

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**OS ÍNDIOS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ:
ESTUDO SOBRE O ACESSO E PERMANÊNCIA DOS
KAINGANG E GUARANI NO ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ**

SUZAN CARNEIRO CIPRIANO

**Maringá
2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**OS ÍNDIOS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: ESTUDO
SOBRE O ACESSO E PERMANÊNCIA DOS KAINGANG E GUARANI NO
ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ**

Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso, apresentada por Suzan Carneiro Cipriano, ao Colegiado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a conclusão do curso.

Orientador(a):

Prof^(a). Dr(a).: Rosângela Célia Faustino

MARINGÁ
2011

CIPRIANO, Suzan Carneiro. **OS ÍNDIOS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: ESTUDO SOBRE O ACESSO E PERMANÊNCIA DOS KAINGANG E GUARANI NO ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ.** Trabalho de Conclusão de Curso. (Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2011.

Resumo: O presente trabalho analisa a política do Estado do Paraná para a inserção dos indígenas no Ensino Superior, inserida nas políticas para a educação escolar indígena em âmbito nacional a partir da década de 1990. Para tanto, a monografia está dividida em três partes. A primeira aborda as discussões realizadas acerca da inserção dos indígenas no ensino superior em âmbito nacional. Na sequência, será discutida a política que vem sendo implantada no Estado do Paraná desde 2001, a partir da lei nº. 13.134/2001 e, por fim, analisa-se a presença de indígenas Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Maringá e as ações que esta vem desenvolvendo para a permanência e conclusão dos estudos superiores.

Palavras-Chave: Educação Superior Indígena. Indígenas Kaingang e Guarani. Ações Afirmativas.

CIPRIANO, Suzan Carneiro. **THE INDIANS IN MARINGÁ STATE UNIVERSITY: STUDY ON ACCESS AND STAY OF KAINGANG AND GUARANI IN HIGHER EDUCATION IN PARANÁ** TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO. (Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2011.

Abstract: This article analyzes the Paraná State's policy to the insertion of indigenous people in higher education within the prospects for indigenous education nationwide from the 1990s. For this purpose, the text will be organized into three parts: The first part deals the discussions concerning the inclusion of indigenous people in higher education nationwide, Following, we discuss the policy that has being implemented in Parana since 2001 from the Law no. 13.134/2001 and, finally , analyzes the presence of indigenous Guarani and Kaingang in the State University of Maringa and the actions that comes developing for the maintenance and completion of higher studies.

Keywords: Indigenous Higher Education. Kaingang and Guarani Indians. Affirmative Action.

SUMÁRIO

1. Introdução	5
2. As políticas educacionais para populações indígenas	6
3. A política do Estado do Paraná para o acesso das populações indígenas ao ensino superior	16
4. Os indígenas na Universidade Estadual de Maringá	26
5. Trajetória.....	33
6. Considerações finais	33
7. Referências Bibliográficas	36

1. Introdução

No âmbito das políticas públicas de Educação Escolar Indígena, pensar os motivos que levam os indígenas a buscar pelo ensino superior é uma das questões centrais que os estudiosos do tema vêm enfrentando, sobretudo a partir da década de 1990. Entre os questionamentos evidenciam-se as perspectivas de acesso e permanência que os mesmos têm em relação à universidade, já que esta atinge uma parcela pequena da população, 5,9 milhões de brasileiros, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2009. Esse número é ínfimo, sobretudo quando se pensa em populações historicamente discriminadas como é o caso dos indígenas no Brasil. Verifica-se uma escassez de dados sobre esse acesso; os censos anuais realizados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, ainda não trazem números relativos à presença dos indígenas nesse nível de ensino.

O debate acerca da entrada de segmentos populacionais historicamente excluídos no ensino superior causa polêmica, pois esbarra em questões fortemente arraigados em nossa história, que desde o período colonial manteve indígenas e negros em uma situação de subalternidade.

No que tange aos indígenas, os estudos acerca da escolarização dessas populações evidenciam que a questão educacional tem, na atualidade, uma conotação legal e discursiva distinta da idéia de educação como forma de colonização, eixo norteador das políticas de educação escolar a eles destinadas por mais de 500 anos. No Brasil, com a reformulação legal iniciada pela Constituição Federal de 1988, seguida pelas Diretrizes Curriculares para a Escola Indígena e LDBEN/9394/96, a educação passa a ser defendida como um direito de todos para a ampliação da cidadania.

Nesse sentido, esta monografia discute a forma como as políticas de inserção das populações indígenas no Ensino Superior vêm ocorrendo em âmbito nacional a partir da década de 1990 e, como a mesma foi implantada no Estado do Paraná, pioneiro desde 2002 no Brasil, na formulação de uma política de vagas sobressalentes nas Instituições de Ensino Superior públicas, para essas populações. Procuramos refletir sobre esta política destacando o

acesso, a permanência, a formação e atuação dos profissionais indígenas formados no ensino superior a partir da experiência desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá.

2. As políticas educacionais para populações indígenas

Os indígenas têm formas próprias de educação, no entanto com o contato e as relações cada vez mais intensas com a sociedade envolvente – considerando que os indígenas vivem em terras demarcadas muito próximas das cidades – eles tem na escola uma instituição que propicia o acesso ao ensino sistematizado.

Dessa forma cabe uma primeira diferenciação entre esse processo de educação escolarizada e as práticas próprias das sociedades indígenas, ou seja, a diferenciação entre a Educação Escolar Indígena e Educação Indígena. Nesse sentido, Luciano (2006) afirma que:

Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 129).

Com relação a educação escolar indígena, Ferreira (2001), sugere uma divisão da mesma em quatro fases distintas. De acordo com a autora:

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins

da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal (FERREIRA, 2001, p. 72).

Os estudos acerca da educação escolar indígena assinalam para a Constituição Federal de 1988 como o marco de ruptura com as políticas intervencionistas e apontam para os indígenas como populações que reivindicam serem sujeitos dos processos de escolarização que lhes dizem respeito. Assim, Grupioni (2001) salienta que:

Toda legislação anterior embora marcada por diretrizes protetoras, apostava na gradual assimilação e integração dos povos indígenas á comunhão nacional, porque os entendia como uma categoria transitória e fadada à extinção [...] a Constituição de 1988 assegurou o direito a diferença cultural, reconhecendo suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições (GRUPIONI, 2001, p. 95).

A partir da Constituição, nossa lei maior, uma série de legislações foram elaboradas visando regulamentar a educação escolar para as populações indígenas, visando cumprir o direito a uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilingue.

Presente na Constituição de 1988, Art. 210 § 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Mostra que há a necessidade de uma educação diferenciada. Mas antes disso na maioria das aldeias do Paraná, o ensino tinha ou ainda tem, uma relação única de cultura, ou seja, o ensino se faz na língua materna, o que todos presenciam é que o indígena enquanto está na aldeia tem esse tipo de ensino, mas que a necessidade de ampliar seus conhecimentos faz com que ele se desloque em busca de um nível maior de ensino, uma vez que são poucas as aldeias que atendem até o ensino médio, fazendo assim com que o indígena procure instituições de ensino próximos da aldeia, que atendem indígenas e não indígenas, fazendo o uso da Língua Portuguesa para ter um melhor rendimento e manter uma relação com as

pessoas para que não se sinta sozinho e que tenha sempre alguém para contribuir nos seus estudos.

Uma primeira mudança importante após a promulgação da Constituição para que mudanças se efetivassem foi em 1991 a transferência da responsabilidade e coordenação das escolas indígenas da Funai, para o MEC, através do Decreto da Presidência da República nº. 26/91. A partir desse decreto as secretarias estaduais e municipais de educação passaram a ser responsáveis pela execução das políticas do MEC.

Em 1993 o MEC lançou o documento "*Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*". De acordo com Novak e Rocha (2011, p. 36) o documento contou com entidades governamentais e não governamentais bem como com os professores indígenas para a sua elaboração, assim:

O discurso que embasa as diretrizes pauta-se na autonomia para essas populações, postulando que os professores indígenas assumam a gestão de suas escolas. Porém, na prática o Estado continuou gerenciando a proposta educacional, ocultando a possibilidade de autonomia indígena.

