constituem, fundamentalmente, a partir das estratégias de ingresso e de permanência desses sujeitos no ambiente universitário. É nele que passam a se constituir e identificar como estudantes indígenas universitários – categoria emblemática uma vez que se forja a partir de relações sociais marcadas por interações, intercâmbios, contradições, resistências, resiliências, ocultamentos, negações e afirmações.

As experiências de ensino superior iniciadas oficialmente como política pública nas instituições de ensino superior (IES) estaduais

* Professor do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

do Paraná, a partir de 2002, e expressivamente assumidas por outras universidades públicas no país nesta década, revelaram que o conhecimento acadêmico produzido na universidade pelos estudantes e pesquisadores indígenas passa a ser estratégico para a afirmação cultural e política dos grupos étnicos aos quais pertencem, assim como para o desenvolvimento das suas comunidades.

Contudo, o ingresso e a permanência dos indígenas no espaço universitário e urbano (no caso daqueles que passam a residir nas cidades) tornam-se desafiadores para esses sujeitos que passam a aprender, a vivenciar e a intercambiar diferentes perspectivas, concepções e experiências, provocando e sendo por elas provocados a refletirem sobre sua identidade étnica.

A presença e atuação dos estudantes indígenas nas universidades revelam a superação da ideia de cultura originária ou autóctone, isenta ou neutra de mácula da presença de instituições coloniais, buscando retirar as coletividades indígenas de um amplo esquema dos estágios evolutivos da humanidade, e possibilita situá-las na contemporaneidade e em um tempo histórico múltiplo e diferenciado, marcadas por fronteiras étnicas¹ e carregadas de conflitos, contradições, inclusões, exclusões, protagonismos e de lutas.²

Esses fundamentos possibilitam a compreensão do acadêmico indígena não como representante de uma cultura que resiste e é refratária às históricas transformações sociais e culturais, mas, ao contrário, como sujeito pertencente a um grupo étnico que já sofreu modificações históricas atravessadas pelos constantes e intensos contatos com as sociedades não indígenas, principalmente no contexto do desenvolvimento capitalista, mas tanto evidencia quanto oculta marcas de sua identidade étnica características do seu grupo de pertença. Assim, o sujeito acadêmico indígena encontra-se articulado às suas redes de parentesco, as quais orientam a organização socio-cultural, econômica e política das sociedades Kaingang e Guarani no Paraná, considerando as especificidades próprias de cada um desses grupos étnicos e da constituição histórica de cada uma das terras indígenas.

Articular as referências conceituais ora apresentadas com a compreensão da existência dos faccionalismos familiares nas terras indígenas, principalmente nos territórios Kaingang, é de suma importância para orientar a caracterização e reflexão sobre

¹ Cf. Barth, 1998.

² Cf. Pacheco de Oliveira, 1999; Wolf, 2003; e Cardoso de Oliveira, 2006.

o circuito de trabalho indígena que passa a se renovar com a presença desses sujeitos.

O presente trabalho é resultado de pesquisa realizada junto a estudantes indígenas de diversas IES Estaduais do Paraná,³ subsidiando a defesa de tese de doutorado na temática da educação superior indígena. A tese ora apresentada evidencia que a permanência dos estudantes indígenas que ingressam na universidade somente se faz possível mediante a efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário. A construção da condição desse duplo pertencimento, árdua e em permanente estado de desequilíbrio, deve-se tanto ao mérito próprio do acadêmico indígena, quanto ao apoio familiar e a expectativa de sua comunidade de origem. O Estado, neste processo, avançou na inédita implementação do ingresso específico e diferenciado, limitando, porém, sua tarefa nessa ação, uma vez que a permanência, vácuo invisível, mas concreto, se dá pelas condições de afirmação dos próprios sujeitos e de seus grupos de origem.

A constituição desses sujeitos e as experiências, trajetórias e relações que passam a estabelecer na mediação entre universidade, sua comunidade de origem e seu grupo étnico, torna-se fonte de instigadora inspiração e problematização para a elaboração da pesquisa que possibilitou esse texto.

SER ACADÊMICO INDÍGENA É SER SUJEITO DE DUPLO PERTENCIMENTO

As trajetórias acadêmicas realizadas pelos estudantes indígenas ao longo dos catorze anos de vigência da política de educação superior indígena no Paraná (2002 a 2014) evidenciam a importância da análise sobre as estratégias de afirmativa permanência desses sujeitos, bem como das opções e percursos por eles realizados. Para compreender esses percursos faz-se fundamental analisar o duplo pertencimento – acadêmico e étnico-comunitário – que os define como sujeitos de espaços tão díspares mas fundamentais para a sua constituição.

A partir dos relatos dos acadêmicos e profissionais indígenas entrevistados pôde-se caracterizar e analisar o que se denominou por pertencimento acadêmico, considerando aspectos como: a referência

³ A pesquisa a que me refiro intitula-se: “As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos”, defendida em 2010 na UFPR.

da escolarização básica para a sua formação acadêmica, as condições materiais e financeiras para garantir sua permanência na universidade e na cidade, os limites e as iniciativas de acompanhamento institucional pelas IES, os preconceitos e as experiências de interculturalidade vivenciadas no ambiente acadêmico e o sentimento de estrangeirismo na “univer-cidade”.⁴

Por pertencimento étnico-comunitário compreendem-se todas as relações sociais, afetivas, culturais, econômicas e políticas estabelecidas entre os estudantes universitários Kaingang e Guarani com os membros de sua parentela (pais, avós, esposa/o, filhos/as, genros, noras) e com os demais membros da terra indígena com a qual possuem vínculo direto de residência. Também com aqueles que residem em outras terras indígenas (no Estado do Paraná ou em outros estados brasileiros), os quais pertencem à sua rede de parentesco ou de vinculação étnica, evidenciando a organização de famílias extensas e entrelaçadas.⁵ A manutenção da pertença dos estudantes indígenas universitários à sua rede de parentesco, ao seu grupo étnico e à terra indígena de referência pode representar a sua permanência, afirmação ou negação junto às relações faccionais e de poder nelas existentes.

O conceito de pertencimento étnico-comunitário pôde também ser caracterizado e analisado a partir de aspectos como: a participação da comunidade no ingresso e na permanência dos estudantes indígenas na universidade (escolha do curso e da universidade); a inserção e o envolvimento dos acadêmicos indígenas no circuito de trabalho indígena intra ou interaldeias durante e/ou após a conclusão do curso; e o sentimento de estrangeirismo existente entre os estudantes indígenas e sua comunidade de origem.

O duplo pertencimento dos acadêmicos indígenas passa a ser constatado a partir de três elementos sínteses, os quais são definidores desta perspectiva, sendo: (i) a capacidade de afirmação de sua identidade como sujeito indígena; (ii) o acesso e a socialização dos conhecimentos acadêmicos por esses sujeitos; (iii) o nível e frequência de relacionamento com a sua comunidade indígena.

⁴ Segundo Amaral (2010, p.383), a semântica referência caracterizada neste trabalho como *univer-cidade* refere-se à percepção dos estudantes indígenas entrevistados ao identificar a universidade como espaço eminentemente urbano, localizado nas zonas urbanas (cidades) e significativamente distante das terras indígenas e do campo. As expressões identificadas e analisadas por meio dos relatos sinalizam o desafio de estudar na universidade associado ao desafio em residir ou conviver na cidade

⁵ Cf. Clastres, 1974; Mabilde, 1983; Fernandes, 2003; e Mello, 2006.

O primeiro elemento síntese pode ser evidenciado por meio da significativa potencialização do orgulho e da autoafirmação étnica pelo estudante indígena, ou seja, em reconhecer-se e gostar de ser índio, sendo este um reflexo da vivência no ambiente acadêmico e na aldeia. Esse orgulho se revela na medida em que os próprios sujeitos se reconhecem persistentes no seu propósito (ou mesmo de sua família e/ou comunidade) em continuar estudando e acessando mais conhecimentos.

Ah, na verdade, para mim, eu me sinto mais índio ainda. (...) Aí o pessoal fala: - Nós, na verdade, nós somos índios, né? Aí, é uma palavra geral, que a gente fala. Nós somos índios. E aí, como pessoa, não tem como a gente fugir de ser índio. Eu falo para eles que eu me orgulho de ser índio e por estar numa universidade dessa aqui fazendo o que eu sempre quis. E às vezes, têm pessoas que escondem que são índias. Eu chego a me orgulhar de ser índio e de chegar aqui da maneira que eu cheguei, sendo índio. (Acadêmico Kaingang, do Curso de Artes/UEL)

As manifestações apresentadas pelos acadêmicos indígenas revelam o conceito de identidade étnica associado à noção de reconhecimento (autorreconhecimento e o reconhecimento pelo outro), a partir do contraste com o outro (indígena e/ou não indígena), o que Cardoso de Oliveira conceituaria por identidade contrastiva. Ao revisitar suas análises acerca do conceito de identidade étnica, esse autor afirma a sua associação ao campo da etnicidade e aos estudos sobre a moral do reconhecimento. Situa, desta forma, a questão da identidade étnica, do autorreconhecimento indígena e do respeitoso reconhecimento indígena pelos não indígenas no campo que denominou como etnoética, ou seja, da existência da “dimensão ética ou moral no trato das relações interétnicas no âmbito da formulação e execução de políticas públicas dirigidas às etnias indígenas”. (2006, p.46)

Essa perspectiva contribui para a compreensão de como as identidades étnicas indígenas, em diferentes contextos sociais, políticos e culturais, passam a ser invisibilizadas, evidenciadas, assimiladas, manipuladas e assumidas pelas políticas públicas afetas aos povos indígenas e pelos próprios e diferentes grupos étnicos. A afirmativa assunção de sua identidade étnica pelos acadêmicos indígenas pode revelar e indicar aspectos de efetividade do direito conquistado ao acessar, permanecer e concluir o ensino superior público.

O crescente respeito e afirmação identitária indígena assumida e influenciada a partir da elevação dos níveis de escolarização, principalmente das classes etárias indígenas mais jovens, passa a denotar a constituição de uma moderna situação interétnica, conforme contextualiza Cardoso de Oliveira (2006), sendo um dos reflexos do movimento pan-indígena difundido nas Américas a partir da década de 1970.

A afirmação da identidade desse estudante universitário como sujeito indígena, desta forma, pode estar intimamente associada ao acesso e à socialização dos conhecimentos acadêmicos aprendidos na universidade, sendo este o segundo elemento síntese que caracteriza o duplo pertencimento a que se refere esse trabalho. A aprendizagem desses conhecimentos também é compreendida como um dos significativos aspectos que caracterizam esse novo e diferente mundo acadêmico ora evidenciado pela entrevistada.

Eu consegui manter esse vínculo com a ideia deles. (...) Tem muitas coisas dos não indígenas que a gente pode aproveitar e colocar para eles lá, da nossa forma indígena, o que é bem proveitoso. (...) Eu acho que ajudou bastante [identificar-se como estudante na comunidade]. Porque ali, a gente está buscando conhecimento, novas metodologias para serem colocadas em prática para eles lá. (...) Eu acho que é o contato que a gente sempre está mantendo com os não indígenas, o contato que a gente tinha com os indígenas. (Pedagoga Kaingang, formada pela UEPG)

Referem-se aos conhecimentos técnicos, científicos e acadêmicos buscados, socializados e aprendidos no ensino superior, constituindo o cerne da existência da universidade e da escola.

Apesar da importância da aprendizagem desses novos conhecimentos para os acadêmicos indígenas, adverte-se, porém, que este movimento raramente é de mão dupla, isto é, os indígenas parecem, para a academia, não ter nada sabido ou a ensinar. Ciência e cultura são, neste paradigma predominante, ainda que não explicitado, patrimônio da universidade e somente dela.

Nesse sentido, os participantes da pesquisa evidenciam que as maiores dificuldades encontradas para manter seu duplo pertencimento se evidenciam na relação com e na universidade, uma vez que sua pertença familiar e étnico-comunitária é o que originalmente os identificam e os sustentam como sujeitos indígenas. Reconhecem a universidade como um lugar em que muitos deles encontram-se

institucionalmente determinados diante do objetivo de estudar, haja vista as regras, normas e disciplinas que precisam cumprir para se manterem na condição de estudante universitário, fundamentalmente de bolsistas.⁶ Outrossim, ao adquirirem mais conhecimentos credenciam-se como estudantes indígenas em potencial na universidade, ampliando sua leitura de mundo e sentindo-se academicamente mais fortalecidos e etnicamente mais identificados.

Entre os limites mais ressaltados pelos entrevistados, a referência à frágil escolaridade básica é um dos mais contundentes. Ressalta-se que esta fragilidade é revelada pelos entrevistados principalmente se comparado o seu desempenho ao dos seus colegas não indígenas dos cursos que estão frequentando. Destaca-se ainda a contundência dessa manifestação pelos entrevistados cuja autoestima étnica também é por eles apresentada de forma fragilizada, diferentemente dos acadêmicos cuja identidade étnica proclama-se de forma afirmativa.

A relatada fragilidade no domínio de conteúdos escolares é um dos motivos por eles apresentados para ruptura do pertencimento acadêmico, revelados pelos índices de evasão, transferências entre cursos e IES, trancamento de matrículas, pelo desânimo em continuar estudando e, conseqüentemente, pelo desejo de permanência nas aldeias, principalmente nos períodos de férias ou feriados prolongados.

Mas tiveram alguns alunos que não quiseram mais voltar. Teve um de Cascavel que foi nas férias e não voltou mais. Mas eu acho que nem é tanto pelo vínculo com a aldeia. É a base dele, é a diferença mesmo, de não se acostumar, não gostar e não ter o conteúdo pedagógico para ficar ali, para poder entender, sabe? Nem tanto pela... Não sei, eu estou falando de mim, né? Eu acho que a comunidade não interfere. (Acadêmica Guarani, do Curso de Medicina/UEL)

A indiferença, desincentivo ou resistência dos acadêmicos indígenas ao retorno à universidade pode denotar à proposta do Vestibular dos Povos Indígenas como ação afirmativa na porta de

⁶ Cada acadêmico indígena recebe atualmente uma bolsa auxílio no valor de R\$ 633,00, com acréscimo de 50% no seu valor para os que comprovem a guarda de filhos, independentemente do número de dependentes. Importante ressaltar que dos sete estudantes entrevistados, quatro deles possuem responsabilidades paternas ou maternas, tendo entre três a quatro filhos. Revelam que o valor da bolsa é insuficiente para suprir as despesas pessoais e acadêmicas decorrentes de sua permanência e de sua família na cidade.

entrada, via vagas suplementares, e negativa na de saída pela porta dos fundos da “vítima culpada por seu insucesso”. Essa reflexão se afirma a partir da fragilidade das políticas institucionais voltadas à permanência acadêmica desses sujeitos no ensino superior, caracterizando-se ainda como um ensaio de política pública, não se tornando efetiva concretamente.

Em contraposição, na trajetória escolar de alguns dos estudantes entrevistados observa-se também que o domínio de conteúdos escolares próprios da escolarização básica associada às experiências (positivas ou negativas) realizadas nas escolas urbanas, apresenta-se como um dos elos para a manutenção dos vínculos universitários, como se eles os credenciassem para driblar os rituais e as regras da escola não indígena, entre eles, os preconceitos.

Contudo, ao analisar a própria experiência relatada, os acadêmicos revelam e afirmam sua defesa de que toda a oferta da educação básica deva ocorrer nas escolas indígenas, no interior das aldeias (desde que garantidas as condições de qualidade nos processos de escolarização), o que pode vir a assegurar identidade e pertencimento étnico aos alunos indígenas. Essas evidências instigam a reflexão sobre a importância e o papel dos sistemas públicos de educação e da escola indígena em articular, na sua organização curricular, a socialização de conteúdos escolares de forma dialógica com os conhecimentos étnicos e tradicionais presentes na comunidade, possibilitando a esses últimos o seu reconhecimento, visibilidade e afirmação.

A dialogicidade e interculturalidade entre diferentes conhecimentos pautados na escola podem preparar e potencializar os estudantes indígenas ao ensino superior, seja este organizado de forma específica (tal como os cursos de Licenciaturas Interculturais iniciados recentemente em diversos estados), seja por meio do acesso aos cursos convencionais ofertados nas universidades. Tal qual, essa perspectiva deve compor as diferentes organizações curriculares e pedagógicas dos diversos cursos de graduação e pós-graduação nas universidades.

Nessa lógica, ao evidenciar o debate acerca da especificidade da questão indígena na formação étnica nacional, Peres expõe a afirmação de João Pacheco de Oliveira, o qual inverte o nexos que expõe a baixa escolaridade dos estudantes indígenas como a centralidade justificadora de seu frágil desempenho acadêmico e remete essa reflexão à histórica forma de organização e da natureza da universidade:

O problema das populações indígenas no que se refere ao Ensino Superior não é de baixa escolaridade, mas do

reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados. Não se trata, portanto, de inclusão social apenas e sim da construção de uma outra universidade. (2007, p.43)

Apesar das dificuldades vivenciadas e relatadas pelos entrevistados, constata-se que a permanência dos estudantes indígenas na universidade e sua relação com os conhecimentos aprendidos e elaborados estão conectadas a um objetivo pessoal e coletivo assinalado pelo seu pertencimento étnico-comunitário. Esse pertencimento pode se caracterizar como elemento fundamental das políticas de ação afirmativa dos povos indígenas, bem como inspirar e potencializar a positiva teimosia, resistência e capacidade de resiliência dos acadêmicos indígenas, não permitindo que deixem de ser índios ao manterem-se estudantes universitários.

Assim, a manutenção do vínculo universitário do estudante indígena ocorre pela apropriação de conhecimentos e técnicas aprendidas e socializadas junto aos professores e acadêmicos não indígenas durante o seu processo formativo, os quais podem ser apresentadas, disseminadas e utilizadas nas aldeias. Se expressa como se o conjunto de conhecimentos novos aprendidos durante a graduação credenciasse os estudantes indígenas diante de suas comunidades, potencializando e possibilitando respostas aos problemas e às dificuldades vivenciados cotidianamente.

Do conjunto de relatos que se referem aos conhecimentos aprendidos e intercambiados na universidade, bem como aos que foram sendo estudados ao longo das trajetórias escolares e formativas dos estudantes indígenas entrevistados, pode-se sistematizar e evidenciar três diferentes distinções: os conhecimentos escolares na universidade; os conhecimentos acadêmicos na comunidade indígena; e os conhecimentos tradicionais de cada grupo étnico, guardados e reelaborados historicamente em cada aldeia ou grupo familiar.

Esses diferentes conhecimentos passam a compor o elenco formativo dos estudantes indígenas – explicitados ou ocultados por eles próprios, pelas suas comunidades em contato com a universidade (em projetos ou eventos preparados para tal), ou mesmo pelos professores e colegas não indígenas no cotidiano dos cursos e das salas de aula.

Eu percebia que era dos dois lados: da universidade e da comunidade. Assim como a comunidade queria que a gente aprendesse coisas novas para levar para eles, a universidade também tinha esse interesse, a gente ali com uma

informação indígena, então eles sempre estavam perguntando. (Pedagoga Kaingang, formada pela UEPG)

Ao referir-se aos necessários esforços a serem feitos pelos povos indígenas em construções epistêmicas diversas para as universidades, Joênia Wapichana afirma que:

A universidade também existe lá nas comunidades. Mas o que é a universidade? É o universo de conhecimentos. E se esse universo de conhecimentos existe ali nas comunidades, ele precisa ser valorizado – levar esse universo de conhecimentos indígenas para as universidades é também contribuir para a construção de um país melhor. (2007, p.55)

A manifestação da autora revela a importância em se reconhecer e compreender a universidade como espaço democrático de fronteira étnica⁷ e(ou) como zona de contato,⁸ onde é possível traduzir e intercambiar conhecimentos que partem, se fundamentam e se constituem de diferentes lógicas. Segundo Cavalcante:

(...) parte da perspectiva de reconhecer que existe uma pluralidade de saberes que operam em contextos e práticas sociais próprias, e que os processos de transmissão da educação formal têm que identificar qual saber cabe para determinado contexto social. (2009, p.112)

Destarte, todos os entrevistados estabelecem uma orgânica relação entre os conhecimentos aprendidos na universidade com as necessidades, expectativas e realidades de suas aldeias e do seu grupo étnico, potencializando seu duplo pertencimento e credenciando sua futura inserção profissional na aldeia. A essa questão associa-se o terceiro elemento síntese e constituinte do que se denomina neste trabalho como duplo pertencimento, referindo-se especificamente ao nível e à frequência de relacionamento dos acadêmicos indígenas com a sua comunidade de origem.

