

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FRANCINE ROCHA

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DE
UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR**

CURITIBA

2013

FRANCINE ROCHA

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DE
UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Produção de Subjetividade, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Norma da Luz Ferrarini

CURITIBA

2013

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Rocha, Francine

A educação escolar no processo de subjetivação de universitários indígenas da UFPR / Francine Rocha– Curitiba, 2013.

171 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Norma da Luz Ferrarini
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

1. Estudantes universitários. 2. Povos indígenas - Educação.
3. Universidade Federal do Paraná – Universitários indígenas.
4. Programas de ações afirmativas. I. Título.

CDD 378.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Coordenação de Pós-Graduação em Psicologia
MESTRADO EM PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO
PSICOLOGIA


FRANCINE ROCHA

**"A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO
DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR"**

Dissertação apresentada como requisito obrigatório para a obtenção do Título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado. Em Psicologia, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR – Universidade Federal do Paraná, e aprovada (aprovada/reprovada) pela Banca Avaliadora abaixo assinada.

Prof.ª Dr.ª Maria José Justino
Escola de Música e Belas Artes do Paraná - EMBAP
Professora titular

Prof.ª Dr.ª Norma da Luz Ferrarini
Universidade Federal do Paraná
Professora Orientadora

Prof.ª Dr.ª Miriam Aparecida Graciano de Sousa Pan
Universidade Federal do Paraná
Professora Titular

Prof.ª Dr.ª Denise de Camargo
Universidade Tuiuti do Paraná
Professora Titular

Prof.ª Dr.ª Patrícia Somers
Universidade do Texas - Austin - EUA
Professora Convidada

Curitiba, 24 de julho de 2013.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

Às quatorze horas do dia vinte e quatro de julho do ano de dois mil e treze, na sala 208 do prédio Histórico desta Universidade, compareceu para defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso, requisito obrigatório para a obtenção do título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**, a mestranda **FRANCINE ROCHA**, tendo como Título da Dissertação "**A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR**". Constituíram a Banca Examinadora a Professora Doutora Norma da Luz Ferrarini, orientadora, Professora Doutora Miriam Aparecida Graciano de Sousa Pan, da Universidade Federal do Paraná - UFPR, a Professora Doutora Denise de Camargo, da Universidade Tuiuti do Paraná -UTP, a Prof.^a Dr.^a Maria José Justino, da Escola de Música e Belas Artes do Paraná - EMBAP, titulares, e a Prof.^a Patricia Somers, da Universidade do Texas, Austin, como professora convidada. Após a exposição da mestranda, os membros da Banca Avaliadora fizeram suas considerações e declararam a aluna:

Aprovada sem restrições.

A banca considera a candidata aprovada, ressaltando o empenho de pesquisa e a relevância do tema recomendando assim a continuidade do estudo.

Aprovada, mas na condição de tomar as seguintes providências:

Reprovada

Eu Norma da Luz Ferrarini orientadora, lavrei a presente ata que segue assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora.

Prof.^a Dr.^a Norma da Luz Ferrarini
Universidade Federal do Paraná - orientadora

Prof.^a Dr.^a Miriam Aparecida Graciano de Sousa Pan
Universidade Federal do Paraná - titular

Prof.^a Dr.^a Denise de Camargo
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP
titular

Prof.^a Dr.^a Maria José Justino
Escola de Música e Belas Artes do Paraná - EMBAP
titular

Prof.^a Dr.^a Patricia Somers
Universidade do Texas - Austin - EUA - convidada

Dedico
a meus pais Lucilia e Newton (in memoriam)
por todo amor, amizade e dedicação;
à minha filhinha Helena, querido sol da minha vida;
ao meu marido Sérgio, companheiro de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

- À Prof.^a Dra. Norma da Luz Ferrarini, pela orientação primorosa e amizade, que iluminaram meu percurso e minha vida nesse período. Sem sua parceria intelectual e emocional eu jamais teria conseguido avançar na pesquisa.
- Aos membros das minhas bancas de qualificação e defesa, Prof.^a Dras. Denise de Camargo, Maria José Justino e Míriam Aparecida Graciano de Souza Pan, pessoas que admiro e me inspiram muito há longa data e cujas observações sinceras e pertinentes me auxiliaram sobremaneira no caminho percorrido.
- À Prof.^a Dra. Patrícia Somers, da Universidade do Texas/Austin/EUA, cujo interesse pelo trabalho, disponibilidade em participar da defesa e contribuições possibilitaram o vislumbre de novos espaços de diálogo.
- Aos universitários indígenas que colaboraram tão generosamente com a pesquisa, pelo apoio e autenticidade da interação.
- Ao ex-extensionista Raoni Kriegel, que me reaproximou da causa indígena e me fez rever valores.
- Aos indígenas Mbyá Guarani Araçá'í, com os quais, nos projetos realizados em parceria, aprendi ainda mais a respeitar os valores e a garra dos povos indígenas.
- Ao melhor cineasta do Brasil, Sylvio Back, por nossas “indianices” (conversas sobre os povos originários), pela inspiração e pela generosidade em enviar seus documentários indispensáveis sobre a causa indígena.
- À Luciana Cristina da Silva, da SEED/PR – Coordenadoria de Assuntos Indígenas, que gentilmente apoiou o projeto e cedeu vários documentos.
- À Prof.^a Dra. Miriam Angelucci, da PRAE - UFPR, pela disponibilidade de dados sobre os universitários indígenas da UFPR; à Prof.^a Maria Lúcia Accioly Teixeira Pinto, Coordenadora de Políticas de Ensino de Graduação da PROGRAD/UFPR, pelo apoio e confiança e à equipe da CEPIGRAD/PROGRAD/UFPR, em especial à Kelvi, pela conferência dos dados levantados.
- À Prof.^a Dra. Márcia Dalledone Siqueira pelas conversas a respeito da história da fundação da UFPR, que me permitiram refletir sobre o papel das universidades na história do Brasil.
- Às Profs. Dras. Cláudia Seely Rocco e Ida Cristina Gubert pelos cuidados em relação à condução do presente projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Saúde da UFPR.
- Ao meu chefe, Prof.^a Dr. Luiz Cláudio Fernandes, Diretor do Setor de Ciências Biológicas da UFPR, pelo apoio e confiança desde o princípio do trabalho.
- Às Profs. Dras. Ana Elisa de Castro Freitas e Ciméa Barbato Beviláqua pelos artigos e conversas muito elucidativas a respeito da implantação e da condução das políticas afirmativas para os indígenas na UFPR.

- À Prof.^a Dra. Maria Virgínia Filomena Cremasco pelas orientações e incentivos nas aulas de Metodologia.
- Ao meu colega Wallisten Passos, pelo apoio nos momentos difíceis do curso e pelas boas risadas.
- Aos meus colegas da Unidade ASPEC – Assessoria a Projetos Educacionais e Comunicação (Setor de Ciências Biológicas) Evelin Balbo e João Cubas, pelo empenho e comprometimento extra no trabalho e auxílio com o SIE.
- Ao meu irmão Newton Goto, pelas dicas de material crítico e recente sobre os processos particulares da colonização indígena do “Paraná espanhol”.
- À Estela Sandrini pela amizade surgida nas parcerias em diversos projetos culturais, dentre os quais o que mais me instigou a reflexões pertinentes ao tema dessa pesquisa: “Revelando olhares de moradores da Ilha do Mel/PR” (no qual também pudemos contar com a estimada participação do Juliano Sandrini).
- Aos Profs. Remy Lessnau e Dra. Nina Amália Brancia Pagnan, os quais, de ex-chefes passaram a amigos e são inspiração.
- Aos ex-extensionistas Mariane C. Mendonça Rohn e Eduardo Rohn, meus afilhados de casamento, pela amizade à toda prova surgida em vários projetos de extensão universitária que coordenei, em especial os pertinentes à causa indígena.
- Ao extensionista Rhuan Franchyesco Cavalheiro, pelos lindos mapas do Brasil e outras imagens utilizadas nesse trabalho e na defesa da dissertação.
- A minhas amigas de infância, Jacqueline Andrea Glaser, Marta Abatepaulo de Faria e Claudia Maria Derviche, pelos momentos de descontração e apoio, mesmo que à distância.
- À Anna Maria Teixeira e equipe pelas valiosas ajudas com as transcrições das entrevistas e a Cintia Follmann e Evelin Balbo pela revisão ortográfica do texto.
- À Mariângela Resende, pelo inestimável auxílio nas questões administrativas.
- À Prof.^a Angélica Laurino que, por sua competência profissional, me deixou completamente confiante de que a educação escolar da Helena estava em ótimas mãos, justamente numa fase de transição entre colégios.
- À Irmã Anne-Marie Paternot e às Profs. Dras. Eleidi Alice Chautard-Freire-Maia, Danúncia Urban e Márcia Helena Mendonça por se constituírem em modelos intelectuais e humanos a muitos inspirarem, inclusive a mim.
- À minha mãe, pelo incentivo e apoio incomensuráveis, cuidando tantas vezes de mim e da Helena nesse exigente processo, não tenho como agradecer o suficiente e dedicar o trabalho pareceu pouco.
- A todos os que direta ou indiretamente torceram para que esse trabalho se concretizasse, saibam que se trata de um trabalho coletivo.

Índios do Brasil

Música e letra: Newton Rocha*

Foz do Iguaçu, 1975

“Índio nasci no mato
Não quero saber dos *fato*:
Se aqui índio nascer,
Aqui índio quer morrer” (...)
Aconteceu, num canto do meu rincão,
(em Porto Moisés Lupion)
Índio apareceu, e apareceu índio dos *bão*
Pra pedir *pr’ autoridade* um apoio de verdade:
“Nós não querer território
Olhado pela nação,
Índio querer sertão,
De respeitável extensão,
Sem chefe branco ou legislação.
Pressionados por posseiros,
deixamos nosso país:
Somos puros brasileiros!
E hoje estamos estrangeiros
Por cobiça de homens vis”
Glu, glu...
...

*Trecho de composição feita por meu pai quando mediou um conflito de terras entre índios e posseiros quando era comandante da PMPR no Parque Nacional do Iguaçu/PR.

RESUMO

As lutas empreendidas pelos povos indígenas do Brasil desde 1970 obtiveram conquistas que foram formalizadas na Constituição de 1988, na qual são reconhecidos direitos das sociedades indígenas, como a uma “educação diferenciada”, promovida pelo Estado e pautada no respeito às suas peculiaridades culturais, linguísticas e processos próprios de ensino e aprendizagem. A luta dos povos indígenas brasileiros por tal educação escolar configurou-se em instrumento de luta pela cidadania, por um lugar de protagonista na discussão e defesa de seus direitos. Como consequência dessa apropriação do processo educativo como instrumento de qualificação para sua empreitada, jovens indígenas estão batendo hoje às portas das universidades, com a anuência de seus povos. Por outro lado, surgiram no início do século XXI iniciativas de alguns segmentos da sociedade, dentre os quais as universidades públicas, voltadas à implementação de ações afirmativas promotoras da inserção no ensino superior de jovens de grupos reconhecidamente prejudicados nos processos históricos. Foi nesse contexto que a Universidade Federal do Paraná foi uma das precursoras a implantar vagas suplementares para estudantes indígenas a partir de 2005, com acesso diferenciado, viabilizado mediante parceria com a primeira política de estado voltada exclusivamente aos povos indígenas no Brasil, desenvolvida pelo governo do Paraná, o qual desde 2001 promovia o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Iniciativas como estas acabaram consolidando uma política federal, que também se destina a outros públicos, que reservará 50% das vagas no ensino superior federal para tais grupos: trata-se da Lei das Cotas (2012). Com isso, os jovens indígenas estão tendo uma oportunidade inédita de serem os primeiros de suas famílias a poderem cursar uma universidade pública. Por outro lado, às Universidades é dada uma oportunidade igualmente singular de se haverem com um público diferenciado daquele com o qual trabalhou durante décadas, como é o caso da secular UFPR. A presente dissertação de mestrado em psicologia debruçou-se sobre o tema, propondo analisar as implicações da educação escolar (básica e superior) no processo de subjetivação de universitários indígenas da UFPR. Discute a narrativa sobre as trajetórias educacionais de seis jovens indígenas graduandos ou graduados em cursos regulares da UFPR, apresenta dados a respeito dos 64 estudantes indígenas que adentraram entre o primeiro vestibular específico (2005) e 2012, e analisa os sentidos produzidos para a compreensão dos processos de configuração das subjetividades desses jovens no embate entre as suas próprias expectativas e as dos seus familiares, de seus povos e da própria universidade. Foram realizadas revisões bibliográfica e documental e entrevistas com seis universitários e com gestores da UFPR. Constata um expressivo esforço no enfrentamento da rotina universitária, do choque cultural da vida numa metrópole, das limitações de uma formação escolar básica precária etc. Aponta que zonas de sentido como coletividade, mobilidade, restrição, dualidade, educação escolar e vínculo com a causa indígena são recursos para produções de sentidos subjetivos que constituem fatores de sucesso acadêmico, assim como o são as experiências fomentadoras de vínculo afetivo com a instituição, especialmente o estabelecimento de relações interpessoais positivas.

Palavras-chave: Educação escolar. Universitários indígenas. Subjetivação. Ações afirmativas.

ABSTRACT

The struggles undertaken by native Brazilian tribes since the 1970's have ensued victories officialized by the Constitution of 1988, which recognizes these peoples' right to "specific education" provided by the government and focused on respecting aspects of culture and language, and also the particular teaching and learning process of the natives. The demand of these peoples for education has become instrumental in the conquest of their status as citizens, and of a leading role in the discussion and protection of their rights. As a consequence, young Brazilian natives are now attending universities - and they have their community's' consent. On the other hand, in the beginning of the 21st century there have been initiatives fostered by certain social branches - public universities among them - in order to establish affirmative actions meant to grant higher education to social groups that have been admittedly wronged throughout History. Under these circumstances, in 2005 the Federal University of Paraná (UFPR) was one of the first institutions to promote a specific admission process for students from indigenous peoples. This measure placed the university as part of the first social policy designed for indigenous peoples ever fostered in Brazil. It was developed by the government of the state of Paraná, which had established the Entrance Examination for the Native Tribes of Paraná back in 2001. Such initiatives solidified federal policies focused on other socially vulnerable groups, aiming to spare about 50% of the vacancies on public universities for students belonging to said groups: it's the Quota Law (2012). Now, young native Brazilians have the unprecedented opportunity to be the first ones in their families to attend a public university. On the other hand, universities have the chance of knowing a new kind of student compared to those who have attended the institutions for the past decades. This dissertation on Psychology aims to analyze the implications of school education (both elementary and higher) on the subjectivation process of the indigenous students at UFPR. This account follows the educational paths of six graduating and graduated students attending regular courses. It presents data on all 64 indigenous students who entered the institution from 2005 - through the first specific entrance examination - to 2012. The dissertation also analyzes the significance produced in order to comprehend the subjectivity configuration process of these natives among the conflicts between their own expectations and those of their families, their communities and of the university itself. It comprises of bibliographic and documentary research, along with a series of interviews with six students, as well as directors at UFPR. It also verifies a significant effort to overcome the academic routine, the cultural shock of living in a large city and the resultant limitations of precarious elementary education. The study also points out that concepts like collectivity, mobility, restriction, duality, education and a connection to indigenous causes produce subjective significance responsible for academic success - along with the experience of affective bonds with the university.

Key-words: School education. Indigenous university students. Subjectivation. Affirmative Actions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Capítulo 1 - SUBSÍDIOS PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BÁSICA E SUPERIOR NO BRASIL	22
1.1. Quase cinco séculos de políticas integracionistas	23
1.2. Os indígenas no Brasil hoje	26
1.3. Novas configurações para a educação escolar indígena	32
1.4. O lugar do ensino superior na configuração da sociedade brasileira	34
1.5. Políticas afirmativas para o ensino superior público no Brasil ...	36
1.6. Povos indígenas e ações afirmativas	37
1.7. Sínteses provisórias	42
Capítulo 2 – EDUCAÇÃO ESCOLAR E SUBJETIVAÇÃO – APORTES DA TEORIA DE FERNANDO GONZÁLEZ REY	44
2.1. Educação escolar enquanto processo de fomento à apropriação do conhecimento produzido pela humanidade	44
2.2. A subjetividade do sujeito que aprende enquanto sistema complexo e dinâmico de interação com o mundo	49
2.3. Sínteses provisórias	51
Capítulo 3 – METODOLOGIA DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	52
3.1. Produção dos Dados	52
3.1.1. Dados qualitativos e quantitativos sobre os alunos indígenas da UFPR	52
3.1.2. Dados qualitativos	52
3.2. Análise dos dados qualitativos	53
3.2.1. Produção de indicadores de configuração das subjetividades dos universitários indígenas da UFPR	53
Capítulo 4 – A PRESENÇA DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS NA UFPR	58
4.1. Arqueologia da implementação da política de vagas suplementares para estudantes indígenas na UFPR	59
4.2. Dados dos universitários indígenas da UFPR (2005-2012)	62
4.3. Políticas de permanência voltadas ao universitário indígena na UFPR	71
4.4. Sínteses provisórias	76
Capítulo 5 – INDICADORES QUE COMPÕEM A CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA DE SEIS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR	77
5.1. “Quem firma a criança é a sociedade, a comunidade inteira” – a “COLETIVIDADE” como sentido	78
5.2. “e a gente sempre transitando. (...) Quando eu conseguia me adaptar, a gente tinha que mudar de novo (...). Isso era difícil pra mim. / Isso foi uma coisa boa pra mim que também me possibilitou estar sempre aberto” – a “MOBILIDADE” como sentido	81
5.3. “ter passado necessidades e ver a realidade de pessoas simples (...) foi um crescimento e uma forma de ser mais forte” – a “RESTRIÇÃO” como sentido	86

5.4. “aqueles eram os dois mundos” – a “DUALIDADE” como sentido	88
5.5. “abrir novas possibilidades” – a “EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA” como sentido	98
5.5.1. “só pra não ficar sem estudo X abrir novas possibilidades” - Razão de ser da educação escolar como sentido	99
5.5.2. “amizade boa mesmo X medo de ser rejeitado” – comportamento na escola como sentido	102
5.5.3 “o grande favorecimento é o papel inovador da visão de um professor na sala de aula.” – aspectos relevantes da educação escolar básica como sentido	103
5.6. “aprendi a falar agora” – a “EDUCAÇÃO ESCOLAR SUPERIOR” como sentido	105
5.6.1 “O que me comoveu bastante (voz embargada) foi que minha mãe falou para mim que tinha ficado doente (...) por causa que a vida inteira dela queria ter pago um curso (...) para mim fazer e ela nunca tinha tido dinheiro. (...) Aí ela falou: <i>A mãe tá doente de felicidade, porque eu não consegui te dar nada, agora você vai fazer uma faculdade</i> ”. – o acesso ao ensino superior como sentido	106
5.6.2. “eu tinha uma visão diferente da faculdade” – o comportamento na universidade como sentido	109
5.6.3. “Dava pra dizer assim: uma (pessoa) antes de ir pra faculdade e outra (pessoa) depois” – a razão de estar no ensino superior como sentido	115
5.6.4. “Eu não sei se eu devo culpar alguém ou não, mas a forma como eles jogam os alunos aqui dentro da universidade (...), é muito impacto sabe?” – as políticas de inclusão do estudante indígena no ensino superior como sentido	119
5.7. “E o que eu vejo agora na instituição que eu estou neste momento, (...) é que eu estou retomando todos esses valores que já estão pautados lá atrás. / Na medida em que foi passando o tempo eu vi que não era só pelo trabalho, não era só pra você ser mais uma engrenagem do sistema, mas fortalecer o sistema de uma forma que você traga ideias. Como? Ajudando o povo.” – o “VÍNCULO COM A CAUSA INDÍGENA” como sentido	128
5.8. Sínteses provisórias	136
Capítulo 6 – CONTRIBUIÇÕES DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS PARA A DISCUSSÃO DA LEI DAS COTAS E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA BÁSICA E SUPERIOR	142
6.1. Sínteses provisórias	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
ANEXOS	169

INTRODUÇÃO

Desde seu nascimento, o ser humano depende da aprendizagem para a sua sobrevivência e a empreende sempre nas relações sociais, nos mais diversificados grupos e com objetivos diferenciados. Para além do aprender imprescindível à sobrevivência, a vida em sociedade ganhou uma dimensão tão expressiva que suplantou sua possibilidade de se realizar exclusivamente no seio das situações informais, carecendo de novas formas de organização social com vistas a dar conta da profusão de conhecimento produzido e acumulado pela cultura. Foi então que surgiram as instituições escolares, que logo passaram a ter a função de reproduzir o sistema de dominação econômica de uns sobre os outros, pela via do domínio do conhecimento formal. No entanto, “na crítica a essa perspectiva enviesada e no entendimento de que os privilégios precisariam ser democratizados, começam os movimentos pela sua popularização, mas ainda como um bem a ser conquistado.” (TACCA e GONZÁLEZ-REY, 2008, p. 140) Cada vez mais prestigiada e imbricada na árdua tarefa de democratizar o conhecimento, as instituições escolares acabaram majoritariamente se organizando como um modelo padronizado, formalizado e hierarquizado, que tem reflexos em vários de seus aspectos, inclusive nos padrões relacionais interpessoais, na relação com o conhecimento e na visão de homem.

Mas eis que, a despeito de todos os esforços históricos e institucionalmente empreendidos, uma variável sempre tende a fugir do controle: justamente a diversidade humana, pois “as pessoas não se comportam de forma homogênea, mas constituem-se no âmago da diversidade de seus processos psicológicos, que incluem aspectos cognitivos, emocionais e habilidades, bem como todo um cenário e contexto que oportunizam diferentes (...) formas de aprender” e ser. (TACCA e GONZÁLEZ-REY, 2008, p. 140). Só que tais investidas das subjetivações dos aprendizes frequentemente não encontram eco nas rotinas categorizadas, organizadas, fragmentadas e cientificamente pensadas para transmitir o conhecimento científico da forma mais eficiente e impessoal possível, para cuja “absorção” são necessárias determinadas habilidades cognitivas mais mecânicas, notadamente a memória e a atenção-concentrada. Acontece que essa tentativa de

invisibilização e subvalorização dos aspectos subjetivos do sujeito que aprende desestabiliza e frustra o sistema, por melhor preparado que esteja.

Mas o que acontece quando um sistema escolar básico ou universitário historicamente estabilizado em anos de tradição de ensino de excelência tem que se haver com a diferença realmente? Que tipo de reflexos essa inovação pode produzir nessas instituições e nos protagonistas dessa nova materialidade? Como os demais atores envolvidos na relação ensino-aprendizagem se recompõem ante o fato novo: ignoram ou se envolvem e de que forma? E que tipo de mobilizações os sujeitos aprendentes promotores de tal fato novo precisam produzir para poderem efetivar suas expectativas nesse novo universo? O que querem com tal empreendimento que não compunha, até pouco tempo, um roteiro desejável entre os seus familiares e comunidade?

São justamente essas as questões semoventes que subjazem à proposta da presente pesquisa em psicologia: analisar as implicações da educação escolar (básica e superior) na subjetivação de universitários indígenas. E, em decorrência, entender como esses equipamentos sociais se reconfiguram com vistas ao desenvolvimento de suas novas atribuições.

Não se trata de um empreendimento menor, pois há muitas variáveis envolvidas nessa busca, mas o foco foi nas categorias subjetividade e educação (escolar), por meio da identificação dos sentidos produzidos pelos universitários indígenas no desenvolvimento de suas trajetórias escolares, os quais estão na base dos seus processos próprios de aprendizagem, revelando suas singularidades enquanto sujeitos aprendentes.

Nessa construção acabou-se por concluir que a aprendizagem se encontra intimamente envolvida com sentidos subjetivos produzidos nos mais diversos contextos da vida desses alunos e não somente nos espaços escolares.

No intento de dar conta da complexidade envolvida, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: sistematizar os dados relativos aos estudantes indígenas da UFPR e às políticas de inclusão e permanência dos mesmos nessa instituição; identificar na trajetória escolar dos universitários indígenas da UFPR quais dentre os significados socialmente produzidos, parecem ter sido por eles apropriados e remetem às suas configurações subjetivas; identificar alguns dos sentidos subjetivos produzidos por universitários indígenas a respeito da educação escolar; identificar, a partir dos depoimentos dos universitários, aspectos da

subjetividade social produzidos pela instituição UFPR em relação à inédita presença de universitários indígenas; levantar o que pensam os universitários indígenas das políticas de educação diferenciada no ensino básico e de inclusão e permanência no ensino superior regular disponibilizado a eles pela UFPR; refletir sobre como as instituições de ensino superior podem promover a subjetivação de acadêmicos indígenas; refletir sobre vantagens que o ensino superior público brasileiro pode ter ao abrir suas portas para jovens indígenas.

A fundamentação teórica se pauta nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, sendo utilizado como autor referente Fernando González Rey e sua teoria da subjetividade, a qual entende a subjetividade como sistema de sentidos subjetivos e significações, com suas formas de organização articuladas de forma dinâmica nas atividades do sujeito e nas organizações e instituições nas quais atua em diversos contextos (GONZÁLEZ-REY, 2003, p. 205), sendo o sentido subjetivo “a forma essencial dos processos de subjetivação” (2003, p.9), uma unidade dos processos simbólicos e emocionais num mesmo sistema na qual a presença de um evoca o outro. Por outro lado, ele propõe o conceito de “subjetividade social” para dar conta dos fenômenos mutuamente influenciáveis e intercambiáveis que representam a relação entre indivíduo e o social, na qual, cada um constitui um momento desse todo, sendo que “ambos os momentos têm um caráter ativo, isto é, cada momento se configura de formas muito diversas ante a ação do outro, processo que acompanha tanto o desenvolvimento social quanto o individual”. (2003, p.202).

Os pressupostos da pesquisa são que a educação escolar produz significados que podem ser apropriados pelos sujeitos em suas configurações subjetivas, incrementando o universo de possibilidades para a produção de sentidos subjetivos que subsidiem suas subjetivações enquanto aprendentes e que o sistema superior de ensino público brasileiro, para além de ser um instrumento de reparação histórica e social, pode beneficiar-se de uma diversificação maior do seu contingente de alunos.

Fez-se imprescindível, em vista da realidade a ser estudada e também da teoria que a embasa, realizar uma contextualização da discussão, a qual cumpre um papel de clareamento dos aspectos históricos envolvidos, fortes conformadores de mentalidades e produtores de subjetividades sociais que subjazem às políticas educacionais. Um dos aspectos levantados diz respeito aos processos históricos

assimilacionistas e/ou exterminadores que foram perpetrados contra os povos fundadores do Brasil desde a chegada dos europeus. Tais encaminhamentos geraram não apenas um risco às suas existências físicas, mas também às culturais, destinando aos povos indígenas um espaço tutelado como se incapazes fossem. Isso se deu durante séculos, produzindo uma subjetividade social extremamente desfavorável, que repercutiu nas relações jurídicas, sociais e econômicas estabelecidas entre a sociedade hegemônica e os povos indígenas. Sendo que o principal instrumento de controle utilizado na tentativa de dominação foi a educação escolar. A necessidade de compreensão desse lugar destinado ao indígena na história resultou no levantamento apresentado no Capítulo 1, denominado “Subsídios para a problematização da educação escolar indígena no Brasil”.

Foi a contextualização da temática apresentada nesse capítulo que firmou o interesse em não limitar o estudo ao ensino superior, já que a escola de educação básica foi o *locus* onde os indígenas mais tempo sofreram as tentativas de aniquilamento de suas subjetivações e certamente ainda há reflexos dessa mentalidade na atualidade, pois esses jovens não chegam às portas da universidade por não terem vivenciado situações de confronto, mas justamente por terem desenvolvido estratégias de enfrentamento, as quais compõem seus sistemas de configuração subjetiva. Mais verdadeiro é esse processo ao se considerar que, em vista de uma decisão dos povos indígenas de, ao invés de desprezarem a escola por ser “coisa de branco”, dela terem se apropriado como instrumento de luta, o que passou a acontecer nos últimos 40 anos, o que é muito pouco em vista da história de 500 anos da chegada dos europeus ao Brasil. Em vista dessas novas objetivações dos povos indígenas, constatável em leis e afins em decorrência de demandas dos mesmos, suscitaram várias perguntas: como se deram as produções de sentidos subjetivos por esses universitários em relação à educação básica que sustentaram suas carreiras estudantis bem-sucedidas até os trazerem à universidade; como lidaram com as subjetividades sociais das escolas (expressas inclusive em seus conteúdos consagrados) em relação aos povos indígenas e como utilizaram as informações advindas das atividades escolares na conjuntura de seus recursos pessoais; que apropriações fizeram dessas realidades vivenciadas e que passaram a compor suas configurações subjetivas de forma a disponibilizarem recursos psíquicos capazes de os prepararem para suas subjetivações como universitários?

Se a reviravolta na história da educação escolar básica é recente, a da inserção dos indígenas no ensino superior público regular o é ainda mais – mal completaram 10 anos. Acreditava-se que essa contextualização necessária relativa à presença de universitários indígenas na UFPR seria o foco do segundo capítulo, mas, a exemplo do que vem ocorrendo em relação às demais experiências desenvolvidas no Brasil, o acesso aos dados foi extremamente difícil. Não é exclusividade da UFPR, como foi dito, e muitos pesquisadores têm clamado por maior divulgação dos mesmos. Por conta disso, tais informações foram produzidas e passaram a compor o capítulo 4, como um dos resultados da pesquisa.

Os capítulos que antecedem ao quarto são, respectivamente, o de fundamentação teórica da pesquisa e o de detalhamento metodológico da pesquisa, a qual se delineia como pesquisa qualitativa, documental e empírica, enquadrada como estudo de caso, e que adotou os seguintes procedimentos em seu desenvolvimento: revisão bibliográfica e documental e produção de dados por meio de entrevistas com seis universitários indígenas da UFPR graduandos e graduados e com gestores de políticas afirmativas da UFPR.

No capítulo 5, “Indicadores que compõem a configuração subjetiva de seis universitários indígenas da UFPR”, serão analisados e discutidos os dados produzidos nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa: alguns dos universitários indígenas da UFPR que adentraram à mesma por vestibular específico, nominado “Vestibular para os Povos Indígenas do Paraná”. Nesse capítulo está o cerne da pesquisa, onde se propôs, a partir dos dados, uma interpretação dos mesmos mediante a construção de indicadores de subjetivação. Foi nessa oportunidade que aflorou toda a complexidade e riqueza dos dados, os quais demonstraram com eloquência como os entrelaçamentos entre as subjetividades socioculturais e individuais repercutem nos sentidos subjetivos produzidos, especialmente a partir da vivência no ensino superior, como eclosão das singularidades desses universitários, especialmente pautada no fortalecimento do vínculo com a causa indígena.

O capítulo 6 traz algumas contribuições dos universitários indígenas para a discussão da “Lei das Cotas” de reserva vagas nos ensinos superior e médio públicos brasileiros (BRASIL. Lei 12.711/12) e educação diferenciada básica e superior. Trata de apresentar comentários instigantes que tais jovens produziram acerca de alguns temas presentes nas políticas públicas voltadas à educação indígena na atualidade.

As justificativas para tal empreendimento decorrem da percepção de que, por conta da exiguidade de tempo transcorrido desde a implantação de tais políticas, há escassez de estudos enfatizando as repercussões dessas experiências educativas recentes na configuração da subjetividade desses estudantes indígenas, bem como discussões sobre as implicações da presença desse público na Universidade. Foi o que se constatou em levantamentos realizados em bancos de dados científicos e também em publicações destinadas a realizar levantamentos sobre o campo-tema “psicologia e povos indígenas” ou “subjetivação e indígenas” e afins. Ilustrativo disso é o resultado obtido em um levantamento realizado junto aos artigos dos Anais eletronicamente disponibilizados dos Encontros Nacionais e Regionais da ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social, período 1995 até 2011, quando se constatou que não ultrapassaram cinco os trabalhos que se referem ao tema especificamente e não somaram quinze os correlatos. Isso condiz com o extenso levantamento realizado por Vitale e Grubits, relatado no artigo “Psicologia e Povos Indígenas: Um estudo preliminar do *Estado da Arte*” (2009), no qual as autoras concluem pela inexpressiva produção envolvendo esse “campo-tema” nos trabalhos levantados junto a 30 instituições brasileiras em 29 anos – desde 1980, entretanto destacam que a análise dessas poucas 49 produções aponta para um porvir potencialmente animador, reconhecendo esforços consistentes, e propõem que, para além do quantitativo, a discussão da relevância dos trabalhos, enfatizando a essencialidade de pesquisas que impliquem “identidade e demarcação da diferença” e que contribuam para o debate “social, político e científico de tal campo-tema”, principalmente no que tange às necessidades de se suplantar as discussões generalizantes, que tentam homogeneizar enormes diferenças particulares entre os grupos e etnias indígenas. Sobre a experiência dos universitários indígenas no ensino superior público do Paraná, precursora no Brasil, Freitas e Harder (prelo) realizaram um levantamento que detectou apenas quatro teses e dissertações, todas sobre universidades estaduais, a saber: AMARAL, Wagner Roberto do. *As Trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. (Tese de Doutorado). Curitiba: PPGE/UFPR, 2010; ANGNES, Juliane Sachser. *O ensino superior para os povos indígenas: ingresso, permanência, desistência, conclusão dos estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) – Paraná*. (Tese de Doutorado). Curitiba: PPGE, 2010; NOVAK, Maria Simone Jacomin. *Política de ação*

afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses. (Dissertação de Mestrado). Maringá: UEM, 2007; PAULINO, Marcos. Povos Indígenas e Ações Afirmativas: o caso do Paraná. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: FAGED/UFRJ. 2008.