Na prática vivenciada, enquanto indígena que freqüentou a escola da Terra Indígena e agora enquanto estudante do curso de pedagogia, é possível perceber que a autonomia ainda é uma questão que precisa ser colocada em prática, bem como a educação propagada pela LDB que estabelece em seu artigo 78 como dever do Estado:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Ainda no que tange a legislação, em 1998 é lançado o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que teve como elaboradores uma equipe da qual faziam parte especialistas, técnicos e professores índios, coordenado por consultores contratados pelo MEC. De acordo com Novak e Rocha (2011), o documento traz orientações pedagógicas para as várias disciplinas que compõem o currículo escolar da escola indígena, bem como sugestões de conteúdo e metodologias, buscando estabelecer princípios legais para uma educação escolar indígena específica, mas que não abra mão dos conhecimentos da sociedade envolvente. No entanto, ainda é preciso condições materiais de reestruturação das escolas indígenas para que se efetivem as propostas do RCNEI e da LDB.

Um importante passo para a efetivação de uma educação escolar indígena que atenta as especificidades é o Parecer nº. 14 de 1999 que propôs a criação da Escola Indígena, definindo assim sua esfera administrativa, bem como seu currículo, flexibilidade e a formação do professor, elementos estes regulamentados pela Resolução n. 3/99 do CEB – Câmara de Educação Básica, que atribui aos estados a responsabilidade pela oferta, execução e regulamentação da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios. Assim, de acordo com Novak e Rocha (2011, p. 38) “ [...]ao Estado caberá também o provimento de recursos humanos, financeiros, [...] promoção e formação inicial e continuada dos professores indígenas e a elaboração e publicação de material didático específico para essas escolas”.

É em meio a esse contexto que vemos emergir as discussões acerca das políticas para inserção dos indígenas no ensino superior. Nesse sentido em 2002 foi criado o Programa Diversidade na Universidade, Lei nº. 10.158/2002, objetivando o acesso a grupos socialmente desfavorecidos, quais sejam indígenas e afrodescendentes e indígenas. Entre os elementos impulsionadores dessa procura de acordo com Barroso (2005), temos a necessidade de cumprimento da educação diferenciada e bilíngue, presente na Constituição de 1988 e na legislação acima citada, demandando assim a

formação de professores indígenas, para trabalharem com essa educação diferenciada.

Essa inserção ocorre no âmbito das discussões das ações afirmativas, entendidas como:

[...] uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período (MOEHLECKE, 2002, p.203).

A questão das ações afirmativas para o ensino superior encontram-se em discussão na sociedade seguindo diferentes critérios, quais sejam socioeconômicas, com vagas destinadas a alunos provindos de escolas públicas, quer sejam étnico-raciais, destinadas aos negros e indígenas.

Ao analisarmos esse processo temos a UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, como instituição pioneira ao oferecer cotas para negros e pardos, sem no entanto tocar na questão dos indígenas. A primeira Universidade Federal a adotar cotas foi a UNB – Universidade de Brasília, que destinou cotas para negros e vagas suplementares para indígenas. No entanto destacamos o Estado do Paraná como pioneiro de uma política de vagas excedentes nas universidades estaduais do Estado para populações indígenas.

Com relação a estes, a inserção tem ocorrido basicamente por três meios: cursos específicos, cotas e vagas suplementares como é o caso do estado do Paraná. De acordo com Novak (2007) e Paulino (2008), em 2001 foi criado o primeiro curso de Licenciatura Intercultural de nível superior para indígenas na Unemat - Universidade do Estado de Mato Grosso, seguida em 2003 pela UFRR - Universidade Federal de Roraima.

A década de 1990 é marcada por discussões internacionais permeadas por temas como o multiculturalismo e interculturalidade – sobretudo devido à importância que questões relacionadas à cultura têm adquirido nas políticas públicas atuais. Desta forma, é de extrema relevância discussões acerca das políticas de acesso ao ensino superior por populações historicamente discriminadas.

De acordo com Faustino (2006, p.61) os organismos internacionais utilizam os termos cultura e diversidade cultural para a intervenção nos países em que atuam, tornando-se termos que passam a figurar “[...] nos discursos dos chefes de Estado, nas políticas públicas, na produção intelectual, na mídia, nas reivindicações dos movimentos sociais e, atualmente, tem constado também da agenda dos setores conservadores”.

Análises mais detidas das políticas oriundas de documentos e discursos emanados desses organismos, com os quais o MEC – Ministério da Educação estabelece parcerias, evidenciam, segundo a autora, que depois de séculos de políticas de colonização, marcadas por genocídios e desrespeito à diversidade cultural, na atualidade se tem, em contraponto, uma política institucional para a inclusão das minorias étnicas na sociedade majoritária. Existe uma preocupação com a inserção dos grupos discriminados – mulheres, negros, indígenas. Uma questão de relevância é o fato de essa discussão ocorrer sem alteração nas relações sociais “[...] ou seja, estando o mundo organizado sob a mesma lógica da exploração – sem a qual não é possível existir o lucro – da acumulação e concentração da renda, as relações com o ‘outro’, dizem, foram radicalmente transformadas” (FAUSTINO, 2006, p.62).

Em consonância com Faustino (2006), Collet (2006, p.123) destaca que “[...] essa educação que parece voltada para a tolerância e o respeito visaria, na verdade, a encobrir os profundos conflitos e as estruturas de poder”. A pobreza e a exclusão social, muitas vezes é atribuída a questões culturais; a lógica excludente do sistema de produção não é colocada em pauta. Questões econômicas e políticas são transferidas para o campo cultural – e a própria cultura é retirada do seu contexto político –, apresentado como possibilidade de superação, uma educação diferenciada. Essa educação, para as populações indígenas, fundamenta-se em uma política intercultural e bilíngue desde o ano de 1991 quando o MEC passou a ser o responsável pela formulação de diretrizes e referenciais curriculares para as escolas indígenas. Faltam porém, maiores estudos que contribuam com a compreensão de como estas políticas estão sendo viabilizadas nas mais de 2.419 escolas indígenas existentes no país, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2006.

Com a reestruturação do MEC em 2004, retirou-se a educação escolar indígena da esfera da educação fundamental passando esta a fazer parte da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. O Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania é composto por cinco Coordenações-gerais, entre as quais a Educação Escolar Indígena (CGEEI).

Os indígenas, que ao longo da história das relações com a sociedade envolvente, desenvolveram diversas estratégias políticas de resistência e sobrevivência; atualmente buscam lutar de forma mais igualitária, através do conhecimento de seus direitos, inserção política e de formação de seus próprios quadros profissionais. Esta busca refere-se também ao reconhecimento legal das escolas indígenas em âmbito nacional, que entre outros documentos está garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/1996.

É importante pensar sobre o papel que os povos indígenas, com seus movimentos organizados, tem desempenhado frente as políticas que lhes dizem respeito. As reflexões de Lima (2007, p. 259) acerca dos avanços da Constituição de 1988 chamam a atenção para o fato de que reconhecer o “fim jurídico da tutela não basta” uma vez que as formas tutelares de poder permanecem com a FUNAI – Fundação Nacional do Índio e seu modelo tutelar, sem que tenha sido formulado, efetivamente, um novo projeto de estado, cujas relações com os povos indígenas sejam permeadas por práticas igualitárias. Sendo assim, torna-se temerário falar em um protagonismo indígena.

De acordo com Lima e Barroso-Hoffmann (2007), as discussões sobre o ensino superior para indígenas, emergem apenas na segunda metade da década de 1990 marcadas basicamente por dois vieses. O primeiro refere-se à necessidade de cumprimento da educação diferenciada e bilíngue, presente na Constituição de 1988, que passou a requerer a atuação de professores indígenas, porém, sem que esta venha acompanhada de ações voltadas para a efetiva formação dessa nova categoria de profissionais da educação. Com relação ao segundo elemento, destaca-se a questão da luta pela terra, permeada por aparatos jurídicos (laudos, contra-laudos etc) tem requerido maior formação científica das lideranças indígenas.

Cordeiro (2007, p. 82), em consonância com Lima e Hoffman, sugere que a busca pelo ensino superior por parte dos povos indígenas sinaliza a necessidade de aquisição de conhecimentos fundamentais, que possam ser utilizados na defesa dos direitos indígenas e do fortalecimento de suas organizações.