A autoidentificação como estudante indígena e seu acolhimento e permanência na universidade e na aldeia dependem, fundamentalmente, dos vínculos que esse sujeito consegue manter em ambos os espaços. Reconhece-se que o vínculo familiar e étnico-comunitário

⁷ Cf. Barth, 1998.

⁸ Cf. Souza Santos, 2001.

é fundamental para nutrir sentido e significado à sua permanência acadêmica e indígena na universidade, assim como para a garantia de seu retorno à aldeia.

Observa-se, contudo, que a manutenção do duplo pertencimento do estudante indígena universitário depende da frequência e qualidade da relação que este sujeito estabelece com sua família, com os demais membros da sua comunidade de origem e do seu grupo étnico. Importante ressaltar que essa relação também é mediada pelas demais condições de permanência e pertencimento acadêmico, tais como: desempenho no curso, nível de preconceito social e institucional vivenciado, relacionamento com colegas e professores não indígenas, condições financeiras, distância geográfica entre aldeia-universidade, entre outras.

A significativa ausência do estudante indígena na aldeia em que mantém seus vínculos de pertencimento pode provocar indiferenças e estranhamentos locais por parte de membros da comunidade. Também a frequente e excessiva permanência na aldeia, fundamentalmente pelos estudantes casados e pais (principalmente nos períodos de férias, feriados prolongados ou em contexto de dificuldades econômicas), pode fragilizar a sua permanência na universidade, não acompanhando e muitas vezes esquecendo os conteúdos escolares desenvolvidos em sala de aula. Cumpre ainda destacar que a bolsa auxílio recebida mensalmente pelos estudantes indígenas é concedida pelas universidades após verificação mensal ou bimestral de sua frequência às atividades acadêmicas, permitindo, no máximo, 25% de ausência mensal. O excesso de ausências compromete o recebimento da referida bolsa, podendo ocasionar dificuldades para pagamento de transporte (quando o deslocamento é diário) e/ou de demais despesas para sua manutenção na cidade ou na universidade.

O duplo pertencimento dos estudantes indígenas universitários pode ainda ser mediado pela relação dos caciques e lideranças indígenas para com esses sujeitos e com a universidade. Ausência dos caciques e lideranças indígenas no ambiente universitário e nas relações com as IES pode limitar a compreensão das comunidades indígenas sobre a realidade e os problemas vivenciados pelos estudantes indígenas, tampouco afirma seu vínculo com a comunidade e com a universidade. O estudante indígena enfrenta uma espécie de “buraco perverso de estrangeirice” na medida em que é ele mesmo a quem compete o esforço, às vezes hercúleo, de convencer a aldeia e a família de que continua pertencendo a ela e a universidade, de que não é um estudante comum.

Outrossim, a frequente presença dos caciques e lideranças indígenas na universidade possibilitaria a definição e operacionalização de ações de extensão e pesquisa nas comunidades, credenciando e visibilizando os estudantes indígenas perante as aldeias e à universidade. Por outro lado, o reconhecimento local e mesmo institucional dos acadêmicos indígenas pode ou não ocorrer dependendo das relações políticas e faccionais em cada aldeia e da rede de relações políticas interétnicas estabelecidas em cada estado e para cada grupo étnico.

Fundamental, dessa forma, é a compreensão das relações existentes entre os acadêmicos indígenas (situados e vinculados em sua rede de parentesco) e os caciques e demais lideranças indígenas, mediados pelos diferentes interesses, posições e aspirações de poderes locais e étnico-territoriais ora estabelecidos. A presença do acadêmico indígena, bem como do futuro e novo profissional nas aldeias pode ampliar as relações políticas internas para além do cacicado, provocando tensões, ameaças e reorganizações nas posições atualmente definidas, uma vez que ele próprio possa ser reconhecido como uma nova liderança, dependendo do perfil e dos vínculos parentais e faccionais a que pertence, conforme evidencia uma profissional indígena egressa da universidade:

Eu não tive muito incentivo das lideranças da terra indígena onde morava. Já no primeiro dia em que eu quis vir para a universidade, eu não tive esse incentivo. O cacique falou para mim e eu fiquei sentida por ele ter me falado aquilo lá, né? (...) Eles achavam que a gente [a entrevistada e o esposo] ia voltar para a comunidade. Só que, quando eu estava já me formando, faltava um ano, eu perguntava para o pessoal lá [da terra indígena onde morava] se tinha uma chance de voltar pra lá para ajudá-los. Eu faço sempre contato com eles, mas eles falavam que não, arranjavam umas desculpas para não tocar nesse assunto. Como meu pai também percebeu que eles não queriam nada, ele até incentivou eu ir para outra aldeia pra conseguir um trabalho lá. (...) Mas a minha própria comunidade não quis esse contato comigo, não para voltar lá. Aí eu tive que escolher o lugar onde eu queria ir, né? Eu escolhi essa outra aldeia, onde eu tive mais incentivo das lideranças. (Pedagoga Kaingang, formada pela UEPG)

Outrossim, a titulação alcançada pode potencializar a atuação dos caciques e das lideranças que podem contar com conhecimentos técnicos e científicos a serviço das suas comunidades e, ao mesmo

tempo, receber o apoio, a aliança ou a oposição do novo profissional que retorna à aldeia, dependendo do tronco ou grupo familiar a que pertence, bem como do espaço político-profissional que venha a ocupar na aldeia. Desta forma, a manutenção do duplo pertencimento pelo acadêmico indígena pode contribuir para a compreensão e superação dos sentimentos de duplo estrangeirismo que podem existir na sua relação com a universidade e com a sua comunidade de origem.

Ao referir-se sobre o reduzido número de indígenas ingressantes e concluintes no ensino superior e do papel das universidades neste contexto, Lúcio Flores, membro da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), afirma que:

(...) os índios que saem de suas aldeias para estudar sofrem duas formas de desprezo: são acusados pelos seus próprios parentes de abandonarem seu povo, enquanto os brancos que moram nas cidades mandam que voltem para seus lugares de origem, de onde não deviam ter saído. (...) existe uma dificuldade de entender o que o índio fará depois de concluir seu curso universitário: será que ele retornará ao seu povo? Num momento em que os povos indígenas estão mais fortalecidos, a universidade pode constituir-se numa grande parceira. (...) Essas dificuldades nos levaram a entender que o desafio era muito maior do que sair solitariamente, que era preciso criar um grupo que fosse mais forte, que pensasse um pouco mais sobre a possibilidade de acesso à universidade. (2007, p.43-46)

Nessa lógica, entende-se que o debate interno nas comunidades indígenas e nas universidades sobre a política pública de ingresso e permanência no ensino superior deva reconhecer, compreender e partir das sagas trajetórias já trilhadas, vivenciadas e protagonizadas pelos estudantes indígenas, avançar na centralidade histórica e necessária para compor o presente e o futuro desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho explicita que uma das marcas identitárias dos acadêmicos indígenas reside na sua capacidade de duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário, buscando permanentemente superar as fragilidades impostas pelas precárias condições econômicas, pela limitada formação escolar básica, pela incipiente organização institucional das IES públicas, pelas perversas manifestações de preconceito vivenciadas, entre outros aspectos.

O duplo pertencimento também se revela na sua intensa e dialética jornada em superar a condição de estrangeiro, ao mesmo tempo que reconhece que o é, principalmente no espaço universitário e, em diversas situações, também em suas comunidades de origem.

Outra referência fundamental que caracteriza a possibilidade do duplo pertencimento refere-se à importância destes sujeitos em acessar, aprender, produzir e socializar conhecimentos acadêmicos vinculados, organizados e disseminados pelas mais variadas disciplinas e cursos de graduação e pós-graduação, sendo estes, parte do patrimônio público do qual é deles e de suas comunidades por direito. Os conhecimentos tradicionais indígenas podem ser *reconhecidos* e investigados por esses sujeitos, propondo-se ao permanente diálogo com os sábios e os mais velhos de suas comunidades, bem como com os outros conhecimentos científicos produzidos por diversos especialistas na universidade.

Revela-se que estar na universidade na condição de acadêmico indígena também pressupõe debater acerca da incipiente e tímida interculturalidade nos processos formativos que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, na graduação e na pós-graduação, bem como nos mais diversos setores que constituem as IES. Entende-se que a tarefa de encharcar de interculturalidade a universidade pública, gratuita e de qualidade não seja somente de responsabilidade do estudante indígena, mas sim, desafio institucional dos gestores das políticas de ensino superior.

Portanto, o desafio problematizador proposto é o de anunciar a afirmativa possibilidade da permanência dos estudantes indígenas na universidade como parte de seu processo formativo, bem como as estratégias por eles e por suas comunidades definidas para tal. É fundamental que as lideranças e comunidades indígenas tomem o espaço acadêmico e universitário como seu lugar de pertença e de direito, inspirando e provocando a universidade pública a compreender as especificidades e diversidades linguísticas, socioculturais, cosmológicas e políticas indígenas, bem evidenciando as realidades de precariedade e de desigualdades sociais e econômicas que atingem as terras indígenas. Esta posição política perante as universidades deve instigar a socialização e disponibilização dos conhecimentos produzidos nesta instituição em benefício dos povos indígenas.

Um desafio que ainda se apresenta é a compreensão dos circuitos de trabalho que passam a se constituir pelos e para os profissionais indígenas egressos dos cursos de graduação. Os anos de constituição da política pública de ensino superior voltada aos

povos indígenas desenvolvida no território paranaense sinalizam a necessária reflexão acerca dos espaços ocupacionais aonde esses sujeitos vêm atuando, quais concepções e posturas profissionais se evidenciam, qual o papel das lideranças indígenas no reconhecimento e legitimidade desse processo, bem como quais perspectivas de desenvolvimento vêm sendo explicitadas nessa atuação. Consta-se, contudo, a afirmativa e progressiva possibilidade de formação e atuação de profissionais, pesquisadores e gestores indígenas para atuarem nas mais diferentes áreas do conhecimento e nos diversos espaços ocupacionais, fundamentalmente, no âmbito das políticas sociais públicas, com foco nos territórios indígenas.

A compreensão do equilíbrio exercido cotidianamente por esses sujeitos na manutenção do seu duplo pertencimento – manifestado pela sua afirmativa permanência na universidade – deve instigar a problematização, as intervenções e os investimentos institucionais necessários para que esse processo formativo seja coerente e efetivamente assumido como política de Estado. Pressupõe superar a assunção individual, principalmente dos insucessos nessa trajetória pelo estudante indígena. Nessa lógica, o reconhecimento do duplo pertencimento e do seu exercício advém, sobretudo, do esforço institucional em criar condições pedagógicas e estruturais para que esse estudante continue se reconhecendo como indígena e acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Wagner Roberto do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese de Doutorado em Educação. UFPR, 2009.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. Bergen, Oslo: Universitetsforlaget, 1969. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Editora UNESP, 1998, p.187-227.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Paralelo 15, 2006.
- CAVALCANTE, Márcio R. V. O que há de perspicácia e o que há de ingenuidade nos motivos apresentados pelos indígenas sobre a escola? In: *Tabebuia: índios, pensamento e educação*. Belo Horizonte: FIEI/UFMG, 2009, p.104-113.

- CLASTRES, Pierre. *La société contre l'Etat*. Paris: Minuit, 1974.
- FERNANDES, Ricardo C. *Política e parentesco entre os Kaingang: uma análise etnológica*. Tese Doutorado em Antropologia Social. USP, 2003.
- FLORES, Lúcio. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados: as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, A. C. de S. e BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.) *Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados*. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007, p.42-60.
- MABILDE, P.F.A.B. *Apontamentos sobre os indígenas selvagens da Nação Coroados dos Matos da Província do Rio Grande do Sul (1836-1866)*. São Paulo: IBRASA/FNPM, 1983.
- MELLO, Flávia C. *Aetchá nhanderukuery karai retarã: entre deuses e animais: xamanismo, parentesco e transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani*. Tese Doutorado em Antropologia Social. UFSC, 2006.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João. *Ensaios de Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- PERES, Sidnei C. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, A. C. de S. e BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.) *Op. cit.*, 2007, p.42-60.
- SOUZA SANTOS, Boaventura. *Os processos de globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento, 2001.
- WAPICHANA, Joênia. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados: as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, A. C. de S. e BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.) *Op. cit.*, 2007, p.42-60.
- WOLF, Eric R. Aspectos das relações de grupo em uma sociedade complexa: México. (1956). In: FELDMAN-BIANCO, Bela e RIBEIRO, Gustavo L. (Orgs.) *Antropologia e poder. Contribuições de Eric R. Wolf*. Brasília: Editora UnB; São Paulo: Imprensa Oficial; Editora da UNICAMP, 2003, p.19-35.

6. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PARANÁ

*José Roberto de Vasconcelos Galdino**

*Wagner Roberto do Amaral***

Ingressar é questão às vezes até superada. Mas como é possível garantir a permanência desses alunos ali, eles que se encontram longe das suas casas, enfrentando muitas dificuldades, que precisam de transporte, de alimentos, de comprar livros, além de terem que enfrentar a cada dia uma discriminação?

Como garantir essa continuidade?

Joênia Wapichana

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL AOS INDÍGENAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A questão da criação de políticas de permanência para estudantes indígenas na educação superior pública passou a ser pautada e discutida a partir das primeiras iniciativas de ingresso desses sujeitos em diversas universidades estaduais e federais no início dos anos 2000 no Brasil.

Neste contexto, o acesso dos acadêmicos indígenas no Paraná no ensino superior público do estado foi inédito e pioneiro, mas logo no início da inclusão desses indígenas percebeu-se que, além da criação de mecanismos para o seu ingresso nas universidades, era unânime a importância da construção de programas de permanência. Não basta que estes acadêmicos indígenas entrem nos cursos de graduação das universidades estaduais ou outras, é preciso que eles permaneçam e tenham condições de concluí-los. Para isto, uma parte importantíssima nessa permanência é a efetivação de programas de acompanhamento pedagógico e programas de assistência estudantil,

* Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor e Membro da CUIA-PR.

** Professor do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

com apoio de: bolsas, moradia, alimentação, transporte, saúde, centro cultural ou um local próprio para os indígenas, creches, cultura, lazer, entre outros.

O evento que contribuiu significativamente para debater estas questões foi o Seminário “Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados”, organizado pelo Projeto Trilhas do Conhecimento, vinculado ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museu Nacional da UFRJ, com o apoio do Fundo de Inclusão Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Fundação Ford.¹ Neste evento, diversos gestores, pesquisadores, educadores e estudantes indígenas se pronunciaram acerca dos desafios da permanência desses acadêmicos nas universidades.

Entre estes inúmeros autores, do referido seminário, que trataram da necessidade e da importância dos programas de assistência para os estudantes do ensino superior, Renata Bondin, da Secretaria de Educação Superior do MEC, considera fundamental o apoio logístico aos acadêmicos indígenas, pelas enormes dificuldades que eles encontram na sua inserção no ensino superior. Para ela, o “transporte, a permanência, a hospedagem e a alimentação são custosos e precisam estar previstos e orçados com o objetivo de que não se interrompa (...) o que vem sendo construído”. (*Apud* Souza Lima e Barroso-Hoffmann, 2007, p.94) Da mesma maneira, Luiz Otávio P. da Cunha, Coordenador do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR), defendeu a importância de criar condições de permanência, pois “(...) é necessário assegurar condições materiais (variáveis de acordo com o contexto e a situação particular de cada acadêmico – apoio escolar, transporte, alimentação e moradia), assim como garantir o seu acompanhamento (tutoria, bem como disponibilidade de assistência psicológica)”. (*Idem*, p.100-101) Vasconcelos corrobora com esta perspectiva e afirma que a assistência estudantil no ensino superior:

¹ Realizado em 30 e 31/08/2004, o evento reuniu representantes de órgãos governamentais, de organizações não-governamentais de apoio aos povos indígenas, pesquisadores e estudantes indígenas universitários, para socializar e debater as experiências de ensino superior aos povos indígenas em curso no país, bem como para refletir sobre os limites e as possibilidades de se compor políticas públicas voltadas a esta temática no Brasil. O relatório do seminário, publicado pelo Museu Nacional em 2007, apresenta-se como uma das únicas referências que trata especificamente da política de ensino superior aos povos indígenas no Brasil.

“(...) visa prover os recursos necessários aos estudantes de baixa condição socioeconômica para que (...) possam desenvolver seus estudos com um bom desempenho (...), minimizando o abandono, trancamento de matrícula e evasão nos cursos de graduação”. (2010, p.600-601)

Desta forma, sua finalidade inclui o provimento de recursos mínimos para a sobrevivência do estudante indígena e sua permanência no ensino superior.

O acesso a estes programas de assistência estudantil de forma mais efetiva foi uma conquista do movimento dos docentes e discentes, tendo como referência a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), em dezembro de 2007, visto como um direito social voltado para a igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público. Esse programa incluía as seguintes demandas: moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

Já a assistência estudantil voltada para os indígenas na educação superior pública no Brasil foi se constituindo a partir de experiências, reivindicações e compromissos institucionais localizados, não se configurando enquanto uma política estadual ou nacional.

Como um dos desdobramentos do Pnaes, destaca-se a implantação do Programa de Bolsa Permanência do Governo Federal (Portaria nº 389, de 3/05/2013) que passou a destinar uma bolsa mensal no valor de R\$ 800,00 aos estudantes indígenas e quilombolas que comprovem seu pertencimento a partir de critérios definidos pelo referido programa. Destaca-se que os beneficiários devem possuir matrícula comprovada nas universidades federais, não estendendo esse benefício aos estudantes indígenas matriculados em IES estaduais, confessionais ou privadas. Observa-se que o referido programa apresenta-se como uma estratégia voltada a garantir a permanência de estudantes indígenas no ensino superior a partir da Lei Federal nº 12.711/2012, também denominada como Lei de Cotas no Ensino Superior.

A educação é um espaço dos mais importantes para a ampliação dos direitos humanos e da cidadania. Apesar disso, para Gadotti (1981) e inúmeros outros educadores a universidade é bastante elitista. Portanto, conforme Alves (2002), faz-se necessário democratizar o acesso ao ensino superior e vê-lo como um direito social que inclua a enorme diversidade étnico-racial e social brasileira. Algumas políticas públicas federais e estaduais têm promovido estes direitos, mas

é preciso também criar, efetivamente, mecanismos de permanência, para assim cumprir com a Constituição Federal de 1988 que, no seu artigo 206, diz: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL AOS INDÍGENAS NO CONTEXTO PARANAENSE

No caso do Paraná, a inclusão dos indígenas no ensino superior, nas universidades públicas estaduais, iniciou-se com a Lei nº 13.134/2001. No início, a prioridade era o acesso, com a criação da Comissão de Trabalho, com membros das universidades estaduais – UEL, UEM, UEPG, UNICENTRO e UNIOESTE. Posteriormente, transformou-se em uma Comissão Interinstitucional, que tinha a finalidade de elaborar o processo seletivo unificado e específico, ou seja, privilegiava a organização do concurso vestibular. A lei não tratava da oferta de condições de permanência para estes estudantes.² Isto acabava deixando o acompanhamento dos acadêmicos indígenas nos seus cursos de graduação em segundo plano. O trabalho de organização do vestibular era tamanho que mal sobrava tempo para discutir, nas reuniões estaduais da Comissão, a questão da permanência. Da mesma forma, o acompanhamento local aos indígenas, em cada IES, também era muito deficiente. As universidades e os membros da Comissão em cada uma delas, em níveis diferenciados, tinham muito pouco preparo para a novidade de atender as demandas dos alunos indígenas na universidade.