O interesse pelo assunto decorreu de algumas vivências da pesquisadora na infância, as quais suscitaram o entendimento de que a educação escolar era um relevante componente de desenvolvimento pessoal e de ascensão social. Por outro lado, nesse mesmo período da vida, o pai da pesquisadora, por ser militar e estar no comando do Parque Nacional do Iguaçu, na divisa do Brasil com Paraguai e Argentina, foi mediador em situações em que indígenas reivindicavam seus direitos. Por gostar de compor, ele acabou criando uma música inspirada na situação vivenciada, a qual era uma das favoritas de sua filha (trecho da mesma encontra-se na epígrafe desse trabalho). Em síntese, ela tratava da invasão das terras indígenas por posseiros e de como isso afetou a vida dos indígenas, forçando-os a se tornarem estrangeiros (por terem que cruzar as fronteiras para se protegerem dos ataques dos posseiros armados que ocorriam no Brasil).

Mas os fatos mais diretamente determinantes nesse interesse pela causa indígena remetem a 1994 e 2006. Em 1994, num dos trabalhos desenvolvidos no Ministério da Educação (MEC) em Mato Grosso, procedeu-se um levantamento das demandas educacionais junto a várias aldeias (de diferentes etnias), as quais compuseram a arena de vozes que, em Brasília, subsidiaram a primeira política do MEC voltada aos povos indígenas. Uma vez que o MEC havia acabado de receber essa incumbência que até então era desenvolvida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Tal atividade profissional gerou muita sensibilização para a causa. Em 2006, já atuando na UFPR, teve-se a oportunidade de conhecer um universitário indígena que era originário do MT e que queria trabalhar para “ajudar o seu povo”. Foi por influência dele que se passou a propor uma extensão de um dos projetos que desenvolvíamos pelo Setor de Ciências Biológicas na Região Metropolitana de Curitiba a uma aldeia indicada por tal aluno. Lá foram desenvolvidos trabalhos em sintonia plena com os interesses da comunidade, notadamente na área da cultura, que obtiveram reconhecimentos externos, inclusive um prêmio de menção honrosa do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Foram esses trabalhos, que transcorreram entre 2006 e 2010, que propiciaram um maior

entendimento da questão indígena na atualidade, bem como incitaram os questionamentos que ora se pretende parcialmente responder.

A pesquisa desenvolvida parece congruente à necessidade da sociedade brasileira de reconhecer e garantir sua multiétnica constituidora por meio de acesso a informações relevantes e atuais sobre comunidades indígenas que, a despeito dos diversos processos históricos desfavoráveis, desenvolvem ativamente suas culturas na prática social contemporânea e demandam respeito a seus processos próprios de vida, mesmo que frequentemente conflitantes com os modelos hegemônicos econômica e culturalmente.

Via de conclusão, entende-se que a educação escolar, principalmente a universitária, pode contribuir para o fortalecimento da identidade indígena, favorecer melhor compreensão dos processos históricos e sociais de dominação e ser entendida como ampliadora dos espaços para subjetivação dos universitários indígenas.

CAPÍTULO 1

SUBSÍDIOS PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BÁSICA E SUPERIOR NO BRASIL

A educação escolar indígena no Brasil remonta à chegada dos ibéricos à *terra brasilis* em 1.500 d.C. Por meio da revisão histórica da colonização do Brasil percebe-se o quanto a educação foi utilizada como ferramenta de dominação pelos europeus e o quanto a perspectiva adotada para se justificar práticas educativas integracionistas à sociedade hegemônica influenciaram toda a mentalidade das relações sociais e legais em relação aos indígenas. Isso se deu até a década de 1970, período em que houve um forte movimento internacional em favor dos direitos humanos e a organização dos povos indígenas e de diversos grupos simpatizantes que culminaram com a Constituição do Brasil de 1988, na qual são reconhecidos diversos direitos das sociedades indígenas, dentre os quais o direito a uma “educação diferenciada”, promovida pelo Estado e pautada no respeito às suas peculiaridades culturais, linguísticas e processos próprios de ensino e aprendizagem. A luta dos povos indígenas brasileiros por tal educação escolar configurou-se em instrumento de luta pela cidadania, por um lugar de protagonista na discussão e defesa de seus direitos. Entretanto, a implementação dessa “diferenciação” tem se constituído um grande desafio pois há no Brasil atual, segundo o último Censo Demográfico de 2010 (BRASIL, IBGE/FUNAI, 2013), 305 etnias diferentes, 274 línguas indígenas, e uma população que passou de estimados 5 milhões em 1500 a 294 mil em 1991 e 896.917 em 2010, que vivem distribuídos por quase a totalidade do território nacional, mas que representam um pequeno percentual da população de mais de mais de 190 milhões de habitantes do Brasil. Mesmo assim, constata-se que, de um projeto exógeno aos povos indígenas por significar o mais eficiente instrumento de aculturação implementado pelos não-indígenas, a defesa de uma educação escolar voltada a tais povos passou a ser um projeto de interesse indígena. Tanto o foi que tal discussão bate hoje às portas das Universidades públicas brasileiras. Nessa perspectiva, a experiência do Paraná foi precursora enquanto política de Estado e a da UFPR uma das primeiras dentre as Universidades Federais do Brasil. A contribuição desse capítulo será visitar a história da educação escolar indígena no Brasil, a partir de leituras críticas da mesma,

demonstrando que na última década está em curso uma institucionalização progressiva dos direitos indígenas, especialmente no tocante à educação superior.

1.1 QUASE CINCO SÉCULOS DE POLÍTICAS INTEGRACIONISTAS

Tão longo e importante quanto o contato dos europeus com as populações indígenas brasileiras é a história da educação escolar indígena. De fato, como bem assinala Cohn (2004, 2005), a escolarização, especialmente a alfabetização, sempre foi imprescindível nessas relações, gerando políticas.

Bettencourt (1994) analisa o desenvolvimento da imagem dos indígenas nesse início do contato com os portugueses, o que evidencia a origem da convivência entre visões tão antagônicas a respeito desses povos até nossos dias. De fato, o primeiro relato europeu dos habitantes das costas brasileiras deve-se a Pero Vaz de Caminha, que chegou ao Brasil na nau capitânea de Pedro Álvares Cabral, a 22 de abril de 1500. Trata-se de uma referência altamente positiva, “comparando-os, velada ou abertamente, aos habitantes do Jardim do Éden” (p.41). O mesmo não pode ser dito da próxima carta, escrita por Manoel da Nóbrega, chefe da primeira missão catequista enviada ao Brasil, em 1549, por D. João III. Detentores de mais informações sobre os costumes e as crenças indígenas, a missão europeia via costumes “inaceitáveis entre os pagãos – poligamia, canibalismo, idolatria” (p.41). Ante tais olhares, os indígenas transfiguram-se em selvagens carentes de civilidade. O choque cultural com o modelo hegemônico que trouxeram em suas naus fica notório nas palavras de Nóbrega: “E não tem guerra por cobiça que tenham, porque todos não têm nada além do que pescam e caçam e o fruto que toda terra dá” (p.41). Sem dúvida, segundo a autora, o único viés de aproximação entre portugueses e indígenas que Nóbrega vislumbra é via o “desejo dos indígenas de aprenderem a ler e escrever e de seus sucessos em ensinar orações e alguns outros elementos da doutrina” (p.42), chegando, em 1557, em seu “Diálogo sobre a conversão do gentio”, a propor a discussão sobre se “eles (indígenas) têm alma como nós (europeus)” (p.42), concluindo que tamanha discrepância devia-se às diferenças sociais entre os sistemas europeus e o desses povos, principalmente no que tange à organização política, daí resultando pela humanidade dos índios brasileiros – o que lhes fazia merecedores de catequização,

apesar de se apresentarem como ‘bestas’ (p.42). Se, por outro lado, o romantismo brasileiro elegeu o índio como herói, já o modernismo explorou seu viés irreverente e zombador dos prisioneiros europeus, valorizando seu lado “antropófago, anti-hierárquico, de costumes estranhamente comunitários, sem as restrições da propriedade privada” (p.45). Enfim, “se a História nos conta a derrota de um povo, de vários povos, vencidos pela tecnologia, pelas doenças, pela exploração, a Literatura nos devolve a todos eles como antepassados cheios de vitalidade e de potencial, e explora suas contradições com as liberdades da releitura.” (p.46) Como visto as imagens ambíguas prevalentes até os dias de hoje, originaram-se no século XVI e, segundo Oliveira e Freire (2006) auxiliaram na representação “humanitária e religiosa do empreendimento colonial” (p.28). De um lado, os indígenas eram “humanos que estavam degradados, vivendo como selvagens e canibais, mas possuíam potencial para se tornarem cristãos” (p.28). Por outro lado, “eram seres inferiores, animais que não poderiam ser cristãos, mas podiam ser escravizados ou mortos. (...) A superioridade cristã diante dos nativos ‘degenerados’ justificava a conquista; para mudar costumes e valores era necessário integrar os nativos ao trabalho colonial” (p.29-30). E, sempre que preciso, os conquistadores não se furtavam a reavivar o “imaginário medieval da luta contra bruxas e feiticeiros” (p.31) para justificar atitudes ‘menos’ humanitárias.

Vários autores (RIBEIRO, 1984; OLIVEIRA e FREIRE, 2006) asseveram que, respaldados pela ideologia salvacionista cristã, foram os interesses econômicos que ditaram o tom da intervenção dos europeus junto às populações indígenas brasileiras, mesmo que à Igreja também interessasse a ampliação de seus quadros e poder. Eles ficaram fascinados por explorar (tanto em termos simbólicos quanto econômicos) esses novos povos, para tanto precisavam dominá-los, e o fizeram em parte promovendo a alfabetização para viabilizar a catequização do “gentio”, seu controle e apaziguamento pela educação. Segundo Ribeiro (1984, p. 25),

o objetivo dos colonizadores era o lucro, e a função da população colonial local era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas. (...) Com o rápido esgotamento das matas costeiras de pau-brasil, a impossibilidade da população indígena produzir algo que interessasse ao mercado europeu, a possibilidade de existência de ouro bem como o perigo de usurpação do território por outra potência fizeram com que o governo português abandonasse a orientação de colonizar através da ocupação (...) Obrigatório se tornou empreender a colonização em termos de povoamento e cultivo da terra. (Para tanto) necessário se fez a escravidão de quem trabalhasse a terra: os índios e os negros. Foi na esteira desses interesses

econômicos e doutrinários, que se empreenderam as propostas educacionais que, por um longo tempo, ficaram a cargo dos jesuítas, que se tornaram tão influentes política e economicamente que acabaram expulsos em 1759, pela ameaça que representavam.

Cumprido ressaltar, segundo COHN (2005, 2004), que no lastro dos jesuítas vieram diversas ordens católicas, como os salesianos e os capuchinhos, que também montaram escolas indígenas e que ainda hoje há diversos missionários evangélicos atuando em escolas indígenas nas aldeias. Segundo essa autora, o que há de comum em todos esses projetos é a “intenção de salvar o gentio – salvação de si mesmo, seja em sua alma (e daí a catequese ou a evangelização), seja em seus modos (e daí projetos de civilização). Portanto, na maior parte da história eram oferecidos serviços educacionais para mudar o que são e para serem integrados à sociedade que os envolve” (COHN, 2005, p. 485).

A despeito da antiguidade, o que se percebe nas relações jurídicas, e, principalmente, na cultura vigente na atualidade, é que equívocos e opressão são pautas ainda presentes em se tratando das mentalidades forjadoras das relações entre sociedade dominante e populações originárias. O jesuíta e antropólogo espanhol Meliá, é contundente:

Com relação ao índio, acredito que a mentalidade colonial não mudou absolutamente em nada. O projeto é idêntico ao projeto atual. Talvez a única diferença seja que o desejo de integrá-lo à sociedade colonial “crioula” era porque naquele momento o índio ainda representava quantitativamente uma força de trabalho notável. Hoje, tendo sido praticamente massacrados, eliminados, os índios não representam uma força quantitativa dentro das nações latino-americanas. O projeto de assimilação, de integrá-los à chamada “civilização” é exatamente o mesmo (BACK, 1982, p.79).

Transcorridos mais de 500 anos, o Brasil não conseguiu suplantar a oscilação entre essas duas imagens brancas dos índios: bons ou maus selvagens. O verdadeiro respeito à diferença cultural realmente ainda parece longe de ser alcançada. Como assinala Chauí (1994, p.12)

Entre os efeitos dessa obra – colonização, evangelização, escravidão, aculturação, extermínio – destaca-se um: a certeza de que os povos indígenas pertencem ao passado das Américas e ao passado do Brasil. Passado, aqui, assume três sentidos. **Passado cronológico:** os povos indígenas são resíduo ou remanescente em fase de extinção como outras espécies naturais. **Passado ideológico:** os povos indígenas desapareceram ou estão desaparecendo, vencidos pelo progresso da civilização que não puderam acompanhar. **Passado simbólico:** os povos indígenas são apenas a memória da boa sociedade perdida, da harmonia

desfeita entre homem e natureza, anterior à cisão que marca o advento da cultura moderna (isto é, do capitalismo). No presente, os índios seriam apenas uma realidade empírica com a qual é difícil de lidar em termos econômicos, políticos e sociais. Donde a ideia de "Reserva Indígena", espaço onde se conservam espécimes e resíduos.

A despeito dessa perspectiva que atribui o "passado como único tempo que resta aos povos indígenas" (CHAUÍ, 1994, p.12) ainda persisti, notadamente no senso comum, mas também em outros fóruns. Já as últimas décadas propuseram novas problematizações que geraram embates relevantes, geradores de novas políticas não plenamente efetivadas, conforme se expõe a seguir.

1.2. OS INDÍGENAS NO BRASIL HOJE

Faz-se necessário abrir parênteses para dois aspectos que parecem relevantes à caracterização da discussão na atualidade: o jurídico e o populacional.

Antes de mais nada, parece urgir uma definição de indígena, uma vez que parte dos problemas de reconhecimento dessa população decorre justamente do critério que subsidia a observação. É preciso que se destaque que, segundo Melatti (2007, p.32), no transcorrer da história "vários têm sido os critérios propostos para distinguir os indígenas das demais populações que hoje habitam a América. São eles: o racial, o legal, o cultural, o de desenvolvimento econômico e o de auto identificação étnica." E isso se deve a problemas reportáveis à ordem prática, como definir o que pode ou não ser beneficiário de algumas políticas e programas. Segundo esse autor, o mais antigo critério é o racial, ao mesmo tempo em que é o de mais difícil aplicação na atualidade. Quando os europeus chegaram às Américas, tal recurso era de fácil execução, pois os que não eram europeus eram denominados índios (pois pensaram terem chegado às Índias). Isso logo se tornou um problema, pois a miscigenação grassou não só entre brancos e indígenas (que entre si já apresentam grandes diferenças fenotípicas), mas também com os negros que foram trazidos como escravos, dificultando sobremaneira a classificação, sob tal critério, dos filhos dessas uniões. Já o critério legal foi muito utilizado, especialmente nos Estados Unidos, onde índio era "uma pessoa com uma quarta parte de sangue indígena, que esteja legalmente inscrito nas listas do Governo como índio" (MELATTI, 2007, p.33). Sendo que esse critério não é mais aplicado, pois hoje se

faz necessário “a um grupo indígena a demonstração histórico-documental de que satisfaz a definição legal de ‘tribo’ ou ‘nação doméstica dependente’ para lhe reconhecer direito a terra, serviços, auxílios e isenções, além de certo grau de poder legislativo, judiciário e de polícia sobre seus membros”. Quanto ao critério cultural, reporta-se a tudo o que não é repassado de geração em geração pela via genética (biológica) e, devido a diversos processos de aculturação frequentemente forçados (ex.: proibição de falar na língua materna nas reduções jesuíticas, etc.), pouquíssimos seriam os povos no Brasil passíveis de serem chamados indígenas segundo esse critério, pois estariam “reduzidos a poucos elementos culturais pré-europeus. (...) Entretanto, os membros desses grupos continuam a considerarem-se índios e a serem considerados como tais pelos brasileiros. / Portanto, o critério cultural (...) é insuficiente para identificar o índio” (MELATTI, 2007, p.35). Quanto ao critério de desenvolvimento econômico, “confunde dois problemas distintos: a situação do índio com a situação de exclusão social” (MELATTI, 2007, 37). Num país como o Brasil, onde historicamente a distribuição da riqueza foi excessivamente concentrada em poucos grupos, alijando milhões de pessoas de acesso às mesmas, seria muito simplista homogeneizá-los, além de pouco eficaz em termos de proposição de práticas revertedoras desses processos desfavoráveis a grupos desiguais que compõem esse extenso conjunto. No caso do Brasil, o critério da identificação étnica tem sido considerado o mais apropriado, tendo sido “reiterado por Darcy Ribeiro, para quem, no Brasil, indígena é (...) ‘todo indivíduo reconhecido como membro por uma comunidade pré-colombiana que se identifica como etnicamente diversa da nacional e é considerada indígena pela população brasileira com que está em contato’ / Por conseguinte, o que decide se um grupo de indivíduos pode ser considerado indígena ou não, seja qual for sua composição racial, estejam em que estado estiverem suas tradições pré-colombianas, é o fato de serem considerado índios por eles próprios e pela população que os cerca. Não se trata apenas de auto-identificação, mas também de identificação pelos outros” (MELATTI, 2007, p.37-38).

Tão complexa quanto a própria definição de indígena, têm sido as relações jurídicas empreendidas em uma caracterização desses povos num país de grandes proporções geográficas como o Brasil.

Em termos jurídicos, pode-se dizer que as conquistas apontadas a seguir refletem, em negativo, tudo o que não era reconhecido anteriormente a ela. Assim, nos termos de SOUZA FILHO (2012, p.90-91):

Com o fim do regime militar, o Brasil foi chamado a elaborar nova Constituição e nela foi introduzido um capítulo referente aos índios. A Constituição democrática de 1988 revolucionou a relação entre o Estado e os povos indígenas porque reconheceu o direito de permanecerem para sempre como índios; parecia ser o fim de cinco séculos de política integracionista. O texto aprovado avançou significativamente em relação a todo o sistema anterior porque (1) ampliou os direitos dos índios reconhecendo sua organização social, seus usos, costumes, religiões, línguas e crenças; (2) considerou o direito à terra como originário, isto é, anterior à lei ou ato que assim o declare; (3) conceituou terra indígena incluindo não só aquelas necessárias à habitação, mas à produção, preservação do meio ambiente e as necessárias à sua reprodução física e cultural; (4) pela primeira vez, em nível constitucional, admitiu-se no Brasil que existem direitos indígenas coletivos, seja reconhecendo a organização social indígena, seja concedendo à comunidade o direito de opinar sobre o aproveitamento dos recursos naturais e o de postular em juízo; (5) tratou com mais detalhes, estabelecendo assim melhores garantias, da exploração dos recursos naturais, especialmente os minerais, para o que exige prévia anuência do Congresso Nacional; (6) proibiu a remoção de grupos indígenas, dando ao Congresso Nacional a possibilidade de estudo das eventuais e estabelecidas exceções; (7) mas acima de tudo chamou os índios de índios e lhes deu o direito de continuarem a sê-lo. / Estas premissas em que se assentam as relações jurídicas para com os povos indígenas podem ser resumidas em: reconhecer os seus direitos originários, isto é, reconhecer que os povos têm direitos anteriores ao Direito e aos Estados; reconhecer a exclusividade de seu uso sobre as terras que habitam, nisto incluído o entendimento de que delas dispõem como território e não como propriedade e, por último, oferecer proteção e garantia do Estado nacional para que os povos indígenas vivam segundo seus direitos originários e não sejam usurpados pelo próprio Estado que os protege, por outros Estados e por cidadãos de qualquer Estado. / É de se registrar que a legislação brasileira é a mais complexa e abrangente, não necessariamente a mais protetora das legislações latino-americanas. Como um franco contraste à criatividade legislativa brasileira, os governos nacionais têm tido posturas internacionais anti-indígenas, como, por exemplo, dificultando o desenvolvimento do organismo da ONU chamado Fundo de Desenvolvimento Indígena e não permitindo a transformação em Lei nacional a Convenção 169 da OIT. Nos organismos internacionais, a diplomacia brasileira é conhecida como uma das mais “duras”.

Se a efetividade da aplicação da Constituição não é automática, havendo sempre riscos de desvirtuamento, como no caso dos usos que se fez do termo tutor no Brasil. No qual o Estado, ao invés de usar tal instituto em defesa dos interesses indígenas, frequentemente o fez para usurpá-los, usando-o muitas vezes “como forma de coação e limitação dos direitos indígenas” (COLAÇO, 2009, p.96). Reconhece-se, entretanto, que “não é possível omitir totalmente a tutela, é preciso,

porém, aprofundá-la” (SOUZA FILHO, 2012, p.108) para a consecução da garantia dos direitos indígenas já reconhecidos na Constituição.

Se o desafio jurídico parece estar no caminho certo, outro desafio tem sido justamente a quantificação dos integrantes desses povos, os sujeitos dos Direitos. Nesse quesito, a dificuldade ainda impera tanto no que concerne aos números da população indígena à época da colonização europeia, quanto no quantitativo atual.

Se tal quantificação ainda nos dias atuais configura-se não totalmente confiável, não exclusivamente por conta das dimensões do Brasil, mas prevalentemente por tal motivo, imagine-se o que dizer das conjecturas atinentes ao século XVI. Darcy Ribeiro (2011, p.127-129) menciona, ao concluir pela ‘desindianização’ do povo brasileiro:

não contando com séries estatísticas confiáveis para o passado – se não as temos nem no presente -, faremos uso aqui, vastamente, do que chamo de demografia hipotética. Vale dizer, séries históricas compostas com base nos poucos dados concretos e completadas com o que parece verossímil. / É de todo provável que alcançasse, ou pouco excedesse, a 5 milhões o total da população indígena brasileira quando da invasão. / Seguindo esse raciocínio, supomos que aqueles 5 milhões de indígenas de 1500 se teriam reduzido a 4 milhões em século depois, com a dizimação pelas epidemias das populações do litoral atlântico, que sofreram o primeiro impacto da civilização pela contaminação das tribos do interior com as pestes trazidas pelo europeu e pela guerra. No segundo século; de 1600 a 1700, prossegue a despovoação provocada pelas epidemias e pelo desgaste no trabalho escravo, bem como o extermínio na guerra, reduzindo-se a população indígena de 4 para 2 milhões. / No terceiro século, de 1700 a 1800, se teria *gasto* – conforme a bizarra expressão dos cronistas coloniais – outro milhão, (...) reduzindo-se o montante de índios isolados de 2 para 1 milhão. Esse último milhão vem minguando.

Por sorte, esse renomado antropólogo brasileiro, em estudo posterior, teve a oportunidade de constatar um forte incremento nesses números, a ponto de expressar seu otimismo em relação à recomposição desse contingente, ao constatar que “os índios brasileiros já superaram muito os 150 mil a que chegaram nos piores dias. Hoje, ultrapassam os 300 mil e esse número vai crescer substancialmente.” (RIBEIRO, 2011, p.299)

Tal recuperação reflete-se nos Censos Demográficos brasileiros, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de onde se extraiu o seguinte quadro:

	1991	2000	2010
TOTAL (1)	146.815.790	169.872.856	190.755.799
Não indígena	145.986.780	167.932.053	189.931.228
Indígena	294.131	734.127	817.963
URBANA (1)	110.996.829	137.925.238	160.925.792
Não indígena	110.494.732	136.620.255	160.605.299
Indígena	71.026	383.298	315.180
RURAL (1)	35.818.961	31.947.618	29.830.007
Não indígena	35.492.049	31.311.798	29.325.929
Indígena	223.105	350.829	502.783

Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1991/2010

Nota: Considerou-se como população residente não indígena as categorias de 1 a 4 do quesito da cor ou raça. Para comparação com os Censos Demográficos de 1991 e 2000, deve-se considerar a categoria 'indígena' do quesito da cor ou raça.

(1) Inclusive sem declaração de cor ou raça.

Fonte: BRASIL, IBGE, 2012

Faz-se necessário chamar a atenção para o fato dos crivos utilizados nos Censos serem diferenciados, conforme se observa na nota incluída pelo próprio IBGE nesse quadro: houve mudança na metodologia. Assim os órgãos governamentais se apressam em esclarecer:

O quesito cor da população vem sendo investigado desde o primeiro Recenseamento Geral do Brasil, em 1872. Esse quesito foi incluído, também, nos levantamentos de 1890, 1940 até 1960, e de 1980 até 2010, não sendo pesquisado em 1900, 1920 e 1970. / Convém esclarecer que, nos Censos Demográficos 1940 e 1950, foi investigada a língua falada para as pessoas que não falavam habitualmente o Português no lar, e, assim, era possível quantificar os indígenas, que conservavam o uso da língua nativa, identificados mediante o critério da língua indígena falada. Em 1960, houve uma experiência na pesquisa indígena, com a introdução da categoria "índio" no quesito cor, contudo a aplicação dessa categoria era somente para os que viviam em aldeamentos ou postos indígenas. Neste contexto, o critério utilizado poderia ser entendido como o da localização geográfica. / No Censo Demográfico 1991, o quesito passou a denominar-se cor ou raça, com a introdução da categoria "indígena", investigada em âmbito nacional, tanto geográfica quanto metodologicamente, aplicando-se o questionário a todas as pessoas dos domicílios selecionados na amostra. Assim, no Censo Demográfico 1991, a modalidade censitária de investigação dessa informação foi por amostra. Essa forma de captação manteve-se conceitualmente idêntica no Censo Demográfico 2000. Em 2010, a diferença foi que o quesito passou a ser investigado para todas as pessoas de todos os domicílios. / Pelas declarações fornecidas pela população brasileira, em 2010, 47,7% consideraram-se brancos; 7,6%, pretos; 1,1%, amarelos; 43,1%, pardos; e 0,4%, indígenas, segundo a ordem de opções apresentadas no questionário. (BRASIL, IBGE/MPOG, 2012)

O Censo 2000 revelou um crescimento da população indígena muito acima da expectativa, passando de 294 mil para 734 mil pessoas em apenas nove anos. Esse aumento expressivo não poderia ser compreendido apenas como um efeito demográfico (ou seja, devido à mortalidade, natalidade e migração), mas a um possível crescimento no número de pessoas que se reconheceram como indígenas, principalmente nas áreas urbanas do País. (BRASIL, IBGE, 2012)

O Censo Demográfico 2010 aprimorou a pesquisa da população indígena investigando o pertencimento étnico e as línguas indígenas faladas, além de identificar a população residente nas Terras Indígenas e fora delas. Nesse censo, foi aplicada uma nova metodologia para captação da população indígena dentro das Terras Indígenas, isto é, para aquelas pessoas que não se declararam indígenas no quesito cor ou raça, foi introduzido o quesito “Você se considera indígena?”, de acordo com seus costumes, tradições, cultura, antepassados, etc. Nas tabelas de etnia e língua falada, como também, na localização geográfica – Terras Indígenas, o quantitativo leva em consideração essa nova metodologia, logo não existe comparabilidade com os censos anteriores. (BRASIL, IBGE e FUNAI, 2013)

Devido a tais cuidados adicionais perpetrados no Censo 2010, apesar dos dados obtidos nas respostas aos quesitos cor ou raça serem utilizados comparações aos dois Censos anteriores (somando 817,9 mil indígenas), foram, pela primeira vez, levadas em consideração na totalização final dados coletados com a parceria da FUNAI, tanto da população residente em terras indígenas (fossem indígenas declarados ou não), quanto indígenas declarados fora delas. Com essa metodologia, chegou-se à conclusão abaixo, sendo 36,2% em área urbana e 63,8% em área rural. Esse total inclui os 817,9 mil declarados “e também 78,9 mil pessoas que residiam em terras indígenas e se declararam de outra cor ou raça (principalmente pardos, 67,5%), mas que se consideravam indígenas de acordo com aspectos como tradições, costumes, cultura e antepassados.”

	Total	Urbana	Rural
Total	896.917	324.834	572.083
Terras indígenas	517.383	25.963	491.420
Fora de terras indígenas	379.534	298.871	80.663

Fonte: BRASIL, IBGE e FUNAI, 2013.

Foi a primeira vez em que efetivamente se considerou mais aspectos relevantes à compreensão desse conjunto populacional, como a língua falada e a localização geográfica. Isso também se deu por influência de estatísticas internacionais, as quais estão resgatando a importância desses povos originários. Dessa forma, segundo tais órgãos governamentais brasileiros, foram identificadas 505 terras indígenas (12,5% do território brasileiro, 106,7 milhões de hectares), onde residem 517,4 mil indígenas (57,7 % do total). “A análise de rendimentos comprovou a necessidade de se ter um olhar diferenciado sobre os indígenas: 52,9% deles não tinham qualquer tipo de rendimento, proporção ainda maior nas áreas rurais

(65,7%).” Foram catalogadas 305 etnias/povos e 274 línguas diferentes. O conceito de etnia adotado é a comunidade que possui afinidades linguísticas, culturais e sociais. Dentro das terras indígenas foram contadas 250 etnias e fora delas 300.

Mais do que uma figura retórica, tais discussões apontam para um esforço concreto de algumas políticas governamentais brasileiras para promover um reconhecimento desses povos, um desvelamento dos mesmos.

1.3. NOVAS CONFIGURAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

De fato, vários autores (COHN, 2005, 2004; GUIMARÃES, 2006; FAUSTINO, 2008) identificam que foi também a partir de meados da década de 70 que houve uma apropriação pelos povos indígenas dos encaminhamentos à educação que seria desenvolvida junto a seus povos no Brasil. Tal movimento abrangeu várias áreas de seus interesses – garantia de seus territórios, políticas específicas de Estado, garantia de seu protagonismo na defesa de seus interesses – e, no que tange à educação, subverteu a lógica integracionista praticada nos séculos anteriores, pelo menos em termos teóricos, o que resultou no reconhecimento, na Constituição de 1988, de direitos para os povos indígenas, dentre os quais: “o reconhecimento e a garantia de seus territórios, de suas formas de organização social e de sua produção sociocultural, o ensino ministrado nas línguas indígenas e o reconhecimento de processos próprios de aprendizagem” (GUIMARÃES, 2006, p.18).

Alguns eventos significativos que se sucederam à promulgação da Constituição Federativa do Brasil merecem registro (LOPES DA SILVA, 2001, p. 10):

a incorporação da educação indígena ao sistema nacional de educação pela transferência das responsabilidades federais específicas, nesse campo, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), em 1991; a criação de um Comitê de Educação Indígena no MEC, constituído por representantes dos povos indígenas e de organizações e instituições da sociedade civil e universidades, em 1993; a publicação, pelo mesmo Ministério, das *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena*, também em 1993; o advento da nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) em 1996, com artigos específicos sobre a educação escolar indígena; a elaboração e publicação do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, por iniciativa do MEC, 1998

Entretanto, há de se reconhecer que, conforme menciona Buratto (2008, p.70):

Se, por um lado, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394, de 1996, conseguiram avanços na área legal, por outro lado, entregou-se o poder de gerenciamento dessas políticas para os estados e municípios, sem que se criassem mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade dessas escolas. / Dessa forma, temos uma legislação avançada, mas que não se realiza nas políticas governamentais. (...) / Essa educação, muitas vezes, ocorre em um contexto de conflitos entre políticas públicas que são implementadas e contrariam as políticas internas dessas comunidades.