Nesse contexto, a oferta e demanda por ensino superior vem se ampliando. As ações se apresentam de formas diversas compreendendo a formação de professores em licenciaturas interculturais, da qual a UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso, bem como o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR - Universidade Federal de Roraima são pioneiras no país; até a reserva de vagas (cotas) em instituições públicas; bolsa de estudo em instituições particulares, financiadas pela FUNAI e PROUNI- Programa Universidade para Todos e de vagas sobressalentes como é o caso do Estado do Paraná. A política de vagas sobressalentes no Paraná, viabilizada pela lei estadual n. 13.134/2001 que insere o estudante indígena em diferentes cursos superiores, em nosso ver, após dez anos de implementação, requer uma reflexão acerca do ingresso, permanência, rendimento acadêmico e outros aspectos que envolvem a formação e atuação profissional de indígenas.

Os estudos apontam que a primeira universidade federal brasileira a estabelecer ações afirmativas foi a UnB – Universidade de Brasília, na forma de cotas para negros e vagas suplementares para indígenas. Destaca-se neste caso o fato de que a UnB implementou essa política a partir de resoluções próprias, emanadas de seu Conselho Universitário.

Ainda na região Centro-Oeste, a UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso, no ano de 2001, implementou o primeiro curso de Licenciatura Intercultural de nível superior representando a primeira iniciativa de acesso diferenciado de indígenas ao ensino superior público no país.

Concomitante a estas ações, o governo federal, em junho de 2005, lançou o PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - divulgado pelo Edital nº 5 SESU/SECAD/MEC, convocando as Instituições de Educação Superior públicas do país a apresentarem propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de

professores indígenas. O programa teve como objetivo principal o apoio a projetos desenvolvidos em conjunto com as comunidades indígenas visando à formação superior para professores indígenas em cursos específicos e a permanência de estudantes indígenas em diferentes cursos de graduação. Os projetos deveriam contemplar as línguas maternas, questões relacionadas à gestão, sustentabilidade das terras e valorização das culturas dos povos indígenas.

Um levantamento feito pelo Projeto *Trilhas do Conhecimento* no Museu nacional, analisando 213 instituições públicas de ensino superior, revela que 43 destas, representando um percentual de 20% (vinte por cento), apresentam alguma forma de ação afirmativa para o acesso de indígenas em seu corpo discente, sendo 28 delas estaduais e 15 federais.

Estes dados evidenciam uma ampliação do número de estudantes indígenas no ensino superior bem como a importância de se pensar políticas de permanência e integralização dos cursos superiores bem como estudos que apresentem informações sobre a integralização dos cursos e a atuação destes profissionais no mercado de trabalho dentro e fora de suas comunidades de origem.

Os indígenas, até a década de 1990, não destacavam em suas lutas o acesso a níveis mais elevados de educação escolar, sendo mais prementes as lutas pela manutenção e demarcação de suas terras, como evidenciam Lima & Hoffman (2004, p. 16), “as organizações indígenas pensaram pouco sobre a questão do ensino superior, pois estiveram e estão preocupadas em manter as terras de seus povos e assegurar as bases para a subsistência”.

A questão da terra continua sendo central nas lutas indígenas uma vez que as áreas demarcadas não são suficientes para a manutenção de suas organizações socioculturais. Dessa forma, o poder público encontrou nas políticas de acesso ao ensino superior, uma maneira de inserir jovens indígenas, que engrossam as fileiras dos protestos e invasões de terras em outro cenário: o do ensino superior com todas as suas promessas de melhores condições de vida.

Nesse contexto, aos poucos a educação em nível superior, vem se tornando uma demanda dessas populações, como forma de acesso a fontes de

subsistência; no entanto, não se evidencia a nível nacional uma pauta de reivindicação efetivamente operacionalizada pelas organizações e comunidades indígenas. Esse nível de ensino vem aos poucos e de forma diversa entrando na pauta das reivindicações e, nesse sentido, a Universidade passa a ser vista – de acordo com Amaral (2010) – como um espaço de afirmação social, econômica e cultural, a partir da possibilidade de formação de um quadro de jovens dirigentes indígenas mais bem articulados com as políticas de geração de renda local.

Do ponto de vista da pesquisa acadêmica, não há muitos trabalhos que abordem o impacto desta política de ação afirmativa, da inserção desses jovens indígenas nas universidades. As discussões neste campo, conforme Lima & Hoffman (2006, p.01), enfatizam estão polarizadas em torno das questões sobre o combate ao racismo, inclusão social e diversidade; “[...] o debate tem se mostrado pouco atento às especificidades dos povos indígenas no país, isto quando os incorpora”. Torna-se necessário o avanço de discussões que abordem a questão indígena com a devida especificidade.

O debate sobre a inserção de minorias no ensino superior discute, sobretudo, uma das faces das ações afirmativas – as cotas. Com relação aos indígenas, porém, as discussões são secundarizadas: “[...] povos indígenas parecem constituir mais uma espécie de adendo ao debate mais amplo que vem se desenvolvendo em relação à situação dos *afro-descendentes*, o que não contempla as especificidades de suas diversas situações reais” (ALMEIDA, 2008, p.42). Segundo esta autora, no âmbito internacional, a questão *étnico-racial* passa a ter uma abordagem mais direta e específica a partir da década de 1990: “[...] as recomendações por adoção de políticas de ações afirmativas pelos países têm se colocado como uma das medidas para solucionar o problema racial” (*op. cit.*, p.31).

De maneira geral, tanto as ações afirmativas em relação à inclusão das populações indígenas no ensino superior no Brasil, como os estudos sobre seus impactos lingüístico-culturais e resultados objetivos são ainda incipientes.

Entre estas políticas, o Estado do Paraná com a oferta de vagas sobressalentes iniciada há dez anos, por meio de legislação específica, busca a inserção dos indígenas no ensino superior, diferenciando-se assim das

demais experiências em curso no país. A medida que as políticas vem se configurando como medidas estaduais e institucionais, promovem maior envolvimento das comunidades no debate e traz novos elementos e expectativas com relação aos indígenas que acessam essas políticas.

3 A política do Estado do Paraná para o acesso das populações indígenas ao ensino superior

A inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses, sobretudo das duas etnias numericamente mais representadas, Kaingang e Guarani, ocorre por meio de sistema de vagas suplementares, regulamentadas pela lei nº 13.134, de 18 de abril de 2001, que reserva, aos índios paranaenses, três vagas em cada uma das universidades públicas estaduais¹:

Art. 1º. Em todos os processos de seleção para ingresso como aluno em curso superior ou nos chamados vestibulares, cada universidade instituída ou criada pelo Estado do Paraná deverá reservar 3 (três) vagas para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses.

Art. 2º. Compete à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em conjunto com as Universidades envolvidas, editar as regras para o preenchimento das vagas, determinação dos cursos, seleção dos candidatos e estabelecer as demais disposições necessárias ao cumprimento do disposto no artigo anterior (PARANÁ, Abril, 2001).

As vagas sobressalentes para os indígenas tiveram um aumento considerável em 2006, passando de três para seis, por meio da Lei Estadual nº 14.955 de 09 de janeiro de 2006, que altera o parágrafo primeiro da lei anterior, como pode ser observado abaixo:

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

¹ - Para uma análise das vagas para indígenas no ensino superior paranaense ver Amaral (2010), Paulino (2008) e Novak (2007).

No contexto da implantação dessa política, as universidades paranaenses têm recebido, desde 2002, alunos indígenas de diferentes etnias (sobretudo Guarani e Kaingang) que ingressam em diferentes cursos de graduação. Segundo Paulino (2008), esse processo foi implantado de cima, sem a devida participação dos interessados:

Da mesma forma que não houve consulta às comunidades indígenas, também não houve participação de nenhuma universidade nesse processo. O momento político era péssimo, pois estava marcado por uma longa greve e uma total falta de interlocução entre as universidades estaduais e o governo Lerner (PAULINO, 2008, p.44).

No mesmo sentido, Amaral (2010) destaca que essa política foi uma medida que não contou com a devida articulação entre as comunidades indígenas e as universidades. A lei foi proposta sem a consulta formal aos entes envolvidos, que só foram informados do teor da lei após sua promulgação, no bojo das comemorações dos 500 anos do Brasil, atravessada por interesses políticos eleitoreiros. Assim, em nenhum momento foi utilizado o termo ação afirmativa, que no momento era o termo em que se giravam as discussões no país.