Com relação à política de permanência, havia uma pequena bolsa-auxílio, da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), que os estudantes indígenas recebiam, mas que não atendia suas necessidades efetivas de gastos. Na passagem da terra indígena para a cidade e para a universidade, os estudantes indígenas encontravam inúmeras dificuldades: com o aluguel de moradia, com o deslocamento de sua moradia para a universidade, com a alimentação, com o estranhamento com o ambiente individualista e burocrático da universidade e da sala de aula, com o estranhamento com o mundo urbano e com a distância de sua família e da sua aldeia. Algumas das desistências iniciais dos acadêmicos indígenas tiveram alguma relação com estas questões básicas de subsistências.

² Cf. Wawzyniak, 2010.

O acesso a uma cota mensal de vales-transportes; à alimentação mais barata ou gratuita nos Restaurantes Universitários (RUs); à moradia nas Casas de Estudantes, com preços mais acessíveis; isso foi sendo efetivado aos poucos.

Cada vez mais se sentia a necessidade fundamental de priorizar o acompanhamento dos alunos indígenas nos seus cursos de graduação e nessa sua inserção no mundo universitário, mas desde a instituição do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, cada IES estadual já desenvolvia ações institucionais voltadas à permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, ainda que nem todas regulamentadas internamente pela instituição e pela SETI, ou seja, eram desarticuladas em nível estadual e insuficientes para constituição de uma política pública de Estado.

Ao instituir o vestibular específico, a política de acompanhamento dos estudantes indígenas não foi assumida como gestão prioritária pela SETI, cabendo às IES estaduais a organização e o desenvolvimento de ações para atendimento às necessidades acadêmicas e sociais dos estudantes indígenas, conforme disponibilidade, capacidade e orientação de cada uma das instituições de ensino.

Em 2004, a Comissão Interinstitucional, que tinha a função prioritária de organizar o acesso do indígena nas universidades, transformou-se na Comissão Universidade para os Índios (CUIA), que, então, passou a se preocupar, discutir e promover programas de permanência (acompanhamento), não havendo, entretanto, políticas institucionais conjuntas para todas as IES. Além de haver a CUIA estadual, algumas universidades também ampliaram as CUIAs locais, com mais membros, para fazer um melhor acompanhamento dos acadêmicos indígenas.

Cumprir o papel e a importância institucional da CUIA em constituir-se num espaço de articulação e socialização das experiências de acompanhamento acadêmico realizadas pelas IES envolvidas, contudo, observa-se que, desde a sua criação até o presente momento, o foco de atenção prioritária desta Comissão, assim como da SETI, se encontra na organização dos vestibulares específicos. Conforme já apontava Paulino, ao analisar a atuação da CUIA:

Coloca-se como desafio para a Comissão Universidade para os Índios (CUIA) seu trabalho interinstitucional, que hoje não acontece efetivamente. [...] O trabalho em conjunto, no caso da CUIA, só ocorre na execução do vestibular. Além disso, a comissão não tem autonomia absoluta para deliberar sobre a permanência dos indígenas, sofrendo

interferências diversas (como colegiados, pró-reitorias de graduação e comissões de vestibular), o que impõe limites ainda maiores ao seu trabalho. Por fim, a necessidade de capacitação específica também se coloca nesta comissão: alguns componentes têm domínio da situação indígena, mas em outros percebemos certo desconhecimento. Há de se pensar, portanto, na reversão deste quadro e nos critérios de indicação para a sua composição. (2008, p.124)

Um dos elementos que podem cimentar o pertencimento acadêmico dos estudantes indígenas em seu processo formativo é a garantia das condições de permanência, entre eles o acompanhamento acadêmico pelas IES públicas. Desta forma, trataremos brevemente das ações desenvolvidas por essas instituições, com a intenção de evidenciar as possibilidades e os limites enfrentados na busca da constituição de uma política de assistência estudantil efetiva aos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná, com relação a bolsas, moradia, alimentação, transporte, espaço específico e assistência à saúde.

BOLSAS

A falta de uma política mais efetiva de permanência provocou muitas dificuldades iniciais. Assim, percebeu-se a necessidade dos acadêmicos indígenas terem uma bolsa mensal para poderem atender seus custos básicos com moradia, alimentação e transporte. A SETI promovia o pagamento de uma bolsa mensal para cada estudante indígena, mas era considerada insuficiente. Este pagamento se tornou uma política efetiva de assistência estudantil para os indígenas apenas quando se criou a Lei nº 15.759 da Bolsa Auxílio, em 2007. O valor da bolsa, em 2008, era de R\$ 400,00. Posteriormente, em razão das demandas dos indígenas, também se estabeleceu um valor diferenciado (50% de acréscimo) para o(a)s acadêmico(a)s que tivessem filho(s). Para Paulino (2008), isto era importante, pois 49% dos estudantes indígenas possuíam filhos.

No mês em que ocorre a matrícula, o ingressante no 1º ano ou período recebe uma bolsa adicional, no mesmo valor, a título de auxílio-instalação. Para fazer jus ao benefício da bolsa, o estudante indígena deverá estar devidamente matriculado e apresentar frequência regular em pelo menos 75% das atividades acadêmicas. Em 2015, o valor das bolsas é de R\$ 633,00, para alunos indígenas sem

dependentes, e de R\$ 949,50, para os indígenas que têm dependentes. Se um casal de indígenas for bolsista e possuir filhos em comum, apenas a mãe terá direito ao maior valor da bolsa.

Foi fundamental que essa bolsa tenha se tornado lei estadual, possibilitando que todos os acadêmicos indígenas nas universidades públicas estaduais paranaenses recebam esse auxílio. Sem estas bolsas dificilmente a maioria dos estudantes indígenas conseguiria permanecer nas universidades e concluir seus cursos de graduação. Conforme Paulino (2008), essa bolsa, que financia a formação acadêmica, funciona, para muitos estudantes, como uma espécie de salário, em função das necessidades de suas famílias. Também é importante frisar que a Funai auxiliava apenas os estudantes indígenas da UFPR.

MORADIA

A moradia constitui um item bastante problemático, pela não existência de casas de estudantes nos *campi* da maioria das universidades estaduais. Tal situação leva os acadêmicos indígenas a procurar moradias fora do *campus*. Nestes casos, as dificuldades encontradas são os altos preços dos aluguéis e o fato de não possuírem fiadores exigidos pelas imobiliárias, pois não têm parentes e nem conhecidos na cidade. Em razão disso, na maioria das vezes, optam por morar com outros estudantes, nas chamadas “repúblicas”, próximo das universidades. Estas habitações são mais baratas e geralmente não exigem fiadores. Algumas vezes, dividem a moradia somente com outros indígenas, criando uma espécie de “espaço indígena” na cidade.

Algumas universidades possuem moradias estudantis, denominadas Casa do Estudante Universitário (CEU), com preços mais acessíveis – com quartos individuais ou em dupla, onde se pode até cozinhar. No Paraná, apenas a UEL e a UEPG têm estas moradias estudantis. No caso da UEPG, a Casa do Estudante encontra no *campus* do bairro Uvaranas, mas é bastante abandonada e desassistida. Cinco acadêmicos indígenas moram na CEU atualmente, mas a casa se encontra em péssima situação, com uma reforma prometida já há algum tempo. Em sua maioria, os estudantes indígenas moram juntos em “repúblicas” perto do *campus* de Uvaranas ou do *campus* Central. Hoje na UEL nenhum estudante indígena é morador de sua casa de estudante, mas anteriormente alguns acadêmicos moraram nela.

As outras universidades, UEM, UNIOESTE, UNICENTRO, UENP e UNESPAR, não possuem CEU. Na UEM, a CEU encontra-se em construção. Já a UENP oferece, em Jacarezinho, auxílio-moradia,

pagando o aluguel de uma casa, com 13 vagas, mas nenhum morador é indígena. No caso de universidades que possuem terras indígenas próximas, muitos estudantes indígenas permanecem morando em suas aldeias e somente vêm para as universidades para estudar, não necessitando ter moradia na cidade.

Os estudantes indígenas da UEM não têm CEU, mas tiveram o apoio da ONG Associação Indigenista (Assindi) em Maringá e puderam/podem morar em casas construídas com o apoio desta ONG. O relato da acadêmica Guarani Rosilda da Silva Camargo mostra bem a importância de se ter uma moradia como esta: “O que também me ajudou na permanência no meu curso foi ter um lugar para ficar com minha família na cidade de Maringá. Como eu fui uma das primeiras acadêmicas (...), consegui uma casa para ficar”. (2010, p.137) Essas casas, além de um Centro Cultural Kaingang e outro Guarani e um Centro de Educação Infantil, constituem um espaço indígena importantíssimo na cidade.

ALIMENTAÇÃO

A questão da alimentação é outro item importantíssimo para os acadêmicos indígenas. Algumas universidades possuem RU e outras não, acarretando dificuldades para os acadêmicos. As opções são cozinhar em casa ou comer nos restaurantes e lanchonetes, de preços mais baixos, próximos ou dentro das universidades.

A UEPG possui dois RUs, um, no *campus* de Uvaranas – que serve também ao Colégio Agrícola – e outro, no *campus* Central. Os acadêmicos indígenas são isentos do pagamento de suas refeições. Todo início de ano letivo, é encaminhado ofício com os nomes dos alunos para que tenham gratuidade nas suas refeições (almoço e jantar). Desde 2005, existe uma portaria que autoriza os estudantes oriundos das etnias indígenas a isenção do pagamento das refeições nos restaurantes universitários, mas anteriormente já existia esta gratuidade.

As universidades que possuem RUs são a UEL, a UEPG e a UEM. Na UEL, os estudantes indígenas pagam 50% do valor das refeições, enquanto que na UEPG e na UEM elas são gratuitas para os acadêmicos indígenas. Atualmente, o RU da UEM encontra-se fechado, passando por uma reforma, que já ocorre há bastante tempo. A UNICENTRO e a UENP possuem restaurantes terceirizados em seus *campi*. Já a UNIOESTE e a UNESPAR não têm RUs dentro das universidades.

TRANSPORTE

O atendimento à necessidade de auxílio transporte para o deslocamento de suas moradias até à universidade para estudar é extremamente importante. Além disso, a relação dos indígenas com seus familiares é muito profunda, em função disso, eles necessitam deslocar-se bastante para estar junto de seus parentes nas Terras Indígenas, que algumas vezes são distantes. Esses deslocamentos de suas terras indígenas até as universidades, para estudar ou passear, não são auxiliados pelas universidades.

Algumas instituições distribuem vale-transporte para os estudantes indígenas. A UEPG distribui mensalmente uma cota de vale-transporte para cada acadêmico indígena, de acordo com suas necessidades. Esses vales-transportes são para serem utilizados em ônibus urbanos, em deslocamentos institucionais, isto é, de sua moradia urbana para a universidade. A UEM também disponibiliza vales-transportes para seus estudantes. As outras universidades não disponibilizam nenhum recurso para o transporte de seus acadêmicos, seja para o deslocamento urbano ou para as aldeias. Algumas universidades estão próximas das terras indígenas e os estudantes que nelas residem somente se deslocam para suas atividades acadêmicas e retornam para as suas aldeias. Este deslocamento geralmente é realizado com a utilização de vans, ônibus, veículos próprios ou da aldeia, pagos pelos próprios acadêmicos.

ESPAÇOS ESPECÍFICOS DE ACOLHIMENTO

Nas discussões do Seminário “Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil”, encontra-se uma importante proposta para que as IES, no nosso caso as estaduais paranaenses, promovam a criação de espaços e mecanismos de afirmação das diversidades das culturas indígenas, dentro das universidades, “que possibilitem aos estudantes indígenas encontrarem-se, discutirem e divulgarem suas identidades. Tendo ali um espaço coletivo, eles poderão ser reconhecidos como um grupo social, pluriétnico, trazendo a discussão para a universidade”. (Souza Lima e Barroso-Hoffmann, 2007, p. 144)

Um exemplo da importância da criação de um espaço de acolhimento para os acadêmicos indígenas nas universidades pode ser observado na criação de uma sala para os indígenas, com computadores e uma secretaria para o atendimento dos alunos, na UEMS, em Dourados. Segundo Beatriz dos Santos Landa,

(...) esse espaço se tornou um referencial de identidade, onde [os acadêmicos indígenas] organizam-se para discutir questões que envolvam a todos, planejam ações (...), promovem discussões políticas sobre a situação de seus povos e as lutas pelo reconhecimento de terras tradicionais, educação diferenciada, sustentabilidade e revitalização da cultura. (Landa *apud* Novak, 2010, p. 32).

Para os alunos indígenas desta universidade, a falta de um espaço específico para que eles se reunissem era apontada como um fator que interferiria no enfrentamento da universidade como um novo espaço de socialização.

A UEM conseguiu criar este espaço de acolhimento para os seus acadêmicos indígenas no Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE). Neste espaço, os indígenas utilizam computadores e uma sala para seus estudos e reuniões. Também tem o apoio fora do *campus* no Centro Cultural Indígena, da ONG Associação Indigenista (Assindi). A UEL tem uma Sala de Referência Indígena, que é um espaço administrado pela CUIA e pelos acadêmicos indígenas e está construindo um futuro Centro Cultural para os indígenas.

As demais universidades, lamentavelmente, não possuem nenhum espaço específico para os seus alunos indígenas. Conforme Wagner Amaral (2010), essa ausência de um lugar comum de encontro, de reuniões, de afirmação identitária para os estudantes indígenas nas universidades, entre outras situações, como o preconceito, provocam sentimentos de estrangeirismo nestes estudantes.

Quanto à assistência médica, psicológica e odontológica, na totalidade das universidades é bastante deficiente. Apesar de algumas IES possuírem Hospitais Universitários e Ambulatórios – UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE – o atendimento aos acadêmicos indígenas, bem como aos demais estudantes, quase não existe. Com relação ao acesso pelos filhos dos indígenas a creches, não existe em nenhuma universidade, bem como, com raras exceções, a utilização de escolas infantis. Na UEPG, um casal com filhos, das primeiras turmas de estudantes indígenas, conseguiu que eles frequentassem o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), que faz parte da universidade, e para o ano que vem as filhas de um acadêmico também irão estudar lá.

Sinteticamente, podemos ver na Tabela 1 a existência ou não dos itens relativos aos programas de assistência estudantil em cada

universidade pública estadual no Paraná, com relação a moradia, alimentação, transporte, espaço específico para os indígenas, assistência de saúde, creche ou escola infantil.

TABELA 1
PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM CADA IES PÚBLICA NO PR.

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

Fonte: elaborado pelos autores. ⁽¹⁾ sendo construída ⁽²⁾ em reforma ⁽³⁾ restaurantes terceirizados

Nesta tabela, podemos notar as dificuldades encontradas para a efetiva implantação de uma política de assistência estudantil para os acadêmicos indígenas, e também para os não-indígenas, nas universidades públicas estaduais do Paraná. Em síntese pode-se perceber que poucas IES possuem CEUs, RUs; uma minoria distribui vales-transportes; somente duas possuem espaços específicos para o acolhimento dos seus estudantes indígenas Kaingang e Guarani; a assistência à saúde existe em algumas IES, mas ainda com limitações, haja vista que atendem a toda a comunidade universitária (indicadas com o *sim* entre aspas); e nenhuma universidade possui creche para os filhos dos estudantes indígenas.

Torna-se evidente, nas informações apresentadas, que as IES promoveram alguns programas de assistência estudantil, mas também são mostradas as fragilidades existentes para a sua plena efetivação. As universidades têm diferentes condições materiais e de pessoal qualificado e também diferentes comprometimentos políticos e sociais que interferem na permanência dos estudantes indígenas. Da mesma forma, Paulino afirmava que,

(...) as diferentes condições de permanência dos indígenas oferecidas pelas universidades merecem atenção. Cabe deixar claro: a existência de um único “Vestibular dos Povos

Indígenas do Paraná” não corresponde ao oferecimento dos mesmos recursos para a permanência dos ingressos em cada instituição. (2008, p.102)

Essa compreensão também é apresentada por Capelo e Tommasino, que constata as diferenças institucionais existentes entre as IES nas condições de permanência aos acadêmicos indígenas, evidenciando a inexistência para tal de uma “política comum entre as universidades paranaenses”. (2004, p. 25)

Segundo Amaral (2010), a política interinstitucional estadual de permanência dos estudantes indígenas nas IES estaduais se caracteriza pela bolsa auxílio repassada mensalmente pela SETI e pela institucionalização da CUIA Estadual, sendo as demais ações e providências de responsabilidade de cada uma das universidades estaduais. Contudo, estão explícitas, para além da instituição e organização das edições do Vestibular dos Povos Indígenas, orientação e normatização às IES acerca do acompanhamento e assistência estudantil aos indígenas, bem como sobre a visibilidade da presença indígena, potencialmente intercultural, nas universidades.

Pode-se destacar como um avanço o processo de institucionalização da presença dos indígenas nas IES paranaenses por meio da apreciação, deliberação e aprovação, dos seus órgãos colegiados superiores, dos programas de ensino, da criação de comissões de acompanhamento (UEL, UEM, UEPG, UNICENTRO e UNIOESTE) e da definição de carga horária aos docentes, em algumas das universidades, para desenvolverem ações relacionadas a estes estudantes. Essas referências são importantes e representam avanços para a história da educação escolar indígena e da oferta do ensino superior aos povos indígenas no Paraná e no Brasil.

Contudo, é fundamental considerar que a institucionalização apenas não garante a efetivação das ações, tampouco a permanência dos estudantes indígenas e a conclusão dos cursos com qualidade, sequer as mudanças institucionais necessárias na perspectiva de uma formação acadêmica intercultural que acolha e envolva indígenas e não indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sabemos, os programas de permanência são fundamentais para que haja continuidade na formação dos estudantes indígenas nos seus cursos de graduação. Assim, as políticas estaduais

de assistência estudantil e/ou promovidas por cada universidade também são importantíssimas para suprir os direitos e as demandas básicas destes acadêmicos que precisam ser atendidas.

Conforme Vargas (2011), esses programas de assistência estudantil para os acadêmicos indígenas no ensino superior, além de um direito, também precisam ser vistos como um investimento na formação profissional e na promoção da justiça social. Eles devem promover de maneira efetiva a inclusão de grupos sociais historicamente excluídos do ensino superior, como indígenas, negros e pobres.

Apesar da existência de alguns programas de assistência estudantil nas universidades públicas do Paraná, ainda falta muito para que o atendimento das necessidades básicas de grande parte dos estudantes indígenas seja completo. Neste espaço de apresentação e avaliação da política estadual de inclusão dos povos indígenas no ensino superior, desejamos que o estado, as universidades e a CUIA(s) ampliem e cumpram efetivamente a inserção dos Kaingang, Guarani e Xetá nas nossas universidades e também se abram para os seus saberes. A crítica de Boaventura de Souza Santos (2014) ao que chama de “cidadania pelo consumo” demanda que a universidade, além de se abrir para a diversidade e pluralidade, deixe de formar apenas profissionais elitistas voltados para o mercado consumidor e para os interesses das grandes empresas e passe a formar profissionais para a sociedade mais ampla.

A CUIA Estadual, as CUIAs locais e as universidades têm um papel fundamental na criação de condições efetivas para garantir processos de formação acadêmica que promovam a interculturalidade, a diversidade e uma formação de qualidade aos acadêmicos indígenas. Além de articular as condições objetivas que venham a garantir a permanência dos estudantes indígenas, seu papel é o de propiciar a mediação entre os conhecimentos científicos e acadêmicos e os conhecimentos tradicionais existentes nas comunidades, envolvendo os diferentes setores e coordenações de cursos nesta discussão.