Importante destacar que, criadas as “condições legais, jurídicas e administrativas, inclusive com a atribuição de competências e o reconhecimento de uma categoria especial no sistema de ensino para a implantação da educação diferenciada e específica para os índios” (COHN, 2005, p. 489), resta a usufruição efetiva desse espaço do protagonismo de cada povo para adaptação efetiva dessa educação aos seus interesses. Descartando-se o modelo homogeneizante europeu, faz-se necessário suplantar a tendência adaptativa e integradora da educação indígena aos modelos da sociedade dominante. Para tanto, parece relevante a promoção de um legítimo esforço de diálogo intercultural em que “os representantes indígenas tenham voz para expressar suas perspectivas e concepções sobre a educação escolar, e os gestores públicos se disponham a não mais adaptar programas já existentes, mas a promover políticas e programas que valorizam e mantêm a diversidade cultural dos povos indígenas” (GUIMARÃES, 2006, p.22).

De qualquer forma, houve um avanço expressivo nos registros de ampliação do acesso ao ensino em escola indígena. Segundo BRASIL, SECAD/MEC (2007) e BRASIL, INEP (2007), o contingente de escolas indígenas do Brasil, que em 1999 eram 1.392, que contavam com 93.037 alunos e 3.998 professores (sendo que 76,5% eram indígenas e 23,5% eram não-índios), passou em 2005 a somar 2.323 escolas indígenas com 163.773 estudantes e 8.431 docentes, dos quais se estima que 90% sejam indígenas. Esses números expressam quão substancial tem sido a apropriação desse sistema pelos povos indígenas, bem como a implementação políticas de fomento à escolarização dessa clientela.

Apesar desses números dizerem respeito prevalentemente ao Ensino Fundamental de 8 ou 9 anos, o fato de ter ocorrido a expansão dessa oferta quase que exclusivamente com incentivo governamental, incrementado pela crescente procura das comunidades indígenas pela escolarização, tem repercutido na

demanda pelo ensino médio. Assim sendo, mesmo que tenha sido levantado que desse montante de alunos, apenas 1% estava cursando o ensino médio em 1.999, esse montante passou a 2,6%, segundo o Censo Escolar de 2005. Há que se considerar que, para um período de tempo tão curto, o aumento foi significativo.

Via de consequência, com muito mais alunos indígenas concluindo o ensino médio, a intenção de cursar o ensino superior passou a compor a agenda desses povos.

1.4. O LUGAR DO ENSINO SUPERIOR NA CONFIGURAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Um retrospecto da história da educação brasileira evidencia que até meados do século XX o ensino ofertado à população brasileira, além de completamente insuficiente (quase metade da população sendo analfabeta), em termos numéricos e notadamente urbano. Ele era completamente distanciado da sua realidade, desconectando o aprendizado escolar da vida, favorecendo uma formação dos poucos 'intelectuais' da época, estes que iriam governar. A educação estava completamente distanciado da população em geral e, de certa forma, continuava a formar, como no Brasil Império, apenas ótimos oradores e elaboradores de 'programas', o que, de certa forma, ainda tem vestígios nos dias de hoje. RIBEIRO (1984, p. 57) cita Luiz Agassiz, o qual, após uma visita ao Brasil na época do final do século XIX (final do Império), diz: "Nenhum país tem mais oradores nem melhores programas; a prática, entretanto, é o que falta completamente".

Se havia um esforço de integração do indígena pela educação escolar, pode-se dizer que sob os demais brasileiros o controle também era exercido tendo a escola como instrumento, principalmente pelo cerceamento de acesso ao conhecimento, quando não em termos físicos (falta de vagas em escolas públicas e elevado preços nas particulares), em termos simbólicos (ensino transplantado – principalmente da Europa e sem vinculação com a realidade).

As Universidades no Brasil representaram até meados do século XX um precioso instrumento de corroboração dos interesses políticos e econômicos, ao cancelarem os quadros "dignos" de exercerem o poder. Mas se esforçaram por se reconfigurar, especialmente em reação ao Regime de Ditadura – 1964 a 1989.

Assim sendo, no bojo de discussões acerca da elitização do ensino superior público, surgiram na década de 1980

diversas iniciativas sob a bandeira genérica da *democratização do Ensino Superior*. Como exemplo, podemos citar principalmente experiências de organização, por setores da sociedade civil, de pré-vestibulares gratuitos no Rio de Janeiro, em São Paulo e na Bahia. (...) Estas organizações, ora ligadas à questão étnica (...), ora ligadas às demandas do movimento - estudantil (...), tinham como principal objetivo o ingresso mais justo das classes menos favorecidas nas universidades públicas, através da organização de um curso preparatório para a realização da prova vestibular. / Além destas ações, firma-se a partir de 2000, como principal iniciativa de tal *democratização*, a implantação de políticas de ação afirmativa para acesso às universidades públicas. É no contexto dessas iniciativas que o debate sobre o acesso de povos indígenas à educação ganha maior centralidade e importância (PAULINO, 2008, p. 24-25)

Por outro lado, na década de 90, as políticas neoliberais de “Estado Mínimo”, especialmente implantadas no octênio de governo de Fernando Henrique Cardoso abriram mão de fiscalizar políticas, delegando parte de suas responsabilidades à “auto-gestão social”, em nome de um “dinamismo” do mercado e da sociedade civil. Isso atingiu em cheio as políticas educacionais

Com o Ensino Médio público sendo expandido exponencial e precariamente em nome de uma *preparação para o mundo globalizado*, empresários (da iniciativa privada superior) tiveram demanda abundante para ocupar as novas vagas de suas instituições, alimentados pelo freio na oferta do Ensino Superior público. / Desta forma, o Ensino Superior privado firmou-se como dominante, tanto no quantitativo de matrículas quanto na forte representação política de seus gestores nas instâncias decisórias. Resolveu-se o aumento da demanda, deixando a cargo da rede pública a formação de intelectuais e técnicos de maior sofisticação, de formação cara, e à rede privada a formação rala, mais barata e distante da pesquisa acadêmica. Como critério de seleção consolidou-se o vestibular: sob uma suposta igualdade de oportunidades, em que os que *fracassam* são *incapazes*, esconde-se um verdadeiro *funil* que determina de quem serão as poucas vagas das IFES públicas. / Segundo dados do INEP (Censo da Educação Superior 2006), 75% do total de matrículas no Ensino Superior encontram-se na rede privada de ensino. Quanto ao Ensino Médio, verificamos o inverso: 88% das matrículas estão na rede pública. (PAULINO, 2008, p.18-19)

Pautadas nas reflexões sobre tais configurações de interesses e na discussão acerca de quem eram os estudantes que estavam conseguindo adentrar as IFEs, surgiram movimentos questionando tanto o modelo de acesso favorecedor da perpetuação das diferenças sociais, com destaque para o movimento negro, cujo contingente de pessoas na população sobrepunha em muito o número de discentes no ensino superior, especialmente público. “A análise do perfil socioeconômico dos

que frequentam esse nível de ensino revela predominância da população branca, de elevado poder aquisitivo, residente nos grandes centros urbanos” (GEA-ES/FLACSO, 2012, p.4)

Com isso, o debate sobre a necessidade de expansão e democratização da educação superior no Brasil, ganhou força:

Atualmente o país vive a expansão do setor público da educação superior com a ampliação das redes das universidades federais e dos institutos de educação profissional e tecnológica. No setor privado, o governo federal criou os programas PROUNI – que concede bolsas de 100% e 50% a estudantes de baixa renda para cursos em universidades privadas e ampliou o alcance do FIES – Programa de financiamento estudantil. (Mesmo assim o) Brasil precisa ampliar a oferta de educação superior. Em 2010 havia no país 6,3 milhões de estudantes nesse nível de ensino, sendo que 74,8% das matrículas estão em instituições privadas e 25,2% em instituições públicas. (GEA-ES/FLACSO, 2012, p.3)

Apesar das iniciativas que preconizam a necessidade de investimento maciço na educação (inclusive a superior) como prerrogativa indispensável ao exercício de um papel mais estratégico do Brasil no mundo estarem em pauta, o consenso está longe de ser alcançado. Há resistências: “A visão liberal, expressa pelos grandes veículos de comunicação e parte expressiva dos formadores de opinião considera a educação superior uma atividade que deveria ficar a cargo do mercado, visto os ganhos de rendimentos obtidos pelos que concluem esse nível de ensino.” (GEA-ES/FLACSO, 2012, p.3)

1.5. POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL

Fracassadas as iniciativas de fortalecimento da Educação Básica pública em termos de qualidade e constatada a morosidade implicada nessa necessária mudança, surgiram grupos defendendo o direito de acesso ao ensino universitário público aos negros, cujas lutas por tais espaços foram mais explícitas. Como decorrência desse processo, surgiram as discussões sobre as vagas para os indígenas.

A partir dos anos 2000 foram implementadas políticas afirmativas de acesso ao ensino superior público no Brasil com diferentes recortes (étnico-racial e/ou

social), a princípio por iniciativas de Estados e de algumas Universidades. Muitas dessas geraram fervorosos debates, os quais foram parar no Supremo Tribunal Federal que em 26 de abril de 2012, em decisão unânime, declarou a constitucionalidade do sistema de cotas. Espera-se que, com isso, esteja-se suplantado o debate meramente legalista e normativo e caminhando-se para

um novo contexto, no qual passa a importar a discussão concreta acerca dos mecanismos e critérios adotados pelas políticas de inclusão. (... A) decisão do Supremo é consoante com várias análises a partir de dados estatísticos sólidos, feitas a partir do final dos anos 1970 até o presente, que mostram a relevância da variável classe e da variável raça na reprodução da desigualdade no Brasil. Esse fato nos leva a intuir que o uso de ambas as variáveis em políticas de inclusão é recomendável.” (FERES JÚNIOR, 2012, p.13).

No encaixo da decisão do Judiciário brasileiro, o Legislativo enfim aprovou, em 7 de agosto de 2012, a “Lei das Cotas”. Sua lenta tramitação indica sua polemicidade: teve início na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei 73/1999, o PLC 180/2008. Apesar de terem sido “realizadas centenas de audiências públicas e diversos seminários” (CARA, 2012, p.11) há os que se dizem pegos de surpresa. “Em linhas gerais, o mérito da iniciativa é reservar 50% das vagas em estabelecimentos de ensino superior e médio da rede federal de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas, combinando também critérios étnicos, raciais e sociais. É uma medida reparadora, que faz jus ao entendimento de que a educação é um bem público”. (CARA, 2012, p.11)

1.6. POVOS INDÍGENAS E AÇÕES AFIRMATIVAS

Se até meados dos anos 90, “a educação superior indígena (era) uma questão que estava praticamente fora das agendas governamentais e não-governamentais (...) nos últimos anos começou a ter maior visibilidade, num contexto político favorável às ações afirmativas e ao combate da desigualdade educativa no Ensino Superior”. (Paladino, 2012, p.175-176)

A presença desses universitários no ensino superior remonta a duas prerrogativas principais: melhorar a formação profissional visando melhor preparo de professores indígenas para desempenho de funções na educação básica indígena e

a formação de quadros qualificados para interlocução e intervenção nas políticas públicas voltadas aos indígenas.

Quanto à primeira demanda, desde meados da década de 90 existem experiências de implantação de cursos de licenciatura interculturais voltados aos povos indígenas, instituídos em algumas universidades. Foi apenas em 2005, entretanto, que foi criado o PROLIND (Programa de Apoio à Formação Superior e as Licenciatura Indígenas), uma ação do governo federal de fomento à educação indígena superior através da implantação de licenciaturas indígenas voltadas ao cumprimento da legislação vigente, que preconiza o direito desses professores receberem formação diferenciada. Tais cursos continuam sendo ofertados às populações indígenas.

A outra modalidade de ensino superior ofertado aos indígenas atualmente é o regular. Nesse caso, o aluno ingressa nas universidades para se preparar em cursos regulares para o enfrentamento de questões de interesse desses povos junto a fóruns não-indígenas de definição de políticas, nas mais diversas áreas.

Foi no Paraná que surgiu a primeira política de Estado voltada à formação de indígenas em ensino superior regular, através de políticas afirmativas exclusivamente voltadas a esse público. FREITAS e HARDER (prelo), assim relatam, em análise dos 10 anos de implantação dessa política no Paraná:

A memória deste período revela que o processo inicial de institucionalização da educação superior indígena no Paraná ocorreu em meio a muitas tensões entre diferentes segmentos da sociedade nacional, favoráveis ou contrários ao ingresso no ensino superior com fundamento em políticas ou ações afirmativas, seja por meio de cotas ou vagas suplementares. / É nesse clima de crise que ingressa, em 2002, a primeira geração de estudantes indígenas nas universidades públicas do Paraná. / No contexto nacional, ocorriam as primeiras iniciativas locais de ingresso de estudantes indígenas em universidades públicas brasileiras, sendo referência o caso da UnB (Universidade de Brasília), através da Resolução CEPE n. 38/2003. / O diferencial do processo vivenciado no estado do Paraná está em que ele se origina no plano normativo por "força de lei": a publicação da Lei Estadual n. 13.134/2001, cujo trâmite tem início com o Projeto de Lei n. 232/2000, institui um sistema de ensino superior indígena de abrangência estadual, determinando a abertura de vagas para indígenas em todas as universidades públicas estaduais existentes, salvaguardada sua autonomia na regulamentação dos procedimentos instaurados. / No ano de 2004, a Universidade Federal do Paraná/UFPR firma com a SETI (Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná) o Termo de Convênio n° 502/2004, ingressando no sistema estadual de ensino superior indígena então vigente no Paraná. Este convênio institucionaliza, no âmbito da UFPR, as ações voltadas ao componente indígena referidas na Resolução COUN 37/04, que institui o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR. / Cabe ressaltar que o Convênio UFPR-SETI, inserindo

essa universidade no sistema de educação superior indígena vigente no Paraná, representa não apenas um incremento no número de vagas ofertadas anualmente para indígenas no estado, mas sobretudo complexifica o cenário intercultural e interétnico, na medida em que a UFPR possibilita o ingresso de indígenas advindos de qualquer região do território nacional.

O fato de cada vez mais indígenas estarem se interessando pelo ensino superior regular, torna a discussão mais complexa. “Um fenômeno que também merece atenção é a expansão do sistema de educação escolar indígena no estado e no país. O aumento do número de candidatos ao ensino superior no Paraná – de 51 no I Vestibular Indígena a 346 do atual processo (2012) – reflete esse fenômeno” (FREITAS e HARDER, prelo).

Segundo Lima (2012, p.16),

em 2004 a FUNAI estimava (imprecisamente) em 1300 estudantes a presença de indígenas no nível superior. De lá pra cá, o MEC, cumprindo determinações do Plano Nacional de Educação e outras diretrizes que consolidavam os direitos indígenas a uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, investiu na abertura de editais que viabilizaram a criação de 26 cursos de Licenciatura Intercultural dispersos pelo Brasil, atuando em regimes muito específicos de acordo com as realidades indígenas a que se destinam. E, sim, nesse meio tempo, até a decisão do STF, as ações afirmativas sob a forma de cota proliferaram e temos hoje, na avaliação do MEC e dos movimentos indígenas, em torno de 8.000 estudantes indígenas no ensino superior.

Paladino (2012, p.177) afirma que “hoje mais de 70 universidades mantêm programas de acesso diferenciado para povos indígenas, seja por meio de vagas, seja pelo acréscimo de pontos no vestibular, seja ainda pelo sistema de vagas suplementares para a inclusão de estudantes indígenas nos cursos regulares”.

Importante destacar que a implementação da Lei 12.711/12 – Lei das “Cotas” – ao definir a reserva “na proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição”, poderia, em alguns casos criar,

uma competição desfavorável às populações indígenas. Assim, a lei pode significar uma redução das possibilidades de acesso dos indígenas ao ensino-médio técnico profissional e à Educação superior. / A regulamentação, reconhecendo essa restrição, indicou alternativas. Tanto o Decreto 7.824/12 quanto a Portaria Normativa do MEC 18/12 reafirmam o conceito expresso na decisão do STF de legitimidade e constitucionalidade das ações afirmativas, assim como a relevância da autonomia para tomar decisões relativas aos processos seletivos. / Diz o Decreto 7.824/12 (Art.5): “as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reserva de vagas suplementares

ou de outra modalidade”. / E a Portaria 18/12 (Art. 10): “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, (...) as instituições federais de ensino, no exercício de sua autonomia, poderão, em seus editais, assegurar reserva de vagas separadas para os indígenas.” (LÁZARO, CALMON, LIMA e OLIVEIRA, 2012, p.8)

Tais detalhamentos e flexibilizações parecem congruentes com a defesa dos interesses indígenas e também dos processos exitosos de seleção de candidatos já implementados em algumas Universidades. Dessa forma, atentou-se e até mesmo estimulou-se que políticas universitárias em desenvolvimento tivessem condições de prosseguir, desde que respeitados os quantitativos mínimos de reserva de vagas.

Os documentos citados tampouco mencionam o tipo de seleção que se deva fazer ou se necessariamente deve ser único. Ao flexibilizar a modalidade das vagas valorizando a autonomia, parece indicar que o mesmo princípio possa ser encampado para o tipo de vestibular a ser adotado. No caso da UFPR, que participa desde 2005 do Vestibular Específico dos Povos Indígenas do Paraná, entende-se que poderia continuar a proceder a seleção da forma como tem feito, pois participar de fóruns interuniversitários como esse só pode incrementar a discussão de questões relevantes surgidas na implementação dessas políticas institucionais, as quais, numa seleção não-específica podem sequer tomarem corpo. Isto, a despeito das críticas que podem ser feitas ao caráter intercultural de tais provas, tal qual: “A valorização do ‘conhecimento indígena’ não pode ser confundida com interculturalidade. (...) Ao partir de uma perspectiva de interculturalidade *em que uma cultura não se sobrepõe à outra*, aponto que o modelo de prova tradicional permaneceu, modelo este que abarca, como já foi dito, os valores de uma cultura dominante” (PAULINO, 2008, p.56-57) Mesmo que se considerem tais críticas, o fato de haver uma Comissão voltada a pensar e executar a seleção de tais alunos, bem como a acompanhar os seus desenvolvimentos acadêmicos, parece mais próximo de um processo que se considere as alteridades indígenas do que outro tipo de encaminhamento mais padronizado e massificado. Importante parece ser destacar a não ingerência das normas aprovadas sobre tais experiências.

Da mesma forma, conforme dito anteriormente, a lei faculta que universidades como a UFPR também possam continuar a oferecer suas 10 vagas (mesmo que o percentual de indígenas em relação à população no Paraná venha a

ser inferior), e o fazer na modalidade “vagas suplementares”, ou seja, vagas a mais do que as ofertadas ao restante da população. Isto porque, conforme menciona Paladino (2012, p.182), nesta modalidade de vagas “não se retiram vagas dos que ingressaram pelo vestibular regular ou pelo ENEM. Esta distinção dá um tom de maior ‘direito’ sobre as vagas, e não de um ‘privilegio’, como é comum serem consideradas as cotas”, apesar da discussão jurídica já ter definido a sua legitimidade.

Parece, entretanto, haver questões a serem enfrentadas na definição desse sujeito de direito, pois a Lei 12.711/12 menciona a autodeclaração como critério para tais sujeitos de direitos. No vestibular unificado implementado no Paraná, tal questão suscitou grandes debates e a fórmula aplicada não é somente a autodeclaratória, mas também a de reconhecimento de pertencimento por lideranças indígenas e/ou pela FUNAI. Isto porque há possibilidade de uso de má-fé na autodeclaração.

Outra coisa que se poderia levar em conta a favor dos processos seletivos específicos/diferenciados é que, tendo que participar de um Vestibular Específico, o abuso desse recurso autodeclaratório seria minimizado, pois o candidato não poderia se invisibilizar no momento da entrevista. Para além dessa vantagem, pensa-se que, aos candidatos aprovados, esse momento pode se configurar como uma oportunidade de terem um primeiro contato com os demais indígenas, facilitando o desenvolvimento de laços nos aprovados. Quanto a isso, acredita-se ter outra vantagem: sabe-se que as populações indígenas não são homogêneas, nem física, nem linguística, nem culturalmente. Ao contrário, são frequentemente muito diversos entre si, e isso muitas vezes, dificulta um mútuo reconhecimento e, conseqüentemente, o fomento à consumação de espaços de intercâmbio e de identidades.

Como se vê, já no acesso pode-se estar construindo espaços de facilitação da permanência. Isto porque, bem se sabe, o acesso é apenas parte do problema: no momento atual desse processo, o mais difícil a ser enfrentado é a permanência e o sucesso do universitário indígena (expresso na conclusão do curso escolhido). Isso é ainda mais verdadeiro quando se trata de ensino superior regular. Quanto à permanência, diversas iniciativas têm sido criadas e desenvolvidas nas diversas experiências nas universidades: acompanhamento por docente tutor, participação em projetos de extensão e pesquisa voltados à causa indígena, apoio pedagógico e

psicológico, formação de grupos de pares etc. Algumas dessas com resultados bastante favoráveis, os quais mereceriam uma apresentação à parte.

Um elemento certamente fundamental é o apoio financeiro aos universitários indígenas, pois ele é indispensável para suas sobrevivências longe de suas comunidades de origem e sem ter a quem recorrer. Quanto a isso, se até 2011 era verdade dizer que “não existe uma política de governo destinada a estimular a permanência de indígenas no ensino superior” (PALADINO, 2012, p. 187), já no final de 2012 tal situação começou a se modificar, e em meados de 2013 tal política de permanência se instituiu federalmente, considerando muitas das demandas desses indígenas, com a definição de critérios especiais do programa Bolsa Permanência para auxílio financeiro a estudantes de baixa renda das universidades federais de educação superior (UFPR, 2013), independentemente do curso, sendo de R\$ 900,00 (novecentos reais mensais) para os estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 para os demais estudantes de baixa renda. Além do tratamento diferenciado, o qual reconhece uma diferença nos processos de exclusão desses grupos, outra demanda foi atendida: tais bolsas poderão ser acumuláveis a outras de caráter meritocrático.

1.7 Sínteses provisórias

O presente capítulo pretendeu levantar alguns temas afetos à realidade da educação escolar indígena no Brasil e os enfrentamentos atuais levados a termo pelos povos indígenas com vistas a um reposicionamento desses povos frente ao restante da população e a seus próprios projetos para o futuro. Pensando nisso, há que se comemorar as conquistas indígenas no campo educacional, em especial no que se refere ao ensino superior.

Se até pouco era verossímil dizer que inexistiam políticas nacionais de ensino superior indígenas, tal perspectiva merece revisão em vista do último duênio (2012-13), período em que ganhou fôlego expressivo não apenas o reconhecimento de práticas mas sua efetivação através de leis e afins voltados aos interesses dos indígenas na formação superior, além de sua institucionalização e regulamentação diferenciada.

A despeito das conquistas, por outro lado, não se deve subestimar a força do conservadorismo. A sistematização dos dados referentes às experiências

desenvolvidas nas Universidades que, na última década, desenvolveram atividades concernentes à educação indígena superior precisam ser difundidos, com vistas ao fornecimento de subsídios concretos voltados ao incremento das iniciativas vigentes e à criação de alternativas mais eficazes em vista dos objetivos almejados. Concorda-se expressamente com a seguinte colocação:

a experimentação faz-se necessária. Mas fica faltando ainda um elemento crucial nessa equação. Para avaliarmos os resultados da experimentação é preciso que as universidades com programas de inclusão tornem públicos seus dados, e isso não tem acontecido, com raríssimas exceções. Sem avaliações sólidas das políticas, corremos o risco de ficarmos eternamente no plano da conjectura e da anedota e assim não conseguir atingir o objetivo maior dessas iniciativas, que é o de democratizar o acesso à educação superior no Brasil. (FERES JÚNIOR, 2012, p.4)

Sempre se tendo em mente que a “pauta das ações afirmativas não pode ser o mesmo para todos os ditos ‘excluídos’. Não existe uma mesma e única exclusão, as razões históricas são distintas, os sistemas de preconceito idem” (LIMA, 2012, p.16). Dessa forma, considera-se que, apesar dos avanços notáveis em andamento, em especial nos planos da educação superior pública, no que tange às populações indígenas ainda há muito a se avançar para se alcançar uma mínima reparação histórica e promoção social.

De outro lado, parece que está criada uma oportunidade das universidades brasileiras se tornarem universais, se sentirem desafiadas a superarem a letargia de sua reprodução social, uma vez que depois de “números analisados e contas feitas, a conclusão a que se chega é uma só: os cursos de graduação hipertrofiaram, no campus, as desigualdades sociais.” (RISTOFF, 2012, p.9) Isto porque, até o momento, ainda distorcem os percentuais de brancos e de originários de escolas públicas existentes na sociedade. “Dizer que o campus apenas reflete a sociedade equivale a lhe atribuir um papel passivo que ele não tem e a retirar dele o papel de agente capaz de interferir de um modo mais desejável na realidade existente” (RISTOFF, 2012, p.10).

CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E SUBJETIVAÇÃO – APORTES DA TEORIA DE FERNANDO GONZÁLEZ REY

No presente capítulo será feita uma reflexão teórica sobre educação escolar a partir do enfoque da psicologia histórico-cultural, a qual muitas vezes chega a ser confundida equivocadamente com uma teoria da aprendizagem, devido à quantidade e qualidade das implicações que de fato tem para a compreensão dos processos psicossociais envolvidos no fenômeno educacional.

Mais que apresentar os conceitos adotados na pesquisa sobre a categoria educação, seu primeiro subitem tratará de evidenciar a compreensão da aprendizagem como processo de desenvolvimento do educando que muito depende dos processos sociais vivenciados na escola, onde a organização do trabalho pedagógico deveria valorizar o diálogo, a reflexão e a construção do conhecimento. (GONZÁLEZ-REY, 2006, p.30)

No item seguinte, mais do que uma definição de subjetividade, tratar-se-á de apresentar a aprendizagem como um processo ativo que tem uma dimensão subjetiva do sujeito aprendente, “na qual participam, em forma de sentidos subjetivos, ‘recortes de vida’ que representam as formas em que essa vida se configurou na dimensão subjetiva de cada pessoa.” (GONZÁLEZ-REY, 2006, p.30)

2.1. Educação escolar enquanto processo de apropriação do conhecimento produzido pela humanidade

O conceito de educação a ser adotado é duplo: em termos instrumentais, é o do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, por refletir o significado social atualmente compartilhado sobre esse termo (pois o processo de sua redação envolveu efetivamente diversos atores da sociedade civil brasileira) e, em termos epistemológicos, é o proposto por Fernando González Rey.

Assim o PNE - 2011-2020 – Projeto de Lei 8035/2010 (BRASIL, PNE, 2011, p.27) define educação:

é processo e prática constituída e constituinte das relações sociais. Entendida como elemento partícipe das relações sociais, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações. As instituições educativas situam-se, nesse contexto, como espaços de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade. Essa concepção de educação, além de ampliar espaços, sinaliza para a importância de que tal processo de formação se dê de forma contínua ao longo da vida. Assim, para se concretizar como direito humano inalienável do cidadão, (...) a práxis social da educação deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes, atendendo a diferenciadas demandas, sempre que justificada sua necessidade. Como prática social, a educação tem como *loci* privilegiados, mas não exclusivos, as instituições educativas, entendidas como espaços de garantia de direitos. Para tanto, é fundamental atentar para as demandas da sociedade, como parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais. Como função social, cabe reconhecer o papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura da paz, superando as práticas opressoras, de modo a incluir, efetivamente, os grupos historicamente excluídos.

Tal definição permite dizer que atualmente há um reconhecimento social no Brasil sobre a relevância da educação como processo socialmente disposto como instrumento para a reprodução cultural, mas também social, bem como para a alteração de processos desiguais de acesso e produção de bens culturais. Chama a atenção à ênfase no aspecto produtivo da educação, para além do reprodutivo, e o reconhecimento da instituição escolar como espaço privilegiado para empreendimentos societários mais humanizadores.

Com o intuito de se fazer uso da educação escolar básica e superior como instrumento de equidade social, através da superação de “práticas opressoras (perpetradas contra) grupos historicamente excluídos”, é que tal Plano Nacional de Educação 2011-2020 inclui o tema das ações afirmativas, assim definidas:

são políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção de desigualdades e injustiças históricas face a determinados grupos sociais: mulheres/homens, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais - LGBT, negros, indígenas, pessoas com deficiência, ciganos. Trata-se de políticas passíveis de avaliação sistemática, que após implementadas poderão, no futuro, vir a ser extintas, desde que comprovada a superação da desigualdade que as originou. Elas implicam uma mudança cultural, pedagógica, política. Na educação, dizem respeito ao direito ao acesso à escola e permanência na instituição escolar aos grupos dela excluídos em todos os níveis e modalidades de educação. Nesse sentido, o Estado deverá garantir o acesso e a permanência na educação básica e superior aos coletivos diversos transformados em desiguais no contexto das desigualdades sociais, do racismo, do sexismo, da homofobia, da negação dos direitos da infância, adolescência, juventude e vida adulta, da negação do direito à terra. (BRASIL, PNE, 2011, p.30)

Essa discussão acerca das ações afirmativas tangencia a presente pesquisa, sendo um tema caro à mesma, justamente por corroborar práticas compensatórias recentes, mas já levadas a termo por parte das universidades públicas desde o início do século XXI. Com sua inclusão no Plano Nacional de Educação, fica evidenciado o espaço escolar como *locus* de usufruição de direitos.

A despeito dessa visão de educação postulada nos documentos e leis recentes ter sido bastante discutida com a sociedade civil, ela constitui um ideal a ser atingido, não se trata de apenas de uma conquista. Importante substrato sobre o qual as práxis educativas deveriam ser inspiradas, facilita certamente a implementação de ações que se coadunem com tais princípios.

Entretanto, como bem se sabe, tais perspectivas não se encontram institucionalizadas nas escolas e universidades. Há uma força maior, tradicionalmente configurada pela sociedade no transcorrer de séculos, que funciona como um rolo compressor inconscientemente reproduzidor de práticas opostas ao preconizado pelas demandas acima elencadas.

É nesse ponto que a crítica de Fernando González Rey pode incrementar a discussão entre a objetividade atual e a almejada. Isso porque a aprendizagem é um tópico de interesse interdisciplinar para o qual a psicologia tem feito importantes contribuições. Uma vez que as contribuições teóricas desse autor permitem refletir sobre o fato de, no conceito do PNE acima apresentado, nada se ter falado do estudante como um sujeito aprendente, como um ser ativo no processo. Fica mesmo a impressão de que a educação escolar é um fim em si mesma e que prescindia dos indivíduos. Mas não o é, como será possível constatar no avanço da discussão.

A aprendizagem, sob o enfoque da teoria de Rey, “depende da trama inseparável entre a condição subjetiva de quem aprende e a subjetividade social da instituição educativa.” (AMARAL e MARTÍNEZ, 2009, p.156).

A proposição do termo “subjetividade social” por esse autor teve a intenção de quebrar a tradição em psicologia de dicotomizar sujeito-objeto, interno-externo, dentro-fora, individual-social. Isso porque, segundo o referencial histórico-cultural há uma dialética constitutiva a ambos, sendo a subjetividade social um

sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de que em ambos os momentos de sua produção reconheçamos sua gênese histórico-social, isto é, não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro

da constituição subjetiva e histórica do agente de significação, que pode ser tanto social como individual. (GONZÁLEZ-REY, 2003, p.202)

Trata-se de um processo diferenciado, no qual o indivíduo é, ao mesmo tempo, constituído e constituinte, no qual as consequências para o meio social implicado e para seus indivíduos dependem dos modos que se conformam as relações entre indivíduo e social, dentro dos quais ambos possuem caráter ativo, resultando em desenvolvimento social e individual. Não se trata da ação do indivíduo deixar uma marca imediata no contexto social uma vez que às suas ações correspondem “inúmeras reações dos outros integrantes do espaço social, pelos quais se preservam os processos de subjetivação característicos de cada espaço social, criando-se no interior desse espaço zonas de tensão, que podem gerar tanto evolução individual e social, quanto momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos os espaços” (GONZÁLEZ-REY, 2003, p.203).