Seguida da publicação da lei, sem o conhecimento das Universidades tampouco dos indígenas, as instituições de Ensino Superior tiveram que se organizar para o seu cumprimento. Essa ausência de discussão com os envolvidos não é uma exclusividade do processo paranaense para os indígenas: de acordo com César (2007), a implantação de vagas na UFRJ, pioneira em 2001 na questão da reserva de vagas para negros no ensino superior, também não faz uma questão mais aprofundada da questão. Nesse sentido o autor destaca que “[...] pouco se discutiu sobre o conteúdo e a fundamentação das leis fluminenses com a sociedade, sequer, com os setores mais interessados, como era a própria universidade” (CÉSAR, 2007, p.14)

Evidencia-se que os processos de ingresso de minorias no ensino superior vem ocorrendo sem maiores debates, e isso é visível quando se observa, por exemplo, o pouco conhecimento que as comunidades acadêmicas

tem sobre esse acesso. No caso da Universidade Estadual de Maringá, é comum a falta de informação tanto por parte dos professores quanto dos alunos, que tratam as vagas para indígenas como cotas, quando na realidade ressalta-se que são vagas sobressalentes, que não existiriam sem a lei 13.134/2001.

No entanto, a lei criou um fato que precisou ser normatizado para que a política fosse colocada em prática. Para permear as discussões e dar encaminhamentos no sentido de efetivação dessa política no Estado, formou-se uma comissão, que em princípio foi composta por um servidor de cada universidade envolvida e um representante da SETI – Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior. Em novembro de 2001, essa comissão passou a ter outra formação, passando, cada uma das universidades, a ter três integrantes nomeados pela SETI para comporem a CUIA - Comissão Universidade Para os Índios. O objetivo de tal comissão era o de “[...] contribuir na continuidade dos trabalhos de normatização da lei e do processo de seleção estabelecido, que abrange desde a redação do edital de abertura de vagas, até o edital final de publicação do resultado da seleção” (RODRIGUES & WAWZYNIAK, 2006, p. 7).

Rodrigues & Wawzyniak (2006), ressaltam que complexidade do tema remete à necessidade de discussões no interior das instituições – o que não ocorreu devido à greve que faziam parte as universidades paranaenses neste período. Assim:

Como as universidades estavam envolvidas no movimento grevista o conteúdo e os objetivos da nova lei não foram debatidos internamente, nem antes e nem depois, e isso implicou num desconhecimento e despreparo para a recepção dos novos alunos, a não ser pelos docentes indicados para comporem a comissão que realizou o vestibular. Muitos departamentos só ficaram sabendo do ingresso desses novos alunos no início das aulas (RODRIGUES & WAWZYNIAK, 2006, p.7).

O processo seletivo para cumprimento da Lei nº 13.134 ficou normatizado, a partir da resolução conjunta nº 035/2001, entre os Secretários de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e da Justiça e Cidadania e

os Reitores das Universidades Estaduais do Estado, de acordo com Amaral (2010) em 31 de agosto de 2001, a Resolução Conjunta n.º 18/2001, firmada entre a SETI e as Universidades Estaduais do Paraná instituem um Grupo de Trabalho, composto por representantes de cada Universidade Estadual, responsável pelo detalhamento das regras de ingresso dos indígenas nessas instituições de ensino. Segundo o autor, o grupo se reuniu apenas uma vez, nos dias 21 e 22/09 de 2001, definindo de forma muito rápida a minuta de resolução conjunta n. 035/2001.

Esta resolução normatiza o processo do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, que é um processo com critérios classificatórios, que conta então com vagas excedentes das demais vagas existentes nas universidades; sendo um processo unificado e específico, centralizado em uma única Universidade é feito um revezamento entre as universidades estaduais e a Universidade Federal do Paraná, que se inclui no processo em 2005. O primeiro processo seletivo foi organizado pela Unicentro, seguido pelas demais conforme tabela abaixo:

A demanda pelo vestibular é considerável, conforme pode ser observado a seguir.

Edição	Ano	Local de Realização	Quantidade de inscritos para as Universidades Estaduais	Quantidade de inscritos para a Universidade Federal do Paraná	Quantidade de inscritos
I	2002	Unicentro	51	-	51
II	2003	Uel	63	-	63
III	2004	Unioeste	55	-	55
IV	2005	UEM	67	54	121
V	2006	UEPG	54	39	93
VI	2007	UFPR	82	80	162
VII	2008	Unicentro	61	82	143
VIII	2009	UEL	101	102	203
IX	2010	Unioeste	127	113	240
X	2011	UEM			281

Tabela 1 – Visão geral dos Vestibulares dos Povos Indígenas no Paraná

Para a inscrição, além dos documentos comumente exigidos, o candidato deverá apresentar uma carta de recomendação assinada pelo cacique da comunidade à qual pertence, informando sua etnia e se reside ou residiu no mínimo dois anos em terra indígena situada no Estado do Paraná. Os candidatos à Universidade Federal do Paraná devem apresentar esta carta de recomendação, que pode ser assinada apenas por um representante da FUNAI, sem que haja a obrigatoriedade de residência no Estado do Paraná.

De acordo com Amaral (2010), entre os encaminhamentos feitos durante a organização da terceira edição do vestibular específico, no primeiro semestre de 2004, reuniram-se os docentes membros da comissão vestibular em Curitiba, durante os dias 16 e 17/03/04, na sede da SETI, para trabalharem na proposição e instituição da comissão permanente de seleção e acompanhamento dos estudantes indígenas. Após esses debates, a comissão ficou com o nome de CUIA – Comissão Universidade para os Índios, sendo elaborada coletivamente a minuta de Resolução Conjunta entre a SETI e as Universidades envolvidas, para instituição desta Comissão.

Na perspectiva de regulamentação e de implantação do processo seletivo, bem como do ingresso e da permanência dos estudantes indígenas nas Universidades, foi publicada a Resolução n.º 047/2004, que designou a composição da CUIA por até três membros de cada Universidade Pública Estadual. Estes membros seriam indicados pelos reitores de cada instituição, considerando o critério de trabalhos voltados para essas populações. Os membros da CUIA vêm, desde então, elegendo seu presidente, que neste primeiro ano foi presidida pelo professor José Roberto de Vasconcelos Galdino, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ainda no que tange à normatização da CUIA, em outubro do mesmo ano foi publicada a Resolução Conjunta nº. 002/2004 entre a SETI, as Universidades Estaduais e a Universidade Federal do Paraná, que institui a Comissão Universidade para os Índios – CUIA – como comissão permanente, com a finalidade de viabilizar aos membros das comunidades indígenas o acesso, a permanência e a conclusão nos cursos de graduação nas

universidades públicas sediadas no Estado do Paraná. Segundo a resolução, a CUIA será composta por três membros de cada uma das universidades públicas paranaenses, indicados pelos reitores mediante experiência na área de ensino, pesquisa e extensão com populações indígenas ou tradicionais e comprometimento com políticas de inclusão.

De acordo com Amaral (2010), após a realização do primeiro vestibular, a avaliação que os membros da CUIA fizeram do processo levou ao encaminhamento para a SETI de algumas propostas para o próximo Vestibular, conforme segue:

- a ampliação de vagas para indígenas nas Instituições Estaduais de Ensino Superior envolvidas;
- a inclusão de prova de interpretação de texto de Língua Portuguesa, acrescentando as avaliações de Redação e a Prova Oral;
- a inclusão de prova optativa com questões objetivas de Língua Kaingang e de Língua Guarani;
- a escolha da Universidade no ato da inscrição do vestibular específico e a opção do curso desejado pelo candidato indígena no ato da matrícula, no caso de sua aprovação (AMARAL, 2010, p. 208).

De acordo com o autor, as propostas apresentadas pela CUIA foram acatadas pela SETI e pelas Universidades envolvidas.