Por fim, tentando responder ao questionamento de como podemos garantir a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, de Joênia Wapichana, reafirmamos o desejo de que a SETI, a CUIA Estadual, as CUIAs locais e as universidades estaduais, apesar de suas disparidades orçamentárias e organizacionais, acolham cada vez melhor os estudantes indígenas, ampliem e efetivem concretamente os programas de assistência estudantil e de acompanhamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Jolinda de Moraes. A assistência estudantil no âmbito da política de ensino superior público. In: *Serviço Social em Revista*, v.5, n.1. Londrina: UEL, jul.-dez. 2002. Disponível em: <<http://www.ssrevista.uel.br>>. Acesso em: 21/08/2014.
- AMARAL, Wagner R. do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese de Doutorado em Educação. UFPR, 2010.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1996.
- CAMARGO, Rosilda da Silva; MATIAS, Silvana; e PIRÁÍ, Joelma Lourenço. Relatos de acadêmicas indígenas: nossas experiências na universidade. In: NOVAK, M.S. Jacomini *et al.* (Orgs.) *Educação superior indígena no Paraná*. Maringá: EdUEM, 2010, p.135-141.
- CAPELO, Maria Regina C.; TOMMASINO, Kimiye. Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: escolarização e trabalho como acesso à modernidade. In: *Cadernos CERU*, n.15. São Paulo, 2004, p.12-34.
- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética de educação e educação brasileira contemporânea. In: *Educação e Sociedade*, CEDES n. 8. São Paulo: Cortez, 1981, p.10-26.
- LANDA, Beatriz dos Santos. A presença de estudantes indígenas na UEMS: a questão da permanência. In: NOVAK, M.S. Jacomini *et al.* (Orgs.) *Educação superior indígena no Paraná*. Maringá: EdUEM, 2010, p.17-35.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivo/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 27/08/2014.
- NOVAK, M.S. Jacomini *et al.* (Orgs.) *Educação superior indígena no Paraná*. Maringá: EdUEM, 2010.
- PAULINO, Marcos. Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná. Dissertação de Mestrado. UFRJ, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Sociólogo vê Dilma longe dos movimentos sociais e Marina útil à direita. Entrevista à UOL. Disponível em: <<http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2014/09/05>>. Acesso em: 06/09/2014.

- SOUZA LIMA, Antônio C. de; e BARROSO-HOFFMANN, Maria. *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: LACED/MN/UFRJ; FAPERJ; CNPq, 2007.
- VARGAS, Mycheli de Lima F. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. In: *Avaliação*, v.16, n.1. Campinas, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/faec>>. Acesso em: 23/08/2014.
- VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. In: *Ensino em Revista*, v.17, n.2. Uberlândia: UFU, jul.-ago., 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br>>. Acesso em: 22/08/2014.
- WAWZYNIAK, João Valentin. Esboço de uma reflexão sobre a presença de índios no ensino superior no Paraná. In: NOVAK, M.S. Jacomini *et al.* (Orgs.) *Educação superior indígena no Paraná*. Maringá: EdUEM, 2010, p.47-66.

7. A EXPERIÊNCIA DO CICLO INTERCULTURAL DE INICIAÇÃO ACADÊMICA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UEL

*Maria José Guerra**

*Wagner Roberto do Amaral***

*Maria Inês Nobre Ota****

A POLÍTICA DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS E A PROPOSTA DO CICLO INTERCULTURAL

O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas constitui uma tentativa de intervenção no árduo processo de ingresso e permanência desses estudantes nos cursos da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mais de uma década após o primeiro Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, há questões profundas que precisam ser enfrentadas para que a educação superior indígena no estado alcance a amplitude esperada.

As vagas suplementares para indígenas nas universidades estaduais do Paraná foram instituídas por meio da Lei Estadual nº 13.134 de 18/04/2016 e posteriormente revistas pela Lei Estadual nº 14.995/2006, que ampliou o número de vagas oferecidas de três para seis em cada instituição. Nesse processo, o Vestibular dos Povos Indígenas tem cumprido o papel de porta de entrada para o ensino superior. Entretanto, a efetiva integração dos estudantes indígenas no cotidiano

* Professora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Membro da CUIA-UEL.

** Professor do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

*** Professora aposentada do Departamento de Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Professora Sênior do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas e Membro da CUIA-UEL.

acadêmico e a sua conseqüente permanência e conclusão nos cursos têm mostrado uma série de aspectos que fazem com que apenas um pequeno número dos ingressantes consiga concluir sua graduação.¹

Os percursos trilhados pelos estudantes indígenas na UEL e demais universidades revelam questões sobre as quais passam a ser refletidas pela instituição, pelos caciques e lideranças indígenas e pelos próprios acadêmicos. Vale destacar que, no período de 2002 a 2014, por meio do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, foram ofertadas 66 vagas para ingresso de estudantes indígenas na UEL. Considerando que a UEL é uma das universidades estaduais do Paraná que apresentam maior concorrência entre os estudantes indígenas neste vestibular, todas as 66 vagas foram ocupadas por eles. Além dos que tiveram direito à matrícula por meio de aprovação no vestibular, seis outros estudantes indígenas ingressaram na UEL por meio de transferência externa, vindos de outras universidades estaduais (sendo quatro da UEM e dois da UNIOESTE). Desse modo, do universo de 72 estudantes indígenas que ingressaram na UEL até 2014, 32 deles desistiram dos seus cursos e da universidade, totalizando o percentual significativo de 44% de evasão.² Importante destacar que as situações de desistência apresentam motivações distintas, demandando estudos qualitativos mais aprofundados e específicos sobre os acadêmicos da UEL. Registra-se o falecimento do estudante indígena Leonardo Vargas da Silva, que frequentou os cursos de Medicina e de Artes Visuais na UEL, no período de 2004 a 2013, sendo o único caso de óbito de indígenas nesta universidade.³

Outrossim, até fevereiro de 2015, nove estudantes indígenas concluíram seus cursos, representando 25% do universo de acadêmicos indígenas que ingressaram no período de 2002 a 2009.⁴ Apesar da compreensão (ainda que não acordada pela CUIA Estadual

¹ Cf. Amaral, 2010.

² Dados sistematizados pela equipe do projeto de pesquisa intitulado “A Trajetória Formativa dos Estudantes Kaingang e Guarani na UEL e na UEM e a Constituição de Circuitos de Trabalho Indígena”, desenvolvido na UEL no período de 2011 até 2014 e coordenado por Wagner Roberto do Amaral. Como continuidade às ações do projeto, a partir de 2014 foi iniciado o projeto “As Trajetórias dos Profissionais Indígenas e a Constituição dos Circuitos de Trabalho Indígena na Educação”, coordenado por este mesmo autor.

³ Cf. Amaral, 2010.

⁴ O período de 2002 a 2009 justifica-se considerando a média de cinco anos para conclusão da graduação, o que inviabiliza que os ingressantes após 2010 sejam contabilizados para fins de conclusão.

e pela CUIA-UDEL) sobre o direito que possuem os estudantes indígenas de concluírem sua graduação no tempo que for necessário (mesmo com os diferentes regimentos acadêmicos nas IES),⁵ esse percentual de concluintes instiga a reflexão sobre as diversas causas em relação ao tempo definido como máximo pelas instituições para sua formação, assim como sobre as expectativas que possuem as comunidades indígenas para com a contratação e atuação dos profissionais formados nas terras indígenas e/ou no seu entorno.

A constituição dos sujeitos indígenas dentro da universidade passa por diferentes processos de interculturalidade e troca de saberes. As interferências multiculturais, o choque entre culturas, as novas categorias do mundo urbano e do mundo científico tomam conta do cotidiano, da sala de aula, e a aprendizagem passa a constituir-se como um desafio tanto para esses estudantes quanto para os professores.

Treze anos após os primeiros estudantes indígenas iniciarem a caminhada nos domínios da UEL, todo esse processo de aprendizagem desenhava-se como um caminho penoso, tanto para os estudantes quanto para os professores. Estes muitas vezes ficavam perdidos diante da diversidade étnica e cosmologias tão distintas, seja a Kaingang, seja a Guarani, pertencentes a diferentes aldeias da região norte do Paraná. Já aqueles muitas vezes se mostravam surpresos quando em contato com um cotidiano desconhecido e estranho, mesmo buscando compreender e superar os preconceitos que já se visibilizavam, marcados pela sua presença indígena que também passava a interrogar as dinâmicas pedagógicas nos cursos e na universidade.

Em 2002, esse difícil contexto impulsionou a agregação de alguns docentes e servidores técnico-administrativos para garantir o acompanhamento pedagógico e social dos estudantes indígenas, inicialmente por meio de uma comissão provisória e, na sequência, no ano de 2003, por meio da criação do Programa de Formação Intercultural, sendo este um programa de formação complementar vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UEL.

Em 2005 foi constituída a Comissão Universidade para Índios da UEL (CUIA-UDEL), no contexto de criação da CUIA Estadual, vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI-PR), composta por três representantes de cada uma

⁵ Importante destacar que algumas universidades estaduais do Paraná regulamentam processos de integralização diferenciada para os estudantes indígenas, garantindo a eles o direito a um período mais prolongado para conclusão de seus cursos haja vista as especificidades socioculturais das quais eles pertencem.

das CUIAs locais, ou seja, de cada universidade. A CUIA-UEL foi constituída no âmbito da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da UEL, recebendo desse órgão o apoio administrativo para seu funcionamento. Ao longo dos anos, a CUIA-UEL passou por várias e diferentes composições e desde 2012 tem sido constituída por docentes representantes de todos os cursos que possuem estudantes indígenas matriculados na universidade, por uma técnica do Serviço de Bem-Estar à Comunidade Universitária (SEBEC), por uma diretora e um técnico da PROGRAD-UEL e, atualmente, por seis representantes dos estudantes indígenas. Desde 2012, todos os professores membros da CUIA-UEL também são membros componentes do Programa de Formação Intercultural desta universidade, definindo ações conjuntas de acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas, realização de eventos acadêmicos e oficinas interculturais, as quais contribuem com a formação de estudantes indígenas, estudantes não indígenas, docentes, colegiados de curso, entre outros. As ações da CUIA-UEL passaram a intensificar as ações que visassem a permanência dos estudantes indígenas, garantindo um diálogo mais permanente com os caciques e lideranças das comunidades indígenas, com os estudantes indígenas e com os respectivos cursos envolvidos.

Em março de 2012, a CUIA-UEL realizou sua primeira oficina de planejamento estratégico, envolvendo docentes e estudantes indígenas, com o objetivo de fazer um balanço das ações desenvolvidas pela UEL até aquele momento, além de identificar e debater os desafios que se apresentavam ao ingresso e à permanência dos estudantes indígenas na educação superior. Nessa oficina, foi identificado que um dos aspectos que limitavam a permanência desses sujeitos na universidade era a fragilidade dos conhecimentos que trazem da educação básica, dificultando o acompanhamento e o aprofundamento de conteúdos nas mais diferentes áreas, corroborando com o que apontam as produções acadêmicas já elaboradas até esse período sobre essa questão.⁶ Mesmo que esse limite já se apresentasse para muitos estudantes não indígenas na UEL, para os estudantes indígenas ele se somava a outros aspectos desafiadores, tais como os preconceitos, a utilização da língua portuguesa como segunda língua para alguns acadêmicos, a distância geográfica da universidade à aldeia, a adaptação ao ambiente urbano, entre outros.

Como um dos encaminhamentos dessa oficina e por meio de um trabalho interdisciplinar realizado, a CUIA-UEL iniciou a discussão

⁶ Cf. Capelo e Amaral, 2004; Novak, 2007; Paulino, 2008; Amaral, 2010; e Novak, 2014.

e elaboração, em 2012, de um programa acadêmico complementar que servisse como uma ação afirmativa interna para amenizar as dificuldades encontradas pelos estudantes indígenas em permanecer e concluir o curso universitário. Várias propostas foram alvo de um longo debate e chegou-se ao desenho da proposição de um ciclo, que antecederesse o início da matrícula do estudante nas disciplinas específicas de cada um dos cursos regulares de graduação da universidade.

A proposta de um ciclo introdutório é apresentada pela CUIA-UEL à Pró-Reitoria de Graduação como projeto pedagógico de um Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica, visando a qualificação da formação acadêmica dos estudantes indígenas ingressantes na Universidade na perspectiva do fortalecimento de sua presença e permanência na educação superior. A proposta foi também apresentada e debatida junto aos estudantes indígenas da UEL, bem como com todos os caciques e lideranças das terras indígenas localizadas na região norte do Paraná, em reuniões e oficinas com a finalidade de tornar legítimo o projeto. A proposta estabelece o Ciclo como um curso letivo coordenado pela CUIA-UEL com o apoio da PROGRAD, estabelecendo os seguintes objetivos gerais:

- promover formação acadêmica ampla e intercultural dos estudantes indígenas ingressantes na graduação da UEL, por meio de práticas educativas interdisciplinares e contribuir para a afirmação, respeito e visibilidade da presença indígena no ambiente acadêmico; e
- exercer cotidianamente o direito à diferença, de modo a auxiliar a construção de uma universidade ciente do papel histórico que representa.

Após tramitar em todas as instâncias colegiadas competentes na UEL, a referida proposta foi aprovada e instituída por meio da Resolução CEPE/CA nº 133/2013 que cria o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UEL, estabelecendo sua implantação a partir do ano letivo de 2014. O Ciclo Intercultural já constou do edital de divulgação do XIII Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, realizado no final de 2013, assegurando sua divulgação aos candidatos indígenas de modo a garantir a ciência dos interessados em ingressar na UEL.

O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica está organizado em 480 horas letivas a serem desenvolvidas em quatro módulos temáticos compostos por diferentes atividades ao longo de um ano.

O estudante indígena ingressante na UEL a partir de 2014 é matriculado no Ciclo Intercultural, obtendo todos os direitos e benefícios de qualquer acadêmico dessa universidade. Após cursar o Ciclo Intercultural e obter o desempenho acadêmico previsto pela proposta pedagógica, o estudante indígena poderá se matricular no curso de graduação desejado. A própria opção pelo curso desejado passa a compor os conhecimentos debatidos ao longo do Ciclo, buscando amadurecer suas ideias e pretensões.

Considera-se que esse aspecto seja fundamental, pois tem-se constatado uma fragilidade na escolha de cursos de graduação pelos candidatos indígenas ao efetuarem sua inscrição nos vestibulares dos povos indígenas do Paraná, vindo a provocar posteriormente um significativo índice de desistência e transferência de cursos, assim como recorrentes tentativas nas edições dos vestibulares indígenas.⁷ Ainda que seja necessário aprofundar o debate sobre os diferentes aspectos (sociais, econômicos, culturais, pedagógicos, geográficos etc.) que influenciam os percursos feitos pelos acadêmicos indígenas nas universidades, entende-se fundamental que sejam garantidos espaços e momentos de debate, divulgação e alargamento da compreensão sobre o que é a universidade, sua dinâmica de funcionamento, assim como dos diversos cursos de graduação existentes. Isto fornecerá subsídios às escolhas profissionais que os candidatos indígenas – com influência e apoio ou não de sua família e de sua comunidade de pertença – deverão indicar.

O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica toca, dessa forma, em vários temas controversos e de difícil condução no ambiente universitário. Essa experiência mostra que a integração dos estudantes indígenas no cotidiano acadêmico é um exercício diário tanto desses sujeitos quanto de professores e da própria instituição na busca de uma escola intercultural que abrigue uma efetiva troca de saberes.

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM – UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Os estudantes indígenas vêm do convívio social com os seus pares na cotidianidade, vivenciado por um modo de presença que o permite assumir a identidade étnico-comunitária que lhe pertence, ainda que essa seja entrecruzada e constituída por fronteiras sociais

⁷ Capelo e Amaral, 2004; Paulino, 2008; Rodrigues e Wawzyniak, 2009; Amaral, 2010; Angnes, 2010; Goulart, 2014; e Novak, 2014.

e étnicas demarcadas pela sociedade envolvente e pelas suas instituições (escola, empresas, órgãos da administração pública etc.). Quando esse estudante ingressa na universidade, além das questões de cunho psicossocial que se evidenciam, há outras questões também essenciais que passam a emergir, em compreensão de categorias de pensamento tão diversas daquelas em que a formação cognitiva e intelectual desse sujeito, agora acadêmico, foi efetuada.

A vida social desse estudante indígena é pautada por um outro tipo de racionalidade. São categorias que classificam e interpretam as interações cotidianas baseadas em outros valores culturais, em outros modelos cognitivos, em outro *ethos* e em outra visão de mundo. Há vários enfoques – antropológicos, sociológicos, linguísticos e outros tantos – que nos permitem analisar de que forma esse olhar indígena tem contornos tão diversos daqueles que a universidade impõe.

Em uma das inúmeras reuniões que orientaram o processo de elaboração da proposta pedagógica deste Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica da UEL, realizadas em 2013, ouviram-se, inúmeras vezes, vozes de estudantes e professores indígenas dizerem que os alunos indígenas têm um processo de aprendizagem diferente do aluno da cidade, dada a existência de diferentes lógicas e racionalidades.

Diante de todo esse contexto cultural e pedagógico, a proposta do Ciclo Intercultural revela a urgência de se estabelecerem algumas balizas para conduzir o processo de aprendizagem nos primeiros meses do estudante indígena na universidade, tendo em vista tanto a questão da convivência intercultural, quanto do acesso desse acadêmico às categorias fundadoras do pensamento técnico científico no contexto da educação superior.

A proposta do Ciclo Intercultural tem início com a configuração de uma estrutura básica alicerçada por um eixo temático transversal, fundado nas humanidades, cujo papel é a condução de três campos essenciais no universo da ciência: o campo das Ciências da Natureza, o campo da Matemática e o campo das Ciências da Linguagem. Esses três campos se articulam em função das Ciências Humanas e Sociais, configurando, dessa maneira, as bases para o desenvolvimento do pensamento científico e da reflexão crítica. Assim, esses três campos exercem o papel de tronco a partir do qual outras inserções interdisciplinares serão efetuadas, tomando como contexto as relações socioculturais estabelecidas pelo campo das Humanidades. Definidos os troncos foram então traçados os módulos temáticos transversais com a finalidade de conduzir, de modo

efetivamente interdisciplinar, o desenvolvimento de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da vida acadêmica.

O primeiro módulo temático, denominado “Terra e Identidade”, trata da questão dos pertencimentos, das identidades e dos valores culturais dos estudantes indígenas na relação direta e orgânica com seu grupo étnico e suas comunidades de pertença. Toma a expressão oral como elemento gerador para que esses novos sujeitos – agora acadêmicos e indígenas simultaneamente – se apresentem e se manifestem por meio de suas histórias de vida, de suas narrativas acerca das inquietações, dúvidas e descobertas desse velho-novo universo acadêmico. Pauta nesse momento formativo o debate acerca das territorialidades das quais pertencem esses estudantes compreendendo “(...) a terra como espaço de memória e de fronteira étnica. A terra como corpo físico: os novos olhares – senso comum, religião, ciência e o olhar estético(...)”. Busca refletir ainda as territorialidades e as relações sociais que passarão a construir e a conviver no espaço da Univer-cidade.⁸

O segundo módulo, “Ciência e Saúde”, ao discutir a questão do processo saúde-doença nos diferentes contextos socioculturais e dos modos de vida e dos hábitos ligados à saúde e à prevenção de doenças, insere a reflexão sobre a construção do olhar da ciência com finalidade de intervenção na vida cotidiana. Situa, para os estudantes indígenas – todos eles pertencentes a grupos étnicos de tradição oral – o sentido e o papel da escrita, do texto dissertativo, da metodologia científica de trabalho e das formas de apresentação do discurso científico.

O terceiro módulo, “Cidadania e Sustentabilidade: Cidadania e Políticas Públicas”, debate os valores, a conduta ética e a cidadania no universo pluralista das sociedades contemporâneas. Propõe-se uma reflexão sobre os modos de vida, os meios de comunicação de massa e a comunicação comunitária, o desenvolvimento tecnológico, a inclusão digital, a sustentabilidade e a volatilidade do conhecimento. Instiga a reflexão em torno dos modos e alternativas de produção agropecuária sustentável nas comunidades indígenas, a partir da iniciação à investigação inserindo a perspectiva qualitativa e a perspectiva quantitativa, por meio de estratégias de leitura e intertextualidade.