Esse sistema complexo que é a subjetividade social apresenta formas de organização igualmente complexas, relacionadas à diversa gama de processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços sociais, nos quais se articulam elementos de sentido originários desses outros espaços. Assim, tomando-se como exemplo a própria escola:

Na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido da natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva desse espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais da escola. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola. (GONZÁLEZ-REY, 2003, p.203)

Dentre os elementos de significação que efervescem na subjetividade social da escola constam orientações por uma “representação descritivo-reprodutiva da aprendizagem, que norteia as práticas associadas ao ensino na instituição escolar (e que) é responsável por uma série de atributos que vão se assumindo no processo de ensino como ‘princípios’ do ensino, os quais, na maior parte das vezes, são inconscientemente assumidos por professores e alunos”. (GONZÁLEZ-REY, 2006, p.30) Tais princípios dão conta de que o espaço escolar (prioritariamente onde se desenvolve a educação básica, mas também na superior) se destina

preferencialmente à “transmissão de conhecimentos verdadeiros, do que pela discussão e reflexão dos conteúdos apresentados: aos alunos lhes é transmitido um mundo feito, não um mundo em processo de construção e representação”. (GONZÁLEZ-REY, 2006, p.31) Assim, tem-se uma depreciação do pensamento e uma valorização da memória e da reprodução. É como se nada mais pudesse ser acrescentado ao arcabouço da humanidade, é uma negação da capacidade de criação humana.

Isso causa um especial constrangimento no ensino superior, especialmente no nível de pós-graduação no Brasil (que é o espaço destinado a aprender a pensar sozinho): a dificuldade de propor projetos de pesquisa inovadores. Ora, nas áreas em que nunca se valorizou o protagonismo nas reflexões, mas sua mera aplicabilidade de categorizações mecânicas ou interpretações da realidade de forma a torná-la passível de ser fragmentada, encaixada em modelos pré-determinados, de repente se espera que os jovens dêem conta de produzir algo novo.

Parênteses feitos, Rey aponta três grandes problemas nessa subjetividade social das instituições escolares:

a representação de objetividade que se associa ao conhecimento, a exclusão do erro como momento da produção de conhecimento e a ideia do conhecimento como algo terminado. Aprende-se aquilo que já está resolvido e o conhecimento converte-se assim em um referente verdadeiro que deve ser assimilado. A dúvida, as hipóteses, a reflexão crítica são excluídas do cenário da aprendizagem, / O termo aprendizagem é reduzido à reprodução de um saber dado, pelo que a aprendizagem se dissocia do desenvolvimento humano e passa a ser representada apenas em uma dimensão cognitivo-reprodutiva. (GONZÁLEZ-REY, 2006, p.31)

Trata-se, segundo o autor, de superar a visão do conhecimento como algo ‘despersonalizado’, bem como de uma ideia que se apoia na possibilidade de separação do objeto em relação à pessoa (aluno, pesquisador ou qualquer outra). Há que se valorizar a reflexão e a produção de ideias em todos os níveis, sendo que “a reflexão implica uma orientação para pensar” (GONZÁLEZ-REY, 2006, p.32), e é um processo dialógico que depende do não-eu, no caso, dos atores educativos. Entender o aluno como sujeito pressupõe perceber que ele “só vai desenvolver-se na tensão de sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende”. (GONZÁLEZ-REY, 2006, p.32) O processo ensino-aprendizagem não é, nessa perspectiva, efetivamente uma via de mão única: as instituições escolares devem

promover cenários ricos em problematizações do conhecimento instituído, em que as ciências possam ser entendidas como “questões dentro de sistemas, dentro de conjuntos mais abrangentes, o que pressupõe a formulação de representações abertas capazes de se manterem em desenvolvimento em relação a tudo aquilo que está sendo aprendido”. (GONZÁLEZ-REY, 2006, p.32)

Outro aspecto a destacar é que a aprendizagem é um processo essencialmente interativo, no qual “o aluno não está sozinho (...), pois se apoia, fundamentalmente, não apenas na sua história pessoal, mas também no conjunto de interações que estabelece”. (AMARAL e MARTÍNEZ, 2009, p. 153) Assim sendo, a ‘vivência escolar’ é apropriada de forma singular pelos estudantes, influenciando diferentemente nas suas configurações subjetivas, ao mesmo tempo em que intervêm ativamente no seu desempenho acadêmico.

O entendimento da instituição escolar como espaço de produção de sentidos “promove repercussões em nível didático ao revelar uma compreensão distinta do sujeito aprendente, que não renuncia ao seu caráter ativo e subjetivo e, por isso, não pode se limitar a estratégias reprodutivas e passivas ante os desafios que a escola lhe impõe” (AMARAL e MARTÍNEZ, 2009, p.154). Assim, a escola como promotora de significação para que a apropriação do conhecimento corra não se contenta em desenvolver atividades voltadas à assimilação do conhecimento, mas ao seu redimensionamento ativo pelos seus alunos.

2.2. A subjetividade do sujeito que aprende enquanto sistema complexo e dinâmico de interação com o mundo

A escola como visto anteriormente pode produzir uma subjetividade social voltada à educação enquanto apropriação (não reprodução ou assimilação) do mundo circundante, mediante a qual os atores principais do processo ensino-aprendizagem (alunos, professores, pesquisadores) possam se envolver na produção ativa de sentidos sobre o conhecimento. Mas o que a escola não pode fazer é dar aos sujeitos aprendentes sentidos subjetivos para aprender. Isso porque, enquanto configuração subjetiva, o sentido subjetivo “se configura com base na história individual do aluno e da sua relação pessoal com a situação de

aprendizagem. Isso supõe uma grande variabilidade nas necessidades e interesses próprios, o que inviabiliza a existência de uma necessidade permanente e geral de aprender que atenda a todos indiscriminadamente.” (AMARAL e MARTÍNEZ, 2009, p.154-155).

A subjetividade, segundo González Rey (2003, p. 9) é “um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social”, no qual coexistem organizações simultâneas e contraditórias de espaços sociais e individuais na configuração da subjetividade. Significa reconhecer o homem como sujeito constituído historicamente, para além do imediato, capaz de se lançar à “realização de projetos assumidos. E reconhecer que se trata de uma possibilidade constituída historicamente. Para isso, é necessário afirmar a subjetividade como experiência própria do sujeito histórico.” (GONÇALVES, 2004, p.1).

Assim como o sujeito é constituído no embate com a objetividade, apropriando-se dela a partir de sua atividade, o que provoca nele mudanças tais que modificam até mesmo o substrato neuronal, ele, concomitantemente vai configurando sua consciência, afetividade e identidade. Todas essas dimensões são dinâmicas e constituem a subjetividade, sendo o *sentido subjetivo* “a forma essencial dos processos de subjetivação”. (GONZÁLEZ-REY, 2003, p. 9).

Em confluência com o que propõe González-Rey (2010, p.4), concebe-se que

a subjetividade assim representada, através dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas que se desenvolvem na ação do sujeito, é inseparável da rede simbólico-subjetiva que configura cada ação humana. Nessa rede, emoções e processos simbólicos atuais são inseparáveis de outros sentidos subjetivos que resultaram dos efeitos colaterais de experiências já vividas, e que hoje representam a configuração subjetiva da pessoa em que se expressaram as experiências anteriores. Nessa forma de compreender a subjetividade, é rompida definitivamente a tendência de compreendê-la a priori, através de categorias universais.

A subjetividade, conforme concebida no presente trabalho, é um sistema de configurações subjetivas em que

coexistem fenômenos diferentes, de diversas ordens e até contraditórios, que tomam uma expressão simbólico-emocional dominante sempre dentro de um contexto; de modo diferente das configurações subjetivas, os sentidos subjetivos expressam uma elevada variabilidade. A estabilidade de certa produção de sentidos subjetivos é dada pela organização de uma

configuração subjetiva. / A subjetividade (...) é inconsciente, sendo a consciência o resultado das representações contidas na linguagem da pessoa. Os processos simbólico-emocionais em que aparece organizada na psique a experiência vivida não tem nenhuma relação imediata e direta com a consciência. (GONZÁLEZ-REY, 2010, p.6)

Há uma capacidade relevante a ser destacada, trata-se do papel ativo do sujeito frente a um caminho, de sua capacidade de decisão e ação, de ser um “sujeito capaz de elaborar seus medos e dores e de se posicionar de frente aos desafios subjetivamente produzidos” (GONZÁLEZ-REY, 2010, p.6).

Portanto, é preciso considerar que a aprendizagem como função do sujeito supõe que

recuperar o sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema, e não só como intelecto. O sentido subjetivo, na forma como temos desenvolvido essa categoria, representa um sistema simbólico-emocional em constante desenvolvimento, no qual cada um desses aspectos se evoca de forma recíproca, sem que um seja a causa do outro, provocando constantes e imprevisíveis desdobramentos que levam a novas configurações de sentido subjetivo. (GONZÁLEZ-REY, 2006, p. 33-34)

2.3. Sínteses provisórias

Os diversos espaços de escolarização formal muito podem se beneficiar de novas teorias que recolorem o humano no processo como sujeitos que aprendem e, nesse processo, trazem sua contribuição pessoal ao sistema de conhecimentos vigentes à sua época, pois a apropriação pressupõe atividade e acima de tudo redimensionamento em vista de sistema pré-existentes. O comprometimento simbólico-emocional do sujeito se dá também em função dos cenários histórico-culturais que lhes propiciam maior ou menor experenciação do seu protagonismo enquanto estudantes.

Assim a aprendizagem se efetiva no permanente intercâmbio entre sentidos e significados que se configuram em processos de subjetivação “acionados com base na emoção do sujeito comprometido com o processo.” (AMARAL e MARTÍNEZ, 2009, p.155). Assim sendo, quanto maior a implicação do sujeito aprendiz naquilo que a educação escolar oferta, maior efetividade de sua aprendizagem. Caso contrário, a aprendizagem transfigura-se em uma atividade formal.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Trata-se de um estudo de caso desenvolvido com estudantes indígenas da Universidade Federal do Paraná que ingressaram pelo Vestibular para os Povos Indígenas do Paraná. Utiliza-se a Pesquisa Qualitativa embasada teoricamente na Psicologia Histórico-Cultural e fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético. A metodologia empregada consta de:

- a) um estudo teórico-documental: análise de documentos norteadores das políticas afirmativas e das políticas para a educação indígena no Brasil; levantamento e análise da produção bibliográfica e científica sobre a história da educação no Brasil, legislação, políticas públicas para educação indígena básica e superior; tratamento e sistematização dos dados relativos aos estudantes indígenas da UFPR e às políticas de inclusão e permanência dos mesmos nessa instituição.
- b) entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas;
- c) elencaram-se as categorias teóricas Subjetividade e Educação e a categoria de análise Sentido Subjetivo na condução do trabalho.

3.1. PRODUÇÃO DOS DADOS:

3.1.1. Dados qualitativos e quantitativos sobre os alunos indígenas da UFPR:

Para a elaboração do capítulo concernente à contextualização da presença desses universitários na UFPR foi realizada revisão bibliográfica e documental, especialmente sobre a legislação pertinente e relatórios publicados pela UFPR e demais Universidades públicas paranaenses. Além de coleta de dados em diferentes instâncias gestoras da UFPR, onde foram realizadas entrevistas com pesquisadores e pessoas responsáveis pela implantação dessas políticas, bem como com alguns estudantes indígenas graduandos ou egressos desse sistema.

3.1.2. Dados qualitativos:

Os sujeitos serão seis universitários indígenas estudantes de cursos superiores da UFPR, graduados ou ainda acadêmicos, que tenham sido aprovados em Vestibular Indígena.

A estratégia preferencial foi a afixação de cartazes pelos setores da UFPR convidando de forma direta os universitários indígenas para participarem da pesquisa de mestrado como voluntários, elencando local e forma de contato aos interessados. A estratégia surtiu o efeito pretendido.

Em todos os casos, foram agendados encontros individuais, nos quais os estudantes foram esclarecidos quanto à pesquisa e, como concordaram com ela, assinaram um TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando com uma cópia do mesmo para si. A seguir, foi realizada a entrevista, seguindo, de forma flexível, o roteiro semiestruturado (ANEXO 1). A utilização de um roteiro semiestruturado indica que a entrevista transcorreu como uma conversa na qual os pontos do roteiro foram abordados, sem que houvesse necessidade de seguir a sequência apresentada no mesmo. Entretanto, as questões levantadas estiveram presentes na conversa, que foi tabulada da forma mais natural possível. Isso permitiu observar a riqueza e a relevância dos temas para o sujeito, demonstrada na associação de ideias, repetição, lapsos etc. Da mesma forma, surgiram assuntos não previstos.

Não houve limite de tempo previsto, dependendo da disponibilidade do estudante, mas as entrevistas oscilaram entre 38 minutos e 1:25h, sendo praticamente sete horas de conversa ou uma média de 1:10h por entrevista. O material utilizado para a produção dos dados foi um gravador digital para gravação da entrevista (que foi transcrita).

3.2. Análise dos dados qualitativos:

3.2.1. Produção de Indicadores de configuração das subjetividades dos universitários indígenas da UFPR

Para poder se analisar a correlação entre as categorias propostas – SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, partir-se-á de Fernando González Rey, o qual enfatiza que, em sendo a

configuração de sentidos subjetivos (...) histórico e mediado, (...exige-se) formas de estudo que dêem conta da dialogicidade, contradição e recursividade das questões subjetivas, modelo este denominado pelo autor como *epistemologia qualitativa*, (o qual) apresenta três princípios fundamentais a serem considerados: 1) ênfase no conhecimento como produção construtiva interpretativa: necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado; 2) significações da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento: resgate da individualidade/singularidade; e 3) caráter interativo do processo de produção do conhecimento: relações pesquisador/pesquisado. (GOMES & GONZÁLEZ-REY, 2008, p.3)

Considerando-se que a metodologia se apoia na epistemologia qualitativa, a qual enfatiza o caráter construtivo-interpretativo e dialógico da pesquisa, cumpre ressaltar que a construção da análise se desenvolve a partir de hipóteses levantadas pelos pesquisadores no curso da pesquisa em relação ao objeto de sua investigação. Dessa forma, após organizados os dados, há um esforço em apreender dos mesmos e a eles conferir uma nova dimensão, não relacionadas diretamente a suas expressividades mediadas nos discursos produzidos na relação entre pesquisador e sujeito entrevistado, mas propostas pelo pesquisador a partir deles, num esforço de interpretação da realidade analisada. Tenta-se, a partir dessa dinâmica, delinear alguns sentidos subjetivos produzidos pelos universitários indígenas da UFPR em relação ao foco da pesquisa – as implicações da educação escolar em suas subjetivações.

Nesse caso, as hipóteses

representam construções em andamento, que não têm como objetivo a verificação empírica, mas que representam o fio teórico condutor usado pelo pesquisador para integrar o complexo sistema de informações, ideias e reflexões que, no curso da pesquisa, vão conduzindo as construções que definiram o modelo teórico em uma pesquisa concreta. / O modelo teórico é uma construção que não pretende aplicar conceitos de uma teoria assumida a priori, mas avançar no tecido de informações empíricas a partir de hipóteses que vão sendo geradas nesse processo com base em indicadores levantados que permitem dar significado, no caso concreto em estudo, a categorias do referente teórico assumido. (GONZÁLEZ-REY, 2010, p.5).

Com vistas a preservar o anonimato dos entrevistados, não será traçado um perfil de cada estudante, mesmo que os mesmos fossem relativizáveis pelos seus aspectos extremamente complexos e dinâmicos, segundo o que preconiza a psicologia histórico-cultural. Os indicadores serão propostos a partir de uma compreensão de sua relevância na constituição de cada um dos sujeitos. Da mesma forma, a partir de uma certa prevalência de indicadores em relação a cada uma das subjetividades, pode-se apreender alguns elementos que dizem respeito à

subjetividade social desses universitários indígenas da UFPR. Entretanto, a generalização não é uma prerrogativa do presente trabalho, mas uma decorrência da similaridade entre alguns dos próprios dados, decorrentes de processos tecidos sobre um mesmo substrato histórico-social. Ao contrário, cada subjetividade foi entendida em separado, buscando-se o entendimento de sua dinâmica própria, apesar dos indicadores poderem ser aproximados para fins de discussão da relevância dos processos educativos formais (institucionais) na configuração das subjetividades desses universitários.

Nas análises dos casos aqui estudados, surgiram dados extremamente interessantes que dizem respeito a diversos aspectos das vivências desses universitários e certamente influenciaram suas configurações subjetivas. Foram destacadas as que dizem respeito à cultura, vida em sociedade e política, por terem sido as que mais surgiram e o fizeram com mais força. Tais aspectos promovem mútua influência entre si, mas também o fazem em relação às configurações a respeito da educação escolar básica e superior, as quais, por sua vez, também são fontes de para novas configurações subjetivas.

Dessa forma, com vistas a se tentar, mesmo que minimamente, dar conta da complexidade e dinamicidade envolvidas, mesmo sabendo-se que alguns dados são intercambiáveis, decidiu-se reduzi-los a categorias temáticas, a partir das quais se produziram os indicadores. Tais categorias foram depreendidas dos dados obtidos nas entrevistas: culturais (infância, língua, mobilidade, participação, responsabilização); sociais (preconceito, rixas, sobrevivência); choque cultural (presente X futuro; relacionamento, ritual); vida escolar pré-universitária (aspectos relevantes, comportamento, razão de ser); vida escolar universitária (aspectos relevantes, comportamento, razão de ser, vínculo com a causa indígena); educação diferenciada básica e superior.

Na análise deu-se ênfase aos dados mais representativos em vista do objetivo do trabalho. Entretanto, como surgiram muitos dados atinentes à política educacional voltada a tais povos, especialmente sobre a Lei de Cotas e a educação diferenciada, acrescentar-se-á um capítulo subsequente voltado a apresentar e discutir tais formulações.

Como o objetivo não é delinear individualmente as configurações subjetivas dos entrevistados, mas depreender sinais relevantes à discussão do problema de pesquisa, optou-se por extrair trechos que dessem conta do assunto sem o

compromisso de trazer necessariamente à análise um inventário de todas as falas produzidas sobre cada um dos temas, mas as mais relevantes à sua compreensão.

Também não se utilizou qualquer forma de identificação dos sujeitos nas falas selecionadas. Dessa forma, pretende-se salvaguardar o anonimato dos sujeitos e chamar a atenção para o aspecto coletivo de tais vivências, e não para um delineamento de perfis individuais. Mesmo que para a proposição dos indicadores tenha sido levada a termo a interpretação das falas e interações estabelecidas no contexto das entrevistas como um todo, individualmente.

As entrevistas ocorreram em um único encontro sua duração não era predeterminada, dependia do andamento da conversa e também da disponibilidade de tempo do entrevistado. Nelas foram priorizados os sistemas conversacionais firmados junto a cada um dos entrevistados, apesar de haver um roteiro de entrevista semiestruturada, o qual pode ser resumido em alguns pontos principais, os quais foram observados pelo pesquisador no momento da entrevista como uma memória dos aspectos sobre os quais se estava a focar: identificação do sujeito e aspectos históricos e culturais relevantes; aspectos de sua educação escolar básica e superior; as políticas educacionais para a educação indígenas. Dessa forma, pelo encaminhamento da conversação, pôde-se perceber como se dá o encadeamento das ideias, quais assuntos retornavam à pauta em outros momentos, qual a ênfase dada a cada um dos temas, enfim, a construção espontânea do discurso, para além das pontuações do pesquisador.

As informações obtidas foram elencadas em categorias propostas a partir de indicadores significativos, cujos rótulos foram tirados dos discursos dos universitários pela síntese e ênfase que representam em relação ao indicador. A subdivisão em itens cumpre a função de tornar a análise mais didática, apesar de muitos desses trechos de discursos poderem estar elencados em mais de um tópico. Os trechos foram distribuídos conforme a necessidade argumentativa. Da mesma forma, houve rearranjo das categorias temáticas em vista de um melhor atendimento às necessidades da análise.

Em **negrito** aparecem as intervenções do pesquisador no momento da entrevista. E os excertos dos discursos dos universitários colaboradores da pesquisa foram transcritos preservando-se as hesitações e lacunas discursivas, bem como com suas formas específicas de expressão verbal. A não adequação da linguagem

para a forma culta decorre de uma atitude deliberada de valorizar a riqueza sociolinguística desses interlocutores.

Nesta mesma perspectiva é que foram selecionados trechos inteiros de conversa, a fim de dar a conhecer um pouco mais do contexto da tabulação dialógica empreendida, bem como do universo de cada entrevistado, favorecendo uma aproximação mais direta da dinâmica ocorrida na realidade, bem como dos complexos universos desses universitários recém-adentrados ou egressos do ensino superior público da UFPR. Ademais, há uma riqueza tão maior em seus discursos, a qual não será necessariamente explorada na presente análise por conta de suas limitações decorrentes da própria pesquisa científica, que seria um desperdício não disponibilizá-las a outrem.

A interpretação e a proposição dos indicadores partiram da abordagem das entrevistas como um todo, tendo como referência teórica a psicologia histórico-cultural e as revisões teóricas acerca das políticas educacionais propostas aos indígenas, tanto a nível básico como superior. A significação dos trechos selecionados resultou de uma ação interpretativa-constructiva que se legitimou no desenvolvimento de zonas de sentido, que ampliaram e avançaram a significação do trabalho investigativo proposto.

CAPÍTULO 4

A PRESENÇA DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS NA UFPR

O Brasil aprovou em 11 de outubro de 2012 a Lei nº 12.711/12 que reserva cotas de vagas nas Universidades Federais combinando critérios de renda, etnia e permanência no ensino público. A implantação será progressiva, reservando a cada ano 12,5 % das vagas em todos os cursos regulares em todas as 59¹ Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) até atingir o mínimo de 50% das vagas em quatro anos.

A ressalva a ser considerada é que nem todas as IFES tenham se envolvido e amadurecido debates sobre o tema. Cumpre ressaltar, entretanto, que a academia e a imprensa têm repercutido há quase uma década o assunto, já que algumas universidades públicas, pautadas na prerrogativa da “autonomia universitária”, adotaram a reserva de vagas para diferentes públicos e tal deliberação gerou questionamentos na Justiça.

Por conta desse processo verticalizado que ora se instaurou, à guisa de melhor compreender e subsidiar as práticas locais dessas IFES, elas terão, pelo imperativo da lei, que instaurar processos que viabilizem a implantação das cotas. Para tanto é importante conhecer os primeiros resultados das experiências já em andamento, como é o caso da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e é nessa perspectiva que se insere o presente artigo.

Desta forma, o objetivo principal é apresentar e discutir dados da inserção de estudantes indígenas por meio de Vestibular Específico na UFPR, considerando o contexto Brasil/Paraná/UFPR.

Tal esforço constitui-se relevante por quatro motivos principais: (i) A UFPR foi uma das precursoras dentre as IFES brasileiras na oferta de vagas suplementares em cursos regulares a estudantes indígenas; (ii) a implantação dessas vagas na UFPR deveu-se a um processo institucional democrático mais amplo formalizado em 2004, que preocupou-se com a viabilização de acesso e também da permanência desses estudantes até a conclusão de seus cursos; (iii) a inserção da UFPR na discussão estadual e no processo de seleção dos candidatos

¹ Sendo 55 Universidades, 2 Institutos, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica, segundo www.andifes.org.br, acesso em 21/06/2013.

indígenas implementado pelas universidades públicas estaduais paranaenses, tendo sido o Estado do Paraná pioneiro na implantação de uma política com corte étnico-racial, criando vagas exclusivas para indígenas no ensino superior regular público estadual (PAULINO, 2008, p. 30), pela Lei estadual 13.134, de 18 de abril de 2001; (iv) escassez de publicações a respeito de dados sobre os universitários indígenas vinculados a essa política da UFPR.

4.1. Arqueologia da implementação da política de vagas suplementares para estudantes indígenas na UFPR

Foi em 2005 que a UFPR passou a destinar vagas específicas para estudantes indígenas, as quais advieram de uma política mais geral dessa instituição voltada à implementação de ações afirmativas. Conforme relata Bevilaqua (2005 a, p.2), essa trajetória reporta a agosto de 2002, quando o recém-empossado Reitor Professor Dr. Carlos Augusto Moreira Júnior constituiu uma comissão encarregada de definir um “plano de metas de inclusão social para a UFPR”, que resultou em uma proposta que acabou sendo institucionalizada na Resolução 37/04 do Conselho Universitário da UFPR, configurando-se em processo decisório cuja tônica foi a ocorrência de tensões explícitas ou não. Essa mesma autora relata os meandros dessa investidura, evidenciando que a polemicidade dizia respeito diretamente à discussão do destino de parcela das cotas aos estudantes negros, que, em sendo aprovada por uma diferença mínima de dois votos (21 a 19), puxou, a reboque, as vagas para estudantes indígenas.

Cumprе ressaltar que, segundo Bevilaqua (2005 a, p.2), o texto introdutório do Plano de Metas da UFPR “não fazia qualquer menção aos índios”, que “os índios não eram objeto de atenção específica da comissão designada pela Reitoria da UFPR, e que talvez tenham sido incluídos no Plano de Metas (de Inclusão Racial e Social da UFPR) unicamente porque já figuravam na proposta da UnB, que a subsidiou. Todas as referências aos estudantes indígenas (...) reproduziam de modo quase literal o modelo brasileiro”. A autora enfatiza que mesmo a proposta da UnB não tratava das vagas para indígenas com destaque, apenas mencionando-as, “sem número ou prazos definidos”, ao contrário do que fazia com os demais pretendidos beneficiários da política em proposição. Segundo Bevilaqua (2005 a, p.10), “as vagas para estudantes indígenas (na UFPR) não despertavam interesse ou

preocupação. Tanto os debates sobre o Plano de Metas realizado previamente na universidade quanto as reportagens da imprensa costumavam ‘esquecer’ de mencionar essa dimensão da proposta de políticas afirmativas. (Tendo ocorrido nas reuniões do COUN que tratavam das cotas) perguntas que indicavam o completo desconhecimento do tema (indígena) – ‘eles falam português? Sabem assinar?’”. A autora ainda continua (2005 a, p. 13) destacando a possibilidade de que, para além do desconhecimento ou desinteresse, a referida “invisibilidade” talvez se devesse à “diferença de natureza entre uma política de cotas e a destinação de vagas de caráter suplementar às que são oferecidas regularmente”, como as destinadas aos indígenas. Note-se que, em não se tratando de “cota”, os estudantes indígenas não estariam subtraindo de outros grupos as vagas, pois essas seriam excedentes, somadas às vagas existentes nos cursos.

A despeito das contingências envolvidas na implementação da referida política, a UFPR passou a ofertar, em cumprimento à referida Resolução, cinco vagas em 2005 e 2006, sete vagas em 2007 e 2008 e dez vagas a partir de 2009, a serem preenchidas a partir de processo seletivo diferenciado e exclusivo. Para viabilizar a consecução de tais metas, especialmente referentes ao processo seletivo específico, foi firmado um convênio com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Estado do Paraná. Cumpre ressaltar que o Estado do Paraná foi o precursor em termos de Brasil na oferta de vagas em cursos do ensino regular superior público voltadas exclusivamente para estudantes indígenas, nos termos da Lei Estadual 13.134/2001, a qual previa inicialmente a destinação anual de três vagas específicas para indígenas que residissem ou tivessem residido em aldeias situadas no Estado por pelo menos dois anos. Depois (Lei Estadual 14.995/2006) tais vagas foram ampliadas para seis. No caso das Universidades Estaduais do Paraná e da UFPR as vagas são suplementares, criadas além das vagas tradicionais. No caso da UFPR, não há restrição quanto à residência dos candidatos, desde que em território brasileiro. Há outras peculiaridades que distinguem a UFPR das universidades estaduais do Paraná envolvidas, mas isso não será objeto de discussão nesse momento, para tanto indica-se Freitas e Harder (no prelo), os quais relatam a experiência paranaense no artigo *Da política de Estado ao estado da política, panorama de uma década de ensino superior indígena no Paraná*, destacando-se dessa análise o fato de que “para uma aproximação dos processos de institucionalização da política de

educação superior indígena no estado do Paraná há que se reconhecer, desde o nível introdutório, a existência de um plano macro-institucional, definido no campo normativo por leis, resoluções e portarias com poder de instaurar e *fazer cumprir* rotinas administrativas dantes inexistentes nas universidades públicas do estado.”

O processo seletivo foi coordenado pela Comissão Universidade para os Índios (CUIA), instituída em 2004, mas que já realizava os vestibulares das Universidades Estaduais. A CUIA é composta por três representantes de cada instituição, tratando-se em 2005, de seis universidades estaduais – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) – e a UFPR. Atualmente, com a criação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), são sete as Estaduais.

Bevilaqua (2005 b), analisando o primeiro vestibular indígena da UFPR, destaca que foram 75 inscritos (predominantemente da região sul do Brasil, mas também do Amazonas, Pará e Mato Grosso do Sul, pertencentes a sete etnias), em 22 cursos de graduação, com maior preferência para Medicina, Odontologia, Enfermagem, Administração, Agronomia, Direito e Educação Física. Entretanto, os cinco estudantes aprovados na UFPR eram para o curso de Medicina. Isso diferiu bastante do que vinha ocorrendo nas experiências anteriores das Universidades Estaduais do Paraná, onde havia ocorrido uma distribuição uniforme entre os cursos. No caso da UFPR, tal fato gerou mudanças nos próximos vestibulares, limitando as vagas por curso a cada edição do vestibular, acontecendo de determinados cursos sequer chegarem a ofertar vagas em determinados anos por conta de entenderem já estarem recebendo alunos indígenas suficientes. Um fato curioso decorreu da análise dos dados desse vestibular específico: o fato da UFPR não ter limitado o vestibular aos residentes no Paraná, possibilitou a comparação do desempenho dos candidatos deste Estado em relação aos das demais Unidades da Federação. Isso feito, “evidenciou-se (...) a desigualdade da formação escolar indígena nas diferentes unidades da federação. Os candidatos procedentes do Rio Grande do Sul foram, em conjunto, os que tiveram melhor desempenho relativo. E, em termos mais gerais, os candidatos residentes fora do Paraná obtiveram médias superiores às dos candidatos do Paraná, resguardadas exceções individuais.” (Bevilaqua, 2005 b,

p.182) Esse quadro sofreu mudanças nos últimos anos, conforme se depreenderá dos dados.

4.2. Dados dos universitários indígenas da UFPR (2005-2012)

Cumprе ressaltar que os dados sobre os universitários indígenas na UFPR não se encontram sistematizados, à exceção desse artigo de Bevilaqua (2005 a) sobre o primeiro vestibular indígena da UFPR. Alguns dados foram produzidos a pedido das pesquisadoras envolvidas no projeto de pesquisa do Mestrado supracitado. Entretanto, há alguns dados sobre o Vestibular, os quais foram sistematizados por outros pesquisadores, notadamente participantes da CUIA e dos Vestibulares Indígenas em análise. Coloca-se isso, pois, mesmo nesses casos, há discrepância entre os dados. Um exemplo disso é o próprio quantitativo atribuído de inscritos no primeiro vestibular da UFPR: segundo Bevilaqua (2005 b, p.183) foram 75 inscritos para a UFPR e 65 para as Universidades Estaduais do Paraná, mas segundo Amaral (2010, p. 207) foram 49 para a UFPR e 70 para as Universidades Estaduais do Paraná. Cumprе ressaltar que ambos os pesquisadores participaram da CUIA como representantes docentes de suas instituições: UFPR e UEL, respectivamente. Analisando os demais relatos que Amaral (2010) faz dos Vestibulares, pode-se reportar tal diferença ao absenteísmo de candidatos no momento da prova, critério que o fez apresentar novamente dois valores quando tratou do V Vestibular, quando menciona na página 208, a ocorrência de 72 “inscritos e homologados” para a UFPR, em contraposição ao valor de 39 explicitado por ele próprio no quadro abaixo.

De qualquer forma, parece relevante a tabela de Amaral (2010, p. 236) e dela se depreender que, salvo algumas exceções, a percepção que se tem é de um crescente interesse dos indígenas por um empreendimento como o ofertado por tais políticas.

TABELA – NÚMERO E PERCENTUAL DE CANDIDATOS INSCRITOS NAS EDIÇÕES DO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ (2002-2009)

EDIÇÃO	IES ESTADUAIS	UFPR	TOTAL	%
I Vestibular 2002	51	0	51	4,5%
II Vestibular 2003	63	0	63	5,6%
III Vestibular 2004	55	0	55	4,9%
IV Vestibular 2005	67	54*	121	10,7%
V Vestibular – 2006	54	39**	93	8,2%
VI Vestibular – 2007	82	80	162	14,3%
VII Vestibular – 2008	61	82	143	12,6%
VIII Vestibular – 2009	101	102	203	17,9%
IX Vestibular – 2010	127	113	240	21,2%
TOTAL	661	470	1.131	100%

Fonte: UNICENTRO, 2002; UEL, 2003; UNIOESTE, 2004; UEM, 2005; UEPG, 2006; UFPR, 2007; UNICENTRO, 2008; UEL, 2009; UNIOESTE, 2009 (Adaptado pelo autor)

Fonte: AMARAL (2010, p.236).