Para que possam realizar a seleção, visto que se trata de uma população com grandes dificuldades financeiras - já que as terras Indígenas no Paraná estão inseridas em regiões de agricultura totalmente mecanizada voltada para produção de grãos (milho, soja, trigo, algodão), sendo a utilização de mão-de-obra quase inexistentes, e as cidades mais próximas, municípios pequenos com IDH muito baixo não oferecendo quase nenhuma oportunidade de emprego e renda a seus habitantes – a FUNAI se responsabiliza pelo transporte dos alunos das Terras Indígenas até os locais de prova, por meio de um acordo entre a Instituição e a CUIA.

A universidade que realiza o vestibular responsabiliza-se pela alimentação e pela estadia dos candidatos durante o processo seletivo, bem como por todo o custo com elaboração, aplicação e correção das provas, organizada a partir da Comissão do Vestibular de cada instituição.

O Vestibular Específico dos Povos Indígenas no Paraná é um processo classificatório com provas de Língua Portuguesa Oral, Língua Portuguesa – Redação e Interpretação, Língua Estrangeira e/ou Línguas Indígenas (Guarani ou Kaingang), Biologia, Matemática, Física, Química, História e Geografia.

A prova oral, mesmo objeto de discussões e críticas, devido ao seu caráter subjetivo, é uma forma de reconhecer a tradição oral desses povos que se comunicam dentro de suas comunidades via oralidade e, assim, uma forma de tentar valorizar os conhecimentos e as formas de comunicação dessas populações. Com relação a esta e a prova de língua indígena, para Amaral (2010, p.232):

O destaque 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.

Por meio da análise dos questionários socioeducacionais dos Vestibulares de 2001 a 2011, verifica-se que cerca de metade dos indígenas que se inscreveram para o processo seletivo não cursaram o ensino médio regularmente; muitos deles o fizeram em caráter profissionalizante ou supletivo. Esse último elemento evidencia a dificuldade encontrada pelos indígenas em concluir seus estudos de maneira regular e nas séries correspondentes à idade escolar. Isso pode ser atribuído, sobretudo, às distâncias das escolas de nível médio localizadas em sua maioria na zona urbana, gerando dificuldade de locomoção e necessidade de trabalhar fora da aldeia, principalmente como boias-frias para ajudar na manutenção das despesas familiares, o que muitas vezes impossibilita a frequência nas séries regulares.

A cada dia a necessidade de escolarização se intensifica, pois é vista como forma de conseguir um emprego melhor, já que não é mais possível a essas populações viverem apenas dos recursos oriundos das suas terras. Dos candidatos inscritos até 2011 cerca de 40% responderam que tem renda fixa, dos outros 60%, muitos trabalham como trabalhadores temporários nas fazendas aos redores das áreas indígenas.

Como parte significativa dos alunos que vão para a universidade tem participação na vida econômica familiar, os mesmos não teriam condições de se manter sem auxílio financeiro. Com relação a isso, o governo do Estado, através da SETI – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - destina uma bolsa mensal, denominada Bolsa Auxílio, ao estudante indígena das universidades públicas do Paraná.

Atualmente a bolsa é regulamentada pela Resolução n. 179/2010 - SETI, que estabelece no artigo terceiro os valores, conforme segue:

Art. 3.º - Fixar em R\$ 633,00 (seiscentos e trinta e três reais), a partir de julho de 2010, o valor mensal da Bolsa Auxílio aos Estudantes Indígenas das Universidades Estaduais, selecionados mediante disputa exclusiva entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses no “Vestibular dos povos Indígenas do Paraná”.

Parágrafo 1.º - Ao aluno indígena que comprovar, por meio de documentação, ter sob a sua guarda filho(s), terá acrescido em 50% o valor da bolsa auxílio, independente do número deles;

Parágrafo 2.º - Em caso de os estudantes possuírem filhos em comum e o casal estar matriculado em instituição estadual, apenas a mãe terá direito ao acréscimo previsto no parágrafo anterior;

Parágrafo 3.º - Caberá a CUIA dirimir as dúvidas ou apreciar os recursos interpostos sobre o que dispõem os parágrafos anteriores, após análise criteriosa da documentação apresentada.

De acordo com a resolução é responsabilidade da CUIA de cada uma das IES encaminhar mensalmente a lista de bolsistas para a SETI, mediante a verificação de frequência mínima de 75% nas aulas; ou seja, para que o aluno tenha direito à bolsa, não poderá ter reprovação por falta. Tal situação implica que, se isto ocorrer, a bolsa deverá ser suspensa a partir do bimestre subsequente.

Ao observar o perfil dos alunos indígenas, através dos já citados questionários socioeducacionais, percebe-se que eles utilizam as bolsas para sanar todos seus gastos, que vão desde alimentação, até materiais e instrumentos utilizados com a escolarização. Para além desse cenário, muitos alunos têm que suprir gastos familiares que incluem minimamente esposa (o) e

filhos. Enfim, a Bolsa Auxílio é para a grande maioria dos alunos indígenas a única fonte de renda.

Diante desse quadro, uma consideração a ser feita é a de que essa política foi imposta pelo governo do Estado e não contou com a discussão das comunidades indígenas, embora essas considerem a mesma como uma conquista e fruto de suas reivindicações de acesso aos mais elevados níveis de escolarização. Evidencia-se, porém, que juntamente com a lei, não foram pensadas ou propostas políticas de acompanhamento ou permanência. Esses programas e discussões vêm ocorrendo conforme as demandas vão surgindo.

Segundo Rodrigues & Wawzyniak (2006), as ações voltadas para permanência são ainda muito tímidas e isoladas; em algumas universidades, encontram-se sem solução questões básicas como: transferências internas e externas, destinação das vagas ociosas, critérios de concessão das bolsas, bem como a questão do jubramento, que, em breve, será uma realidade. Para os autores acima citados, as questões são resolvidas conforme vão ocorrendo, por meio de discussões entre a CUIA local e as instâncias responsáveis nas instituições.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de criação de uma política efetivamente pública, que extrapole os limites do assistencialismo e reconheça que colocar os indígenas nas Universidades, sem condições materiais efetivas para a sua permanência, não resolvem o problema, mas sim criam situações de falsas expectativas nas comunidades frente aos insucessos desses acadêmicos. Precisamos de análises que avaliem essas políticas em sua totalidade, tanto no que diz respeito às Universidades, quanto no que se refere aos impactos que as mesmas vêm causando para as comunidades indígenas que estão recebendo esses alunos recém-egressos.

Essa política a nível estadual tem ainda muito que ser pensada e discutida, e entendemos, assim, ser importante os encontros e os eventos ocorridos para reflexão acerca do processo de seleção e de permanência dos indígenas no Ensino Superior do Paraná. Entre estes, destacamos o I Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná, que ocorreu na Universidade Estadual de Londrina em 2008, e foi um importante espaço para discussões acerca dessa política. Como resultado dos debates, foram publicados, na

Revista Maquinações, cinco artigos oriundos desse evento, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação e financiado pela SETI.

O II Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná ocorreu em Maringá entre nos dias 15 e 16 de setembro de 2009 e teve como objetivos principais: Propiciar momentos para o aprofundamento das questões de Educação Superior Indígena, por meio de debates e exposições; favorecer a socialização e reflexão interdisciplinar de diferentes temáticas relacionadas à cultura, educação e ensino superior indígena; analisar dados referentes à Educação Superior Indígena no Paraná; divulgar as produções de pesquisadores e estudantes indígenas e não-indígenas de graduação e pós-graduação das instituições públicas do Paraná. Como resultado desse trabalho, foi publicado pela Editora da UEM – EDUEM, o livro “Educação Superior Indígena no Paraná”, que conta com 12 capítulos, entre os quais destacamos o capítulo intitulado “Relatos de Acadêmicas Indígenas: Nossas experiências na Universidade”, de autoria de três acadêmicas indígenas da Universidade Estadual de Maringá, bem como um artigo intitulado “A Universidade como área de influência: o olhar de um Guarani sobre a sua Trajetória” de autoria de um estudante indígena da UEL.

A partir das reflexões desses acadêmicos, evidencia-se que o processo está permeado por inquietações por parte de todos os membros envolvidos que, ao relatar suas dificuldades, os estudantes trazem elementos como a falta de condições financeiras, que dificulta o acesso deles a esse nível de ensino, bem como o convívio com pessoas de um universo diferente do até então experimentado por eles, a distância da família e da comunidade e, sobretudo, o ensino precário que tiveram acesso durante a formação em nível fundamental e médio.