Finalmente, o módulo “Cotidiano Acadêmico”, cuja discussão central é voltada para o exercício científico cotidiano e para a

⁸ Cf. UEL, 2013; e Amaral, 2010.

compreensão da realidade que o exercício profissional da carreira escolhida exige. A vida acadêmica é apresentada como exercício do diálogo entre o dia a dia da universidade e os modos de vida nas terras indígenas, na perspectiva da formação permanente do futuro profissional indígena.

Os três campos estruturantes do ciclo – das Ciências da Natureza, da Matemática e da Linguagem – são contemplados com aulas semanais, de forma concentrada, no período noturno, de segunda a quarta-feira. As aulas são ministradas por educadores-bolsistas orientados por docentes especialistas das respectivas áreas, vinculados à CUIA-UEL. As aulas de cada disciplina, no dia a dia, tratam das relações entre a perspectiva macro e a perspectiva dentro do vasto campo das ciências contemporâneas. Há dois pontos que se inter cruzam: o olhar macro que contextualiza, problematiza, propondo uma reflexão crítica mais ampla; e o olhar micro compreendendo as estruturas e os conceitos essenciais que definem a relação entre método e objeto nos três campos distintos. A composição dessa base curricular toma como princípio o permanente diálogo entre as realidades vivenciadas pelos estudantes indígenas nas terras indígenas e pelos povos indígenas no Paraná e no Brasil e o campo das ciências contemporâneas.

Temos sempre um tema transversal perpassando, de segunda a quarta-feira, os três campos durante o módulo bimestral. A área de Língua Portuguesa trata de aspectos ligados a gramaticalidade, ao uso, aos gêneros discursivos, trabalhando a leitura efetiva e a produção textual. Com a Matemática, por meio da proposição, interpretação e resolução de problemas de diferentes situações, busca-se desenvolver a capacidade para analisar, explicar e comunicar conteúdos matemáticos. Os conteúdos das Ciências da Natureza são abordados por meio da proposição, interpretação e resolução de situações-problema contextualizadas segundo os eixos temáticos, bem como da reflexão crítica a partir dessas experiências. Vemos que os três campos permitem a discussão tanto de conceitos específicos, quanto de relações interdisciplinares.

Constituindo a etapa semanal, há, às quintas e sextas-feiras, a realização de atividades de diversas naturezas. São organizadas rodas de conversa com a participação de convidados especialistas em um tema específico vinculado à temática do módulo. Há também oficinas que promovem reflexões interculturais, oficinas em que são desenvolvidas atividades específicas relativas ao processo de aprendizagem e oficinas de síntese das atividades realizadas nos

módulos temáticos. Há o que denominamos “Conhecendo a UEL” que, ao longo dos módulos temáticos, possibilita que os estudantes conheçam diferentes órgãos e espaços existentes na universidade, tais como: a Biblioteca Central e as Bibliotecas Setoriais, diferentes laboratórios (de Ciências, de Anatomia, de astronomia, de tecnologia etc.), museus, hospitais-escola, entre outros.

Pelo menos uma vez por bimestre são organizadas atividades de campo nas terras indígenas, de acordo com as temáticas definidas nos módulos e as peculiaridades de organização das aldeias, contando com a participação de todos os estudantes indígenas, dos estudantes-bolsistas e de docentes da CUIA-UEL. Trata-se de um estudo do meio para, na concretude do campo de trabalho, refletir sobre os conceitos tratados no módulo, agora tendo a realidade da aldeia como objeto científico. É fundamental que o discente indígena vivencie esse duplo pertencimento: como indígena – Guarani ou Kaingang – e como estudante universitário, que passa a ter como objeto de estudo a própria terra, na qual pertence e em que vive, sendo dela sujeito. Os estudantes indígenas do Ciclo Intercultural, assim como qualquer outro aluno da instituição, devem atingir, no mínimo, setenta e cinco por cento de frequência e são submetidos a processo de avaliação, ocorrendo esse de forma processual e diagnóstica, contando com a participação e reflexão permanente de todos os sujeitos envolvidos. As avaliações se realizam por meio de diversos instrumentos que são elaborados conforme os objetivos específicos de cada módulo temático. Ao final de cada módulo, os resultados das avaliações realizadas são discutidos por meio de roda de conversa com todos os envolvidos, assim como de forma individual, definindo-se estratégias pedagógicas de recuperação, respeitando as dinâmicas particulares de cada acadêmico. Nesse momento, é também avaliada a frequência dos estudantes, identificando-as e refletindo sobre as ausências das atividades, bem como possíveis desmotivações no processo.

No final do ano letivo, aqueles que cursarem presencialmente e sequencialmente o Ciclo e alcançarem aproveitamento satisfatório poderão escolher e matricular-se no curso de graduação desejado. O Ciclo intenciona prepará-lo para essa escolha, por meio de pesquisas e discussões sobre as profissões por eles indicadas, assim como por meio de diálogos com docentes, profissionais e estudantes dessas respectivas áreas. O estudante que não reprovar, simultaneamente, por nota e insuficiência de frequência poderá participar por mais uma vez do Ciclo.

A EXPERIÊNCIA REALIZADA EM 2014

A partir da proposta coletivamente elaborada, discutida e aprovada pelas instâncias da UEL e pelos estudantes e lideranças indígenas da região norte do Paraná, a experiência empírica do Ciclo Intercultural teve início a partir de fevereiro de 2014, com o ingresso dos seis estudantes indígenas, considerando a seguinte caracterização:

QUADRO 1
CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS - 2014

Estudante	Etnia	Terra Indígena	Sexo	Já foi acadêmico/a?	Curso anterior	Residência
A.L.G.J.	Guarani	Laranjinha	F	Sim	Ed.Física/Fisioterapia	Londrina
E.L.J.	Guarani	Laranjinha	M	Sim	Direito	Londrina
H.D.A.	Guarani	Laranjinha	F	Não	-	Londrina
C.L.	Guarani	Pinhalzinho	M	Sim	Ciências Sociais/História	Londrina
E.O.C.F.	Kaingang	Barão de Antonina	F	Não	-	Londrina
S.K.J.	Kaingang	Barão de Antonina	F	Sim	Pedagogia	Londrina

Dos seis estudantes, cinco deles já residiam ou estabeleceram residência em Londrina desde o início do ano letivo, enquanto um deles, durante o primeiro bimestre letivo, se deslocava todos os dias da e para a cidade em que residia e em meados do segundo bimestre, transferiu, junto com sua família, residência para Londrina. Um desses estudantes estava empregado e trabalhava durante o dia. Considerando essas duas possibilidades – de haver estudante que se desloque todos os dias para vir à universidade e/ou de haver trabalhadores – as atividades do Ciclo são realizadas no período noturno, exceto as atividades de campo.

Dos seis estudantes, quatro deles já haviam ingressado no ensino superior público, por meio do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná de anos anteriores, como acadêmicos em cursos da UEL, da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), sendo que alguns deles tinham ingressado mais de uma vez. Apesar de a proposta do Ciclo ter sido discutida com estudantes e lideranças indígenas, de constar do edital de divulgação do XIII Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná (realizado no final de 2013), e de esta ter sido divulgada durante as visitas nas Terras Indígenas a que estes estudantes pertencem, no início do Ciclo apenas um destes estudantes manifestou ter ciência de estar ingressando no Ciclo e não diretamente no curso de graduação

que pretendia cursar. A compreensão dos objetivos do Ciclo por parte dos estudantes aconteceu de forma e em tempos diferenciados. Houve quem, ao compreender a proposta, imediatamente começou a defendê-la. Houve quem acreditou de imediato ser uma proposta relevante para sua formação e aceitou ter que cursar o Ciclo. Houve quem relutou em aceitar no início das atividades e após alguns meses percebeu o quanto a proposta do Ciclo estaria contribuindo para sua formação. E houve quem não aceitou não ter sido matriculado na instituição no curso de graduação que queria cursar.

Para todos os sujeitos sociais envolvidos, o processo de conhecimento dos objetivos do Ciclo foi-se desenvolvendo, enquanto as atividades cotidianas foram sendo organizadas, pois, para todos nós – estudantes indígenas, educadores-bolsistas e docentes – o Ciclo é uma proposta inédita que está sendo construída coletivamente. Para nos organizarmos, estabelecemos que cada módulo temático teria um docente-coordenador que proporia as diretrizes gerais das atividades a serem desenvolvidas do módulo, ficando responsável por sua efetiva execução como, por exemplo, convidar especialistas para as rodas de conversa, agendar os trabalhos de campo, etc. Estabelecemos essa divisão de tarefas de caráter organizacional para termos, em cada módulo, uma pessoa de referência, ainda que as ações de planejamento e avaliação permanente sejam ações coletivas. Estabelecemos também que a responsabilidade pelos registros acadêmicos – frequência e notas – seria de responsabilidade de apenas um docente.

O primeiro módulo, cuja temática é “Terra e Identidade”, evidencia-se pelo ingresso e pelo reconhecimento do ambiente universitário pelos estudantes indígenas que passam a estabelecer novas relações interpessoais, sociais, culturais e políticas. Nesta perspectiva, as atividades iniciais desenvolvidas tiveram como objetivo a integração do grupo. Assim, as duas primeiras semanas letivas foram organizadas com atividades de “Conhecendo a UEL”, apresentando espaços como a Biblioteca Central e Bibliotecas Setoriais, Museu Histórico, entre outros. Foi realizada, ainda na primeira semana, uma oficina integrada de criatividade com a participação de estudantes de vários cursos da UEL. Como citado anteriormente, as aulas relativas aos três campos estruturantes do Ciclo tiveram início na terceira semana, sendo que, na segunda-feira, há aulas de Ciências da Natureza, na terça-feira, de Língua Portuguesa e, na quarta-feira, de Matemática, as quais foram desenvolvidas por três educadores-bolsistas. Esse horário de aulas permaneceu durante todo o Ciclo. Nas quintas e

sextas-feiras, foram desenvolvidas atividades alternadas entre rodas de conversa, “Conhecendo a UEL” e oficinas. A atividade de campo foi realizada na Terra Indígena Barão de Antonina, localizada na região norte do Paraná, e o estudo do meio teve como tema “Terra, História e Identidade”. A avaliação da aprendizagem foi constituída por provas aplicadas durante a última semana do bimestre, pela avaliação continuada das atividades diárias de participação em sala de aula, em oficinas e rodas de conversa.

O segundo módulo foi organizado com a temática: “Ciência e Saúde”. As atividades de “Conhecendo a UEL” estavam relacionadas diretamente ao tema, razão pela qual foram realizadas visitas ao Museu de Ciência e Tecnologia, ao Observatório Astronômico e ao Museu Didático de Anatomia. Tivemos uma roda de conversa sobre Antropologia e Saúde, de que participaram, além do grupo do Ciclo, vários outros estudantes indígenas da UEL. A atividade de campo foi realizada na Terra Indígena do Laranjinha e o tema do estudo do meio foi relativo aos saberes tradicionais sobre saúde e doença e os procedimentos realizados na Unidade Básica de Saúde localizada na terra indígena. Neste bimestre, a CUIA-UEL recebeu um convite para participar do Workshop Intec intitulado “25 anos – Desafios do Trabalho em Rede pelo Empreendedorismo Sustentável”, com a participação do Cacique Almir Suruí, que apresentou e discutiu sobre “suas iniciativas em rede que estão transformando a realidade de sua comunidade, em Rondônia”. Aproveitando a oportunidade, organizamos uma ida dos estudantes indígenas e dos educadores-bolsistas do Ciclo a Curitiba-PR, onde se realizou o evento. As atividades do módulo foram encerradas com a apresentação de um grupo de dança folclórica de Bumba meu boi na UEL, na perspectiva de socializar com os estudantes indígenas uma expressão da cultura popular desenvolvida por grupos artísticos de Londrina. A avaliação da aprendizagem neste módulo se constituiu de três provas individuais, pela avaliação continuada diária de participação nas atividades em sala de aula e por um relatório sobre a atividade de campo.

“Cidadania e Sustentabilidade” foi a temática do terceiro módulo. Neste módulo, foram incorporadas novas estratégias de ensino-aprendizagem, buscando atingir os objetivos específicos do módulo. Essas estratégias foram incorporadas tanto nas aulas como nas demais atividades. No início do referido bimestre, cada estudante recebeu a programação das atividades que seriam realizadas. Essas atividades constituíam-se de rodas de conversa sobre

sustentabilidade, sobre a projeção do filme “Escolarizando o Mundo”, sobre a visita prevista e realizada na Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Solidários (INTES) da UEL e de atividades de campo. Foram previstas e realizadas duas atividades de campo nesse bimestre, sendo uma na Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória (Copavi), coordenada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no município de Paranacity-PR; e a outra na Terra Indígena do Apucarantina, localizada na região norte do Paraná, onde são desenvolvidos diversos projetos pela comunidade com recursos indenizatórios pelo impacto de uma Usina Hidrelétrica localizada nesta terra indígena. A elaboração das sínteses sobre essas atividades se constituiu em parte essencial da avaliação. Neste módulo, também houve orientação para realização, por parte dos estudantes indígenas, de pesquisa sobre renda e sustentabilidade em territórios indígenas de três experiências nacionais: do Povo Suruí de Rondônia, do Curso de Gestão e Sustentabilidade do Instituto Inskiran/Roraima; do Povo Baniwa/Rio Negro/Amazonas; e de reflexão comparativa com sua comunidade – Laranjinha, Pinhalzinho e Barão de Antonina, localizadas no norte do Paraná. Os resultados das pesquisas foram apresentados na forma de seminários.

Neste módulo, foram realizadas três oficinas de informática organizadas por estudantes do Programa de Educação Tutorial (PET) Matemática da UEL. Também houve mais uma oficina sobre “Como Funciona a Sociedade”. O grupo do Ciclo participou ainda do Encontro de Contadores de História de Londrina, com a participação de Ângela Pappiani contando “Histórias da Tradição Indígena”. As atividades do módulo se encerraram com a presença do grupo de teatro Cata Cena, formado por atores-recicladores londrinenses, que apresentou o espetáculo “Vaga Lumes”. A avaliação neste módulo constituiu-se de três provas individuais, pela organização dos seminários e pelas sínteses argumentativas relativas às atividades realizadas. Neste bimestre, tiveram início as atividades de recuperação com a realização de atividades extraclasse. De 4 a 8 de agosto, os estudantes do Ciclo e outros estudantes da UEL – indígenas e não indígenas – participaram do II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), realizado em Campo Grande/MS, sendo essa viagem viabilizada pela UEL.

O Ciclo se encerra com o módulo “Cotidiano Acadêmico”, momento em que se busca atingir efetivamente o objetivo de “desenvolver e aprofundar reflexões críticas sobre a dinâmica universitária, fortalecendo a integração do estudante indígena no curso de

graduação e na comunidade acadêmica”.⁹ As atividades para além das aulas foram desenvolvidas segundo duas perspectivas: a de participação efetiva na dinâmica universitária, fazendo com que o grupo do Ciclo “saísse da sala de aula” e participasse de dois eventos da universidade, Colóquio Nacional de Estudos do Autoritarismo e Seminário de Articulação de Ações Afirmativas no Estado do Paraná, e a de integração aos cursos de graduação com a orientação pelo docente-coordenador do módulo para elaboração de um projeto de pesquisa vinculado à opção pelo curso de graduação a ser cursado. Os resultados das pesquisas realizadas foram apresentados na última semana de atividades letivas na forma de seminários que se constituíram em parte essencial da avaliação da aprendizagem.

As oficinas realizadas neste último bimestre foram focadas na questão da produção de textos, sendo uma delas realizada após o grupo ter ido ao Cine Com-Tour/Uel para assistir ao filme “Lore” e outras duas, de reescrita. Outra atividade, exclusiva deste módulo, foi a de autoavaliação realizada por meio de um instrumento contendo três questões relativas aos campos estruturantes e mais dez questões para reflexão sobre a participação de cada um dos estudantes no processo do Ciclo. A autoavaliação, o projeto de pesquisa e as provas individuais se constituíram na avaliação da aprendizagem neste módulo. Além da avaliação no módulo, foram realizadas outras avaliações relativas à recuperação em módulos anteriores.

Os resultados objetivos se traduzem no desempenho dos estudantes, que foi medido por meio das avaliações realizadas. Este desempenho pode ser resumido da seguinte forma: três deles alcançaram aproveitamento satisfatório e, conseqüentemente, puderam realizar suas matrículas nos cursos de graduação escolhidos; dois deles foram reprovados e vão participar mais uma vez do Ciclo e um deles, por não ter frequentado durante o segundo semestre letivo, ficou reprovado simultaneamente por nota e insuficiência de frequência e perdeu sua vaga na Uel. Como todo processo educacional, os resultados qualitativos não são imediatos, projetando a avaliação e os resultados efetivos da experiência do Ciclo ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes indígenas. Esses acadêmicos, em 2015, ingressaram nos cursos de graduação por eles escolhidos, demandando o acompanhamento pedagógico permanente pela CUIA e pelo Programa de Formação Intercultural da Uel.

⁹ Cf. Uel, 2014.

A CONSTITUIÇÃO DE UM SUJEITO INDÍGENA UNIVERSITÁRIO

A composição do Ciclo Intercultural, a partir da dinâmica estabelecida entre os conceitos discutidos na sua proposta, objetivou proporcionar aos estudantes indígenas a compreensão da positividade essencial ao exercício da vida acadêmica contemporânea, entretanto, sem que essa compreensão possa atrofiar o olhar reflexivo e crítico fundamental para a afirmação desses sujeitos como sujeitos da própria história.

A linha extremamente fina sobre a qual são construídas as bases dessa proposta pedagógica equilibra-se entre essa busca pela positividade e o desenvolvimento da consciência reflexiva e crítica que lhes permitirá assegurar a identidade e o pertencimento ao seu universo étnico e comunitário. Há a necessidade de possibilitar aos estudantes indígenas o acesso e o debate sobre conhecimentos que lhes permitam operacionalizar a resolução de desafios que as sociedades contemporâneas oferecem, entre eles, a compreensão sobre as questões que afetam os povos e comunidades indígenas e as decorrentes lutas e enfrentamentos. No entanto, não basta o acadêmico indígena estar preparado competentemente para operacionalizar os processos tecnológicos que a modernidade oferece, é preciso também que este estudante torne-se um sujeito dotado de consciência reflexiva que lhe assegure o exercício da crítica consciente.

É essencial garantir a formação de sujeitos reflexivos e críticos que exerçam o respeito à diferença e ao exercício permanente da interculturalidade. As discussões que os temas transversais proporcionam inserem no programa curricular a possibilidade de debates críticos construídos a partir dos conceitos propostos pelas disciplinas. Cada uma oferece um arcabouço conceitual que propicia construir um olhar científico ao estudante e capacitá-lo para a discussão técnica e política de problemas da contemporaneidade e que associem, intimamente, as questões próprias das terras indígenas com as demais questões urbanas e do campo. Assim, contempla-se também a necessidade de introduzir o estudante indígena no universo acadêmico, pois a vida universitária tem essas duas exigências: preparo científico-tecnológico e consciência crítica para o exercício cidadão da ciência.

Do ponto de vista didático e epistemológico, o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica encontrou – e encontra – vários aspectos difíceis de serem equacionados. Há, como proposição fundadora, dois pontos aparentemente antagônicos: primeiramente, o de colaborar para a afirmação de valores culturais dos povos indígenas, proporcionando, assim, o fortalecimento e o respeito ao modo de presença

das diversas etnias indígenas no norte do Paraná; segundo, assegurar-lhes o acesso às novas tecnologias, as quais podem colaborar com a qualidade de vida dentro das suas comunidades. A experiência do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica tem nos mostrado cotidianamente essa articulação entre *ethos* e duas visões de mundo distintas. Todas as tecnologias estão sedimentadas sobre modelos técnicos construídos a partir de pressupostos teóricos e metodológicos que não são inocentes: espelham valores ideológicos subjacentes a qualquer episteme.