Obs.: * Bevilaqua (2005 b) menciona 75 inscritos.

** Amaral (2010, p.208) menciona 72 “inscritos e homologados”.

Importante ressaltar o fato de a UFPR ter passado a fazer parte dessas reuniões que já ocorriam entre as Universidades Estaduais para a organização dos vestibulares desde 2002, e que, a partir de uma Resolução Conjunta (002/2004 – SETI, UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE, UNESPAR e UFPR) que instituiu a CUIA (AMARAL, 2006, p. 206), propiciando a inserção da UFPR num processo que já avançava em termos de discussão de dados não só sobre os próprios vestibulares específicos, como também sobre a permanência desses estudantes nas referidas Universidades, as quais já os recebiam e detinham tais informações. Tanto que, após o IV Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná (primeiro com a UFPR), segundo relato de Amaral (2010, p. 207): “a CUIA se reuniu para avaliar o processo de seleção desenvolvido, bem como as ações de acompanhamento realizadas, considerando, principalmente, os dados de evasão dos estudantes indígenas e do fluxo de novas inscrições por estes estudantes”. Dessa avaliação resultaram propostas que foram encaminhadas e acatadas pela SETI para o próximo vestibular, dentre as quais, destacam-se: a ampliação das vagas nas Universidades Estaduais, inclusão de prova de interpretação de texto em Língua Portuguesa; inclusão de prova em Língua Kaingang e Guarani; a escolha da Universidade no ato da inscrição do vestibular e a opção do curso desejado somente no ato da matrícula, no caso de sua aprovação.

A despeito de todos os desafios envolvidos, adentraram a UFPR entre 2005 e 2013, por meio de Vestibular Indígena, o montante de 64 alunos, assim distribuídos:

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
5	5	7	7	10	10	10	10	10

Nos gráficos produzidos no transcorrer da pesquisa, apresentados a seguir, elaborados a partir de dados coletados em instâncias da UFPR, tem-se uma visão da caracterização básica desse público:

Estados de origem dos universitários indígenas matriculados na UFPR (2005 a 2012)

AM: 1
 DF: 2
 MS: 4
 MT: 1
 PR: 14
 RO: 1
 RS: 21
 SC: 7
 s/d: 13
 Total: 64



Legenda:
 ● Curitiba/UFPR
 s/d Sem dados

Estados de origem dos universitários indígenas cursando UFPR até o final de 2012

AM: 1
 RS: 13
 PR: 12
 SC: 6
 MS: 2
 s/d: 1
Total: 35



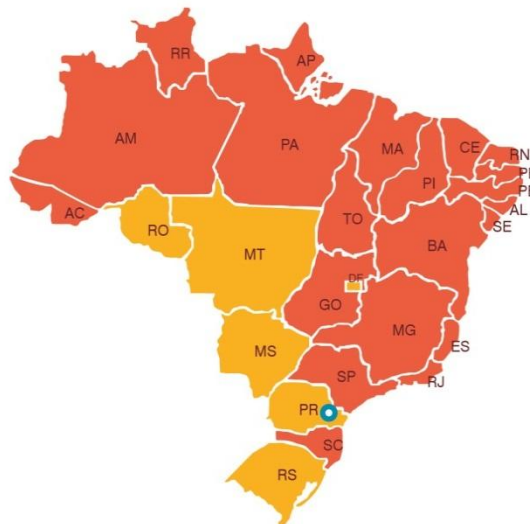
Legenda:
 ● Curitiba/UFPR
 s/d Sem dados

Gráficos: Rhuan Cavalheiro. Fontes: CEPIGRAD - Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras em Educação/PROGRAD- Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional da UFPR e PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFPR (março de 2013).



Estados de origem dos indígenas graduados pela UFPR entre 2005 e 2012

RS: 5
 PR: 2
 DF: 1
 RO: 1
 MS: 1
 MT: 1

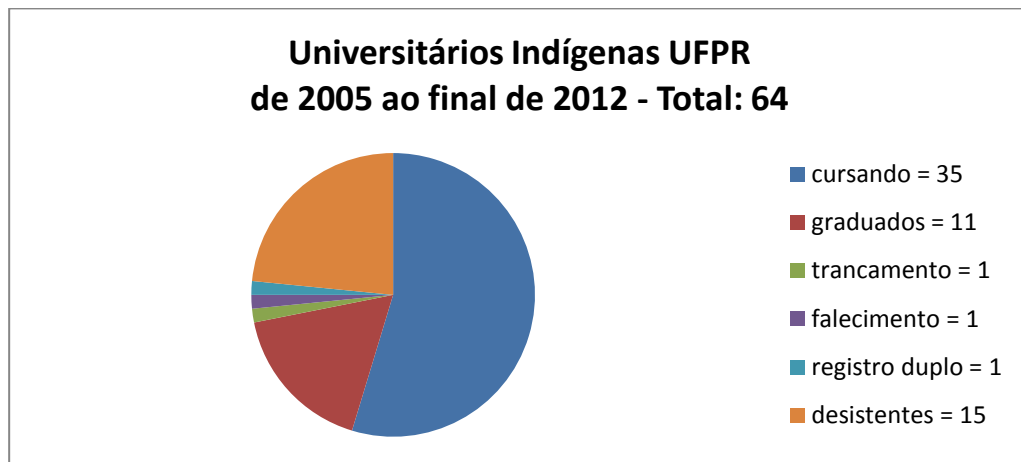


Legenda:
 ● Curitiba/UFPR

Gráficos: Rhuan Cavalheiro. Fontes: CEPIGRAD - Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras em Educação/PROGRAD- Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional da UFPR e PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFPR (março de 2013).



Somando-se os quantitativos de alunos graduados com o de alunos cursando, poder-se-ia afirmar, então, que teria ocorrido uma evasão de 18 alunos. Entretanto, esse número não se configura verdadeiro, pois há três situações que merecem atenção especial: um falecimento, um trancamento de curso e uma desistência de vaga². Como se trata de um universo restrito de sujeitos, acredita-se que o mais correto é abordar essa realidade da forma expressa no gráfico abaixo:



Fonte: CEPIGRAD - Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras em Educação/PROGRAD- Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional da UFPR

Dessa forma, considerando que tenha ocorrido 15 desistências efetivas até o final de 2012, totalizam praticamente 23,5% de desistência nesses oito anos, descontados o falecimento, o trancamento e o registro duplo.

Mesmo que haja diferença nesse cômputo e consideradas as especificidades metodológicas entre ambos os dados, ainda assim, em vista dos dados de evasão apresentados oficialmente pela UFPR, há uma diferença a ser considerada, como se vê a seguir:

Indicadores de desempenho na Graduação (UFPR)	2011	2010	2009	2008	2007
Taxa de evasão no ano	12,84 %	20,30%	9,53%	10,47%	18,05%

FONTE: UFPR. Relatório de Gestão Exercício 2011 – Prestação de Contas Ordinária, março 2012.

² Um estudante queria o curso de Medicina; entretanto, no primeiro ano que prestou o vestibular indígena não havia vaga para Medicina, optando por Biomedicina, o qual cursou por um ano. No ano seguinte foi aprovado para o curso de Medicina em outro Vestibular Indígena da própria UFPR, tendo recebido, portanto, dois registros acadêmicos.

Segundo esses dados sobre a evasão na UFPR, integrantes do Relatório de Gestão do Exercício de 2011 da UFPR, o qual é composto de documentos que anualmente os órgãos federais necessitam encaminhar à Controladoria Geral da União (CGU), ao Tribunal de Contas da União (TCU) e, no caso das IFES, ao Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Superior (MEC/SESU), 14,238 % seria a média de desistência geral na UFPR nesses cinco anos destacados. Não há maiores detalhes sobre tais evasões na UFPR, nem seus critérios definidores. Mesmo sem se poder comparar com fidedignidade tais dados entre si, por se tratarem de critérios não consensuados, anos diferentes e carência de maior detalhamento sobre tais dados (o que leva ao questionamento se os indígenas também estão sendo computados nesses quantitativos de desistência, etc.), fica evidente uma maior sensibilidade do universitários indígenas a fatores desmobilizadores de suas continuidades nos estudos.

Mesmo assim, há que se considerar que 17% conseguiu concluir os estudos até 2012, o que, em vista dos dados, confere ainda maior brilho a tais conquistas.

À guisa de favorecer ainda mais a discussão, apresenta-se, na sequência, uma tabela para melhor caracterização desse público. Os cursos serão apresentados em ordem decrescente de quantitativo de “graduados”, seguido dos cursos com maior total de alunos.

Curso	Situação	n	Sexo Femi- nino Mas- culino	UF	Estado Civil S solteiro C casado D divorciado O outro	Filhos S sim N não s/d - sem dado	Et ni a*	Ingresso	Nascimen to s/d - sem dado
Medicina	Cursando	3	F M M	SC MS PR	S S S	N N N		2012 2009 2009	1992 1987 1990
	Graduados	3	F F F	RS PR RS	S O S	N S N		2005 2005 2005	1986 s/d 1987
	Trancamento								
	Desistência	1	M	RS	s/d	s/d		2005	s/d
	TOTAL	7	F 4 M 3	RS 3 PR 2 MS1 SC 1	S 5 O 1 s/d 1	S - 1 N - 5 S/D 1		2005 - 4 2009 - 2 2012 - 1	
Gestão Ambiental	Cursando	3	F F M	RS RS RS	S S S	N S N		2007 2012 2010	1989 1992 1990
	Graduados	2	M M	MT MS	S S	N S		2006 2008	s/d 1977
	Trancamento								
	Desistência								
	TOTAL	5	F 2 M 3	RS3 MT1 MS1	S 5	S 2 N 3		2006 1 2007 1 2008 1 2010 1 2012 1	
Odontologia	Cursando	1	F	PR	S	N		2010	1992
	Graduados	2	F F	RS PR	C S	N N		2006 2006	s/d s/d
	Trancamento								
	Desistência	1	M	s/d	s/d	s/d		2006	s/d
	TOTAL	4	F 3 M 1	PR2 RS1 s/d1	S 2 C 1 s/d 1	N 3 s/d 1		2006 - 3 2010 - 1	

Direito	Cursando	5	M F M F M	AM PR MS RS RS	S S C S C	S N S N N	2008 2011 2012 2011 2008	1985 1988 1987 1993 1983
	Graduados	1	F	DF	S	N	2006	1987
	Trancamento							
	Desistência	1	M	DF	S	N	2011	1985
	TOTAL	7	F 3 M 4	RS 2 AM 1 PR 1 MS 1 DF 2	C - 2 S - 5	S - 2 N - 5	2006 - 1 2008 - 2 2011 - 3 2012 - 1	
Pedagogia	Cursando	3	M F F	SC PR SC	S C S	N S S	2008 2012 2009	1988 1980 1986
	Graduados	1	M	RS	S	S	2007	1971
	Trancamento							
	Desistência	1	M	s/d	s/d	s/d	2008	s/d
	TOTAL	5	M 3 F 2	SC 2 PR 1 RS 1 s/d 1	C 1 S 3 s/d 1	S - 3 N - 1 s/d - 1	2007 - 1 2008 - 2 2009 - 1 2012 - 1	
Nutrição	Cursando							
	Graduados	1	M	RO	C	S	2007	1986
	Trancamento							
	Desistência	1	F	PR	S	N	2010	1992
TOTAL	2	M 1 F 1	RO 1 PR 1	S 1 C 1	S 1 N 1	2007 - 1 2010 - 1		
Tecnologia em Agroecologia	Cursando							
	Graduados	1	M	RS	S	N	2007	1980
	Trancamento							
	Desistência							
TOTAL	1	M 1	RS 1	S 1	N 1	2007 - 1		
Enfermagem	Cursando	2	F F	SC RS	S S	N S	2011 2012	1993 1988
	Graduados							
	Trancamento	1	F	RS	S	S	2005	1983
	Desistência	2	M M	PR s/d	S s/d	N s/d	2010 2007	1986 s/d
	TOTAL	5	F 3 M 2	RS 2 PR 1 SC 1 s/d 1	S 4 s/d 1	S 2 N 2 s/d 1	2005 2007 2010 2011 2012	
Música	Cursando	2	M M	SC PR	S S	N N	2010 2010	1983 1986
	Graduados							
	Trancamento							
	Desistência	3	M M M	s/d s/d s/d	s/d s/d s/d	s/d s/d s/d	2007 2009 2009	s/d s/d s/d
TOTAL	5	M 5	SC 1 PR 1 s/d 3	S 2 s/d 3	N - 2 s/d 3	2007 - 1 2009 - 2 2010 - 2		
Fisioterapia	Cursando	3	F F F	PR RS RS	S C S	N N N	2011 2011 2010	1992 1989 1990
	Graduados							
	Trancamento							
	Desistência	1	F	s/d	s/d	s/d	2009	s/d
	TOTAL	4	F 4	RS 2 PR 1 s/d 1	S 2 C 1 s/d 1	N 3 s/d 1	2009 - 1 2010 - 1 2011 - 2	
Medicina Veterinária	Cursando	1	M	RS	S	N	2011	1988
	Graduados							
	Trancamento							
	Desistência	1	M	s/d	s/d	s/d	2007	s/d
	Falecimento	1	M	MS	S	N	2009	1987
TOTAL	3	M 3	RS - 1 MS - 1 s/d - 1	S - 2 s/d - 1	N - 2 s/d - 1	2007 - 1 2009 - 1 2011 - 1		
Ciências Contábeis	Cursando	2	M M	PR PR	O C	N S	2008 2011	1989 1984
	Graduados							
	Trancamento							
	Desistência							
TOTAL	2	M 2	PR - 2	O - 1 C - 1	N - 1 S - 1	2008 - 1 2011 - 1		
Engenharia Civil	Cursando	2	F F	RS RS	S C	N N	2011 2012	1990 1992

	Graduados								
	Trancamento								
	Desistência								
	TOTAL	2	F 2	RS - 2	S - 1 C - 1	N - 2		2011 - 1 2012 - 1	
Agronomia	Cursando								
	Graduados								
	Trancamento								
	Desistência	2	M	s/d	s/d	s/d		2008	s/d
	TOTAL	2	M 2	s/d - 2	s/d - 2	s/d - 2		2008 - 1 2008 - 1	
Educação Física	Cursando	1	M	RS	S	N		2010	1985
	Graduados								
	Trancamento								
	Desistência								
	TOTAL	1	M 1	RS - 1	S - 1	N - 1		2010 - 1	
Serviço Social	Cursando	1	F	SC	S	S		2009	1982
	Graduados								
	Trancamento								
	Desistência								
	TOTAL	1	F 1	SC - 1	S - 1	S - 1		2009 - 1	
Administração	Cursando	1	M	PR	S	N		2009	1985
	Graduados								
	Trancamento								
	Desistência								
	TOTAL	1	M 1	PR - 1	S - 1	N - 1		2009 - 1	
Gestão e empreendedorismo	Cursando	1	M	RS	S	N		2012	1985
	Graduados								
	Trancamento								
	Desistência								
	TOTAL	1	M 1	RS - 1	S - 1	N - 1		2012 - 1	
Arquitetura e Urbanismo	Cursando	1	F	PR	S	N		2012	1988
	Graduados								
	Trancamento								
	Desistência								
	TOTAL	1	F 1	PR - 1	S - 1	N - 1		2012 - 1	
Engenharia Elétrica	Cursando	1	M - 1	s/d	S	N		2010	1980
	Graduados								
	Trancamento								
	Desistência								
	TOTAL	1	M 1	s/d - 1	S - 1	N - 1		2010 - 1	
Engenharia Química	Cursando	1	M	RS	S	N		2012	1992
	Graduados								
	Trancamento								
	Desistência								
	TOTAL	1	M 1	RS - 1	S - 1	N - 1		2012 - 1	
Engenharia Mecânica	Cursando	1	M	PR	S	N		2012	1993
	Graduados								
	Trancamento								
	Desistência								
	TOTAL	1	M 1	PR - 1	S - 1	N - 1		2012 - 1	
Ciências Sociais	Cursando								
	Graduados								
	Trancamento								
	Desistência	1	M	s/d	s/d	s/d		2010	s/d
	TOTAL	1	M 1	s/d - 1	s/d - 1	s/d - 1		2010 - 1	
Biomedicina	"Desistência" - fez novo vestibular e cursa Medicina	1	F 1	SC - 1	S - 1	N - 1		2011	1992
TOTAL GERAL	Cursando	35	Direito 5, Medicina 3, Gestão Ambiental 3, Pedagogia 3, Fisioterapia 3, Enfermagem 2, Engenharia Civil 2, Ciências Contábeis 2, Música 2, Odontologia 1, Medicina Veterinária 1, Educação Física 1, Serviço Social 1, Administração 1, Gestão e empreendedorismo 1, Arquitetura e urbanismo 1, Engenharia Elétrica 1, Engenharia Química 1, Engenharia Mecânica 1						
	Graduados	11	Medicina 3, Gestão Ambiental 2, Odontologia 2, Direito 1, Pedagogia 1, Nutrição 1, Tecnologia em Agroecologia 1						
	Trancamento	1	Enfermagem 1						
	Falecimento	1	Medicina Veterinária 1						
	Desistência	15	Música 3, Enfermagem 2, Agronomia 2, Fisioterapia 1, Ciências Sociais 1, Medicina 1, Odontologia 1, Direito 1, Pedagogia 1, Nutrição 1, Medicina Veterinária 1						
	'Desistência' p/fazer outro vestibular e curso	1	Biomedicina 1						
	TOTAL	64							
*Etnia	A UFPR não faz o registro da etnia, apesar desse tópico constar (sob essa nomenclatura) entre os dados identificatórios dos alunos no sistema SIE. O que se constatou foi que, quando preenchido, o era como "Indígena". Por conta da pesquisa, conseguiu-se identificar as de 15 alunos, os quais são das seguintes etnias: Kaingang, Guarani, Terena, Tucano, Kamayurá.								

Pode-se depreender uma preferência pelos seguintes cursos: Medicina (7), Direito (7), Gestão Ambiental (5), Pedagogia (5), Enfermagem (5), Música (5), Odontologia (4), Fisioterapia (4), Medicina Veterinária (3). Desses nove cursos, cinco estão relacionados à Saúde (humana ou animal). Lembra-se que, depois de todos os candidatos aprovados no vestibular de 2005 terem optado por Medicina, passou a haver restrições de vagas por ano, por isso não é possível dizer quais seriam as escolhas dos aprovados se os mesmos pudessem escolher os cursos sem qualquer pré-determinação. Outro indicador pode ser depreendido dos cursos que apresentam maior desistência efetiva: Música (3), Enfermagem (2), Agronomia (2), Medicina (1), Direito (1), Odontologia (1), Medicina Veterinária (1), Fisioterapia (1), Pedagogia (1), Nutrição (1), Ciências Sociais (1). Recorda-se que o critério adotado soma 15 desistências e exclui desse cálculo trancamento (Enfermagem – 1), falecimento (Medicina Veterinária – 1) e duplo registro para um único aluno (Biomedicina – 1).

Apesar de solicitados, dados sobre as reopções de cursos não foram formalmente fornecidos pelas Coordenadorias, mas foram obtidos diretamente de unidades gerenciadoras das informações na UFPR, que utilizaram o SIE – Sistema de Informações para o Ensino. Tendo em vista que uma reopção de curso é facultada aos estudantes indígenas, desde que haja disponibilidade de vagas para o curso almejado naquele ano, pôde-se compor o seguinte histórico dos 20 alunos que reoptaram, dentre os 64 matriculados:

Ingresso	Sexo	1 opção	2 opção	Obs
2005	F	Medicina	Enfermagem	Fez reopção após cursar 2 anos. Trancou em 2012.
2006	M	Ciências Biológicas	Gestão Ambiental	Fez reopção após cursar 1 ano e meio. Formou-se em 2010. *
2007	F	Odontologia	Gestão Ambiental	Fez reopção após cursar 2 anos.
2007	M	Ciências Biológicas	Tecnologia Agroecologia	Fez reopção após cursar 1 ano. Formou-se em 2011.
2008	M	Letras – port e espanhol	Pedagogia	Fez reopção no mesmo ano que entrou
2008	M	Psicologia	Direito	Fez reopção após cursar 1 ano
2008	M	Ciências Econômicas	Direito	Fez reopção após cursar 1 ano
2008	M	Engenharia Ambiental	Gestão ambiental	Fez reopção no mesmo ano que entrou
2009	M	Técnico em Agroecologia	Medicina Veterinária	Fez reopção após cursar 1 ano. **
2009	F	Ciências Sociais	Serviço Social	Fez reopção após cursar 3 anos
2009	M	Fisioterapia	Medicina	Fez reopção após cursar 1 ano
2009	F	Artes	Pedagogia	Fez reopção após cursar 1 ano
2010	M	Engenharia ambiental	Gestão Ambiental	Fez reopção após cursar 1 ano
2010	F	Direito	Fisioterapia	Fez reopção após cursar 2 anos
2011	F	Administração	Direito	Fez reopção após cursar 1 ano
2011	F	Terapia Ocupacional	Enfermagem	Fez reopção após cursar 1 ano
2011	F	Biomedicina	Direito	Fez reopção após cursar 1 ano
2011	F	Farmácia	Fisioterapia	Fez reopção no mesmo ano que entrou
2012	F	Enfermagem	Pedagogia	Fez reopção no ano em que entrou
2012	F	Biomedicina	Medicina	Desistiu do primeiro curso após cursar 1 ano e passou em novo vestibular para o segundo curso

Fonte: SIE/UFPR – Sistema de Informações para o Ensino.

Obs.: * Atualmente (2013) cursa Mestrado em uma Universidade Pública Federal; ** faleceu em 2012 (fonte: entrevistados).

Quanto às desistências de cursos, também não se obtiveram dados sistematizados. De qualquer forma, é possível depreender do quadro geral os cursos de maior desistência, bem como os mais formaram e recebem reopções, que alguns cursos e setores da UFPR estão promovendo, por esforço próprio, algumas ações insertivas, as quais mereceriam uma investigação à parte. Não há dados sobre os motivos das desistências, os quais seriam extremamente relevantes para um melhor dimensionamento das realidades e planejamento de intervenções visando a permanência e a conclusão dos cursos por esses jovens. Também não foram fornecidos dados sobre a repetência desses alunos em disciplinas dos seus respectivos cursos. Mas sabe-se que essa é uma realidade bastante presente nas suas trajetórias acadêmicas. Entretanto, é preciso que se note que, no que concerne a tal quesito, ter-se-ia que obter igualmente os dados dos alunos não indígenas, a fim de que o comparativo fosse adequado, uma vez que há disciplinas que apresentam elevada retenção para todos os públicos, cotistas ou não.

4.3. Políticas de permanência voltadas ao universitário indígena na UFPR

Mesmo inexistindo na instituição um *locus* institucionalizado específico responsável pela proposição e gestão de políticas voltadas a esse público, constata-se que ações foram de fato sendo adotadas para suprir algumas das demandas concernentes à permanência desses estudantes. Dentre as quais, destacam-se enquanto políticas vigentes (ATÉ ABRIL DE 2013, quando encerrou-se a redação desse capítulo) relativas à permanência dos universitários indígenas na UFPR:

a) Vinculadas à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE):

- Bolsa permanência de R\$ 378,00 para todos os aprovados para a UFPR no Vestibular Específico para os Povos Indígenas. No caso dos indígenas, tal bolsa é repassada sem contrapartida. No caso dos demais alunos que recebem esse tipo de bolsa, precisam cumprir 12 horas semanais em projetos formativos da UFPR, aprovados pela PRAE.

- Auxílio moradia de R\$ 220,00 não era repassado a eles, pois já contariam com a bolsa da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Entretanto, como o Convênio com a FUNAI estava suspenso à época da pesquisa (e de fato foi extinto em 2013 pois uma nova modalidade de bolsa estava prevista, via MEC/FNDE – Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), caso eles não

estivessem recebendo o auxílio da FUNAI (o aluno deveria informar a PRAE, pois ela não possuiria acesso a tal informação), eles podem concorrer à moradia, mas devem apresentar toda a documentação socioeconômica e se submeter à seleção como todos os outros alunos.

- Apoios pedagógicos e psicológicos são oferecidos a todos os estudantes da universidade, independente de serem ou não bolsistas. Mas há pouca procura por tais serviços pelos alunos indígenas.

b) Vinculadas à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD):

- Convênio com a FUNAI – Essa parceria constituía-se na principal ação interinstitucional voltada à promoção da permanência dos estudantes indígenas na UFPR e existiu sempre com grandes inseguranças quanto à sua manutenção e também com constantes atrasos nos repasses das bolsas aos beneficiários (conforme relatos de estudantes entrevistados). Não se teve acesso a esse documento de convênio, mas se sabe que é normatizado pela Portaria 63/PRES/2006, redefinida pela Portaria 849/PRES/2009. Esse Convênio acaba de ser finalizado (2013), segundo a própria PROGRAD, com todas as Universidades, inclusive a UFPR. Segundo um dos universitários entrevistados, o valor repassado era de R\$ 760,00 em 2011 e havia sido reduzido em 2012 para R\$ 700,00.

- Quanto ao apoio a esses alunos, a resposta obtida diz ser “realizado atendimento e acompanhamento didático-pedagógico e psicossocial articulados com demais setores (coordenações de cursos, PRAE, PRA, Centro de Psicologia Aplicada - CPA)”.

c) Vinculadas à Pró-Reitoria de Administração (PRA): responsável pela isenção do pagamento das refeições (café da manhã, almoço e jantar) nos Restaurantes Universitários (RU).

Devido à relevância da necessidade de um apoio diferenciado, que minimamente viabilize a manutenção dos estudantes universitários indígenas fora de suas comunidades em cidades como uma capital, onde as condições de sobrevivência e custo de vida são extremamente diferentes, será apresentado um breve detalhamento de aspectos envolvidos na referida concessão da bolsa FUNAI.

Antes de mais nada, parece relevante à discussão destacar a ciência e o reconhecimento dessa necessidade diferenciada dos universitários indígenas pela

FUNAI, uma vez que ela própria apresenta a seguinte contextualização na Portaria 849/PRES/2009 – FUNAI:

a educação escolar é vista pela maioria dos povos indígenas como instrumento de luta por seus direitos e na manutenção de suas culturas e identidades... Os estudantes indígenas do ensino superior têm apresentado quatro tipos de necessidades quando se trata de garantir sua permanência em cursos de graduação: (1) moradia; (2) alimentação; (3) transporte; (4) apoio para aquisição de material didático e livros (...) As condições de permanência dos estudantes indígenas em universidades não são as mesmas de outros grupos sociais.

Cumprido ressaltar que, mesmo as vagas suplementares para indígenas na UFPR não tendo sido incluídas num processo discutido e planejado previamente, mas incluídas pelo relator, num quase mimetismo da proposta da UnB, a Resolução foi sendo cumprida desde sua aprovação. Sendo assim, a UFPR procedeu gestões ainda em 2004 junto à Coordenação Geral de Educação da FUNAI para o firmamento de um acordo onde “cada uma das instituições assumiu parte dos compromissos relativos à permanência dos estudantes indígenas (moradia, transporte, alimentação, material didático, etc.)” (Bevilaqua, 2005 b, p.183), acordo este que gerou um convênio, justamente esse que ora foi finalizado, segundo a CEPIGRAD/PROGRAD, visando um apoio mínimo a tais estudantes, sob determinadas condições, as quais, caso não cumpridas, geravam por punição a perda da referida bolsa, conforme de fato chegou a ocorrer, segundo relatado por Souza (2011, p.14-15). Conforme asseveram Freitas e Harder (no prelo), “os critérios de concessão das bolsas (...) vêm sendo objeto de constantes questionamentos acerca dos mecanismos de controle sobre os estudantes, da sobreposição de competências com a universidade, inclusive, com casos de supressão de estudantes do programa e cancelamento das bolsas”. Apesar de tais questionamentos, a relevância de uma bolsa como a da FUNAI é um aspecto inquestionável, apontado tanto pelos estudantes entrevistados quanto pelos pesquisadores que se debruçaram sobre tal problemática. Segundo Freitas e Harder (prelo):

Os dados disponibilizados pela dissertação de mestrado de Maria Simone Novak (2007), realizada na UEM, e pela tese de doutorado do professor da UEL Wagner Roberto do Amaral (2010), realizada junto ao programa de pós-graduação em Educação da UFPR (...) observam, ainda, que nas universidades em que foram instituídos programas específicos voltados à permanência dos estudantes indígenas, os índices de evasão são relativamente menores correspondendo a relativamente maiores números de egressos. Esse é o caso da UEM, UEL e UFPR (AMARAL, 2010)

Consta que, em 23 de janeiro de 2006, mediante Portaria de número 63/06/PRES, a FUNAI aprovou orientações para a seleção de estudantes indígenas no ensino superior ao recebimento de apoio financeiro da FUNAI via Unidades Regionais. Dentre as mesmas destacam-se as condições: o candidato ao recebimento de apoio financeiro da FUNAI deve ser membro de um povo indígena, comprovado através de autodeclaração e declaração da comunidade sobre a condição étnica do candidato; declaração da comunidade de origem de que comprove que a formação superior desse estudante é um interesse da comunidade; proposta de trabalho, avalizada pelos beneficiários, a ser desenvolvido durante e após o curso, junto com sua comunidade ou outra comunidade indígena ou estudantes indígenas do Ensino Médio que estudam em centros urbanos. Para a manutenção do recebimento do apoio (bolsa): reavaliação da concessão será anual; o aproveitamento acadêmico e relatório de frequência do estudante deverá ser semestral; frequência mínima de 75% em todas as disciplinas em que estiver matriculado (à exceção de casos de doença e luto seu ou de familiares); não poderá ter mais de 2 semestres consecutivos ou três semestres alternados sem aproveitamento acadêmico; apoio financeiro extensível somente a até dois semestres do período padrão de conclusão do curso; etc.

Data de 04 de agosto de 2009, mediante Portaria 849/09/PRES, redefine as orientações para a seleção dos estudantes indígenas no ensino superior ao recebimento de apoio financeiro, determinando, dentre outros, novos critérios, dentre os quais consta a priorização às Instituições de Ensino Superior públicas que já possuíssem instrumento legal firmado com a FUNAI e alertando de que seja concedido apoio exclusivamente aos que estivessem em sua primeira graduação. Nota-se uma elevação de exigência para a manutenção da bolsa, a qual está condicionada ao bom desempenho acadêmico do estudante, ou seja: seguir o cronograma do curso; aprovação semestral mínima de 50% das disciplinas matriculadas; não se distanciar do período padrão de conclusão do curso; possuir frequência igual ou superior a 75%, salvo situações específicas. Apoio extensível no máximo em dois semestres. Deverá desenvolver ou executar projeto ou atividade que beneficiem à sua ou outra comunidade indígena minimamente uma vez por ano. Caso haja transferência de curso, o período de apoio será contabilizado a partir da primeira opção de curso. Entre outras determinações.

Destaca-se ainda a Portaria 744/PRES, de 02 de agosto de 2007, que normatiza a aplicação de recursos com auxílio financeiro para estudantes indígenas fora de suas aldeias, para professores indígenas sem vínculo empregatício com a FUNAI, etc., definindo que, no que concerne a os estudantes indígenas fora de suas aldeias, que seus deslocamentos às mesmas deveriam obedecer à programação aprovada previamente pela própria FUNAI.

Cumprе ressaltar que o convênio FUNAI/UFPR foi extinto no início de 2013, entretanto, o governo do Brasil aprovou em maio de 2013 a criação de um Programa Nacional de Bolsa Permanência especial, (cuja implantação não será objeto de acompanhamento por necessidade de fechamento da pesquisa). Esse Programa será voltado a

quilombolas, indígenas aldeados – que vivem em comunidades tradicionais reconhecidas – e estudantes das instituições de ensino e universidades federais em situação de vulnerabilidade socioeconômica. / O auxílio será concedido aos estudantes que atendam os critérios para a política de cotas descrita na Lei 12.711/2012, matriculados em cursos com carga horária maior que cinco horas diárias e que tenham renda per capita familiar mensal de até 1,5 salários mínimos. / O valor da bolsa é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Para quilombolas e indígenas aldeados o auxílio será de R\$ 900,00 (novecentos reais), sendo que essas duas categorias de estudantes receberão apoio financeiro independentemente do curso. (BRASIL, SEPPIR, 2013)

O aspecto financeiro é certamente muito relevante, especialmente para tais estudantes, os quais dependem somente de tais bolsas para sobreviverem, quando não vêm para a Capital do Estado com a família. Sabe-se, entretanto, que as dificuldades enfrentadas não se resumem ao financeiro. A deficiência na formação nos ensinos fundamental e médio é apontada pelos estudantes entrevistados como um componente especialmente limitador de seus desenvolvimentos, pois muitos frequentaram escolas indígenas extremamente falhas em termos de formação no conhecimento que sustenta o ensino superior. Ademais, há a diferença cultural, relatada frequentemente como outro ponto de destaque a ser levado em conta quando se trata de se inserir nesse novo contexto, pois muitos desses estudantes de fato viviam em aldeias ou em comunidades de indígenas próximos a centros urbanos, mas compartilhavam com seu grupo a língua (frequentemente), os costumes, a mitologia, etc.