Nesse sentido a acadêmica Rosilda da Silva Camargo salienta:

No primeiro ano em Maringá, até pensei em desistir do curso, pois estava com muitas dificuldades. Eu estava acostumada com um método de ensino (o tradicional), que era apenas decorar o que estava nos livros ou apenas copiar o conteúdo que o professor passava na lousa como era de costume no ensino médio. Foi quando me decepcionei ao ver minhas notas do primeiro bimestre, que não foram satisfatórias, e então me

preocupei em melhorar, passei a ser mais comunicativa, correr atrás do prejuízo e fazer minhas anotações sobre o que era discutido em sala de aula (PIRAÍ, CAMARGO & MATIAS, 2010, p.136).

Diante desses desafios, as Universidades vêm elaborando e implementando políticas de acompanhamento e permanência para esses estudantes, como é o caso da Universidade Estadual de Maringá, que será discutido no próximo item.

4 Os indígenas na Universidade Estadual de Maringá

A Universidade Estadual de Maringá é uma das instituições mais distantes geograficamente das Terras Indígenas do Estado, a terra indígena mais próxima, Terra Indígena Apucarantina, no município de Tamarana, fica a cerca de 140 quilômetros. No entanto, evidencia-se uma procura significativa por essa Instituição, que no nosso entender, relaciona-se as políticas de permanência e acompanhamento que essa instituição vem desenvolvendo desde a entrada desses estudantes em seu corpo discente, pensando políticas dentro da instituição que visem à melhoria do aproveitamento escolar, bem como a permanência dos mesmos até a conclusão de seus cursos.

Atualmente dos 19 (dezenove) estudantes indígenas formados nas instituições públicas do Estado do Paraná, 5(cinco) deles são da UEM, sendo 1 (um) graduado em direito, 2 (duas) graduadas em enfermagem e 2 (duas) graduadas em pedagogia. Embora o número pareça pequeno, consideramos que é importante para demonstrar que a instituição está no rol das que mais formam indígenas no Estado, o que está atrelado, juntamente com o esforço pessoal e familiar/comunitário desses alunos, às políticas de acompanhamento e flexibilização de cursos implementadas pela instituição.

Pensando nessas questões e observando a autonomia universitária no que tange a políticas de permanência nos cursos, em 2006, através de solicitação dos membros da CUIA local, nomeou-se, pela portaria nº 0662/2006 – GRE, uma comissão para normatizar e regulamentar o programa de permanência dos estudantes indígenas da instituição, no que tange a questões formais e pedagógicas. De acordo com Novak (2007) a comissão foi composta por membros da CUIA, discentes e docentes indicados pelo CEP, que sempre

trabalharam em conjunto com os estudantes indígenas da UEM. Essa Comissão elaborou o texto de regulamentação do processo de ocupação de vagas, matrícula e acompanhamento dos alunos indígenas, que foi normatizado pela resolução 205/2006 – CEP.

Esta resolução é fundamental para a CUIA local, pois as ações são pensadas e planejadas a partir do que é possível na legislação interna. De acordo com a resolução, sobre o preenchimento das vagas, estabeleceu-se a oferta de no máximo duas vagas em cada curso por ano na universidade. Em caso de uma demanda maior, a ampliação ocorre mediante solicitação de membros da CUIA e autorização do coordenador do colegiado. A comissão vem tentando manter esse limite de vagas, mas em alguns casos, quando se tem alunos retidos na primeira série e uma demanda de que extrapola as duas vagas, os membros da CUIA sempre verificam a possibilidade de atendimento dos alunos a partir de consultas aos coordenadores de colegiado de curso. O que se evidencia na UEM é que os mesmos vêm cumprindo a resolução, mas em alguns casos são mais sensíveis as questões indígenas, e permitem um número maior de alunos por série, desde que isso não prejudique a dinâmica do curso, sobretudo dos cursos que exigem laboratórios, etc.

Outro elemento relevante que a resolução normatiza, refere-se ao acompanhamento que a CUIA local tem que fazer desses estudantes, nesse sentido, o artigo quarto de resolução é elucidativo:

Art. 4º No decorrer do ano letivo fica sob a responsabilidade da CUIA/UEM, elaborar o Plano Individual de Acompanhamento do Estudante Indígena (PIAEI), proceder à revisão da matrícula na primeira série e nas séries subseqüentes, suspensão de matrícula em disciplina e recomposição da seriação estabelecida, mediante autorização do coordenador de colegiado de curso.

§ 1º Visando o acesso, permanência e conclusão do curso, na elaboração do PIAEI, a CUIA/UEM deverá levar em consideração o princípio da flexibilização quanto aos aspectos curriculares didáticos e pedagógicos estabelecidos no projeto pedagógico do curso.

§ 2º Verificada a impossibilidade de adaptação no ano letivo em andamento, a CUIA/UEM poderá orientar o aluno a proceder ao trancamento especial de sua matrícula, com expressa concordância do coordenador do colegiado do curso (UEM, 2006).

A partir desse artigo da resolução, muitas questões que antes eram confusas, resolvidas caso a caso, foram resolvidas. Uma questão que consideramos fundamental, é a possibilidade que de o aluno possa fazer seu plano individual de acompanhamento, o que permite ao mesmo uma maior flexibilização do curso e dedicação a outras atividades como monitorias, participação de grupos de estudos, participação do ProInício², nesse sentido, o aluno tem a possibilidade trancar disciplinas sem que isso se configure como abandono da mesma, podendo utilizar esse tempo para uma maior dedicação às disciplinas que está cursando.

Outra questão importante, diz respeito ao prazo de integralização dos cursos, que poderá ser feito num tempo maior. Conforme artigo 5º da resolução:

Art. 5º O aluno que não concluir o curso no tempo máximo previsto no projeto pedagógico, será avaliado pela CUIA/UEM que mediante autorização do coordenador do colegiado do curso, poderá conceder um novo prazo para a conclusão (UEM, 2006).

Esse prazo maior vem ao encontro das necessidades que podem surgir em virtude da flexibilização feita nos cursos conforme possibilita o artigo quarto como já foi mencionado.

Dentre as questões que a resolução normatiza, evidencia-se também a transferência interna de curso, que poderá ser feita desde que autorizada pelo coordenador do colegiado do curso que irá receber o aluno, de acordo com o artigo 6º “Será permitida a transferência interna de curso, turno ou de campus mediante proposta de PIAEI, elaborado pela CUIA/UEM e autorizado pelo coordenador do colegiado do curso, respeitado o disposto no Artigo 2º desta resolução” (UEM, 2006), ou seja, respeitado o limite de duas vagas por ano em cada curso.

De acordo com a resolução, fica autorizada também a permuta de turno e *campus*, mediante autorização da CUIA. Uma questão que ainda não está normatizada, e que vem sendo pensada pela CUIA estadual, diz respeito à

² - O ProInício é um programa da Universidade que visa oferecer ao aluno de graduação conhecimentos básicos que o ajudarão no dia-a-dia do curso. Com esse objetivo, o aluno frequenta cursos de Língua Portuguesa, Matemática e Informática.

transferência externa de alunos, que atualmente vem sendo analisada e decidida entre as instituições caso a caso. Assim, quando um aluno faz um pedido de transferência de instituição, a CUIA local entra em contato com a CUIA da instituição para a qual o mesmo deseja se transferir, para verificar a existência ou não de vagas para alunos indígenas. No caso da existência da vaga é solicitada um atestado de vaga, para que a Universidade possa enviar os documentos solicitados para a transferência. Algumas instituições têm períodos e editais específicos com as vagas existentes para transferência externa de acadêmicos indígenas, como é o caso da Universidade Estadual de Londrina.