Além de enfrentar essa questão relativa à necessidade de articular dois aspectos de natureza praticamente contraditória, a educação superior dos povos indígenas enfrenta outros obstáculos que só serão vencidos quando a universidade tiver a efetiva compreensão de que a troca de saberes é o caminho, não apenas para integração do estudante indígena no meio acadêmico, mas, sobretudo, para que a própria instituição tenha a oportunidade de repensar seu papel social no contexto histórico do Paraná e, dessa forma, pautar o desempenho de uma universidade preocupada com as questões mais decisivas da contemporaneidade. Não há como, por exemplo, discutir temas como sustentabilidade sem dialogar com os saberes indígenas. O Ciclo Intercultural, ao proporcionar a vivência dos estudantes nos mais diversos espaços da universidade, proporciona também à universidade um contato – nem sempre contratual, mas muitas vezes polêmico – com o modo de presença e os saberes dos povos indígenas.

O desenvolvimento do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica da UEL apresenta a oportunidade de um duplo aprendizado: a experiência dos estudantes indígenas adentrando em um universo científico estranho às categorias culturais de suas comunidades de pertença, dos seus pares; e, também, a experiência de estudantes, professores, funcionários e a comunidade acadêmica não indígena como um todo ao tornar cada vez mais visível e significativa a presença dos povos indígenas nos meios acadêmicos, tornando-se, com ela, cada vez mais aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Ciclo Intercultural na Universidade Estadual de Londrina evidencia o esforço e o compromisso de uma equipe colegiada de docentes, técnico-administrativos, gestores e estudantes indígenas articulados pela CUIA/UEL, em buscar alternativas para qualificar o ingresso e a permanência dos acadêmicos indígenas na

educação superior pública. Apresenta-se ainda como espaço e possibilidade de criação e de inovação acadêmica e pedagógica numa instituição educativa que precisa ser permanentemente indagada sobre suas estruturas formais, seus rituais e seus processos de inclusão-exclusão.

A experiência vivenciada no ano de 2014 foi constantemente avaliada por todos os sujeitos envolvidos nesse processo, provocando algumas adaptações na sua proposta original, debatidas e apreciadas pelas instâncias colegiadas da UEL e deliberadas por meio da Deliberação da Câmara de Graduação nº 033/2014. Desta forma, o Ciclo Intercultural tem possibilitado pautar, de forma institucional, social, pedagógica e política, as questões que envolvem a presença e a permanência dos estudantes indígenas nesta universidade.

Apresenta-se, nesse momento, como horizonte possível, tornar conhecida essa referência vivenciada na UEL, associando-se às inovadas e arrojadas experiências de ingresso e de permanência de indígenas na educação superior no país, compondo uma rede de saberes e compromissos políticos por uma universidade pública, gratuita, intercultural e, portanto, também indígena no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Wagner Roberto do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese de Doutorado em Educação. UFPR, 2010.
- ANGNES. Sachser Juliane. *O ensino superior para os povos indígenas: ingresso, permanência, desistência, conclusão dos estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)/PR*. Tese de Doutorado em Educação. UFPR, 2010.
- CAPELO, Maria Regina C.; AMARAL, Wagner R. Quando a diferença faz a diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina. In: *Educação e Linguagem*, v.7, n.10, 2004, p.168-190.
- GOULART, Ana Caroline. *Experimental, contestar e refazer-se: caminhos de sonhos e enfrentamentos percorridos por acadêmicos Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina (UEL)/PR*. Dissertação de Mestrado em Antropologia. UFPR, 2014.

- NOVAK, Maria Simone J. Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses. Dissertação de Mestrado em Educação. UEM, 2007.
- _____. *Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudos das ações da Universidade Estadual de Maringá*. Tese de Doutorado em Educação. UEM, 2014.
- PAULINO, Marcos M. Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRJ, 2008.
- RODRIGUES, Isabel C. e WAWZYNIAK, José Valentim. Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná – reflexões. 2006. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatoriocuiua>>. Acesso em: 15/03/2009.
- UEL. Resolução CEPE/CA nº 133/2013. Cria o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os Estudantes Indígenas da Universidade Estadual de Londrina, a ser implantado a partir do ano letivo de 2014. Disponível em:<<http://www.uel.br/prograd/>>. Acesso em: 13/04/2015.
- _____. Deliberação da Câmara de Graduação nº 033/2014. Estabelece adequações curriculares ao Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina, a serem implantadas a partir do ano letivo de 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/>. Acesso em: 13/04/2015.

8. A REALIDADE LINGUÍSTICA DAS COMUNIDADES INDÍGENAS DO PARANÁ

*Letícia Fraga**

*Ismara Tasso***

*Eloá Soares Dutra Kastelic****

APONTAMENTOS INICIAIS

Este capítulo tem por objetivo compor um quadro ilustrativo da atual realidade linguística das comunidades indígenas no estado do Paraná, a partir da criação da CUIA (Comissão Universidade para os Índios), instituída pela Resolução Conjunta nº 001/2001- SETI. Com esse enfoque e sob os escopos teóricos da Sociolinguística, da Linguística, da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso, buscamos apresentar os dados das pesquisas desenvolvidas por três universidades públicas do Paraná, integrantes da comissão supracitada: UEPG, UEM e UNICENTRO. Sob tal conformação, o percurso estabelecido compreende pouco mais de uma década, qual seja, o período de 2001 a 2013. O referido quadro congrega, dessa forma, resultados de pesquisa etnográfica, qualitativa e descritiva-interpretativa arqueogenealógica, todas reunidas com o firme propósito de compreender como as políticas linguísticas, que têm por referencial as línguas étnicas, são tratadas pela sociedade, especialmente no que diz respeito às instituições escolares e estendem seus efeitos aos campos social e político.

* Professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

** Professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

*** Professora do Centro de Educação e Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

A tarefa aqui empreendida é complexa não somente pelo empenho em estabelecermos uma harmonia na organização e sistematização dos dados como também em manter a coerência e o diálogo profícuo entre vertentes teóricas. Optamos, por isso, em situar e discutir o funcionamento de regimes do olhar e do dizer a política destinada às línguas indígenas, uma vez que “as línguas indígenas atuam como elemento de disciplinarização da conduta social e política para os sujeitos e tais línguas são segregadas do Território Nacional, que se constitui em um não lugar para elas”. Conjuntura promotora da contradição instaurada no âmbito das políticas linguísticas da contemporaneidade brasileira,

(...) na medida em que a inclusão acontece sob condições regulamentadas pelo Estado, cujas propostas delimitam a inclusão da língua em um território e a exclusão [em] outro. A política linguística rege, pois, não somente a determinação sobre qual espaço geográfico uma língua indígena pode ocupar, mas, também, o modo e as circunstâncias em que ela pode ser utilizada, como ser a língua de instrução oral para conteúdos relacionados à cultura indígena, por exemplo. (Liss, 2011, p.8)

Considerados tais apontamentos, este capítulo organiza-se de forma a mostrar as especificidades que circunscrevem as realidades paranaenses, diferenciadas linguisticamente, para que essas informações, então (re)conhecidas, possam ser consideradas quando da proposição de ações político-linguísticas adequadas a cada uma delas, especialmente no que diz respeito às possibilidades de (re)avaliação e de reorganização dos componentes curriculares em seus respectivos espaços escolares, bem como subsidiar a CUIA em questões relativas ao ingresso dos indígenas à universidade, pelo Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná.

REGIMES DO OLHAR E DO DIZER: A POLÍTICA PARA AS LÍNGUAS INDÍGENAS

O contexto linguístico brasileiro é bastante complexo e diverso, o que condiz com a sua condição de país multifacetado,¹ em razão das diferentes etnias e culturas que o compõem. No que tange à diversidade linguística da atualidade, são falados, no Brasil, cerca

¹ Cf. Cavalcanti, 1999; Altenhofen, 2004; e Oliveira, 2005 e 2009.

de 200 idiomas² – dos quais aproximadamente 170 são línguas indígenas e 30, línguas de imigração. Desse quadro, fazem-se presentes as seguintes condições de existência bi/multilíngues: a) comunidades indígenas; b) comunidades imigrantes;³ c) comunidades de brasileiros descendentes (ou não) de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispanófonos⁴ Nesse cenário plurilinguístico, o território político-geográfico compreendido pelo estado do Paraná comporta e ratifica a existência da diversidade étnica e linguística sob os mesmos moldes da Federação.

Faz-se saber, por dados oficiais⁵ que, no Paraná, estão presentes as etnias indígenas Kaingang, Guarani, Xetá e Xokleng. Comunidades indígenas detentoras de realidades linguísticas bastante distintas,⁶ dadas não somente umas em relação às outras, mas também entre si, por diversos fatores, entre os quais destacamos aquele correspondente à distribuição territorial dessas populações no estado,⁷ cujos dados encontram-se disponíveis no *site* da Secretaria de Educação. Registra-se, nesse dispositivo, o total de dezessete Terras Indígenas⁸ paranaenses,⁹ as quais distribuem-se da seguinte forma, como se pode observar no Mapa 1 e respectiva legenda.

² Cf. Oliveira, 2000.

³ Em relação ao item (b), identificam-se comunidades de imigrantes alemães, árabes, espanhóis, holandeses, italianos, japoneses, poloneses e ucranianos, entre outros.

⁴ Já em relação ao item (c), há no estado quase 20 cidades que fazem fronteira com outros países da América Latina. Cf. Cavalcanti, 1999.

⁵ Cf. Terras Indígenas do Paraná, 2014.

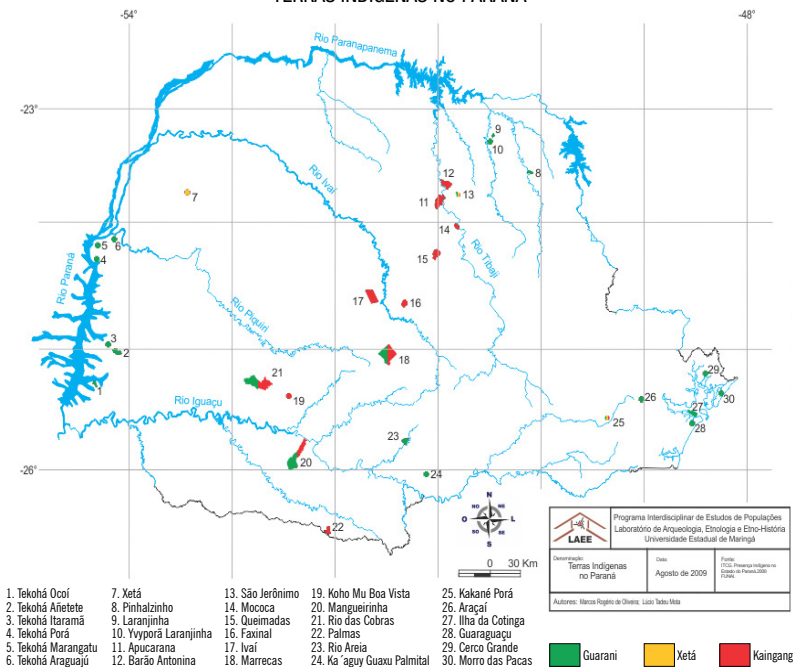
⁶ Cf. Tabela 2.

⁷ Neste texto nos ateremos a discutir dados oriundos de levantamentos feitos em T.Is., não mencionando, portanto, os relativos a populações indígenas que não vivem nesse contexto.

⁸ Também indicadas no texto pela sigla T.I., quando for o caso.

⁹ Estas, por sua vez, correspondem ao que o Instituto de Terras, Cartografia e Geociências (ITCG, 2010) classifica como “terras demarcadas”. Segundo o Instituto (2010), além destas, os povos indígenas no estado do Paraná distribuem-se também em T.Is. não demarcadas e há famílias dispersas ou agrupadas. Como se pode notar, os dados oficiais divulgados pelo governo estadual não utilizam a mesma nomenclatura do ITCG, embora, além das “terras oficiais”, considerem a existência de “grupos dispersos em locais não demarcados”. (Terras Indígenas do Paraná, 2014)

MAPA 1
TERRAS INDÍGENAS NO PARANÁ



Importa destacar ainda que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão responsável pelo levantamento de dados oficiais do Governo Federal, registra, por critérios próprios, o total de dezenove o número de territórios localizados no Paraná, dados constantes em Terras Indígenas Reconhecidas no País (2012, p.18). Além dos dados do Governo Estadual do Paraná e do IBGE, outras instituições, entre as quais, Fundação Nacional do Índio (Funai), Fundação Nacional de Saúde (Funasa), Instituto Socioambiental (ISA), Conselho Indígena Missioneiro (CIMI) e Centro de Trabalho Indigenista (CTI), também registram, em termos quantitativos, dados confiáveis e relevantes a respeito da situação das populações indígenas brasileiras, obtidos por meio de levantamentos por eles mesmos realizados. Vale ressaltar a necessidade de reconhecer que, no tocante à diversidade linguística das populações indígenas brasileiras (e paranaenses, por consequência), os dados quantitativos mais amplos e recentes de que dispomos são os oriundos do Censo 2010, razão pela qual estes serão os dados privilegiados na discussão realizada no presente capítulo. Tal procedimento deve-se ao fato de

que o Censo 2010 foi o primeiro da história brasileira para o qual os entrevistados responderam a questões sobre a) pertencimento étnico (que poderia ser autodeclarado ou “considerado”)¹⁰ e b) uso/não uso de língua indígena e portuguesa¹¹ em domicílio, tal como se pode observar na Imagem 1, a seguir, que reproduz trecho do questionário da amostra utilizado no recenseamento a que nos referimos.

IMAGEM 1
PARTE DO QUESTIONÁRIO DA AMOSTRA

6.06 - A SUA COR OU RAÇA É:

1 - BRANCA 2 - PRETA 3 - AMARELA 4 - PARDA 5 - INDÍGENA (Passe ao 6.08)

(Se terra indígena no tipo de setor e códigos 1 a 4 neste quesito, siga 6.07)
(Se Tipo de setor diferente de terra indígena e códigos 1 a 4 neste quesito, passe ao 6.12)

6.07 - VOCÊ SE CONSIDERA INDÍGENA?

1 - SIM (Siga 6.08) 2 - NÃO (Passe ao 6.12)

6.08 - QUAL É A SUA ETNIA OU O POVO A QUE PERTENCE?

Siga 6.09

6.09 - FALA LÍNGUA INDÍGENA NO DOMICÍLIO? (Considere também o uso da língua de sinais)

1 - SIM (Siga 6.10) 2 - NÃO (Passe ao 6.11)

6.10 - QUAL(ES)?
(ESPECIFIQUE A(S) LÍNGUA(S) INDÍGENA(S) - ATÉ DOIS REGISTROS)

6101 _____
6103 _____
Siga 6.11

6.11 - FALA PORTUGUÊS NO DOMICÍLIO? (Considere também o uso da língua de sinais)

1 - SIM 2 - NÃO Siga 6.12

6.12 - QUAL É A SUA RELIGIÃO OU CULTO?

Fonte: IBGE, 2010.

Por meio desse questionário, o pertencimento étnico apresenta-se de duas maneiras. De acordo com as respostas às questões 6.06, chegou-se aos dados relativos à autodeclaração do indígena;

¹⁰ A diferença entre autodeclaração e “consideração”, segundo o último Censo do IBGE 2010, é que a autodeclaração é fruto de resposta à questão: “6.06 – A sua cor ou raça é”, cujas opções de resposta eram: “1. Branca; 2. Preta; 3. Amarela; 4. Parda; 5. Indígena”. Caso o entrevistado escolhesse a opção 5, ele seria considerado autodeclarado indígena. Já a “consideração” é fruto de resposta afirmativa à questão “6.07 – Você se considera indígena?”, que deveria ser feita ao entrevistado caso o recenseador estivesse em Terra Indígena e o recenseado não assinalasse a opção “indígena” como resposta à questão 6.06. Tanto a autodeclaração quanto à resposta “sim” do indígena à questão 6.07 levaram o recenseador a realizar as questões 6.08 a 6.11. Embora, nos resultados finais, os dados dos autodeclarados e dos “considerados” tenham sido apresentados separadamente neste trabalho, optamos por reuni-los, uma vez que ambos levavam as questões relativas à investigação sobre o uso e o não uso de língua indígena.

¹¹ Ainda que a investigação a respeito de ambas as condições de uso seja extremamente relevante, por razões de escopo, não trataremos da questão no presente capítulo.

enquanto as respostas relativas à questão 6.07 levaram à consolidação dos dados relativos à “consideração”, já que a inclusão desta pergunta visa à obtenção de informações sobre o processo da etnogênese, que é “um fenômeno em que, diante de determinadas circunstâncias históricas, um povo étnico, que havia deixado de assumir sua identidade étnica por razões também históricas, consegue reassumi-la e reafirmá-la, recuperando aspectos relevantes de sua cultura tradicional (Luciano, 2006)”.¹² Para o IBGE, o fenômeno em si pode ser explicado “pelo fato [de os indígenas e de] e seus descendentes já estarem há muito tempo residindo nas áreas urbanas”, o que, por sua vez, “pode ter sido um fator de impedimento para classificação na categoria indígena”. (p.19) Na sequência, tanto autodeclarados quanto “considerados” foram questionados a respeito de sua etnia, a qual poderiam ser indicados/identificados no item 6.08.

Ainda conforme as respostas à questão 6.09 desse questionário, é importante observar que a condição de falante de “língua indígena no domicílio” aponta para duas situações. Se afirmativa, poderia indicar, no item 6.10, até dois registros. Por fim, o entrevistado auto-declarado ou “considerado” indígena também foi questionado quanto ao fato de falar “língua portuguesa no domicílio”, no item 6.11.

A mudança no levantamento dos dados, no formulário do IBGE, implicou a inclusão de mais quatro questões (uma relativa ao pertencimento étnico e três sobre as línguas faladas pelo entrevistado). O instituto justificou essa mudança com base especialmente no aumento significativo, em números absolutos, das populações indígenas entre os levantamentos de 1991 e 2000, o que não foi admitido como “crescimento da população”, mas considerado como provável “crescimento da autodeclaração”. Como explica o próprio Instituto, o dado não pôde ser bem compreendido em razão de a filiação étnica e linguística não ter sido investigada naqueles censos.

Faz-se necessário observar que mesmo em consonância com o fato de as modificações realizadas no instrumento de coleta de dados do IBGE terem promovido avanços, o instrumento ainda apresenta limitações,¹³ por isso requer aprimoramentos. Destacamos ainda que a inclusão de questões sobre pertencimento étnico e uso e não uso de língua indígena e portuguesa em domicílio, no referido questionário, possibilitou o levantamento de uma série de informações inéditas quanto a esses dois aspectos.

¹² Cf. IBGE, 2012.

¹³ Apontaremos algumas dessas limitações nas considerações finais deste capítulo.

Os dados oriundos das respostas às perguntas 6.06 a 6.11 foram sintetizados na Tabela 2, dispostos a seguir, na qual se cruzaram as seguintes informações, a partir da identificação da T.I.: a) etnia(s) declarada(s)/“considerada(s)” presente(s) na T.I.; b) percentual de autodeclaração/“consideração” na T.I.; c) percentual de falantes de língua(s) indígena(s) na T.I.; d) língua(s) indígena(s) falada(s) na T.I.

Para além da análise quantitativa, em termos qualitativos, chama-nos a atenção, inicialmente, o levantamento de quais são as línguas indígenas faladas nas T.Is. do Paraná. De acordo com os registros do IBGE (2010), foram apontados pelos entrevistados nove idiomas, quais sejam: Guajá; Guarani; Guarani Kaiowá; Guarani Mbya; Guarani Nhandeva; Kaingang; ‘Tupi-Guarani não especificado’; Xetá; e Xokleng.

Nesse caso, é interessante observar o desencontro entre o posicionamento de teóricos não indígenas,¹⁴ que se referem à “língua Guarani” como um idioma que contém variedades, enquanto parte dos indígenas declararam-se falantes de “Guarani Kaiowá”; “Guarani Mbya” ou “Guarani Nhandeva”, como línguas distintas.¹⁵ Estes dados vão ao encontro dos relativos à autodeclaração étnica que apontam que Kaiowá, Mbya ou Nhandeva, na visão de alguns indígenas, não são subgrupos de um grupo maior, mas etnias autônomas, inclusive por motivações linguísticas.