Por outro lado, além dos aspectos financeiros, há que se considerar outros, também relevantes, especialmente os voltados a favorecer de um sentimento de

pertencimento/vínculo com a Universidade, conforme se poderá depreender das análises das entrevistas realizadas no próximo capítulo.

4.4. Sínteses provisórias

A despeito de processos que certamente poderiam lhes favorecer mais, o que se observou na análise desses dados é que esses estudantes estão se esforçando e avançando em suas trajetórias acadêmicas e alcançando o sucesso em termos de conclusão de seus cursos. Sabe-se que um passou na seleção de Mestrado numa prestigiada universidade brasileira e outro foi trabalhar em prol da comunidade indígena e de outras comunidades num município onde tem uma grande aldeia de sua etnia, com mais de 5.000 indígenas distribuídos em 5 subsedes. Isso denota que esses universitários carregam projetos individuais e coletivos e muita determinação para concretizá-los.

Percebeu-se que a UFPR enquanto instituição se envolveu com a problemática indígena de forma a viabilizar seu acesso diferenciado e teceu seus próprios caminhos na implementação de uma política de apoio financeiro à permanência dos alunos indígenas, a qual é de fundamental importância para os mesmos. Entretanto, no que tange a políticas pedagógicas, está apenas timidamente caminhando, o que denota não estar sendo uma prioridade para a instituição.

CAPÍTULO 5

INDICADORES QUE COMPÕEM A CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA DE SEIS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR

Nesse capítulo será apresentada uma caracterização básica dos seis entrevistados (sem detalhamentos que pudessem levar a suas identificações, por questões éticas), seguida do resultado da análise das entrevistas, a qual propõe indicadores de configuração das subjetividades desses jovens, os quais partem dos temas de maior prevalência em termos quantitativos (temas que se repetem), mas principalmente qualitativos, pelo impacto engendrado nas dinâmicas das subjetividades desses jovens.

Os sujeitos da pesquisa são seis universitários indígenas da UFPR, quatro graduandos e dois graduados em cursos regulares dessa instituição, que adentraram por Vestibular Específico para os Povos Indígenas do Paraná entre 2006 e 2012. Cada estudante cursa uma formação diferente, desenvolvida nos seguintes setores da UFPR: Litoral (1); Sociais Aplicadas (1); Saúde (2); Agrárias (1); Humanas, Letras e Artes (1). A idade oscila entre 20 e 31 anos, sendo quatro do sexo masculino (M) e duas do sexo feminino (F). Quanto ao estado civil, três solteiros (2M e 1F) e três casados (2M - com indígenas e 1F – com não-indígena), sendo que dois (1M e 1F) têm filhos (cada um possui um). Em termos sociolinguísticos, quatro são falantes da língua indígena de sua etnia e do português e dois falam somente o português. Cinco dos universitários entrevistados são de Unidades da Federação da região sul do Brasil e um é da região centro-oeste. Eles são de três etnias, sendo que quatro são de uma mesma etnia. Todos passaram por educação na aldeia e fora da aldeia, ao menos em algum momento da vida, não necessariamente cursando as séries iniciais na aldeia e as do segundo ciclo do Ensino Fundamental em diante fora da aldeia, o que poderia ser esperado já que geralmente existem escolas nas aldeias até o final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Apenas um (F) teve uma trajetória escolar sem reprovações ou abandonos temporários. Dois fizeram reopção de curso superior na UFPR e um cursou outros cursos superiores (sem concluí-los, por dificuldade financeira) em universidades privadas. Três são filhos de pais e mães indígenas e três de indígenas com não-indígenas. Todos moraram em aldeias, ao menos por um período da vida e

cinco relatam que, de alguma forma, ocorreram rixas políticas dentro das aldeias que afetaram suas vidas e a de suas famílias. Cinco relatam que só vieram a conhecer uma cidade grande como Curitiba quando vieram para a UFPR. Todos são universitários de primeira geração.

As entrevistas duraram: 1h09min; 1h11min; 38min; 1h25min; 1h18min; 1h14min e foram realizadas uma única vez.

Indicadores

5.1. “Quem firma a criança é a sociedade, a comunidade inteira” – a “COLETIVIDADE” como sentido:

Tal indicador surgiu com muita força em vários dos depoimentos e em diversos momentos dos mesmos, algumas vezes apresentado em contraposição à cultura não-índia, como nos trechos abaixo. Essas falas referem-se ao momento em que a infância estava sendo o foco.

- E a própria relação também do indígena com o filho, não é uma coisa assim, como a sociedade ocidental, que às vezes, a gente quer ser superprotetor, que a gente não pode largar. Não, a força da criança está exatamente nisso, né? Ela também pode ser vencedora por ela mesma, ela se firmar, porque na verdade quem se firma não é o pai ou a mãe, quem firma a criança é a sociedade, a comunidade inteira. Então, essa é a diferença de valores que a gente não... que a gente tem, que a sociedade não-indígena não tem mais, que é essa valorização das crianças e dos idosos dentro de um grupo. E na sociedade não-indígena é um descaso para os idosos e um descaso para as crianças, daí é o individualismo que prevalece. Então, a partir do momento que tem esses valores que estão defasados assim né? Você não tem mais um grupo, você não tem coletividade. Você não tem mais um objetivo comum. Então a partir do momento que eu senti isso, que eu resgatei isso, daí eu não tive mais dúvida do meu lugar e do que eu tinha que fazer, então pra mim foi muito bom mesmo. / Eu sempre fui muito ativo. Eu mamei até os cinco anos de idade. **Ah é?** Inclusive tem essa questão aí de amamentação. (...) Essa questão da saúde, acho que de ser indígena livre. Quando você a criancinha tudo para lá sujo. Andando de cima para baixo. Cai e ninguém chora aquela coisa solta. Eu acho que é isso assim.... **Toda a comunidade cuida, né?** Todo mundo tá ali. É uma criança maior que cuida, que mal consegue carregar a criança no colo. Eu tenho fotos, eu tenho tudo disso. Sendo carregado por outras criancinhas. Eu andava pelado para tudo quanto é lado, sempre fui solto, sempre convivi com um monte de gente diferente, e isso influenciou minha formação de uma forma que eu sou isso hoje também. Até seis anos eu tinha um macaco-aranha, um filhotinho que vivia grudado. Essa alegria de criança. Acho que também essa questão de não ter amadurecido tão cedo. Por que minha infância foi muito livre, muito solta. Acho que isso faz toda a diferença. A formação do caráter como pessoa, como parte de tudo, de uma sociedade, um ecossistema.

- **E como você era quando era criança? Que tipo de garoto que você era?** Na verdade, eu tinha muita infância. Eu fico vendo a (...) minha filha, ela tá com dois anos, eu fico com muito dó dela. Ela vive dentro da minha casa, portão fechado, tipo, a gente não deixa ela ficar nem na frente do portão. A gente tem que brincar dentro da casa, sabe. Às vezes, no domingo de manhã ou no sábado de manhã, a gente sai brincar com ela na pracinha. A gente não sai à tarde porque à tarde tem mais movimento, mais pessoas drogadas, mais pessoas bêbadas. Então, o perigo é maior, sabe. À noite e à tarde a gente não sai, só ficamos em casa. Então, eu creio que ela sofre muito com isso, sabe. Nossa, minha vida, eu lembro muito! Brincadeiras, você saía de manhã, você só levanta e sai de manhã e vai para o mato, vai brincar, fazer arte. Fica o dia inteiro e à tarde também. A gente ia pescar, nadar. **Um monte de menina, menino? Todo mundo junto?** Guri e menina, todo mundo junto, todos brincavam juntos. Depois a gente voltava, jogava bola, brincava à noite de se esconder, fazer cabo de guerra, essas coisas. Eu tive uma infância que não é qualquer menino consegue viver. Totalmente livre. Na aldeia tem muito esse tempo de tirar pinhão, tirar bergamota, laranja, coco, uva japão. Tirar palmito. Eu ia com minha mãe tirar palmito. Algumas coisas assim, eu tenho vontade de comer essas coisas do mato. Você começa a lembrar dessas coisas. Às vezes quando está chovendo, eu fico lembrando, sabe, me vem muito forte de você ir andar no mato. A gente ia fazer armadilha, sabe, com meu pai, com meus irmãos, com os vizinhos, sabe. Então, eu era pequenininho e ia com qualquer um que estava indo para o mato, eu ia junto. **Não é como aqui, né?** Não é como aqui que você não solta sua criança com ninguém, né. Então, alguém tá indo pescar, você está indo junto, independente de quem seja. Tipo, não existe maldade. Às vezes, eu fico vendo hoje, eu tinha 14 ou 15 anos e a gente brincava junto com os meninos e as meninas e não existia maldade, não via maldade no coração das pessoas. Então, essa parte de andar no mato, sentir a terra nos seus pés, sentir o cheiro do mato, era maravilhoso. Eu tenho muitas lembranças disso, sabe.

- **O que você gostava de fazer?** De ir pescar. Era o maior barato para gente. Tinha um riozinho que chegava lá. **Criança ou jovem?** Criança. Abaixava de nível. E nós ia lá, nós rundinava a pedra. Pegava jundiá com a mão! Um mete a mão aqui, um mete a mão lá. E cercava, e pegava. Não deixava escapar. Mas, às vezes, escapava também. **Mas, é grande?** Orra... Mas, a mãe da gente não gostava! Queria que ajudasse na casa. Na sobrevivência, a mãe fazia artesanato, né? Para ir vender para os colonos. Em troca, tipo: "Eu te dou esse balaio, você me dá essa galinha". Tipo troca nós fazia com os colonos. Nem na cidade não era porque era muito longe. Daí elas iam de a pé. Ela queria que nós rapasse taquara para elas, mas em vez de fazer isso, nós ficava só pescando. Chegou de noite daí não podia entrar em casa que a vara estava esperando. **E daí fazia o que?** Ficava no pé da porta e não entrava. Eu não entrava. A mãe falava assim entra! Eu chegava faminto, né? **E os peixes? Vocês não comiam os peixes?** Trazia, né? Mas, ela não ligava muito, tinha que fazer o que ela pedia. Daí entrava e comia. Comia ali. Levava umas varadas. Não, era de amanhã que ia acontecer. **Até de manhã tinha que esperar.** Na verdade assim... **Como é que é? Para pensar bem durante a noite!** Tudo dorme assim ao redor do fogo. Nossa casa era de chão, era tudo de capim, assim tinha fogo, ela pegava aquelas folha lá e nós deitava ali com as pernas para o fogo. Quantas vezes queimou cobertor assim! Cobertor pela metade de tanto queimar. Daí de manhã cedo que eu via que meu irmão e meu primo começavam a apanhar. Eu já via que ia sobrar para mim, tentava escapar e não dava tempo. De noite você dorme tranquilo do lado da mãe. O problema é de manhã. Se um apanhou vai vir para mim também. Via que minha tia pegava meu primo ali. (...) Depois que elas fizessem os artesanatos dela, ela deixava nós em casa. Percorriam trinta, quarenta quilômetro. Voltava com a bolsa cheia de peso. Era difícil. / **Você era uma criança calma?** No lugar diferente. **Lugar diferente?** Lá na minha aldeia

eu sou muito bagunceiro. Tem lugares que você se sente, sei lá, na minha aldeia. **E aqui na Universidade?** Aqui a gente fica mais reservado. Tem que ficar mais de boa.

Nos três casos apresentados, os aspectos culturais relacionados à infância trazem à superfície, de forma bastante emocional, vivências que remetem à relevância da coletividade como significado que marcou a organização de suas configurações subjetivas, o que se reflete, de alguma forma, em suas ações. Dessa forma, todos relatam aspectos da infância que mais tarde aparecem como influência em seus comportamentos fora da aldeia, especialmente no ambiente escolar, inclusive na universidade. Chama-se a atenção para os aspectos que eles mesmos enfatizam terem influenciado seus comportamentos *a posteriori*, o primeiro nos diz que isso influenciou em sua maturidade, o segundo em sua ingenuidade e terceiro em suas formas de expressão. Todos, em seus discursos, se referem a tais vivências como fundamentais para suas formas de pensarem e agirem no mundo e as contrapõem à vida dos não-índios.

Mesmo sem que se debruce sobre a significação sociocultural da prática a seguir, por não ser o foco da discussão, considerou-se relevante efetuar o destaque, para fazer notar, que mesmo práticas culturais locais demonstram que a função de educar é partilhada por mais integrantes da família ou da comunidade, reforçando o argumento da “coletividade” como elemento relevante tanto na condução da ação por parte da avó, como na vivência da experiência com irmãos e primos:

- Olha, quando eu vivia com a minha vó. São poucas coisas que eu me lembro. Chegava uma época que eu não lembro qual é que é, a vó levantava nós umas quatro horas da manhã. Época de lua cheia. Era eu, meus primos e irmãos. Nós lá morava tudo numa casa só. Mandava nós ir tomar banho no rio, de madrugada. (...) Ela dizia assim que tinha que ir ver sete sombras da gente. Se não tivesse as sete sombras, se não conseguisse enxergar na lua a gente ia morrer logo. Era uma galera de sombra **E você, viu?** Eu vi. Uma galera de sombra. Vi mais que sete, viu umas trinta de uma vez. Eu era muito inocente. Na verdade a gente vinha correndo e, antes de entrar, tinha que ver as sombras da gente, né? Daí depois tinha que se jogar no rio. Mas, aquele rio era próximo da casa, um quilômetro mais ou menos assim. (...) A vó que mandava. Agora eu não sei, porque eu nem tinha como escolher. **E agora o que você acha? Interessante?** A crença da vó, né? Talvez se ela tivesse vivido um pouquinho mais. Tivesse morado com ela até uns dez, doze anos. Eu deveria raciocinar o que ela queria me passar. Ela também tinha bastante costume, tinha que levantar cedo, lavar a cara. E tinha que se ver no rio que estava lavando a cara. Por que se não a gente não crescia, ela dizia. Tinha que levantar cedinho. E lavar a cara.

5.2. **“e a gente sempre transitando. (...) Quando eu conseguia me adaptar, a gente tinha que mudar de novo (...). Isso era difícil pra mim. / Isso foi uma coisa boa pra mim que também me possibilitou estar sempre aberto”** – a “MOBILIDADE” como sentido:

Tal indicador surgiu com muita força em vários dos depoimentos e em diversos momentos dos mesmos, algumas vezes relacionado a práticas culturais e outras a opções pessoais. Os trechos abaixo surgiram relacionados ao tema infância, mas muitos acabam conduzindo o raciocínio atrelando-o à seriação escolar, o que é algo que chama a atenção, pois a vida escolar acaba tendo função de organização cronológica do pensamento e também como aspecto relevante da infância.

Ressalta-se que, de certa forma, tais configurações subjetivas geradas na concretude da vida valorizam a experimentação como recurso valioso. Ao mesmo tempo, tais vivências colocam o indivíduo frente a necessidades de novas adaptações, mesmo que seja dentro de sua cultura e família. Provavelmente isso repercute no vislumbre de que uma vida estudantil tão diversa de suas realidades quanto à vida universitária num grande centro urbano, seja passível de experimentação.

Cumprе lembrar, ainda, mesmo sem maiores detalhamentos nesse momento, a ocorrência de processos históricos que forçaram muito desses povos a mudanças para defenderem suas próprias vidas, durante séculos e até mesmo em nossos dias. Isso porque a quase totalidade dos que resistiram em seus *locus* de origem, foram exterminados, a exemplo de muitos povos litorâneos do Brasil. Portanto, aos sobreviventes, pode ter sido considerado útil adotar ou incrementar em sua cultura a mobilidade como estratégia de defesa contra ameaças externas ou mesmo internas, tendo função o exercício do desapego objetal (carregar consigo somente o necessário, não acumular excessos etc.).

De certa forma, as vivências relatadas abaixo parecem prepará-los para uma valoração positiva da mobilidade e a sua utilização como recurso educacional, forjando subjetividades na transição, as quais podem gerar sentidos para a consecução de investimentos em situações desconhecidas.

- Na aldeia, de sete dias na semana, eu durmo na minha casa umas duas ou três vezes na minha casa. Nos outros eu durmo na casa de primo meu, durmo na casa da minha tia. / A aldeia que a gente morava não era

centrada, assim sabe. Era uma aldeia expandida. A gente morava longe um do outro. Tudo era longe. **Ah tá!** Não era uma aldeia que tudo morava perto. A gente tinha costume de morar em quatro lugares diferentes. Não lembro por que a vó fazia aquilo lá, acho que era para dar mais serviço. Chegava época do ano tinha que morar em tal lugar. **Na mesma aldeia?** Na mesma aldeia. **Revezava com outra pessoa?** Não. **A casa de vocês ficava lá?** A casa era montada em meio dia. **Vocês montavam?** Meu tio, ele era bom para fazer. A gente era bom para arrancar aquele material que eu não lembro como é o nome. Ele arruma e a gente já fazia a casa. A gente morava um tempo ali, era uns 500 metros ou dois quilômetros e um quilômetro e pouco. A gente se mudava, não sei por quê. Aquele lugar já era fixo para a gente se mudar. Tinha água, tinha que ser perto de água, né? Tinha que ter fonte de água para beber. Assim a gente ia. Eu nunca consegui entender por quê. A gente ficava se mudando direto. Se mudava umas três vezes no ano. Até agora eu não me perguntei para a mãe porque isso. A gente mudava bastante.

- Vou contar um pouco sobre a minha, vou fazer um retrospecto sobre a minha história. Então, minha mãe foi trabalhar no (Centro-Oeste do Brasil) quando ela tinha 20 anos, né? (...) Era enfermeira e foi trabalhar (...). Daí em 80, ela conheceu meu pai lá e ela ficou 6 anos direto na área assim, sem sair, entregue mesmo ao trabalho e lá eu me criei, né? Então eu fiquei até meus 6 anos de idade (...) morando nas aldeias, transitando com ela e indo em várias etnias. Teve um momento que eu também falava outras línguas, morava com os X também, só que meu tio era Y, daí acabava misturando. E daí teve um tempo que a gente morava com os Z. Também, eu ficava atrás dela, né? **Tudo no (Centro-Oeste)?** Tudo. Daí (...) ela foi para (outro Estado) também trabalhar com (K). Daí lá meu irmão nasceu, filho de indígena (...), de outra etnia, e de lá a gente voltou para (o Estado anterior) e fomos morar em (B). Onde a gente continuou morando (...). **Morando na cidade daí?** Morando sempre nas aldeias, sempre para as aldeias, né? Isso foi uma coisa boa pra mim que também me possibilitou estar sempre aberto pra várias etnias diferentes, né? Cada lugar que eu ia era uma realidade, teve um tempo que eu cheguei a estudar assim, acompanhar a escola na aldeia mesmo, que era o professor indígena. Porque eu tive esse problema de chegar em uma idade, aos 7 anos precisar estudar e na aldeia não tinha escola, por isso ela foi para a cidade (...) mas em um pólo onde tinha uma escola fundamental, um ensino regular. Daí eu praticamente ficava um ano em cada cidade assim, sempre em escola pública. Daí ficava um ano em uma escola, daí às vezes tinha que mudar no meio do ano. Teve um ano que eu perdi por causa disso, porque a outra escola não aceitava transferência no meio do ano, então eu perdi um ano por causa disso também. E a gente sempre transitando. / Cada ano eu ia em uma escola diferente, então eu tinha sempre que estar me adaptando a uma escola diferente, fazendo um círculo de amizade diferente. Quando eu conseguia me adaptar, a gente tinha que mudar de novo e eu tinha que começar do zero de novo. Isso era difícil pra mim. / Quando eu vou na comunidade ou quando estou com os indígenas a gente se identifica muito. Eu sempre ficava meio perdido no meio das pessoas, porque eu não conseguia me identificar com os grupos. Eu tentava sempre me adaptar. Isso é uma coisa que eu aprendi: me adaptar. Um pouco ali, um pouco aqui, mas eu nunca me encontrava. Achavam que eu era malandro. Você é 'maria vai com as outras', vai aqui, vai ali, tá sempre mudando. Mas eu estava procurando, tentando me encontrar. Não achava. Não tinha como.

- Eu morei até os sete anos em área indígena e estudei fora. Daí minha família se mudou para outra cidade (...), então eu estudei só fora da área até a sétima série. Daí eu fui morar na área indígena quando eu tinha treze anos, com a minha mãe, daí eu concluí, eu fiz a sétima, a oitava e o primeiro ano do ensino médio na área indígena. Depois eu saí da área de novo e voltei a morar na minha avó. / É eu saí mais ou menos com seis e voltei com 13. Foi totalmente diferente. **Porque você voltou?** Sei lá, eu

queria conhecer um pouco da minha cultura sabe? **Você quis?** É... como era viver dentro da aldeia assim, rolou até uma dificuldade com meu pai assim, a minha avó ficaram bem tristes, mas foi uma experiência boa, porque eu aprendi muita coisa. **Os teus pais são separados?** São... **E o teu pai mora na cidade?** Não ele mora em uma aldeia que tem bem inclusa na cidade, que é do lado. **E você morava com ele ou com sua avó?** Eu morava com a minha avó na cidade. Daí minha mãe sempre morou na aldeia. (...) Acho que assim, a minha avó é minha avó, mas a gente sente falta da figura materna da mãe, né? Eu sentia muita falta da minha mãe.

- Então, é, eu nasci na aldeia ali, é, de X, e que me lembre assim da aldeia fiquei morando seis anos com a minha avó, daí minha mãe pegou, minha mãe até seis anos, ela pegou e casou com outro índio, né? Que é pai dos meus outros irmãos, e pegou e, que me lembro, é que eu morei com a minha avó até os seis anos, na aldeia. Daí chegou nessa época, meu tio me levou pra (outra aldeia), onde que minha tia morava lá, ela era casada com um índio, né? Aí eu fiquei, é lá comecei no ensino (...) escolar assim, nem no pré eu fui, fui direto pro primeiro, porque eu já tinha oito, nove anos, e a minha primeira professora foi a S ainda, porque eu gosto muito dela. **E você estudou na cidade?** É, na cidade. (...), era (escola) pública. Daí de lá, minha mãe foi me buscar, né? (...) Aí me trouxe pra (outra cidade), tinha um grupo de índios assim, dentro da cidade, mas não assim, num pequeno terreno indicando pra posse de terra, né? Daí ficamos quatro meses morando debaixo de um barraco lá, até eles cederem um lugar pra nós, daí deram, cederam um lugar lá, próximo ao Rio (...), aí levaram tudo nós pra lá, fiquemos morando lá mais um tempo. Aí conforme ia passando os anos, ia a FUNAI assim, o Governo ia comprando as casas, iam indenizando os colonos assim, aí nós começamos assim, tipo, se expandir mais, não ficou mais aquele bloquinho. Aí lá, (...) minha segunda série, que eu tinha passado lá. Então, passou um ali, aí fiz a terceira série na aldeia de Z que (...) foi fundada ali. Ali dentro da aldeia fiz a terceira e a quarta série. Era um colégio de cidade pequenininha, vinha professores assim, da cidade dar aula pra nós, e tinha um outro professor, que era o da aldeia mesmo, que era indígena dava aula (da língua indígena), dava (...) metade da matéria, não é que nem hoje, cada disciplina um professor, eram dois professor e eles dividiam o tempo lá. (...) Assim, aí fiz a terceira e a quarta ali, aí quem tinha a quarta tinha que ficar lá. Ali não tinha a quinta série, a quinta série era fora da cidade, ainda no interior, mas era fora da cidade, aí os alunos aprovados pra quinta série, como nós ali, peguemos e fomos para outro colégio que não tinha ali na aldeia, lá eu fiz a quinta, fiz a sexta, sétima, (...) a sétima, quando tava começando (transferiram-se) pra outra aldeia. (...) Fiquemos um ano morando lá, não se acostumei, voltemo pra aldeia. **Então você parou de estudar nesse ano? Com essa confusão toda.** É, na realidade eu estudei um pouquinho lá....**Na sétima?** É, na sétima, daí nessa sétima ali, eu peguei não me acostumei lá, voltei (...) para morar com a minha prima. Aí fiz a sétima, a sétima e a oitava ali. (...)Aí fiquei ali, depois peguei voltei para lá, com a mãe depois, a mãe veio para Z, (...) eles aceitaram ela de volta.. Dali eu fui para F de novo, terminado o primeiro grau. Daí comecei o Ensino Médio lá em F. Passou quatro mês e eu não me acostumei lá e voltei para o Z de novo. Ali comecei o primeiro ano, primeiro ano terminei o primeiro ano, mas daí já era na cidade o primeiro ano, o segundo grau já era na cidade.(...) Ali eu fiz a primeira série, consegui. O segundo ano eu reprovei, reprovei não, fui até agosto mais ou menos ali, tinha que trabalhar, trabalhei e daí horário não fechava. Eu estudava de noite, aí quando chegava, quando ia pra aula, já não conseguia mais alcançar o tempo assim, aí desisti. Repeti o segundo. (...) A terceira também fiz ali.

Seja por motivos culturais, familiares ou externos (sociais), a vivência da

mobilidade transparece ser um indicador relevante na configuração das subjetividades desses jovens. Especialmente por exigir um esforço de adaptação, nem sempre fácil, conforme relata um deles, ao asseverar “isso era difícil pra mim”. Mais difícil quando se trata da realidade fora aldeias, quando a identificação com os grupos ficava mais difícil ainda, quase impossível. Entretanto, pode-se assinalar que se exigia uma atividade do sujeito para construir relacionamentos, resultando no desenvolvimento da habilidade de adaptação. Isso é um recurso que parece ter relação fundamental nos seus comportamentos como estudantes, especialmente quando em escolas fora das aldeias. Representa também uma contradição: dificulta a identificação (até mesmo intra grupos de indígenas), ao mesmo tempo em que favorece “estar sempre aberto pra várias etnias diferentes”. Tal desafio parece poder tanto recrudescer os pontos de vista quanto relativizá-los. Certo é que exige uma necessidade de tomada de decisão, a qual faz emergir a pessoa como sujeito.

Outro aspecto que parece relevante destacar, no que concerne ao indicador de mobilidade, é que, para além dos empreendimentos externos perpetrados com vistas à dominação desses povos, quase todos os entrevistados relatam a presença de rixas internas como definidores de espaços de usufruição de direitos de moradia e convívio. Tais vivências de “transferências forçadas” repercutem na organização social desses povos e na configuração dessas subjetividades, conforme é possível notar nos trechos selecionados:

- Sou indígena de uma aldeia (...) mais ou menos demarcada (...) teve grandes repercussões políticas (...) por conta de a própria dificuldade política assim que não era conhecida pelo governo daquela região. (...) Saímos de lá, daí fomos pra (outro Estado), a princípio pra outra comunidade indígena, mas não deu certo por motivos de rixas políticas internas, que acontece muito... isso é muito comum nas aldeias indígenas, essa luta também pelo poder político, acontece isso (risos). Acontece isso também.” / quando tinha 6 anos, 5 ou 6 anos, até 7, eu tinha um temor, um medo, né. Um temor, um medo, até pela questão política interna das comunidades onde a gente morava, então eu lembro que eu tinha muito medo, até hoje. **Medo do quê?** Medo do envolvimento, que tinha atos de banalidade, crueldade, de se prender, por exemplo, alguém da sua família. **Dentro da aldeia, castigo?** Isso, tinha medo também das pessoas que andavam por ali vagando, alcovitados.

- É, eu nasci (Estado X). Aí eu fui para (outro Estado), sabe, devido a um conflito interno da comunidade, fui praticamente transferido, né? Eu falo transferido mesmo. É uma mudança que a gente não aceita muito, mas é uma mudança e eu fui para Santa Catarina.

- Minha família inteira saiu da aldeia, conflito interno de liderança né? Então acabou que o desentendimento entre as famílias (...) A gente acabou saindo da aldeia para não dar mais problema. Mas, minha família inteira continuou lá, meus avós. **Você ia visitar?** Sim, sim, sempre! Até porque eu acabei saindo da aldeia, mas morava há dez quilômetros da aldeia, dez ou quinze

quilômetros, então era bem pertinho. Aí, eu acabei saindo da aldeia, e terminei o ensino médio fora da aldeia também.

A concretude das políticas internas das diferentes aldeias forçou várias vezes a vivência da mudança, da necessidade de tomada de atitude grupal perante opções como submissão ou rebeldia. Também influenciou a afetividade, pois há menção a medo, “até hoje”. E isso certamente influencia a cultura, como no caso: “Muito medo, até meu pai também, todo mundo tem muito medo lá. Culturalmente tem muito medo, cada trevinho, cada (...) encruzilhada! Cada encruzilhada tinha uma história, pó branco, visage.”

Contraditoriamente, os enfrentamentos acabam reforçando os laços coletivos, pois se tratam de grupos contra grupos. Mesmo quando alguns subjagam outros ou se retiram da disputa, o fazem em grupos. Também acentuam valores como participação política, como relatado nos trechos abaixo, cada um desencadeando a formação de sentidos subjetivos diferenciados:

- eu não esqueci aquela essência política que eu tinha de convivência em comunidade. Porque (...) a identidade existe, ela não se perdeu, porque quando eu entro numa aldeia indígena, eu me sinto em casa. Qualquer uma que for, eu me sinto bem, por mais que algumas estejam meio perdidas, estejam meio transgressas assim, né, porque o mundo é complicado também de viver, influencia diretamente qualquer cultura que for. / E uma contribuição que tem a comunidade indígena e todo o aparato indígena é a concentração da autoridade política, que todos dentro da comunidade tem. (...) Quando o pessoal se reúne dentro da comunidade, todos se reúnem na reunião, desde a criança até os mais velhos, e essa aspiração já é passada pelos mais velhos. Já nasce com aquilo. (...) Não é democrático, porque não são todos que tomam a decisão. Mas é participativo. As crianças participam, mas não têm poder de decisão nenhum. As mazelas aspiram aquele representante político para que ele seja também um pouco próximo. Isso me ajudou muito a ter atitude. Vamos transformar pra ver no que dá. E tem me ajudado.

- **Você participava das reuniões da aldeia também?** Participava. (...) **Você disse que participava e dava opinião...** Na verdade lá eles não dão muita bola, eles são muito cabeça fechada, sabe? “Quinem” eu tava falando, eles... como eu vou te dizer? Muito autoritários, eles são muito autoritários. Com o agente de saúde (indígena), quando eu fui dar a minha opinião, ele dizia assim pra mim: “você é funcionário, você fica quieto, você não tem direito de dar opinião”, falava bem assim pra mim. E eu fiquei quieto, não porque era funcionário, mas por educação. O que eu ia ganhar afrontando eles? Muito pelo contrário, ia sair perdendo. Daí tem coisa que eles faz, que o pessoal lá faz, mas que é por falta de conhecimento deles, sabe? São, são muitos autoritário em geral. Mas no que eu podia, sempre fiquei escutando assim.

Em ambos os casos, a vivência comunitária parece se traduzir em ganho subjetivo ao promover a possibilidade de acesso às lideranças e aos embates relativos às decisões. Dessa forma, se a um deles apenas coube reconhecer que aprendeu a ouvir, no primeiro caso serviu para favorecer a percepção de uma

possibilidade diferenciada de construção de atitude expressa em “transformar pra ver no que dá”.