Para além dessas questões de normatização do processo de ocupação de vagas, matrícula e acompanhamento dos alunos indígenas, que pela resolução ficaram mais facilmente executáveis, pensando nas questões mais relacionadas à permanência e integralização dos cursos, novamente por solicitação dos membros da CUIA/UEM, em 2007, visando a complementação das ações normatizadas pela resolução 205/2006 – CEP, a Universidade Estadual de Maringá instituiu um outro Grupo de Trabalho pela Portaria nº 472/2007-GRE, para elaboração dos aspectos administrativos, pedagógicos e de infraestrutura do Programa Específico de Acompanhamento Pedagógico dos Alunos. O relatório desse grupo de trabalho foi aprovado pela resolução nº115/2007 – CEP, criando assim o Programa de Inclusão e Permanência de Alunos Indígenas – PROINDI, cujas finalidades são:

- Art. 2º I - planejar, executar e avaliar a política de inclusão e permanência de alunos indígenas;
- II - acompanhar pedagogicamente os alunos indígenas junto a seus respectivos colegiados de curso, respeitada a Resolução nº 205/2006-CEP;
- III - elaborar e desenvolver atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, envolvendo os alunos indígenas e suas respectivas comunidades;
- IV - propor, viabilizar e participar de eventos com temáticas que contribuam para a formação intercultural e interdisciplinar da comunidade universitária e sociedade em geral, contemplando a divulgação da produção acadêmico científica dos alunos e pesquisadores envolvidos no programa;
- V - realizar eventos para discutir e avaliar os resultados do programa com a participação das lideranças/representantes das comunidades indígenas;

VI - promover sua integração com os órgãos da UEM, setores dos governos estadual e federal e/ou instituições afins (UEM, 2007).

Pensando um pouco nessas questões propostas, bem como nas demandas estaduais de espaços de reflexão acerca dessas políticas é que foram realizados os dois Encontros Estaduais de Estudantes Indígenas no Paraná, em 2008 e 2009, nas Universidades Estaduais de Londrina e Maringá, respectivamente, conforme exposto no item anterior. No âmbito da Universidade Estadual de Maringá, os alunos têm um espaço, no Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, no qual são fixadas informações sobre eventos, questões normativas no âmbito do Estado e do país, bem como acesso a internet, etc. Além dos atendimentos individuais solicitados pelos alunos, são feitas reuniões bimestrais coletivas com os mesmos, objetivando sempre o diálogo a respeito das dificuldades e desafios, bem como mantê-los informados das questões que dizem respeito aos mesmos.

Acerca da resolução, outro elemento que consideramos relevante, disposto no artigo 4º é o estabelecimento das atividades que são oferecidas pelo programa, como oficinas instrumentais/monitorias conforme segue:

Art. 4º O programa ofertará as seguintes atividades:

I - oficinas instrumentais/monitorias obrigatórias em:

- a) produção, leitura e interpretação textual;
- b) metodologia e técnicas de pesquisa;
- c) introdução à informática.

II - oficinas instrumentais/monitorias optativas em:

- a) matemática;
- b) biologia;
- c) física;
- d) química;
- e) outras.

Para cumprir tal artigo, todos os anos, a PEN – Pró Reitoria de Ensino, através da DEG – Diretoria de Ensino e Graduação, abre um edital específico para monitoria destinada ao atendimento dos alunos indígenas matriculados em cursos de graduação da Universidade Estadual de Maringá. Para o ano de 2011, os monitores recebem uma bolsa no valor de R\$180,00, por 12h/a de trabalho semanal. Essas horas são compridas em horários diversos, para que

possa de fato atender aos alunos tanto dos cursos integrais quando dos demais cursos. São selecionados cinco monitores, observando também as demandas que os alunos têm, em virtude das disciplinas que estão cursando e tendo maiores dificuldades. Para o ano de 2011, a seleção ficou da seguinte forma: dois monitores para as atividades de oficinas Instrumentais Obrigatórias em: produção, Leitura e Interpretação Textual; Metodologia e Técnica de Pesquisa; Introdução à Informática; um monitor para a disciplina de Estatística e dois monitores para as atividades de Oficinas Instrumentais Optativas em noções gerais de saúde.

Percebe-se a partir das falas dos acadêmicos indígenas a preferência deles por essas monitorias específicas. Assim, muitos deles relatam que quase não procuram as monitorias regulares dos cursos, pois acreditam que o monitor vai usar a mesma metodologia que o professor e eles irão continuar sem o entendimento do processo de construção dos conteúdos, considerando dessa forma a monitoria específica uma atividade fundamental, ajudando na melhoria do rendimento nas disciplinas.

O programa prevê ainda o acompanhamento dessas atividades, através de reuniões para avaliação do desempenho individual, reuniões de avaliação pedagógica com professores e coordenadores de cursos que têm estudantes indígenas, reuniões com alunos não indígenas que têm atividades no programa e relatório anual de desempenho desses alunos para o CEP. Essas ações são importantes para possibilitar um acompanhamento efetivo desses alunos e subsídios para que tenham uma formação de qualidade e consigam concluir seus cursos.

Com relação a organização, a mesma fica da seguinte forma:

Art. 6º Para a consecução de suas finalidades, o PROINDI constituir-se-á de:

I - conselho deliberativo;

II - coordenação;

III - atividades de secretaria;

IV - professores orientadores/tutores;

V - alunos estagiários/monitores.

Embora o programa tenha essa previsão organizativa, as atividades são realizadas, sobretudo pelos três professores que compõem a comissão, o que gera uma sobrecarga de trabalho, considerando as demais atividades acadêmicas dos mesmos. Nesse sentido, entendemos ser fundamental a criação de um suporte, que conte minimamente com um funcionário para cuidar especificamente das questões da CUIA, para que as ações sejam efetivadas de forma mais rápida.

No entanto, cabe ressaltar que a reitora da Universidade sempre esteve aberta para as questões relativas ao acesso e permanência desses estudantes, em virtude disso é que foi possível a elaboração dessas resoluções. Além disso, a Diretoria de Assuntos Acadêmicos e a Pró-reitoria de Ensino e Graduação vem atendendo com solicitude as demandas da CUIA.

Paulino (2008), ao analisar as medidas de permanência dos estudantes nas diferentes universidades, salienta a importância das conquistas feitas pela UEM, UEL e UFPR, e destaca que:

Para nós, 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 (PAULINO, 2008, p. 107).

Mesmo diante dessas políticas, muitos são ainda os desafios para o aumento do número de graduados. Um dos grandes desafios dessa política diz respeito ao bom aproveitamento dos alunos nas disciplinas, bem como à conclusão dos cursos. Conforme Novak (2007) em reuniões da CUIA-UEM, os estudantes indígenas evidenciaram algumas de suas dificuldades mais constantes, como a falta de um conhecimento maior com relação aos princípios dos conteúdos que são ministrados na universidade, sobretudo em matérias da área de exatas, pois muitas vezes não sabem as operações básicas de encaminhamento de determinados exercícios, evidenciando, assim, uma deficiência na formação que tiveram no nível fundamental e médio. Com

relação às matérias das ciências humanas, existe muita dificuldade relacionada ao vocabulário dos textos científicos.

5 Trajetória

A minha alfabetização deu início aos quatro anos e meio na Escola Rural Municipal Sede Posto Indígena, na Terra Indígena Mangueirinha (sede). No primeiro ano de Pré-Escola a professora não era falante da língua materna, tudo era ensinado na língua portuguesa. No segundo ano de pré-escola teve uma mudança de professor, que era falante da língua materna, o kaingang tudo o que aprendíamos era na língua indígena, as palavras, os números, as cantigas de roda, etc. Nos anos seguintes continuou com professores que não falavam em kaingang, onde havia também uma professora não indígena, com o passar dos anos a língua materna só ficou sendo praticada dentro da casa com os pais e os avós. Ai que foi sendo deixada de lado a língua indígena, por conta de que necessitava o uso da língua portuguesa para poder se comunicar com as pessoas de fora da aldeia. Da 5ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio foram assim, cursando fora da aldeia. Até então foi tudo bem, a partir do vestibular tive um pensamento muito diferente dos outros anos de educação, será que vai ser fácil? Mas não foi fácil, aí começaram as dificuldades, em entender os textos, as falas dos professores e ainda o preconceito de alguns colegas e professores mas nada que o esforço de quem quer seguir em frente e obter um nível de informações maior em seu currículo.