Os resultados provenientes desses levantamentos mostram também que a relação entre as etnias declaradas/“consideradas” e as línguas faladas não é totalmente correspondente. Na T.I. de Apucarantina, por exemplo, vivem quatro etnias diferentes, mas são faladas apenas duas línguas indígenas. Já no tocante à T.I. de Rio d’Areia dá-se o inverso: há quatro etnias, mas são seis as línguas faladas.

¹⁴ Schaden, 1960; Mangolim, 1993; e Aylwin, 2009.

¹⁵ Conforme pesquisa realizada por uma das autoras deste capítulo, Eloá Soares Dutra Kastelic, na escola indígena do Oco’Y, os alunos fazem uso das duas línguas – guarani e língua portuguesa do Brasil, porém, a desenvoltura linguística dos Avá-Guarani nas duas línguas é variável, porque se limita à organização linguística da escola e de cada aluno. Essas habilidades estão relacionadas com a convivência familiar, principalmente com os indígenas mais velhos, e o resultado dessa interação determinará um domínio maior ou menor da língua materna. Para além desses aspectos, a comunidade revela conflitos político-ideológicos instalados nas esferas sociais de poder; e manifesta ausência clara e efetiva de informações sobre a cultura indígena, o que gera na sociedade envolvente resistência, dificuldade de conviver com um novo paradigma – a educação diferenciada e intercultural que já possui língua própria.

TABELA 1
ETNIAS POR AUTODECLARAÇÃO/“CONSIDERAÇÃO”
FALANTES DE LÍNGUAS INDÍGENAS E LÍNGUAS INDÍGENAS FALADAS

Terra Indígena (T.I.)	Etnia(s) autodeclarada(s) ou “considerada(s)”	Autodeclaração ou “consideração” (%)	Falantes de língua(s) indígena(s) (%)	Língua(s) indígena(s) falada(s)
Apucarana ¹⁶	Fulni-ô Guarani Kaiowá Kaingang Xoklêng	100	96,4	Kaingang Xoklêng
Ava-Guarani Oco'Y	Guarani Mbya	100	100	Guarani Guarani Mbya
Barão de Antonina	Guarani Nhandeva Guarani Kaingang	95	17	Guarani Nhandeva Guarani Kaingang
Boa Vista	Kaingang	1 ¹⁷	100	Kaingang
Faxinal	Kaingang	100	98,7	Kaingang
Ilha da Cotinga	Guarani Kaiowá Guarani Mbya	89	100	Guarani Kaiowá Guarani Mbya Guarani
Ivaí	Kaingang	100	99	Kaingang
Laranjinha	Guarani Nhandeva Guarani	100	61	Guarani Nhandeva Guarani
Mangueirinha	Guarani Mbya Guarani Nhandeva Kaingang Xetá Xoklêng	100	44,6	Guarani Mbya Guarani Nhandeva Guarani Kaingang
Marrecas	Guarani Mbya Kaingang Xetá Xoklêng	100	100	Guarani Mbya Guarani Kaingang Xetá
Palmas	Guarani Kaiowá Guarani Nhandeva Kaingang	100	38,6	Guarani Kaiowá Guarani Nhandeva Kaingang

Pinhalzinho	Guarani Kaiowá Guarani Nhandeva Kaingang	100	56,9	Guarani Kaiowá Guarani Nhandeva Guarani
Queimadas	Guarani Kaiowá Guarani Mbya Guarani Nhandeva Kaingang	100	78	Guarani Kaiowá Guarani Kaingang
Rio Areia ¹⁸	Guarani Mbya Guarani Nhandeva Kaingang Xetá	100	97,9	Guarani Mbya Guarani Nhandeva Guarani Kaingang Tupi-guarani não especificado Xetá
Rio das Cobras	Guarani Kaiowá Guarani Mbya Guarani Nhandeva Guarani Kaingang	100	99,4	Guarani Kaiowá Guarani Mbya Guarani Nhandeva Guarani Kaingang
São Jerônimo da Serra	Guarani Nhandeva Kaingang Xetá	100	23,1	Guarani Nhandeva Guarani Kaingang Xetá
Tekoha-Añeteté	Guajá Guarani Nhandeva	100	99,1	Guajá Guarani Nhandeva Guarani
Tibagy/Mococa	Kaingang	100	91,3	Kaingang
Yvyporã Laranjinha	Guarani Nhandeva Kaingang	96	54,8	Guarani Nhandeva Guarani

Fonte: Censo Demográfico 2010. Resultados do Universo Indígena. IBGE, 2010.

¹⁶ A T.I. registrada pelo IBGE como “Apucarana” é registrada tanto pelo ITCG quanto pelo Governo do Estado como “Apucarantina”.

¹⁷ Das quais, 100% são “consideradas”. Não houve autodeclaração.

¹⁸ Esta T.I., para o ITCG e o Governo do Estado, chama-se “Rio d’Areia”.

No Paraná, existem situações singulares, entre as quais, citamos as línguas Xetá e Xokleng, consideradas praticamente extintas,¹⁹ e casos em que, embora as etnias estejam presentes em T.Is., as línguas correspondentes não são faladas, tal como ocorre em Pinhalzinho, Yvyporã e Laranjinha. Nessas T.Is., existem índios da etnia Kaingang, mas não existem falantes declarados da língua; já na T.Is. de Queimadas, existem as línguas Guarani Mbya e Guarani Nhandeva, mas não há indícios de que essas línguas sejam faladas na comunidade. Vale a ressalva de que não se desconsidera a possibilidade de que a língua seja reconhecida apenas “Guarani” nesses territórios. Trata-se de condições atípicas, pois, na maior parte das T.Is. paranaenses, aproximadamente 63% delas, há a relação entre as etnias (inclusive quantitativamente) e as línguas faladas declaradas, realidades reconhecidas nas T.Is. de Ava-Guarani Oco’Y; Barão de Antonina; Boa Vista; Faxinal; Ilha da Cotinga; Ivaí; Laranjinha; Palmas; Rio das Cobras; São Jerônimo da Serra; Tekoha-Añeteté e Tibagy/Mococa.

Existem também diferenças nos resultados que relacionam o índice de autodeclaração/ “consideração como indígena e o número de falantes de língua(s) indígena(s). De um lado, 63% dessas T.Is. têm um alto número de falantes autodeclarados (em média, maior de 96%)²⁰ e, de outro, nos 37% resultantes das T.Is., o índice médio de falantes de língua(s) indígena(s)²¹ é de 42%. Esses dados vêm ao encontro do que diz Maher (1998), para quem a questão da identidade indígena é algo bastante complexo, que não se resume apenas à questão de falar ou não língua(s) indígena(s). Constata-se, dessa forma, tal como afirma Liss, que nas T.Is. promove-se

(...) uma identidade linguística cindida entre o local e o nacional, uma vez que é a língua portuguesa que, além de ser utilizada no Território Indígena, possibilita o exercício dos direitos legais, das transações econômicas, enfim, o exercício da cidadania, enquanto a língua indígena é impossibilitada de extrapolar os limites estabelecidos. Ao ser promovida a territorialização da língua e a delimitação de suas funções, ocorre também o cerceamento do

¹⁹ Silva, 2003; e Gakran, 2005.

²⁰ Apucarana, Ava-Guarani Oco’Y, Faxinal, Ivaí, Marrecas, Rio Areia, Rio das Cobras, Tekoha-Añeteté e Tibagy/Mococa.

²¹ Barão de Antonina, Laranjinha, Mangueirinha, Palmas, Pinhalzinho, São Jerônimo da Serra e Yvyporã Laranjinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pequena e breve análise não teve por objetivo esgotar o assunto. Pelo contrário, pretende apenas chamar atenção para o fato de que há muito o que ser investigado ainda. Nesse sentido, é igualmente importante refletir não apenas sobre o que os números dizem, mas também sobre o que eles não dizem (ou mesmo sobre dados não pesquisados) em razão de a metodologia aplicada para o levantamento de dados ter sido a que foi. Diante disso, questionamos: quais seriam as informações das quais não podemos depreender dados disponíveis? De quais dados não dispomos para que se torne possível extrair outras conclusões importantes a respeito da situação linguística dos indígenas paranaenses?

Em primeiro lugar, o levantamento sobre o percentual de falantes não é específico em relação a uma determinada língua: ele é geral. Nas T.Is. em que os entrevistados declararam que se fala apenas uma língua, isso não é um problema, porém, nas T.Is. em que se falam mais de duas línguas, esse dado é fundamental (e este é o caso de 63% das T.Is.),²² pois este é um dos motivos pelos quais não se tem dados claros sobre situações de bilinguismo, trilinguismo ou multilinguismo nas T.Is.

Em segundo lugar, não se investigou também a hierarquia que “naturalmente” se estabelece entre as línguas. Hierarquia esta que define o status de cada um desses idiomas na perspectiva do falante: qual(is) é(são) a(s) língua(s) mais importante(s) para a comunidade? Qual(is) tem(têm) menos prestígio? Qual(is) assume(m) o papel de língua(s) materna(s)? Haveria língua(s) franca(s)?²³ E qual seria o nível de proficiência dos falantes em cada uma delas?

As questões suscitam questionamentos *ad infinitum*, o que nos mobiliza a tecer a consideração de que é prudente mantermo-nos em permanente reflexão sobre o funcionamento das políticas linguísticas, uma vez que “as tendências políticas são agentes ativos na construção

²² Apucarana, Barão de Antonina, Ilha da Cotinga, Mangueirinha, Marrecas, Palmas, Pinhalzinho, Queimadas, Rio Areia, Rio das Cobras, São Jerônimo da Serra e Tekoha-Añeteté.

²³ Não é o caso de, neste momento, definir cada um desses conceitos, mas fica a observação de que se trata de coisas muitíssimo diferentes, que devem ser levadas em consideração quando da definição de políticas linguísticas voltadas à escola.

da cultura de uma nação, logo, as ações políticas governam também o olhar sobre o outro. Assim se reconhecem as diferenças entre as concepções que definem o indígena contemporâneo do indígena de outrora”. (Gonçalves, 2012, p.10)

Concluimos, portanto, que, ao mesmo tempo que nunca soubermos tanto sobre a situação linguística das populações indígenas paranaenses, não podemos perder de vista que há muito o que saber para que não se repitam os erros do passado, especialmente os que ocorreram nas escolas indígenas e foram apontados como responsáveis, em grande parte, pela tão alardeada baixa qualidade de ensino dessas mesmas instituições das quais os alunos indígenas foram e ainda são as maiores vítimas.

Dada a problemática circunscrita à política linguística para as línguas indígenas, é relevante que consideremos, como afirma Gonçalves, que

(...) a inclusão do indígena na sociedade não indígena se efetiva no processo de reconhecimento desse sujeito como cidadão. A inclusão está pautada sob procedimentos de normalização que configuram o indígena nos parâmetros não indígenas. Desse modo, inclusão e preservação estão na contramão [uma em relação a outra] dado que a inclusão se efetiva e se sustenta pelo respeito na sua plenitude. Todavia, a cultura nacional, construída sob valores colonialistas, contempla o respeito no sentido de tolerância. Assim, as relações entre indígenas e não indígenas ainda são delicadas e conflituosas, uma vez que se consolidam sob clima de tensão e contradição. (2011, p.10)

Reiteramos as condições de contradição existentes no campo linguístico que, pelas palavras de Liss e Tasso, no campo discursivo, ela se estabelece

Não necessariamente nos enunciados em si, mas nas condições de sua existência. Todos os enunciados concatenam para a valorização das línguas indígenas, tanto pelos sujeitos indígenas, como pela sociedade não indígena. Entretanto, há moldes que ora possibilitam, ora vetam essa valorização. Dessa forma, a mesma política que visa à valorização da língua indígena torna sua presença secundária no processo de ensino ao determinar que a língua indígena só poderá ser utilizada para fins específicos, como tratar de assuntos internos à cultura e à comunidade. (2012, p.76)

Diante disso, ratificamos que a realidade linguística das comunidades indígenas requer atenção, diligência e continuidade nas investigações sob diferentes aspectos, levando-se em conta as intervenções do político no social e vice-versa, pois, somente o “olhar e o dizer” mais atentos nos convencerão de que a compreensão de cada um desses contextos passa longe da generalização do que ocorre nas T.Is., com os indígenas e suas línguas, mesmo os que pertencem às mesmas etnias e se declaram falantes dos mesmos idiomas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. Disponível em: <http://www.iberico-americana.net/files/ejemplo_por.pdf>. Acesso em: 20/02/ 2011.
- AYLWIN, J. Os direitos dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul, Brasil: confinamento e tutela no século XXI. Grupo Internacional de Trabalho sobre Assuntos Indígenas (IWGIA) e Faculdade de Medicina da USP. Disponível em: <http://servindi.org/pdf/Iwgia_Informe3.pdf>. Acesso em: 20/02/ 2011.
- CAVALCANTI, Marilda Couto. Estudos sobre educação bilíngue. Escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 03/01/2011.
- GAKRAN, Nanblá. Aspectos morfossintáticos da língua Laklãñõ (Xokleng) “Jê”. Dissertação de Mestrado em Linguística. UNICAMP, 2005.
- GONÇALVES, Raquel F. dos Reis. Cidadania, inclusão e biopolítica: a identidade linguística em contradição no processo seletivo Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Dissertação de Mestrado em Letras. UEM, 2012.
- GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Imigrantes do Paraná. Disponível em: <<http://www.cidadao.pr.gov.br/>>. Acesso em: 15/07/2014.
- IBGE. O Brasil indígena. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena>>. Acesso em: 07/08/2014.
- _____. Os indígenas no Censo Demográfico 2010. Primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012.

- _____. Questionário da Amostra do Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/>>. Acesso em: 07/08/2014.
- ITCG. Instituto de Terras, Cartografia e Geociências. Terras e territórios de povos, comunidades tradicionais e da reforma agrária. Curitiba, 2010.
- LISS, Margarida. Diversidade cultural, bilinguismo e política linguística em discursos escolares indígenas do Estado do Paraná: a identidade em governamentalidade. Dissertação de Mestrado em Letras. UEM, 2011.
- _____. TASSO, Ismara. Bilinguismo e subjetivação do indígena no espaço escolar: difrações da contradição discursiva. In: NAVARRO, Pedro e POSSENTI, Sírio. *Estudos do texto e do discurso: práticas discursivas na contemporaneidade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p.53-79.
- MAHER, Tereza Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 115-138. (Coleção Letramento: Educação e Sociedade)
- MANGOLIM, O. *Povos indígenas no Mato Grosso do Sul: viveremos por mais 500 anos*. Campo Grande: Conselho Indigenista Missionário Regional de Mato Grosso do Sul, 1993.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. O que quer a linguística e o que se quer da linguística: a delicada questão da assessoria linguística no movimento indígena. In: *Cadernos Cedex*, n.49, Educação Indígena e Interculturalidade. 2000, p.26 a 38.
- _____. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. In: *Synergies Brésil*, n.7, 2009, p.19-26.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Política Linguística na e para além da educação formal. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>>. Acesso em: 25/06/2012.
- SCHADEN, E. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. São Paulo: Divisão Europeia do Livro, 1960.
- SILVA, Carmen Lucia da. *Em busca da sociedade perdida: o trabalho da memória Xetá*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. UNB, 2003.
- TERRAS INDÍGENAS DO PARANÁ. Portal dia a dia educação. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/estaticas/alunos/indios_terrass.php>. Acesso em: 7/08/ 2014.

9. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E NO PARANÁ: CONSTITUIÇÃO E ARTICULAÇÃO COM O ENSINO SUPERIOR

*Wagner Roberto do Amaral**

*Leticia Fraga***

EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA: ALGUMAS DEFINIÇÕES

É a partir da trajetória política das organizações indígenas e indigenistas e do movimento dos professores indígenas pautando os direitos a uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural para as populações indígenas no Brasil que os debates em torno dos conceitos de educação indígena, educação escolar indígena e escola indígena são evidenciados, não somente no âmbito acadêmico, mas também no campo das políticas públicas educacionais.

Segundo Maher, “(...) quando fazemos menção à ‘Educação Indígena’, estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos processos nativos de socialização de suas crianças”.¹

Kondo observa que, na educação indígena, não há um professor específico. Ao contrário: são muitas as pessoas que assumem a responsabilidade de transmitir às

(...) futuras gerações seus ensinamentos e conhecimentos, valorizando sempre o bem-estar de todos. (Maher, 2006)

* Professor do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Política Social e Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

** Professora do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

¹ Maher, 2006, p.16-17.

Tomando essa definição como parâmetro, fica claro em quais princípios a educação para estes povos deve se pautar. Ou seja, uma educação que respeite suas formas de pensar, ver e ser no mundo. Portanto, “(...) o que se ensina na escola de uma sociedade indígena deveria ser aquilo que aquela sociedade deseja que se ensine (D’angelis, 2001, p.36-37)”. (Kondo, 2011, p.70)

Outra diferença importante diz respeito a não restrição, no contexto da educação indígena, aos limites da escola, inclusive em termos de infraestrutura. Esta “se inicia no contexto familiar e se estende a diversos locais, inclusive à escola”. (Kondo, 2013, p.70)

Por outro lado, a expressão educação escolar indígena (EEI) se “(...) refere ao processo de escolarização dessas crianças e desses jovens, de modo a instrumentalizá-los para situações de contato com o mundo dos brancos” (Cavalcanti e Maher, 2005, p.5):

Dessa forma, a educação indígena, que até então bastava para esses povos, atualmente já não é suficiente devido ao contato contínuo com outras sociedades. D’Angelis (2001) observa ainda que os povos indígenas que desejam um programa escolar realmente indígena, que valorize sua cultura e seus valores, devem propor um projeto político pedagógico transformador, para o que é necessária maior consciência política, principalmente em relação às formas de distribuição de poder presentes tanto nas sociedades não indígenas quanto indígenas. (Kondo, 2013, p. 71)

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil, como modalidade da educação básica, a EEI passou a ser reconhecida há pouco tempo, mais especificamente a partir da Lei nº 9394/2006, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Como já foi dito, esse reconhecimento legal é resultado da mobilização de organizações e movimentos sociais indígenas em todo país, principalmente a partir de 1970. Seu novo estatuto como política pública educacional sinaliza a superação do lastro colonialista, etnocida, assimilacionista e tutelar marcado pelas experiências desenvolvidas pelo Estado brasileiro ao longo de muitos séculos.

Contudo, o reconhecimento oficial da educação escolar indígena como modalidade inserida nos sistemas públicos de educação

é seguido de muitos desafios políticos, sociais, culturais, linguísticos, entre outros. Ou seja, somente ele não garante, efetivamente, o direito ao acesso a uma escola pública de qualidade para toda a população indígena no país; qualidade que passa a ser traduzida pelo reconhecimento e garantia de uma escola pública indígena diferenciada, orientada pela interculturalidade, pelo bilinguismo, pela especificidade étnica e por sua dimensão comunitária e territorial.

Em âmbito nacional, a oferta de educação escolar para os povos indígenas transita, na década de 1990, da estrutura da Fundação Nacional do Índio (Funai) para a estrutura do Ministério da Educação (MEC), passando por um período de indefinições acerca da responsabilidade direta da gestão e manutenção das escolas indígenas, até a determinação acerca da sua estadualização. No MEC, desde 2004, a educação escolar indígena passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).² É a partir de sua vinculação à SECADI que a EEI passa formalmente a se situar no campo das políticas de diversidade, ocupando um espaço na esfera das políticas oficiais de educação. O período pós-Constituição Federal de 1988 sinaliza uma nova cidadania indígena no país representada por um outro modelo de escolarização que ultrapassa os limites da educação básica e avança teimosamente para o acesso público à educação superior, principalmente no início dos anos 2000. A escola indígena é reconhecida como espaço de conflito, de fronteira social³ e de resistência, espaço ocupado por professores indígenas que reapropriam e ressignificam a escolarização indígena.

Nessa lógica e nesse contexto, três documentos nacionais foram importantes para orientar e fundamentar as ações educacionais que já estavam em curso e as que deveriam ser organizadas a partir deste momento em todo o país. O primeiro é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado pelo MEC em 1998, que contou com a participação e a autoria de professores e organizações indígenas de todo o país. Este foi formulado com o objetivo de orientar a organização das escolas indígenas, a formação dos professores indígenas e definição conceitual das diversas disciplinas pertencentes à base curricular comum da educação básica.