Há, ainda, um outro aspecto que parece estar vinculado à mobilidade (e também à coletividade) enquanto configuração subjetiva capaz de incrementar formação de sentidos subjetivos: a responsabilização. À guisa de ilustração, destacaram-se dois depoimentos:

- É bom considerar também todo o tratamento familiar com que nós fomos conduzidos. Meu pai e minha mãe também nunca deixaram também de deixar nós três à vontade assim, tanto que nós apanhávamos bastante, tanto que menino, guri, é sempre mais sapeca, né? Então nós, três irmãos, apanhava meio que direto assim (risos), de tanto que nós fazia as coisas erradas... / Todas as decisões que eu tomei meus pais nunca foram conscientes. Quem sabe eles já sabiam. Pessoas com mais idade e mais experiência percebem qual é o perfil do filho e o teor de atitude que ele tem também: tem uns que são mais caladões. Eu era o mais direto possível. Com meus irmãos também, eu não me dava muito bem, era briga, era choque na certa. Comigo era choque na certa. Pai, mãe, irmão, todo mundo. Meus irmãos mais velhos também, nunca tomaram decisões pela gente. Meus pais nunca tomaram decisão pela gente. Eu tinha um poder de decisão com 13 e 14 anos, que a gente poderia tomar as decisões e podia pagar pelas consequências. E tanto que pagamos pela consequência, mas não mais com surra, né? Com aquela questão moral, que você aprende na cabeça, é a que mais dói”.

- a minha mãe era assim, ela era bem liberal, assim. Às vezes eu queria ir viajar para um lugar ela dizia: “não vai. Mas se tu quiser ir, vá”. Ela sempre falava assim, ela queria que eu sofresse as consequências para depois... **Ela dizia o que ela achava e depois falava: você decide.** Ela dava a opinião dela, mas dizia: “Se tu quer pagar pra ver, tu vai”. Ela sempre foi assim.

A proposição do elemento mobilidade como componente da configuração subjetivas desses jovens, bem como o detalhamento de aspectos relacionados ao mesmo, formam um conjunto complexo, muitas vezes contraditório, de aspectos simbólico-emocionais que possibilitam o surgimento de alguns sentidos subjetivos específicos para cada um desses jovens na vida em geral e na estudantil em particular.

5.3. “ter passado necessidades e ver a realidade de pessoas simples (...) foi um crescimento e uma forma de ser mais forte” – a “RESTRIÇÃO” como sentido:

As restrições impostas pela sociedade hegemônica aos povos indígenas é uma marca que os universitários indígenas trazem em seus discursos. Mas é interessante notar que tais experiências são por eles elaboradas diferentemente,

gerando sentidos subjetivos diferenciados para diferentes mobilizações, conforme os discursos abaixo apontam:

- De ter passado fome já quando era criança, de comer só mandioca, de... na época de cheia não tinha muito peixe, então era só mandioca ou quiabo seco e ter passado necessidades e ver a realidade de pessoas simples e... mas só que sempre com alegria assim, nada era triste assim. Nada foi “ahhhh...” se lamentando assim... foi um crescimento e uma forma de ser mais forte assim. Acho perante as coisas.

- Aí como a gente vivia muito no mato, a gente sofreu muito, sabe, a dificuldade imensa. Teve meses de até passar fome mesmo... (...) Trabalhava na aldeia mesmo, roçando, carpindo, plantando. / Teve vezes que a gente passou até fome, a gente passou por uma situação muito difícil, eu via minha mãe, meu pai, sabe, sofrendo! Esse lado de ir buscar esse trabalho manual tirou totalmente o interesse por estudar.

- Então, eu muito novo, acho que com 19 anos, eu fui trabalhar de agente de saúde dentro da aldeia, porque eu era um dos únicos que sabia escrever, sabe, que tinha disponibilidade de estar escrevendo. Então, eu ajudei nisto na aldeia. Trabalhei na saúde três anos. (...) e aí depois eu fiquei um tempo de novo trabalhando na roça. / Artesanato também. A gente fazia cesta e final de ano, principalmente, a gente saía vender, com a minha mãe. Mas, a minha mãe, a formação dela maior foi de roça. Eu lembro que a gente saía com ela trabalhar, tipo, vender batata-doce, abobrinha, pepino, mandioca. A gente tirava da lavoura e levava para a cidade vender. Era isso aí que a gente trabalhava. (...)

- Na verdade, na escola, na aldeia, nem sempre tinha lanche. Eu lembro que a gente ia e fazia bastante troca, sabe. A gente tinha bastante batata-doce e à noite eu colocava para assar e de manhã eu colocava junto com minhas sacolas e meus cadernos e eu levava para a escola. Lá tinham algumas pessoas que o vô era aposentado, então eles tinham pão, outros faziam bolachas, alguma coisa assim. E a gente fazia troca. Eu dava uma batata por um biscoito, a gente falava biscoito, né? Eu adorava esses pães e era uma coisa maravilhosa comer estes pães caseiros. Eu comia um pedaço, levava para minhas irmãs e minha mãe, era gostoso que nossa! Eu ficava pensando, até o arroz era gostoso, sabe. Teve um tempo que a gente comia arroz, que era uma coisa maravilhosa comer um prato com arroz. A gente comia canjica, canjica com feijão, com carne, piché. **O que é piché?** *Piché* é o milho torrado com farinha. Então, a gente comia essas comidas. / Quando eu terminei a oitava série e nas férias da escola eu já fui trabalhar com pinos e já não voltei mais a estudar. **E aí você já saiu de casa?** É, e aí eu já saí de casa. Eu ganhava, não lembro se eram dez reais por dia, acho que eram dez reais por dia e dava muito dinheiro, imaginou você tirar duzentos, duzentos e cinquenta por mês, para quem nunca tirava nada. Só que era muito pesado, né. E eu já tinha ido antes, quanto fazia a 7° e 8° série, nas férias eu ia. Então, eu sempre ia para os pinos, cortar pinos e eles cortavam e a gente carregava, a gente isolava aquelas toras. Era muito pesado. / - (com 23 anos) Aí eu fui trabalhar na cidade. Tinha uma irmã minha que morava na cidade e ela me conseguiu um trabalho na cidade. Então, eu comecei lá. Comecei a trabalhar em supermercado, cartório e já começou a me dar aquela vontade de estudar.

A partir de vivência da necessidade de luta pela sobrevivência, foram produzidas, conforme os discursos, diferentes estratégias de enfrentamento, em diferentes épocas de suas vidas. Note-se que para um deles, as restrições, tendo sido suplantadas, acabaram gerando novos sentidos subjetivos, que, segundo ele, o tornam mais forte ante as dificuldades. Em outro caso relatado, o anseio de estudar

e melhorar as condições de vida é sentido subjetivo decorrente de tamanhas restrições econômicas. Em ambos os casos, o aspecto simbólico-emocional é expresso conscientemente nos depoimentos. Por conta dessas experiências de ameaça de restrição à sobrevivência individual e coletiva estarem tão fortemente presentes, elas parecem gerar significação para o trabalho e o estudo como estratégias de enfrentamento viáveis, criando sentidos subjetivos muito concretos para a mobilização desses sujeitos, aos quais também poderia ter cabido a opção do imobilismo.

5.4. “aqueles eram os dois mundos” – a “DUALIDADE” como sentido:

A dualidade apresenta-se em todos os estudantes entrevistados como uma marca na configuração de suas subjetividades geradora de profundas reflexões e mesmo sofrimentos. Esse indicador de configuração subjetiva foi retirado de vários campos temáticos sob os quais os discursos produzidos nas entrevistas acabaram sendo organizados, a saber: culturais (língua); sociais (preconceito); choque cultural (urbanidade, presente X futuro, relacionamento, ritual). Por si só, tal amplitude de vinculação temporal nas entrevistas, evidencia que o indicador sempre retornava ao foco nas mesmas, proporcionando as mais diversas formulações de sentidos subjetivos para esses jovens, geralmente encaminhando uma reflexão a respeito de quem são.

A questão da língua indígena, seja pela perspectiva que for, é uma fonte dos mais variados significados, conforme se depreende dos trechos abaixo apresentados:

- E isso me confundiu muito, porque minha primeira língua não foi Português, então eu acho que às vezes, não há explicação na escola, porque às vezes eu tinha uma dificuldade com o português, me confundia na forma, na forma que eu formava a frase na minha cabeça e refletia, era diferente do português. Isso eu fui entender uns anos agora, porque antes eu não tinha essa dimensão de entender. **Porque só vivenciava né? E o jeito de pensar. Você acha que a língua tem uma influência, assim, no jeito de constituir a pessoa? Qual a força da língua para configurar o jeito de ser da pessoa? É uma pergunta difícil...** Ah, eu tenho certeza que ela esta diretamente relacionada assim, é o... “que nem” o Guarani fala “É o jeito de ser Guarani”, então para você ser Guarani, você tem que pensar como Guarani, então... eles pensam em Guarani, não pensam em Português, então até você fazer transcrições (do) Guarani ou (outras línguas indígenas) para o português... O português não consegue explicar uma palavra que tem 100 significados, ou 10 significados, a magnitude daquela palavra no português, não tem como você... não tem tradução... tem palavras que não têm tradução... você não consegue... você pode falar

mil coisas, é isso, isso, isso, mas não é... **Ou seja, você não conhece o sentimento que tem, que tá por traz daquilo?** Que está relacionado. **O conteúdo que tem na palavra, é isso, né?** É muito forte a força das palavras. Para os Guarani a palavra tem poder mesmo, então quando você fala a palavra você profetiza da tua cabeça, então, quando retira a palavra, você já está lançando o seu poder, já... Então tem um significado muito forte mesmo, bem significativo. Na relação social, na relação espiritual, na organização.

Nesse caso, o fato de ter sido criado em meio a várias línguas indígenas e só mais tarde ter tido o contato com a língua hegemônica gerou o sofrimento de não conseguir desenvolver adequadamente um entendimento da realidade quando era criança e adolescente, além de marcá-lo como diferente de uma forma indesejada, pois o “confundia”, gerava insegurança. Ademais, levou tempo para entender que a confusão decorria da diferente forma de estruturação linguística das diversas línguas que vivenciava, mas especialmente em relação ao português, uma vez que frequentava aulas em escolas regulares. Certamente isso marcou a sua configuração subjetiva.

Já o estudante a seguir acabou sendo desestimulado pelos pais em relação ao uso da língua materna quando foram morar na cidade, pois os mesmos saíram da aldeia em que moravam por questões de rixas internas. Por suas reflexões, percebe-se que tal “interdição” gerou diferentes sentidos subjetivos em momentos diversos de sua vida.

- Porque até essa minha nova identidade, onde nós éramos cobrados de não falar na língua, pelos nossos pais inclusive, que pediam para nós não falarmos. **Por quê?** Porque, de vergonha, né? Decerto eles sofriam preconceito. Pra nós não tinha, nós éramos crianças, não tinha sentido nenhum, não sabia nem o que era preconceito. Então, mas pra eles, eles sabiam, né? Não tão profundamente, mas sabiam que falar na língua, (...) ia ser motivo de zombaria. Então eles preferiram não ensinar, nós ficamos sem essa. **Pra protegê-los?** É, protegeram... E... agora eu penso que isso faz uma grande falta na minha vida, tanto que agora eu vou retomar os estudos novamente, da outra língua. / a partir desse momento (entrada na escola regular) já foi se quebrando essa cristalização mental que a gente tinha a respeito do preconceito, a respeito de não falar. Claro, você tinha algum resquício, eu lembro nas aulas, quando se falava da história dos indígenas, quando os professores de história entravam assim, eu ficava receoso, assim, em não tentar saber, né, não tentar identificar o que tinha acontecido. A questão dos jesuítas, eu ficava meio de canto porque eu sabia que pra mim meio que me amedrontava, porque, pela concepção que eu recebi de meus pais, pela aquela não outorgação do conhecimento da língua. Então, isso já havia sido construído em mim bem antes. Então era esse o medo que me assustava e eu não sabia o que era. **Você tinha medo de conhecer a história na versão do outro?** Isso, porque eu já sabia como era. **Ah, tá!** Porque eu já sabia como era. **Ah, tá. Você não queria ouvir.** Isso, não queria ouvir mais, já tinha empurrado da consciência. **E isso se confirmou de alguma forma em alguma aula?** **Porque a gente pode ouvir, querendo ou não.** Sim, mais ou menos. Eu

ficava receoso, então ficava meio de... não me interessava muito pela disciplina. Eu ficava mais longe dessa questão histórica, isso também foi provocando em mim (...) uma grande quebra epistemológica do conhecimento (...) porque não tem como pensar no futuro sem olhar a história.

Nesse trecho fica evidenciado o peso atribuído por esse jovem à língua na construção da identidade indígena e a percepção que ele tem da falta que isso acarreta à sua identidade. Atribuindo uma relação de causa, vislumbra nesse fenômeno de interdição da língua indígena outras consequências, dentre as quais menciona a ocorrência de uma “cristalização mental” decorrente dessa orientação parental para não falar a língua, a qual alimentava temores e preconceitos nele também.

Dessa forma, pode-se dizer que o não falar a língua indígena gerou nele uma série de sentidos subjetivos que levaram a comportamentos de auto exclusão em algumas áreas de sua vida e, por um determinado período de tempo, uma espécie de evitação de confronto, um ficar de lado para manter questões temerárias longe da consciência, por medo. Além de um prejuízo na apreensão do conhecimento sobre o mundo, por uma negação da relevância dos processos históricos.

As vivências de preconceito também merecem destaque como geradores de sentido para as configurações de suas subjetividades, formando essa teia de processos simbólico-emocionais que constituem esse sistema e a partir da qual podem produzir novos sentidos subjetivos. Os excertos a seguir descrevem tais situações, bem como elas repercutem nos sujeitos, gerando sentidos diversos, conforme a situação.

- Como eu posso explicar, achar as palavras certas. Não dá pra dizer que é um preconceito, sabe? Você, em um grupo pequeno entra em um grupo grande, entende? Tipo assim, eu ia, a gente ia ver, estudar no município, então aqueles eram dois mundos. Então havia uma resistência ainda, entende? Por exemplo, a gente nunca conseguiu se relacionar 100% com o não-índio, pelo menos quando a gente era pequeno. Porque os pequenos já têm aquele preconceito sabe? “Ah, é índio da reserva?”, entende? Por mais que minha cor já é mais clarinha, mas por eu me identificar índia desde criança, eu sofri esse preconceito sabe? Não dá pra dizer que é um preconceito, porque eu não sofri com isso, até porque eu cresci me acostumando com isso, entende? Só que eu não acho as palavras certas para explicar. / **Eles falavam? Faziam comentários? Ou era só uma atitude assim?** Só atitude assim mesmo, sabe? **E vocês eram um grupinho de quantos mais ou menos?** A gente era...acho que uns 40 assim. **Bastante né? E na sua turma tinha mais da sua aldeia?** Tinha eu e mais uns 05 ou 06, mas que se espalhavam entre as outras turmas da escola. **E você se relacionava mais entre vocês?** Acabava sendo mais entre nós né? Porque o pessoal tem as brigas das terras também né? Isso envolve muito as brigas das terras também. Então, tinha uma parte da

nossa sede indígena que ainda não tinha sido demarcada como terra indígena, mas tinha os posseiros, então os filhos dos posseiros acabam estudando com a gente também. Então mas por isso era aquela coisa separada sabe? **E os professores? E a escola como trabalhava com essa questão?** A escola sempre trabalhou bem, pelo menos da minha parte, eu não tenho o que falar. Mas era entre os alunos mesmo. Eu acho que tudo era mais pela parte da demarcação das terras mesmo sabe? Aquele tumulto, ficou vários anos, né? Até hoje ainda... Agora acalmou um pouco, mas ainda tem conflitos por causa das terras, entendeu? E acaba que a gente fica meio ressabiado assim, porque as crianças acabam escutam o que os pais falam. Então chega lá é índio, é índio então, se é índio, quer tomar nossas terras, então, entende?

- eu era a primeira indígena, eu era única no momento (na escola), acabava que todo mundo me chamava... "a cacique". Eu lembro muito disso, sabe? Eu era a única indígena e tinha uma única amiga. Então, até a gente tinha um "quezinho", eu e a negra. Ela dizia: Ah sua índia! E eu: ah sua negra! / Eu ficava brava. (...) **Você não usa a palavra cacique, né? (...)** Não. Eu falo lideranças indígenas, que é um conjunto de pessoas, né? / **Você disse que não foi tão fácil. Você sofreu um problema (...) com professor. De preconceito, teve alguns atritos com alguns grupos, né, da universidade, você pode falar?** Teve dificuldades, porque assim. Não se conhecia o vestibular indígena, né? Isso não é de conhecimento amplo das pessoas da Universidade Federal... Então, o que acabava sendo? Pessoas sem conhecimento adequado sobre o tema, tentavam opinar em público e acabavam constrangendo tantos os indígenas quanto os negros, quanto outros, né? É por exemplo... **Cotistas de escola pública?** Isso. Por exemplo, eu sofri um preconceito uma vez com um professor, né? Que ele falou durante a aula prática, na presença minha e de outros cotistas de escola pública e negros também, que os cotistas estavam ali para ocupar as vagas dos filhos dela, que ela tinha pagado (...) o estudo desde o primário, tinha gastado muito dinheiro. E chegou na hora de entrar na universidade, que ela também pagava imposto e os cotistas tinham ocupado as vagas dos filhos dela. Então, isso foi muito preconceituoso da parte dela. Só que ela não tinha conhecimento suficiente, eu acho, para se perguntar o porquê que o índio está aí, o porquê que o negro tá aí, o porquê que tem alunos de escola pública que precisa dessas cotas, né? Então, foi bem complicado assim. A gente teve até reuniões internas no curso para abrir uma sindicância. Acho que é isso que fala. E daí que ela acabou pedindo desculpas para nós, é processo administrativo, né? Daí a gente não, acabou não levando para frente. Mas foi muito preconceituoso da parte dela. Espero que ela tenha entendido o porquê que a gente tava lá. Que não era um simples roubar uma vaga de uma outra pessoa. Não era isso. Apesar da minha vaga ser suplementar, eu me senti atingida pelas cotas....

- Eu tinha, eu sofri muito preconceito assim no (Centro-oeste), porque as pessoas sempre ficavam me apelidando por causa do meu nome. Ficavam... eu ia em uma escola, cada ano eu ia em uma escola diferente, então eu tinha sempre que estar me adaptando a uma escola diferente fazendo um círculo de amizade diferente. Quando eu conseguia me adaptar, a gente tinha que mudar de novo e eu tinha que começar do zero de novo. Isso era difícil pra mim. Um ano novo, da classe daí já é o nome... ninguém conseguia falar meu nome assim... "Ah, o Y, é o cacique, é não sei o que..." E eu já nem falava que eu era... que meu pai era indígena... se eu falasse, se soubessem, eles já... naquela época não existia *bullying*, né? Mas com certeza sofria muito em relação a eles. **Existia, mas não se usava esse nome, né?** E pra mim era difícil também, nessa questão assim, né... eu sempre gostei de estudar, sempre li... / Eu tinha um problema assim mesmo, eu acho que psicológico, na questão indígena de auto aceitação, porque eu sofri isso, né? Muito preconceito pela questão indígena, né? Eu escutava as pessoas falando isso, sabe? Índio é sujo, índio é... por exemplo, os (índios Z) que eu tive mais contato agora depois de

adolescente. Porque no (Centro-oeste) eu tava acostumado a ver indígena, era... todo mundo andava pelado, fartura de peixe, todo mundo forte, bonito, aquela cultura viva, independente do Xingu, mesmo os X (etnia), ou mesmo os Y (etnia), né? São muito fortes... e chegava os Z (outra etnia), eu olhava e falava "Isso aí é índio, é? Daí já nem parece mais..." daí tinha esse preconceito com os próprios Z. **Você?** Eu tive, porque eu achava que eles não eram indígenas mais. Porque a minha vida inteira eu tive esse contato com esse indígena mesmo né? Que eu achava que era né? E esse preconceito dentro de mim mesmo, já sofrendo preconceito e isso foi uma barreira muito grande para eu quebrar. Daí, enfim... Daí eu comecei a fazer o retorno né? Daí (...) busquei meu pai, meus tios, meus avós, daí fui recepcionado, todos queriam que eu ficasse, que eu casasse e isso pra mim foi uma coisa que eu não tinha vivenciado, porque talvez eu não tinha consciência quando era criança dessa magnitude, como adolescente ou já com 20 anos como homem. Então... eu voltei assim, e foi pra mim, foi muito forte, daí direcionou, daí eu me formei técnico em meio ambiente(...) Daí eu peguei minhas coisas e fui embora para (um estado do sul do Brasil). (...) Daí lá eu comecei a trabalhar informalmente e comecei a trabalhar com os Guaranis, foi o meu primeiro trabalho mesmo. Comecei a meio que morar com os Z também. Daí naquela "reconvivência" eu fui descobrindo assim que os Z eram muito mais que aquilo que eu achava assim, né? E na verdade fui vendo a espiritualidade da relação deles, que eu vi que eles eram muito mais indígenas do que muitos indígenas que eu já conhecia. Que realmente a forma deles... estava em outras coisas, que eles ali era só uma camuflagem, era só uma forma de se camuflar na sociedade, de fazer artesanato ou de estar lá em contato. Mas eles permaneciam a língua, permaneciam a espiritualidade, a forma de ver o mundo. Então pra mim ali foi o momento que eu me encontrei e até hoje eu tenho uma ligação muito forte com os Z assim. Tanto que eu fiz minha monografia com eles, meus trabalhos são todos voltados aos Z. Hoje eu falo mais z do que minha própria língua. / **Quando você ia estudar história no colégio. Você lembra de alguma coisa que te causava alguma coisa diferenciada? (...)** **Muitas vezes negando a história indígena. Isso causava alguma questão para você? Ou isso não te preocupava?** Não, sempre causava, sempre era motivo, já colocavam eu de exemplo sempre. Inclusive aqui no Ensino Superior também, por que já fui pego já por vários professores que agem com preconceito. Nos colocavam de exemplo no meio das pessoas. Porque uma coisa é o professor chegar para mim e querer conversar sobre minha vida, depois da aula, eu e a pessoa né? Outra coisa é me forçar a falar no meio das pessoas e me intimidar no meio das pessoas. **Então, você sofreu preconceito aqui na Universidade?** Então, no ensino fundamental e médio, eu sofri preconceito por ser indígena. (...) Depois quando eu entrei no ensino superior eu sofri preconceito por ser mais claro e acharem que eu não era indígena. Então eu sofri os dois tipos de preconceitos, e isso pra mim ficou muito nítido depois de uns anos. Primeira coisa que falavam: "esse olho claro, não sei o quê". Já vinha nisso, e no meio das pessoas, no meio dos alunos, não era nenhuma coisa informal. **Isso gerava uma reação?** Gerava um constrangimento total, nossa, eu ter que falar isso no meio de todo mundo, uma coisa que é particular, uma coisa que é minha. Até eu que explicar tudo isso que eu te falei agora. Da história da minha mãe, da minha vivência. Sendo que para aquela pessoa eu não tinha que comprovar nada. Porque para as outras pessoas eu não me importo se elas acham o que acham, o que importa é que a minha comunidade que me aceita, que me reconhece, e que eu reconheço eles como história da minha vida. **É tem esse conceito né?** Então! **A revisão antropológica do conceito vem por aí, né?** Tem que saber lidar muito com isso. Eu tive que lidar muito com isso, isso magoa né?

- **O que você gostava e o que você não gostava lá na escola diferenciada lá de dentro da aldeia? E depois a gente fala da não indígena também.** Então, engraçado, pois eu acho que eu fui mais

discriminada dentro da aldeia quando eu cheguei, do que quando eu estudava fora. Eu tinha, na parte de amigos, eu sofri *bullying*, eu posso dizer. Eles diziam: “Ah, essa branca aí, não sei o quê, vem aí, querer ser índia”, porque eu nunca tinha morado na área, não sei o quê. Eles me discriminaram um pouco, quando eu fui para a área indígena, o pessoal assim. Acho que os professores, no geral assim, não tem, não tem de quem eu não gostava, mas isso assim... Ah, o que eu gostava? Eu lembro que quando eu entrei tinha um curso de reforço, sabe? Para aprender (a língua indígena), eu gostei disso. Eu aprendi alguma coisa, mas a gente acaba esquecendo, né? Você não usa, mas acho que no “*geralção*” era isso. / **E na escola não indígena, o que gostava e o que você não gostava?** O que eu não gostava? Não tem do que eu não gostava. Eu gostava de tudo, era normal, né? **Você teve alguma dificuldade?** Eu sempre fui cabeçuda em física, conta e cálculo não era comigo. Eu lembro que nos dois últimos anos do ensino médio eu peguei recuperação em física. **E como você faz para enfrentar essa situação?** Tem que estudar, né? Não tem outro jeito. **E lá na aldeia, quando eles te discriminavam, como é que você fazia para enfrentar essa..?** Eu ficava quieta, né? Porque eu tinha medo, não sabia como que era, né? Contam história de brigas e não sei o quê. Ficava quieta, mas aí acabou passando, né? E com o tempo eles foram acostumando. **Mas você tinha amizades?** Eu tinha umas amigas que conheciam mais a minha mãe, sabe? Os vizinhos lá, não eram tanto. Só que briga aconteceu comigo. Eu arrumava bastante briga. Tudo era motivo para elas brigarem comigo, tudo era motivo de discussão. Que eu era branca, que queria estudar mais, que depois ia tomar a vaga dos índios na universidade, falavam isso.

Essa vivência do preconceito é um fator bastante relevante na vida desses jovens e provoca dificuldades nos seus plenos desenvolvimentos, o que fica explicitado em suas falas e na infância geralmente levam à auto exclusão de grupos, ao ficarem “quietos” por medo. Mas houveram relatos de enfrentamento: brigas ou mesmo a adoção de comportamentos preconceituosos em relação a outros excluídos – negros ou outros indígenas.

Também aparecem nos relatos que os próprios processos sociais de exclusão perpetrados dentro das aldeias nas disputas de poder e própria miscigenação característica da sociedade brasileira acabam criando dificuldades de auto reconhecimento entre os próprios indígenas, conforme relatado pelos sujeitos nos trechos acima.

Dentre os efeitos dessa dualidade, o mais nefasto é a dificuldade de auto aceitação, conforme relatado, pois a mesma pressupõe um enorme esforço de auto afirmação do sujeito, perpassado por muita emoção. Nos relatos apresentados, há mágoa e sofrimento sempre que a vivência dessa dualidade se exacerba pela via do preconceito oriundo de pares de etnia ou de não-índios, o que notoriamente acaba sendo mais relatado em vivências no espaço escolar, tanto na educação básica quanto na superior.

Se no caso da dualidade decorrente da diversidade linguística surgiram alguns comentários que remontam a sentidos mobilizadores de atitudes positivas, no caso das discussões acerca do preconceito, as respostas revelam atitudes mais sofridas: auto exclusão, brigas, replicação de preconceitos. Entretanto, fica evidente a atividade desses sujeitos, o esforço envolvido para lidar com a questão, mesmo que seja ficando quieto. Isso, no transcorrer da vida deles, até a atualidade, já na universidade.

Certamente tais experiências concretas compõem de forma indelével a configuração de suas subjetividades e geram diferentes sentidos subjetivos no transcorrer de suas vidas. Conforme será apresentado no tópico referente à educação universitária, surgem sentidos subjetivos atrelados ao “vínculo com a causa indígena”, que acabam sendo uma oportunidade de promoção de auto aceitação, uma reafirmação de suas identidades indígenas.

Há que se destacar nos relatos o despreparo das instituições de educação formal básica e, em especial a superior, para lidar de forma construtiva com a diferença. E o quanto isso constrange tais alunos.

A dualidade como configuradora da subjetividade também pode ser apreendida em experiências relacionadas ao choque cultural entre a sociedade hegemônica e as indígenas. O choque cultural acaba marcando o sujeito e fomentando diferentes zonas de sentido subjetivo.

Um dos aspectos levantados é relativo às diferentes formas de relacionamento, as quais, nos casos abaixo, geraram sentidos subjetivos que ora os distanciaram e ora os reaproximaram de seus familiares:

- Eu tenho 15 irmãos por parte de pai, também tiro... só que eu sou o filho dele mais velho. Meus avós, meus tios, querem me chamar de filho. Posso te chamar de filho? Porque eu vejo que eles têm muito mais amor assim, eu sentia mais neles do que até no meu pai assim. E isso me incomodava sempre, porque também eu tive essa relação com a minha mãe não-indígena né? E a relação de amor, o afeto é diferente da relação indígena, então ela construiu comigo uma relação, que pra mim ela é super forte, e mãe é mãe, né? Mas por outro lado, a relação com a minha linha patrilínea é outra, então sempre foi um conflito interior, meu, né? Então, a partir do momento que eu consegui quebrar isso, que eu vi que ninguém tinha culpa, que na verdade eu que tinha que resgatar isso e voltar, que eu consegui ficar livre, e consegui colocar esse objetivo que era me formar e trabalhar com a comunidade e me doar mesmo... que era isso que meu pai fazia que a minha mãe sempre fez... era o espelho deles. **Mas cada um do seu jeito, né? Cada um do seu jeito.**

- Na verdade é isso que se diferencia da pessoa da cidade. Porque se um filho teu falar que não vai, se você obrigar, ele vai ao conselho (tutelar) e conta, dependendo ele até diz que não vai e não vai. E na aldeia, enquanto

você está debaixo da casa do teu pai, você é sujeito ao teu pai. Então, se teu pai disser que você tem que ir, mesmo que você não queira, você tem que ir. Eu saí da casa do meu pai com 18 anos e com 18 anos você tem que saber que é o seu pai que mandava. Tipo, eu trabalhava e meu pai recebia. Não tem esse negócio de você querer fazer e você faz. Senão você pede para sair e não fica dentro da casa dele. Até aconteceu isso comigo quando eu comecei a trabalhar, eu fiz uma casa para mim e comecei a morar lá. **Na cidade mesmo?** Não, na aldeia. **Na roça?** Não, na verdade eu trabalhei com corte de pinos quando eu comecei a ganhar dinheiro, pois na roça a gente não ganha nada, né? / Um dia eu tinha ido de manhã trabalhar e de tarde eu fui para a aula, acho que até já tinha começado o EJA. Quando eu cheguei da escola, não tinha lenha em casa. A lenha não tinha sido feita aquela noite em casa e meu pai brigou comigo, sabe, que eu não tinha pegado a lenha. Aí ele falou para mim que eu não valia nada, que eu ia morrer de fome, que eu não trabalhava bem. **Foi duro?** Foi uma briga bem feia, assim sabe. Aí ele pegou um cabo de vassoura, sabe, só que foi uma vassoura do mato e me deu uns *par* de pauladas, só que eu já estava bem esperto, sabe, já era bem grande. Ele me deu e errou, ele não conseguiu acertar nenhuma. A minha sorte, né? A minha sorte foi isso! **Aí o que aconteceu?** Ele não conseguiu me acertar e eu fugi e pulei a janela e fui para fora da casa. Aí ele pegou minhas roupas e jogou pela janela, para eu ir embora, sabe. Aí, fui morar com minha irmã, que morava do lado da casa da gente. Morei um seis meses com ela e depois meu cunhado me ajudou a fazer uma casa, sabe. Lá você não precisa comprar madeira, você lasca o pinheiro para fazer as paredes, lasca o pinheiro mais fino para fazer a cobertura. Aí eu fiz uma casa assim e aí eu trabalhava e aqueles duzentos e cinquenta eram bastante dinheiro, sabe, aí comprei um fogão, comprei umas coisas assim e fui me virando. **E aí não voltou mais?** Não, não voltei mais. **Voltou a amizade depois?** Eu fiquei muito tempo sem falar com meu pai. Agora que eu voltei a falar com meu pai. Eu tinha muita raiva do meu pai. Faz uns três, quatro anos que eu voltei a falar com ele, sabe. Aí que eu vi que aquela pessoa que era totalmente radical, totalmente bravo, ignorante, eu vi que no fundo, ele era um pai muito carente. Nessa fase que eu te contei que quando eles falaram para mim que sempre quiseram me dar um estudo, mas não conseguiram. Então, eu vi meu pai chorar, minha mãe chorando, feliz por eu estar indo embora para Curitiba. Então, eu comecei a ver que aquele cara que parecia ser tão bravo, na verdade, não era. Ele era uma pessoa com um sentimento tão profundo, mas como a criação dele foi assim, o pai dele foi assim. Aí ele não conseguia dar carinho, deitar, brincar, se rolar com seu filho e ter aquela amizade. Ele, simplesmente, acha que só ia trabalhar, né. Só fazia filho e a mãe cuidava e eu acho que ainda é assim hoje, dentro das aldeias, o homem só faz filho e a mulher que cuida, né. **E, você, como quer ser como pai? Você curte?** Eu sou um cara maravilhoso. Às vezes, você chega bastante cansado, mas você tem que deitar, brincar, se rolar e a minha filha fica esperando justamente isto, sabe. Ela demora para dormir e eu demorei a me acostumar com isto. Se eu tenho prova e preciso estudar a noite também, eu tenho que estudar depois da meia noite, uma hora da manhã, que aí ela dorme e aí eu pego no caderno para estudar, antes não tem como. Ela fica querendo brincar e eu chego tenho que deitar e brincar.