6 Considerações finais

Como pôde ser observado, aos poucos as políticas para inserção dos indígenas no ensino superior do país vão tomando uma maior amplitude, envolvendo com isso projetos comunitários pensando em questões como formação de professores para atender a escola intercultural, bilíngüe e diferenciada regulamentada pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, bem como a formação de bacharéis em diversas áreas visando suprir a demanda por pessoal qualificado para ajudar na gestão bem como nas reivindicações das comunidades indígenas, sobretudo relacionadas a

ampliação de suas terras, melhoria da saúde, novos padrões de sustentabilidade, etc,

A medida que o número de alunos aumenta nas Universidades, as cobranças por resultados se intensificam, pois eles passam de invisíveis ao sistema, para grupos acessam uma política que a comunidade acadêmica como um todo começa a cobrar resultado. Assim, mesmo longe do ideal, estão tendo, no caso do Paraná a implementação de ações que possibilitem uma melhoria na sua formação, ao procurar-se atender um pouco de suas especificidades. Porém, é necessário enfatizar a responsabilidade de mão dupla dessa política: as ações feitas pela instituição devem contar com a ajuda dos acadêmicos, que devem tentar adequar-se a algumas regras da universidade, principalmente no que diz respeito à frequência às aulas e estudos sistematizados.

Este é apenas um dos problemas e desafios que essa política tem ocasionado para as universidades públicas paranaenses. Se a questão da entrada foi, no primeiro momento, mesmo que de forma conturbada, resolvida, a questão da permanência e dos objetivos que são estabelecidos com a inserção desses indígenas no ensino superior, bem como a saída deles da universidade, é um processo que ainda está em construção.

Se a política é elaborada de cima, sem a devida participação dos interessados, a forma como os indígenas apropriam-se da mesma é muito própria da dinâmica cultural do grupo, na qual estabelecem relações com a sociedade envolvente.

Muitas reflexões estão sendo estabelecidas a partir da presença dos indígenas nas universidades paranaenses. Evidencia-se que as dificuldades encontradas pelos alunos são diversas. De acordo com Novak (2007) as mesmas são pedagogicamente relacionadas a essa formação de nível fundamental e médio de baixa qualidade e muitas vezes agravada por diferenças culturais e sócio-lingüísticas, pela discriminação sofrida no ambiente universitário, devido ao desconhecimento que os colegas e professores têm sobre a cultura indígena e sobre sua realidade – a comunidade acadêmica, por vezes, não entende os motivos que levam os indígenas a buscar a escolarização, sobretudo o ensino superior. Faz-se necessário então, um

trabalho articulado, com a preparação dos indígenas com vistas ao ingresso nas universidades, que também deverão ser preparadas para receber esses novos alunos.

Nessa perspectiva, a partir de estudos sobre a temática realizados nos últimos cinco anos, evidencia-se que as instituições de ensino superior vêm passando pela experiência de receber estes alunos, até então tratados como o outro, os desconhecidos, distantes dos bancos acadêmicos. Assim, os acadêmicos indígenas devem assumir a responsabilidade de enfrentar e de discutir a diversidade cultural e social, que se apresenta cada vez mais por meio da presença dos alunos oriundos de uma realidade cultural, social e econômica distinta daqueles que ingressam nestas instituições pelas vagas regulares.

Portanto, de acordo com Novak (2007) ao reconhecermos como papel da Universidade o estabelecimento dos mecanismos de permanência e de integralização dos cursos (de forma que seja garantida a qualidade de formação desse profissional), por outro lado, aos indígenas, cabe a tarefa tanto de permanência, como de dedicação e de empenho pessoal nestes cursos, dialogando com esse universo, expondo suas idéias e suas opiniões nessa instituição, cuja dinâmica organizacional está em processo de conhecimento por estes indivíduos. A partir desta inserção nas universidades, estabelece-se o diálogo destes alunos com uma realidade cultural diferente da vivenciada até o momento, sobretudo quando são tratados como o outro, desconhecido.

Cabe observar ainda, de acordo com minha experiência de acadêmica indígena, que o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, possibilitou a entrada dos índios na Universidade para que os mesmos tenham uma continuidade na sua história e que construam uma trajetória de vida um pouco melhor, uma vez que eles ficam sujeitos a várias transformações, começando com a saída da sua aldeia, um habitat natural e muito diferente do qual vai se sujeitar, tendo que fazer o uso da Língua Portuguesa (uma vez que o indígena possui sua própria Língua Materna) para que ele possa construir relações com a comunidade acadêmica e ter conhecimentos e experiências culturais e sociais. Visto que a presença do Índio na Universidade é um sinal de que querem garantir o futuro da aldeia em relação à educação. Mostrando assim

que a sua luta continua para melhorar principalmente o ensino dentro das aldeias, com isso passando por dificuldades, pois é um sistema novo em que tem que se esforçar ao máximo para permanecer nesse novo espaço que possibilita o grau e conhecimento a mais na vida dele.

7 Referências Bibliográficas

ALMEIDA, N. P. **Diversidade na Universidade: O BID e as políticas educacionais de *inclusão étnico-racial* no Brasil.** 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro, 2008.

AMARAL, W. R. do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos.** 2010. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei 10.558 de 13 de novembro de 2002 – **Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências.** Brasília, DF, 13 dez. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm. Acesso em 10 abr. 2011.

CÉSAR, R.C.L. Política de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade. In: BRANDÃO, A.A. (Org.). **Cotas raciais no Brasil: A primeira avaliação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p.37-48. Coleção Políticas da Cor.

COLLET, C. L. G. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Um Breve Histórico. In: GRUPIONI, L.D. B. (org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília, MEC/SECAD, 2006, p.115-129.

CORDEIRO, M. J. de J. Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aulas da UEMS: primeiras análises. In: BRANDÃO, A.A. (Org.). **Cotas raciais no Brasil: A primeira avaliação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p.87-120. Coleção Políticas da Cor.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** 2006. 329f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior.** Brasília: INEP, 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar.** Brasília: INEP / MEC, 2006.

LIMA, A.C.S. Educação Superior para Indígenas no Brasil: sobre cotas e algo mais. In: BRANDÃO, A.A. (Org.). **Cotas raciais no Brasil: A primeira avaliação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p.253-279. Coleção Políticas da Cor.

LIMA, A. C. S.; HOFFMAN, M. B. Povos Indígenas e ações afirmativas no Brasil. **Boletim PPCOR nº28**, 2006. Disponível em:

<http://www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim/28/artigo.htm>

Acesso em: 10 out 2008.

LIMA, A. C. S.; HOFFMAN, M. B. (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, 2007.

LIMA, A. C. S.; HOFFMAN, M. B.; IGLESIAS, M. M. P.; GARNELO, L.; PACHECO DE OLIVEIRA, J. A administração pública e os povos indígenas. In: INESC. (Org.). **A era FHC e o Governo Lula: transição?** Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004.

MOTA, L. T.; ASSIS, V. S. **Populações indígenas no Brasil: histórias, culturas e relações interculturais.** Maringá: Eduem, 2008.

NOVAK, M. S. J. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses.** 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

PARANÁ. Lei nº 13134 de 18/04/2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. **Diário Oficial**, nº 5969, 19 abr. 2001.

PARANÁ. Lei nº 14995 de 09/01/2006. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei nº 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). **Diário Oficial**, nº 7140, 9 jan.2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Resolução

Conjunta n. 002/2004. Curitiba, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Resolução n. 047/2004. Curitiba, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Resolução n. 179/2010. Curitiba, 2004.

PAULINO, M. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O Caso do Paraná.** 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

PIRAÍ, J.L.; CAMARGO, R.da S.; MATIAS, S. Relatos de acadêmicas indígenas: nossas experiências na Universidade. In: NOVAK, M.S.J.; FREITAS, A.E.de C.; WAWZYNIAK, J.V.; FAUSTINO, R.C. **Educação Superior Indígena no Paraná.** Maringá: Eduem, 2010. p. 135-144.

RODRIGUES, I. C.; WAWZYNIAK, J. V. **Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná – reflexões.** 2006. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatoriocuia>. Acesso em: 10 ago. 2010.

UEM - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Resolução CEP n.º 205/2006. Maringá, 2006. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2006/cep/205cep2006.htm>. Acesso em: 04 abr. 2011.

UEM - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Resolução CEP n.º 115/2007. Maringá, 2007. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2007/cep/115cep2007.htm>. Acesso em: 14 abr. 2011.