² Denominada antes de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), de 2004 a 2010; a partir de 2011, inseriu o termo “Inclusão”.

³ Cf. Tassinari, 2001.

O segundo refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, constituindo-se do Parecer nº 14/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE), relatado e aprovado por este órgão em 14/09/1999. Evidencia-se, neste documento, a demanda de formação inicial de professores indígenas, a ser atendida por meio da organização e autorização de cursos que tivessem esta finalidade. Esse documento foi revisitado e atualizado por meio do Parecer nº 13/2012 do CNE, cuja relatoria ficou a cargo da conselheira Rita Gomes do Nascimento, à época professora do povo Potiguara e atualmente Coordenadora Geral de EEI do MEC.

O terceiro documento trata das Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, publicado mediante Resolução nº 03/1999 pelo CNE, em 10/11/1999. Pela primeira vez na história brasileira, estabeleceu-se a definição do conceito e do reconhecimento da categoria Escola Indígena no país.

Destaca-se ainda a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) que, pioneiramente, dedicou um capítulo específico para a EEI, definindo metas e estratégias que passaram a balizar as ações voltadas a essa modalidade, na década de 2000. Importante lembrar que muitas metas estabelecidas nesse documento ainda não foram cumpridas ao longo daquela e desta década.

Chama atenção a significativa influência que os princípios, concepções e diretrizes que esses documentos passaram a definir no território nacional, desde a sua primeira oficialização a partir de 1993 até os dias atuais. Muitas experiências educativas desenvolvidas nas terras indígenas a partir da segunda metade da década de 1990 passaram a fundamentar-se nessas diretrizes, influenciando a formação de educadores indígenas e reconceituando as práticas pedagógicas.

Destacam-se, a partir de 2005, a discussão e experimentação de uma nova organização de educação escolar indígena por meio dos Territórios Etnoeducacionais, definindo, inicialmente, a criação de cursos de Magistério Indígena para povos indígenas específicos, respeitando o conceito de territorialidade e instituindo uma nova pactuação e regimes de colaboração entre os estados. A primeira experiência de magistério nessa perspectiva se realizou com o povo Guarani e envolveu os estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A iniciativa denominou-se Protocolo Guarani ou, em língua Guarani, *KuaaMbo'e* (“conhecer e ensinar”, em português). A Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR) foi signatária desse protocolo, que formou 16 professores Guarani de diferentes terras indígenas do Paraná.

Essa perspectiva foi discutida na realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), que ocorreu em novembro de 2009 (Brasília/DF). O tema central do evento era “Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmação Cultural, Construindo a Gestão Etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena”. Seu principal debate foi a questão dos Territórios Etnoeducacionais como uma recente e inovadora ferramenta de gestão e organização das políticas públicas de educação escolar indígena no país.

Constata-se, portanto, um crescimento progressivo e uma maior visibilidade da educação básica para os povos indígenas no Brasil. Esse fenômeno ocorre pelo cruzamento de, pelo menos, três fatores importantes: o significativo crescimento demográfico da população indígena nas duas últimas décadas; a ampliação das oportunidades para ingresso e conclusão do ensino fundamental pelos estudantes indígenas, gerando demandas para o ensino médio; e as experiências de ingresso de indígenas na educação superior, desde o ano de 2002, por meio de cotas ou vagas suplementares em universidades públicas no Brasil. Contudo, ainda são muitos os desafios que precisam ser enfrentados para garantir o ensino fundamental e o ensino médio como direito efetivo das crianças e jovens indígenas.

Um dos aspectos fundamentais desse processo foi a definição da estadualização das escolas indígenas, forçando a assunção da orientação e manutenção oficial das escolas indígenas pelos sistemas estaduais de educação, bem como provocando o estabelecimento de um regime de colaboração entre estados, municípios e a União, em parceria com a Funai, ainda em processo de constituição até os dias atuais. No Paraná, a oferta da educação escolar em terras indígenas foi oficialmente estadualizada a partir da Deliberação nº 09/2002 do Conselho Estadual de Educação do Paraná e da Resolução SEED nº 2075/2008, a partir das quais se deu uma progressiva assunção da responsabilidade mantenedora das escolas indígenas no Paraná pela SEED. Estas encontram-se em processo de realização desde o ano de 2005, quando ocorreram os primeiros eventos regionalizados para tratar deste assunto.

As mudanças no quadro funcional das escolas indígenas no Paraná foram significativas a partir do ano de 2006, quando se instituiu o primeiro processo de seleção simplificada (PSS) para professores e demais funcionários indígenas nas escolas indígenas no Paraná pela SEED. Esse processo estabeleceu efetivamente a categoria de ‘professor indígena’, que anteriormente era denominada ‘monitor bilíngue’.

As mudanças na natureza da contratação dos indígenas para atuarem nas escolas indígenas – de monitor para professor indígena e de contrato temporário para possível contratação efetiva por meio de concurso público – instauraram o debate acerca do perfil de profissional indígena que se possui e que se deseja selecionar para as escolas, bem como a importância da proficiência em línguas indígenas (e da definição do perfil desta proficiência) como critério ou não para contratação dos profissionais.

Atualmente, estão em funcionamento 37 escolas estaduais indígenas, localizadas em 26 terras indígenas no território paranaense. Com o processo de estadualização da EEI no Paraná, constata-se uma expansão na oferta do ensino fundamental e do ensino médio nas terras indígenas com a criação de novas escolas indígenas, com a construção, reforma e ampliação dos estabelecimentos escolares nesses territórios, além da contratação de profissionais indígenas para atuarem nessas unidades.

Em 2014, identificou-se um total de 4.269 matrículas nas escolas estaduais indígenas do Paraná, das quais 246 na educação infantil, 2.237 nas séries iniciais do ensino fundamental, 1.338 nas séries finais do ensino fundamental, 339 no ensino médio e 109 na educação de jovens e adultos (sendo 63 na EJA Fase I e 46 na EJA Fase II). Destaca-se que os anos iniciais do ensino fundamental são ofertados por todas as escolas estaduais indígenas. A ampliação do atendimento dos anos finais do ensino fundamental continua sendo um desafio, já que as vagas neste nível são ofertadas apenas em 11 terras indígenas (em 22 escolas estaduais indígenas).⁴ Desafio semelhante e ainda maior é a garantia do ensino médio nesses territórios, uma vez que esse nível de ensino é ofertado somente em sete das 26 terras indígenas do Paraná (em 10 escolas estaduais indígenas).

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

⁴ Importante informar que, dada a significativa dimensão territorial de algumas terras indígenas, em algumas destas existem mais de uma escola indígena em funcionamento.

Outrossim, para garantir a oferta das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio pelas escolas situadas em todas as terras indígenas, faz-se fundamental um esforço institucional de repensar a organização das propostas curriculares de ensino fundamental e de ensino médio nas terras indígenas, uma vez que os formatos convencionais existentes (disciplinares e seriados) nem sempre são compatíveis com as demandas apresentadas pelas comunidades indígenas (como o número reduzido de alunos por idade e série, localização de difícil acesso que exige deslocamento diário de professores não indígenas em sua maioria temporários, entre outros aspectos), e não atendem as orientações do sistema estadual de educação quanto ao número mínimo de alunos por turma.

Atualmente, trabalham nas 37 escolas indígenas estaduais um total de 875 profissionais de educação, dos quais 353 são indígenas (40%) e 522, não indígenas (60%).⁵ Estes distribuem-se nas funções de pedagogos, professores bilíngues, professores de educação infantil, ensino fundamental e de ensino médio e agentes administrativos I e II. Os denominados professores bilíngues são, em regra, educadores indígenas formados pelos cursos de magistério indígena organizados pela SEED no período de 2006 a 2012. Majoritariamente, os profissionais da educação (indígenas e não indígenas) que atuam nas escolas indígenas estaduais possuem vínculo temporário com a SEED (por meio de PSS), vínculo esse que é renovado ou não anualmente por meio de edital público e declaração de aval do cacique da comunidade.

No período de 2006 a 2013, organizaram-se quatro turmas de magistério indígena no Paraná, que formaram 96 professores indígenas (Kaingang e Guarani) em nível técnico (ensino médio integrado ou subsequente) e mais 16 professores Guarani foram formados pelo curso de magistério constituído a partir do Protocolo Guarani (parceria entre o MEC e governos dos estados das regiões Sul e Sudeste). No total, foram formados 111 professores Kaingang e Guarani em nível de magistério no Paraná, pela SEED, para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Já a política de ingresso e permanência de estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná e na Universidade Federal do Paraná, desde o ano de 2002, permitiu a inserção de muitos acadêmicos Kaingang e Guarani em cursos de licenciatura nessas

⁵ Em 2010, os dados da SEED indicavam que 72% dos professores indígenas que atuavam nas escolas estaduais indígenas pertenciam à etnia Kaingang e 28% à etnia Guarani. (Amaral, 2010a)

instituições. Segundo Amaral (2010a), as áreas de conhecimento mais procuradas e incididas pelos indígenas são educação (representando 46,6% do total) e saúde (representando 26,6%), ao considerar os cursos nos quais eles se matricularam. Até 2013, dos 37 acadêmicos indígenas formados nas universidades estaduais do Paraná, 18 deles vinculavam-se a cursos de Pedagogia e licenciaturas, totalizando cerca de 48% dos concluintes.

Evidenciam-se ainda inúmeros desafios em torno de uma política de educação escolar indígena efetivamente pública e de qualidade, que elencamos em seguida.

- 1) Criação de cursos de licenciatura intercultural para formar professores indígenas no Paraná a partir dos princípios da interculturalidade, especificidade e bilinguismo. Importante destacar que o Paraná é um dos únicos estados da Federação que ainda não ofertou cursos de licenciatura voltados especificamente para professores indígenas.⁶ Ainda que no Paraná exista há treze anos uma política pública de educação superior indígena, pioneira no país, que funciona de forma interinstitucional, é um desafio articular a formação acadêmica dos indígenas nas universidades com as demandas e realidades das diferentes comunidades e povos indígenas e também desenvolver experiências específicas de licenciaturas que tenham a interculturalidade como princípio curricular e pedagógico.
- 2) Realização de concursos públicos específicos para profissionais indígenas na Rede Estadual de Educação.⁷ Com um formato diferenciado dos concursos convencionais, existem diversas

⁶ Destaca-se que, no período de 2009 a 2010, realizaram-se dois seminários estaduais para a elaboração de uma proposta de Curso de Licenciatura Intercultural que contou com a participação de lideranças e professores indígenas, por meio da parceria entre a SEED e a UEM. A proposta elaborada obteve a aprovação orçamentária do governo do estado do Paraná no final do ano de 2010, e sua execução estava prevista para o início de 2011. Contudo, com a mudança da gestão do governo estadual, a referida proposta foi arquivada e não pôde ser realizada. (Amaral, 2010a)

⁷ Cumpre destacar a realização de várias reuniões técnicas coordenadas pela SEED e lideranças indígenas nos anos de 2009 e 2010, para debater e definir diretrizes para a realização de concurso público específico para profissionais indígenas na Rede Estadual de Educação do Paraná. (Amaral, 2010a) Em 2010, encaminhou-se solicitação oficial à Secretaria de Estado de Administração e Planejamento do Paraná para alteração da legislação estadual que orienta a carreira do magistério estadual, para fins da criação de vagas específicas para profissionais indígenas. Esse processo foi interrompido em 2011, não havendo na sequência nenhum encaminhamento.

experiências de seleção específica para profissionais indígenas já desenvolvidas no país, possibilitando o ingresso desses sujeitos na carreira do magistério estadual, bem como o acesso a todos os direitos e benefícios que os servidores públicos possuem, com mecanismos normativos diferenciados que possibilitem o seu trânsito ou remoção, quando necessária, entre as escolas estaduais localizadas nas terras indígenas do Paraná. Desta feita, seria possível a constituição de uma política de atuação e de formação de gestores/diretores indígenas dessas escolas.

- 3) Produção de materiais didáticos bi/multilíngues para os educandos indígenas e materiais de apoio pedagógicos para a formação dos profissionais que atuam nas escolas indígenas, acompanhados de um investimento intenso na formação continuada desses educadores pela SEED. Ainda que a SEED tenha avançado na produção de materiais didáticos bilíngues,⁸ é imensa a tarefa de instituir uma política de produção e disseminação literária nas comunidades Kaingang e Guarani, considerando a insuficiência de textos nas línguas Kaingang e Guarani que circulam pelas escolas indígenas. A insuficiência desse material aliado ao desconhecimento de metodologias docentes para trabalhar com os livros existentes, e a ausência de debates sobre as políticas linguísticas existentes em cada comunidade e sua relação com a escola demonstram a falta de preocupação da escola e com o ensino de língua, seja em sua modalidade oral ou escrita. Esses processos avançaram significativamente nos anos de 2008 a 2010, por meio do estabelecimento de diálogos institucionais permanentes com lideranças e professores indígenas, os quais, contudo, foram interrompidos devido às descontinuidades das gestões governamentais no estado.
- 4) Implementação da Lei nº 11.645/2008, que promove a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os estabelecimentos de ensino no país. Apesar de

⁸ Destaca-se que no período de 2008 a 2010 foram produzidos oito livros bilíngues, sendo seis cadernos de textos e de atividades voltados à alfabetização de crianças Guarani (um para cada parcialidade dialetal), um caderno de textos voltado à alfabetização de crianças Kaingang, um livro em língua Guarani e outro em língua Kaingang voltado à alfabetização de jovens e adultos, por meio do Programa Paraná Alfabetizado. Todas essas publicações foram produzidas em parceria com o governo federal. Ainda que esses livros tenham sido finalizados no ano de 2010, eles foram encaminhados para as escolas indígenas em 2011, numa outra gestão do governo do estado do Paraná, sem a formação continuada dos professores indígenas e não indígenas necessária para orientar sua utilização didática e pedagógica.

não haver diretrizes curriculares nacionais para essa temática,⁹ essa tarefa se faz fundamental e imediata para superar os conceitos e estereótipos ainda frequentes acerca dos povos indígenas nas escolas, provocando a alteração dos processos de formação de professores e estudantes em todos os níveis e modalidades da educação básica.¹⁰

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que há avanços da política de educação escolar indígena a partir da estadualização das escolas indígenas no ano de 2006, configurando um redesenho da oferta da educação básica nas terras indígenas paranaenses. Essa reconfiguração, marcada pela definição de um vínculo funcional (ainda que de natureza temporária) aos professores indígenas e não indígenas atuantes nas escolas indígenas, pela criação das escolas estaduais indígenas, pela construção e/ou reforma de estabelecimentos escolares nas aldeias, entre outros aspectos, possibilitou a formação de um número significativo de jovens indígenas concluintes do ensino médio interessados em ingressar na universidade.

A perspectiva de escolarização de indígenas (da educação infantil ao ensino médio) nas terras indígenas, ao mesmo tempo que se apresenta um direito e um avanço, provoca também a reflexão acerca da qualidade da formação desses jovens, principalmente considerando a complexa realidade linguística e cultural dos que desejam ingressar no ensino superior. Esses novos percursos podem e devem indagar a universidade acerca das políticas de ingresso e permanência de indígenas e, principalmente, da possibilidade de desenvolver e aprimorar diálogos interculturais com esses sujeitos. Podem e devem indagar os sistemas estaduais de educação a avaliar e elaborar propostas curriculares sintonizadas aos interesses e expectativas das comunidades indígenas, contando com a efetiva e

⁹ Mas há as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), que vieram regulamentar o previsto na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Mesmo não sendo esse o foco do texto da referida lei, as diretrizes trazem questões relativas às populações indígenas e à educação (escolar) indígena.

¹⁰ No Paraná, a política de educação escolar indígena é conduzida pela Secretaria de Estado da Educação, por meio do Departamento da Diversidade (DEDI), por meio da sua Coordenação de Educação Escolar Indígena (Amaral, 2010b), envolvendo diretamente nessa gestão 15 Núcleos Regionais de Educação.

coletiva participação dos educandos, educadores, gestores, pais, mães e lideranças das terras indígenas, enraizando as escolas indígenas aos territórios onde se situam.

Urge ainda a necessidade de se garantirem processos de formação inicial e continuada aos gestores e professores indígenas e não indígenas atuantes nas escolas indígenas, coerentes com suas necessidades e expectativas, tecendo com eles uma rede interinstitucional de saberes interculturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Wagner R. do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese de Doutorado em Educação. UFPR, 2010a.
- AMARAL, Wagner R. do. A política pública de educação e diversidade da rede estadual de educação do Paraná: trajetórias e perspectivas. In: *As políticas públicas de educação e diversidade do Paraná*. Curitiba: SEED, 2010b, p.5-38.
- CAVALCANTI, M. C.; e MAHER, T.M. O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo? Brasília: MEC/CEFIEL/ IEL; UNICAMP, 2005 (fascículo de apoio didático).
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In: VEIGA, Juracilda; e SALANOVA, Andrés. (Orgs.) *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto da escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC; Campinas/ALB, 2001, p.35-56.
- MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. (Org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p.11-38.
- TASSINARI, Antonella M.E. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy L.; e FERREIRA, Mariana K. L. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: GL, 2001, p.45-70.

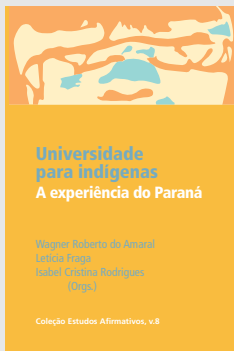
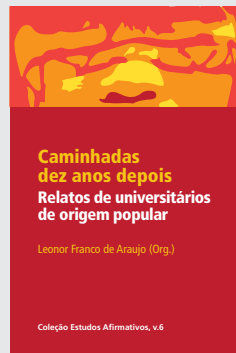
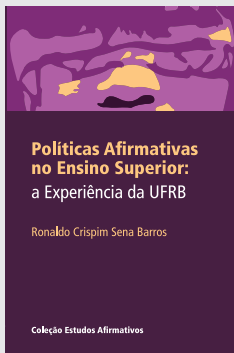
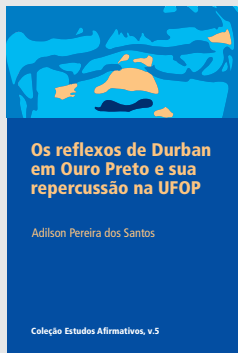
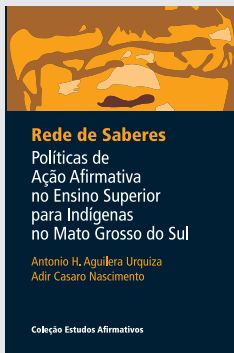
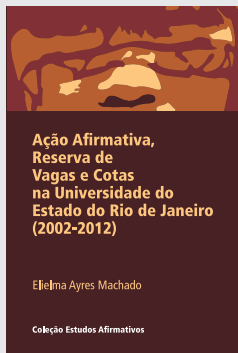
GRUPO ESTRATÉGICO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (FLACSO/BRASIL E LPP/UERJ)

Cadernos do GEA



GRUPO ESTRATÉGICO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (FLACSO/BRASIL E LPP/UERJ)

Coleção Estudos Afirmativos



Wagner Roberto do Amaral

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Adjunto do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Política Social e Serviço Social da UEL. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão de Políticas de Serviço Social da UEL e Presidente da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) da UEL (2012 a 2016) e do Paraná (2016-2017).

Letícia Fraga

Licenciada em Letras (Português/Francês) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Letras/Linguística pela UFSC e Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no âmbito da Graduação e Licenciatura em Letras e do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Isabel Cristina Rodrigues

Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Professora do Departamento de História e do Programa de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pesquisadora do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e História (LAEE/UEM), Membro da Comissão Universidade para os Índios (CUIA/PR) – da qual foi presidente de 2013 a 2015 –, Coordenadora do PIBID História/UEM-sede e Coordenadora do Laboratório de Ensino e Multimeios do DHI/UEM.