Como transparece na fala de ambos, os sentidos subjetivos foram se modificando e a elaboração construtiva desses processos vivenciados de dualidade acabou gerando crises num momento e uma mobilização para a compreensão e aceitação do outro num outro momento. Da mesma forma, proporcionou o

redimensionamento da função paterna, fazendo com que um deles se tornasse um pai mais presente afetivamente. Isso, não sem ter gerado “conflito interior”.

A urbanidade, vivenciada por todos antes de adentrarem na universidade, em maior ou menos grau, também traz elementos de contraposição entre as culturas em choque e gera sentidos que subjazem a tentativas comportamentais de adaptação. Os exemplos a seguir demonstram tais tentativas de elaboração do “viver urbano”, bem como alguns empreendimentos de relacionamento com o mesmo.

- Então (...) fomos para um bairro do centro de (uma cidade do sul do Brasil), foi onde começou a nossa vida urbana (...) tinha 12 (anos), mas com 5 anos, 6 anos, a gente frequentava a zona urbana porque é muito próxima à comunidade, então nós tínhamos esse contato direto. Como tinha essa rixa interna política e nós tínhamos um vínculo, todo aquele conceito de cidade, do que ela trazia – trazia benefícios, também trazia muitas coisas ruins dentro desse conceito que nós já estávamos construindo na mente. Daí fomos pra cidade, por decisão dos pais, daí começou a nossa vida urbana. Eu penso que esse foi assim um dos meus melhores e ... e talvez (...) piores da minha vida, né? / (Foi uma vida) conturbada (...) Cheio de urbanismo, cheio de, de sonhos conquistáveis, inconquistáveis, a relação com a morte também. Dentro de tudo que eu vi acontecer dentro de um bairro, num bairro assim tem pessoas de todas as qualidades, malvadas, boas, ruins... (...) E aprendi coisas muito maléficas, coisas benéficas também. E o bom disso tudo foi que aprendi a ser quem eu sou também, foi errando que eu aprendi, aprendi na força mesmo, não tem jeito, a vida cobra mais violento, o que os pais batem não é nada./ Porque bairro é bairro, uma união de muitas pessoas, de gente de vários modos de pensamento, então pra ter uma confusão é muito fácil. (...) É desordenado, havia, eu sei que ainda há, essa é uma visão minha de como se resolvem as coisas, os problemas lá onde eu morava, que é na base do dinheiro e da facada, pedrada e fogo na casa, é mais ou menos nesse sentido. **Então, de certa forma, pelo que você me conta dessa vida difícil do bairro, a escola era um espaço protegido que tinha um tipo de vida diferente?** É, isso, nós entrava lá e se sentia seguro, diferente de quando você saía fora dos portões, daí já era! Opa, o perigo rondava. Por quê? Porque o pensamento de todo bairro assim era violento, as atitudes eram violentas, o conceito de ser homem... eu lembro que nesse período eu estava bem e as crianças pegam o exemplo dos pais, pegam o exemplo de todos que estão fora também, daí abstrai esse conhecimento e são parte dele, também acabam sendo espelho disso, né? Como? Fazendo como os mais velhos fazem. Então, aquela questão de honra e tal, de briga, era normal, né? Então marcar uma briga, por exemplo, com amigo, inimigo no caso, né? Lá em tal lugar. Então, beleza, vou te esperar lá! Vamo lá, vamo brigá! Tinha uma coisa mal resolvida. Eu marquei várias brigas, mas não fui em nenhuma (risos), entendeu? Eu não ia porque eu sabia que ia apanhar, então eu marcava e não ia. Daí os caras ficavam mais brabos porque eu não ia na briga. Por que você não foi na briga? **Daí você dizia: por que eu marquei a briga?** Isso, daí eu dizia que não fui porque aconteceu isso, e mais aquilo outro, até lá o cara já tinha esquecido, já, já tinha brigado com outro, já tinha marcado briga com outro. Então, é interessante esse momento, é perigoso também.(...) Tudo numa idade entre 12 e 15. / Os medos de adolescentes. Os medos me transformaram em alguém no medo da violência também. Porque eu tenho uma aspiração violenta também. **Ah, é? Como assim?** Aspirar violentamente. Para me tirar fora do sério é muito

fácil. E me perco totalmente a qualquer momento... **Explosivo?** Dias atrás eu briguei com um amigo meu porque achei que ele não deveria estar falando assuntos meus, negócios meus. Quem toma a decisão sou eu. Eu respeito muito o diálogo em si, mas quando ele é irônico, ele passa dos limites, eu percebo também. Então, por que eu falo na questão do diálogo? Porque tem que ser respeitada. É a única coisa que tem que ser respeitada. É que é o início de uma boa convivência com qualquer pessoa, é o diálogo. Se você não tem diálogo, não consegue tomar essas atitudes com algum problema, você não se dá bem com nada quase. Depende desse diálogo pessoal de pessoa para pessoa. Essa vontade que você tem de falar com a pessoa, não é neutralidade, é mais um envolvimento. É estar disponível. De que vale o conhecimento, se você guardar na sua cabeça. Não vale nada. Tem que tentar passar isso.

- Eu sempre ficava meio perdido no meio das pessoas, porque eu não conseguia me identificar com os grupos. Eu tentava sempre me adaptar. Isso é uma coisa que eu aprendi: me adaptar. Um pouco ali, mas eu nunca me encontrava. Achavam que eu era malandro: "você é maria vai com as outras, vai aqui, vai ali, tá sempre mudando". Mas eu estava procurando, tentando me encontrar. Não achava. Não tinha como.

A dualidade resultante do choque cultural com a urbanidade, no caso desses dois depoentes, geram neles diferentes sentidos subjetivos e, via de consequência, diferentes estratégias de enfrentamento que refletem seus esforços de adaptação naquela fase de suas vidas pré-universitárias. Interessante notar que, em ambos os casos, seus comportamentos geravam estranhamento em seus interlocutores urbanos e eles eram cobrados por suas atitudes de esquiva e volatilidade comportamental. Passado o tempo, a análise que ambos fazem dessas vivências ambivalentes remetem a novos sentidos subjetivos, pautados no reconhecimento de que aquele repertório sócio-cultural urbano (também vivenciado na escola) não lhes pertencia, não tinha como se identificarem com ele. Mas há reconhecimento de que tais vivências deixam marcas: apesar da valorização do diálogo como recurso qualificado para o entendimento e como um envolvimento ativo, há uma intensidade na reação ao abuso, quando percebido nos relacionamentos, uma não aceitação pacífica.

O choque cultural também transparece de outras formas, fomentando o espelhamento entre as realidades vivenciadas, em especial quando chegam a Curitiba como universitários, conforme relatam:

- Foi muito difícil, a gente veio pra cá, a impressão que teve quando a gente veio, eu nunca tinha ouvido falar em Curitiba, eu ouvi falar, mas não tinha noção de como que era a cidade. Aí eu cheguei aqui, uma cidade enorme, muito grande, me dava uma vontade imensa de voltar embora. Tudo diferente, sabe. Na cidade que a gente morava não tinha um semáforo, sabe. Aí você vem aqui nessa imensidão, dava aquela vontade de você ir embora, mas não dava pra voltar e tal.

- A gente é bem diferente. Chegam meus primos e irmãos, se eles entram em casa, eles viram as panelas, entendeu. Para passar pelo portão, não é

bem assim. Lá não tem portão, não tem nada, mas é mais liberal. Chega na casa da irmã, você posa, você liga a televisão, o rádio se tiver. Aqui não.

- A gente não está acostumado a pagar aluguel. Tem que pagar isso, tem que pagar aquilo. É bem diferente, sabe. Chega, vizinho de porta nunca te dá bom dia. Você entra ali e é um desconhecido.

- Agora acho que já estamos bem curitibanos. **Ah, é? Como é ser curitibano? Me conte. Eu sou curitibana, pode me falar...** Não dá informação! (risos). Não, a gente aprendeu a viver na cidade, sabe: pagar aluguel, trabalhar e ela (esposa) arrumou trabalho, sabe. (...) E eu faço estágio, então já consegue pagar aluguel, a comida, a água, a comprar as coisas para a filha. É tudo apertado, mas o mais importante é que a gente vive bem, sabe. A gente sai, restritamente, que a gente não tem sobra... Mas não sai à noite.

- Lá na comunidade a gente consegue ouvir um ruído seu a 100 metros de distância e pode falar nesse tom que a gente está conversando que você consegue escutar ele. Aqui já não dá. A princípio é perturbador. O ouvido não tem como tampar, né? Você tem que ficar ouvindo, ouvindo. E eu percebi que aquilo estava me saturando também. E não percebia aonde era o problema. Alguma coisa me incomodava e eu não sabia aonde. Comecei a pensar melhor e tal! Ah era o barulho. Daí, o que eu fiz? Fiz um escape psicológico em mim. Que neste escape eu dizia, não, o barulho já está gravado, você não vai se preocupar com ele. Então, esquece.

- Dá pra lidar, mas se jogasse eles no meu lugar lá, tenho certeza que eles também iam ficar perdidão assim, “que nem” quando eu vim pra cá. Apesar de eu... já morei bastante fora assim. Na cidade né? Mas não tanto assim. Eu morei em P, mas sempre voltava. Eu morava lá, mas sempre voltava para a aldeia, sempre me acostumei assim.

Note-se que nada parece ter-lhes preparado para essa nova etapa de vivência da dualidade enquanto configuração. Isso certamente representa um desafio a mais a ser enfrentado, para o qual se exige a mobilização do sujeito, e a geração de novos sentidos subjetivos, a fim de conseguirem criar seus próprios caminhos.

5.5. “abrir novas possibilidades” – a “EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA” como sentido:

A escolarização representa um passo significativo na vida de toda a criança, pois é no espaço escolar que ela tem acesso à produção cultural humana de forma sistematizada, além de constituir um espaço para vivências em grupo em espaço protegido. Entretanto, é preciso que se diga que a educação em si não é portadora de um sentido subjetivo. Os sentidos subjetivos do aprender e viver escolar aparecem como resultado de processos dialéticos que se estabelecem entre emoções e processos simbólicos resultantes dos modos como cada sujeito vive sua trajetória escolar. Ela não é uma expressão da relação dos estudantes com as vivências escolares, mas das produções deles sobre elas, a partir de seus recursos

psicológicos atuais; os sentidos subjetivos da escolarização têm um caráter motivacional, mobilizador ou não, não pelo seu conteúdo, mas pelas emoções envolvidas nesse empreendimento. Não se trata de um processo racionalmente regulado, apesar de que o posicionamento racional do sujeito seja parte do processo de produção de sentidos.

Como o foco da pesquisa é justamente a educação escolar na sua relação com a subjetivação desses jovens, procurou-se dar uma maior ênfase a essa etapa tanto na produção dos dados nas entrevistas como na análise dos mesmos, resultando numa proposição de indicadores referentes a diferentes temas propostos e surgidos espontaneamente. Dessa forma, foram propostos rótulos – a partir das falas dos estudantes - para expressar o conteúdo cada um desses indicadores.

5.5.1. “só pra não ficar sem estudo X abrir novas possibilidades” - Razão de ser da educação escolar como sentido:

Foram selecionados dois rótulos para esse item, pois eles refletem o que se considerou representar um processo nas concepções apresentadas. Como será possível perceber nas formulações expressas nos momentos das entrevistas, de uma atividade aparentemente com pouca significação social para os grupos de onde advieram os universitários e alguma relevância na composição da subjetividade social de algumas de suas famílias – notadamente nas em que um dos pais é não indígena, especialmente para as meninas, a razão de ser da educação escolar passa, a partir de sua vivência concreta (e também de outras no campo do trabalho), a gerar reconfigurações de sentidos subjetivos. Foram selecionados alguns trechos para ilustrar tal proposição:

- Eu sempre tive uma atenção boa, bem cobrada dos meus pais sobre a questão do estudo. Era o máximo, você tinha que estudar, você tinha que se aprimorar para garantir seu futuro, essa era a visão dos pais, né? Naquele período, para achar um trabalho bom, essa era a justificativa. / **Você pode distinguir a percepção da escola quando você era bem pequeno, ou você não tem muito claro o que representava a escola pra você?** Tenho, a gente ia lá mesmo pra poder almoçar. **Ah, é?** Claro. **Seus pais obrigavam?** Não, é porque a pobreza era muito visível, assim, todas as comunidades, pegando 10 a 15 anos atrás, os municípios menores de (estados do sul do Brasil), era uma pobreza total, o pessoal não tinha roupa pra colocar, não tinha um sapato, não tinha chinelo. Por causa disso também, a escola foi uma produtora, nesse sentido, de abrigar e ter uma alimentação, porque daí, quando chegava em casa, não tinha, sabia que não tinha. Então, já ia pelo condicionante.

- Aí, só pra não ficar sem estudo, sabe, porque eu jamais pensei em entrar em uma Faculdade ou estudar um pouquinho mais, sabe, porque a luta maior é pela sobrevivência, sabe. **E, por que você ia estudar, então?** Eu ia estudar justamente por isso, sabe, sem pensar em fazer uma faculdade. Simplesmente, eu ia estudar porque achava que estudar era interessante, sabe, mas jamais eu pensei que estudando eu ia pegar um trabalho melhor, sabe, pois a minha formação foi de trabalho manual, né? Então eu sabia trabalhar manualmente e o estudo não ajudava tanto naquele momento. Tanto que eu acabei a 8º série e eu parei de estudar, sabe. Parei justamente por isso, porque não tinha condições! O estudo não oferecia aquilo que eu estava buscando no momento, né. Que era comprar comida, calçado.

- Simplesmente, eles vão para aula porque o pai obriga a, de manhã cedo, você levantar e ir para a aula, sabe. Mas, a formação em si, ela vem de trabalho manual, sabe. De você de manhã ir para escola simplesmente porque você quer fugir de ir para a roça, sabe. Então, você vai estudar e à tarde você tem que ir para a roça, do mesmo jeito. Tipo, trabalhar duro e pesado. Então, isso aí vem já de formação. O pai ensina isso, ele te ensina a trabalhar. Meu pai falava para mim que se eu não desse certo na escola, pelo menos trabalhar eu ia saber, né? Eu não ia precisar roubar, assaltar ou fazer qualquer coisa desnecessária, né? Porque a formação, pelo menos para a sobrevivência eu ia ter, né?

- Se eu faltasse aula, eu chorava, chorava, chorava. Deveria ser porque eu me divertia no colégio, né? (...) **O que você achava da escola?** Quando eu comecei a estudar meu maior sonho era ler. Principalmente, ler. Daí foi indo, foi indo. A professora perguntava o que a gente queria ser no futuro. Assim vai criando mais ou menos uma ideia. Sempre tive a mente aberta para tudo. Meu maior sonho quando era criança era ser jogador de futebol. (...) Mas eu era bom. Eu ainda sou. (...) Passava o dia inteiro jogando bola. Mas, dá-lhe varada da mãe depois.. / A professora de geografia começava a falar de história de poder público. A professora falava. Sobre políticos assim. Como ela sabe tudo isso? Ela tinha que governar! Eu odiava esse cara: Fernando Henrique Cardoso. Eu odiava esse cara. Ela passava uma imagem ruim dos políticos. Então, eu odiava essa cara. Mas eu admirava as professoras, tão inteligente assim. Tão inteligente assim, queria chegar no nível delas.

- **E o que fez você voltar? Você ficou um tempo fora da escola. O que te motivou a voltar e fazer o EJA na Aldeia?** (...) Então, depois que eu comecei a trabalhar de agente de saúde, então, eu resolvi que teria que acabar o 2º grau. Eu já conhecia médico, conhecia enfermeiro, sabe, que ia lá na Aldeia. Então, eu achava que o 2º grau seria interessante naquele momento, para aprender um pouquinho. Eu acabei o EJA e parou por aqui, sabe. Eu fiquei mais ou menos uns sete ou oito anos sem pegar um livro para ler, sabe.

- É, culturalmente, a mulher índia casa muito cedo né? E tem bastante filhos também. Então, eu pela influência da minha mãe e do meu pai também, que escutava que o índio tinha direito ao ensino né? Então eles sempre falavam para mim, você tem direito, então você vai se esforçar ao máximo que você puder para conseguir estudar. Você vai ser alguém na vida, sempre falavam assim pra mim, para os meus primos. Tanto é que a maioria dos meus primos, que eu convivi lá na aldeia, todos estão fazendo ensino superior. (...) São os meus orgulhinhos.

- Um medo, eu acho que sempre tive medo de não poder fazer uma faculdade. No ensino médio, desde nova mesmo, um curso superior assim, (...) sei lá, bem importante isso. **E de onde você tirou essa ideia?** Eu não sei, porque quando minha prima ingressou na faculdade, era muita, sei lá (...) eu sentia muita pressão, sabe? Então quando eu tava com 14 anos, quando ela entrou, então eu já comecei a pensar em faculdade, faculdade, faculdade e quando eu tinha 16 eu coloquei na minha cabeça que eu ia me formar na Federal do Paraná. / Eu tinha 14 anos quando a minha prima

entrou na minha vida. (...) **Você ficou sabendo pela família.** Eu morava na aldeia, daí eu me lembro que ela passou e veio, daí aquele medo também, porque na aldeia é assim: as adolescentes casam com 12, 13, 14 (anos). Com 13, 14 elas têm filhos. Acaba com tudo, acho que com os sonhos que a pessoa tem. Eu tinha uma cabeça muito diferente delas, sabe? Eu era totalmente, o meu negócio era estudar, estudar, estudar desde nova, né? **E seu pai conversava sobre isso?** Ah... sei lá, elas não tinham planos, sabe? Elas pensavam. Eu tinha, tenho uma prima minha na aldeia que eu conversava com ela sobre o que ela queria, eu queria estudar, queria ir para a faculdade, eu queria fazer alguma coisa e ela dizia que os sonhos delas eram casar ter filhos, a casa dela, e eu achava aquilo minúsculo, sabe? Cabeça... um dia acho que ela vai se arrepender. Ela casou tem filhos. **Ela tem a tua idade?** É ela é um ano mais nova que eu. **Então, de certa forma, quando você viu que a tua prima conseguiu...** Quando (ela) conseguiu, eu vi que era possível. Eu vi que se eu me esforçasse, eu podia conseguir também. **E o que significava aquela conquista dela, uma outra forma de vida?** Com certeza. **Uma outra possibilidade?** As possibilidades se abriam. Porque eu nem conhecia o vestibular da Federal do Paraná na época eu tinha 14 anos. E a (prima) foi bem... Não lembro direito, na época eu senti uma pressão bem grande (...). **Mas você mesma se pressionava?** Eu mesma me pressionava, eu tinha também sabe. **E o que tua família fala disso, de você querer estudar?** A minha mãe queria que eu estudasse, que eu não casasse nunca. **Ah é?** Acho que meu pai ficou feliz, com certeza, né? A única filha... **Tem mais irmãos?** A minha mãe tem mais três filhos e meu pai tem mais três filhos. Só que de pai e mãe sou só eu mesmo, perdida, né? É que minha mãe casou de novo, né? E meu pai também.

Como visto, não se percebe muito claramente os sentidos subjetivos que a educação escolar (seja ela indígena/diferenciada ou não) produzia nesses jovens estudantes, especialmente nos meninos: se alimentar, obrigação, fugir do trabalho pesado, aprender coisas interessantes. Eles não apresentam muita convicção quanto ao que os fazia ir estudar nessa fase de suas vidas. Mas o vislumbre de possibilidades de emprego melhor e mesmo de melhor compreensão do mundo pelo conhecimento formal acessado na escola é apontado por eles como reconfiguradores desses sentidos subjetivos em relação à escola.

Já para as duas meninas, que por força da cultura se deparam com a expectativa de terem que casar cedo, o grande foco da discussão, e ao qual se dedicam bastante nas respectivas entrevistas, é o sentido da educação escolar enquanto função de “abrir novas possibilidades” para suas subjetivações enquanto mulheres. Outrossim percebe-se na menção ao incentivo dos pais num dos depoimentos, a existência de uma significação que atualmente tem registrado a educação formal como um espaço diferenciado para a concretização do feminino, que outorga às interessadas uma procrastinação do destino de “casar e ter filhos”. E isso, segundo os depoimentos, respalda e sustenta a produção de sentidos

subjetivos para a dedicação aos estudos tanto na educação básica quanto na superior.

5.5.2. “amizade boa mesmo X medo de ser rejeitado” – comportamento na escola como sentido:

Em relação ao como se comportavam nas escolas que frequentavam, é notória a diferença entre as vivências nas escolas nas aldeias e fora delas: a amizade entre os estudantes indígenas é dita “boa mesmo”, já em relação aos demais colegas de classe, o sentimento predominante é o receio. Em seus discursos, aparece muito o medo como gerador de sentidos subjetivos para suas subjetivações à época:

- Na primeira série (na cidade, eram) minha irmã (...) e uma prima que entrou comigo. (...) Era nós três, assim. Não tinha muitos amigos assim. Na segunda série também, não me lembro muito bem. Na terceira e na quarta era tudo amigo por que era tudo índio. **Ah ta!** Ali que começou a amizade boa mesmo. **Até a quarta foi na aldeia?** Da quinta a sétima tinha que sair porque não tinha na aldeia. Daí meus melhores amigos era os índios que passaram comigo. Mas, não porque nós era tão educado assim, nós era o exemplo para os outro... Nós era tímido mesmo. Nós entremo lá, dividiram lá: três, quatro índio numa turma e três, quatro em outra turma. Como nós era tímido, só ficava entre nós. Nós não se misturava muito com os outros, ficava com medo de ser rejeitado. Nós conversava só entre nós mesmo. **Medo de ser rejeitado?** Eu não lembro muito, mas a gente morria de medo da professora também. Quantas vezes ela levou aluno para fora. Meu Deus, se levar um, tipo, dela falar para um de nós: “oh fique quieto” assim. Essa palavra machuca tanto que você não faz ideia. Agora, os outros piás, os não-índio procuram esculachar. Ficavam quieto na hora que ela gritava. Quando ela virava de novo para o quadro, eles começavam de novo. Nós não, nós não se queimam tão fácil. Nós era bem quieto. “Eles ficam a aula inteira e não incomodam nada. Ficam a aula inteira quieto. Por que vocês têm que ser assim?”, ela falava (pros outros). Nós era bem quieto com medo da professora também.
- **Como era seu modo de ser quando criança?** Bastante medo. **Ficava quieto, então?** Quietíssimo! **Seus irmãos também?** Meus irmãos também.”
- **E os colegas? Essa relação entre crianças?** Nunca tive boa relação com os colegas. **Você teve uma boa relação com a escola mas não com os colegas? Por quê?** Com os colegas não, porque, porque... justamente porque essa aspiração dos pais também chega dentro da escola. Está tudo dentro da escola. Os filhos também estão lá. Essa aspiração de homem, de briga. E como eu tinha medo, eu ficava mais tranquilo, mais de canto.
- Eu acho que desde pequena assim sabe, eu sou uma pessoa muito ansiosa. Então, por definitivo eu gosto das coisas resolvidas de uma hora para a outra. Isso me atrapalha um pouco. Desde criança eu tenho essa ansiedade. Então, eu sempre, como que eu posso dizer... Deixa eu achar as palavras certas, eu não sou muito boa de palavras. Na escola, eu gostava de fazer os trabalhos do meu jeito. Entende? Eu tinha problema com isso. Eu gosto de resolver as coisas de uma hora para outra./ (...) eu gostava de me envolver com as coisas. Por exemplo, se tinha um teatro, eu gostava de fazer aquele teatro. Eu buscava as coisas mesmo.

O não se “misturar” com os não-índios, o ficar “quietíssimo” etc., são estratégias que alguns desses jovens adotaram na tentativa de não entrarem em contato com os estudantes, por medo de serem rejeitados. Também à referência ao medo dos professores, mas, nesse caso, transparece mais ser um medo de ser exposto pelos professores frente aos colegas do que propriamente um medo generalizado em relação à figura do professor.

Há também a menção à ansiedade como resultado do conflito entre envolver-se ou não, um recurso emocional resultante do envolvimento ou de sua intenção, mesmo que outros sentimentos configuradores de comportamentos evitativos estivessem presentes, gerando a ansiedade. Note-se que a estudante também se refere ao fato de ainda ser ansiosa, isso exemplifica bem como parece haver uma rede onde os recursos emocionais e simbólicos atualmente disponíveis ao sujeito são inseparáveis de outros sentidos subjetivos que resultaram de “efeitos colaterais de experiências já vividas, e que hoje representam a configuração subjetiva da pessoa em que se expressaram as experiências anteriores”. (GONZÁLEZ-REY, 2010, p.4)

Certamente compunha o sentido subjetivo que sustentava essa intenção de não interagir muito com os colegas não-indígenas, as experiências de preconceito relatadas anteriormente como vividas (item 5.4 do presente capítulo), e as consequências das organizações subjetivas por cada um deles empreendida a partir das mesmas, não como causa da ação deles, mas como fonte de produção de sentido subjetivo dentro da ação.

5.5.3 – “O grande favorecimento é o papel inovador da visão de um professor na sala de aula.” – aspectos relevantes da educação escolar básica como sentido:

Pode-se dizer que o que mais surpreendeu nas entrevistas foi a relevância atribuída aos professores como aspectos da educação escolar que favoreceram suas trajetórias estudantis. Surpreenderam tanto no que tange à valoração atribuída pelos estudantes aos professores, quanto pela dedicação de alguns professores a tais estudantes, conforme relatada por eles próprios:

- E a escola, a princípio, eu estudei só dentro da Aldeia. E, desde a 1º série, aquele tempo que a 1º série se começava com sete anos, eu comecei com oito anos já que a gente morava muito longe, sabe,(...) a gente morava 8

km longe da escola, do centro da comunidade. Então, o primeiro ano e sete anos eu não fui para a escola. Pro oitavo ano, meu pai comprou um cavalo, sabe, então eu fui um pouco a cavalo. Depois, pegava uns outros amigos meus e a gente ia. Então, eu fiz a 1° até a 4° série e depois mais para próximo da aldeia. **E como que era a escola?** A escola é... era escolinha de interior. Se você pensar em uma escola de interior, você vai precisar pensar três vezes mais para chegar naquela escolinha, sabe. Escolinha de madeira, banco de... feito manualmente, de tábua. O quadro até que era um quadro comprado, doado pela Prefeitura, eu acho, mas é... condições, sabe, não tinha sanitário, vaso. Eu lembro que os professores... mas, isso aí até não era tanto. Eu acho que o mais chamativo, sabe, eram os professores. Tipo, eu estudei com professores que não tinham o 2° grau, tinham a 7° série, 8° série. **Eram professores indígenas?** Eram professores indígenas, sabe. Aí davam aula até a 4° série, sabe. Aí depois quando passou para a 5° série, aí a gente já foi para um colégio fora da Aldeia, sabe. Colégio público, fora da Aldeia (...) ali eu terminei a 8° série, sabe. (...) Ali eu tive um ótimo crescimento, sabe. Os professores já eram um nível melhor, eram formados, davam aula um pouco diferente. Eu tive contato com o inglês. Aprendi bastante, quatro anos que eu fiquei no Colégio, eu aprendi inglês também. É, o que foi mais interessante nesta ida para lá porque o nível já foi, é... eu passei para a 5° série e eu não sabia ler muito bem, escrever, números, sabe. Eu não tinha essa formação adequada para a 5° série. Quando a gente entrou no colégio (na cidade), (...), ali houve um trabalho bastante grande. Eu acho que os professores se doaram bastante, por causa que eu lembro que a gente ia de manhã. Então, o diretor formou uma turma de jovens indígenas, sabe. (...) A gente estudou juntos, sabe, e a gente passou por esse mesmo processo. Então, eles chamavam a gente de manhã e eles davam um reforço. Então a gente tinha aula de manhã e a tarde. Então, a gente ficava praticamente o dia inteiro no colégio. Aí, de manhã a gente estudava justamente aquilo que a gente estava precisando e a tarde a gente ia para a aula normal, porque a idade da gente já estava muito avançado, né? Tipo, eu tinha 15 anos e estudava com menininhos menores e eu não tinha o conhecimento que eles tinham. Então, este trabalho eu acho que justamente era para dar um crescimento neste lado, sabe. Então, depois eu acabei a 8° série e, devido ao trabalho, eu parei de estudar.

- Eu, na verdade, tive muita sorte, tive bastantes professores que eu gostava muito, tipo professora E, gostava muito da professora, por isso eu falei eu era um admirador dos professores... **Você era queridinho né?...** **Era um bom aluno, querido, educado também, daí os professores se apaixonavam por você?** (...) Tinha uma professora de português, a professora M e a professora E, essas gostavam demais, demais de mim. Tanto é que no dia da formatura do primeiro grau que eu ia fazer, elas tiraram par ou ímpar, pois uma tinha que dar... **o diploma...** isso, uma queria dar, outra queria dar. Mas enfim, elas foram bem especiais pra mim. / **E quais eram as atitudes dessas escolas que te ajudaram, assim, que favoreceram a tua trajetória?** Então, são esses alguns professores, a maioria, que davam, que diziam que a gente tem que ter sonho, tem que correr atrás. E que a gente poderia encontrar dificuldades, como agora, e sempre superá-las. E me ajudam a sempre descobrir coisas novas, nunca ficar parado naquele lugar, sempre ter algo a conhecer mais, acho que é isso...

- Então no Curso técnico do Meio Ambiente, eu me descobri assim mesmo. Daí tive um professor lá de filosofia que me ajudou a fazer um retrocesso e voltar para o (Centro-oeste), (...) e daí eu me reencontrei novamente. **O que ele falou pra você?** Foi uma forma de auto-aceitação.

- **Pelo que você colocou, você teve uma carreira escolar, digamos assim, tranquila, né?** Sim. **Você sentiu que existiram atitudes das instituições escolares que favoreceram essa tua trajetória tranquila em termos acadêmicos, de aprendizado. Ou então, algumas atitudes te**

prejudicaram, ou poderiam ter favorecido mais? O grande favorecimento é o papel inovador da visão de um professor na sala de aula. Então, quando cai todo aquele sentido behaviorista de aula, e que o professor toma como espelho os alunos, vai ser mais ou menos, os alunos vão reproduzir. Se o aluno não aprendeu, é porque algum problema tem com o professor. Ele não conseguiu o método certo. Então eu percebi isso, que os professores elencavam vários métodos. Eles tinham vários truques nas mangas assim para fazer com que os alunos aprendessem. A preocupação deles é que os alunos aprendessem. Acho que é de todos. Acho que o grande ensinamento do mestre não acaba quando ele morre. É o que ele quer que continue. Um doutor, por exemplo. Quando alguém pega a linha de pesquisa dele, é o que ele quer. Sinal de que alguém está interessando pelo que ele se interessa. Nesse sentido eu vi bem claro na escola, os professores tinham muitos métodos, muitas maneiras. Uma mudança de comportamento, daquele militar taxado para bem mais dócil. Bem compreensivo, algumas vezes mãe, psicóloga, tudo... **Sentiu esse apoio, então?** Sim, esse é o grande ponto positivo da escola que me auxiliou no meu comportamento também. E a dizer quem sou também.

Conforme explicitado nessa última frase selecionada, tais experiências geraram um entendimento consciente de que o aspecto mais relevante da educação escolar está na figura mediadora e acolhedora do professor. Evidentemente, essa reverência se alimenta dos sentidos associados a temáticas culturais desses jovens, as quais valorizam as figuras mais experientes (item 5.1 – sobre a coletividade). Mais uma vez, tais configurações se apresentam não como causas, mas como uma fonte a mais de produção de sentido subjetivo. Da mesma forma, percebe-se que não se tratam de segmentos fixos e herméticos, ao contrário, são dinâmicos, intercambiáveis, não mutuamente excludentes. Nessa perspectiva, percebe-se a subjetividade como uma expressão dinâmica e complexa.

Essa referência positiva aos professores foi unânime entre os entrevistados, parecendo configurar sentidos para o estabelecimento de novas relações nos níveis superiores de ensino, o que de fato se verifica nas entrevistas apresentadas na sequência.

5.6. **“aprendi a falar agora”** – a **“EDUCAÇÃO ESCOLAR SUPERIOR”** como sentido:

Em se tratando dos sujeitos da pesquisa serem universitários que adentraram num recente programa de ações afirmativas numa universidade pública federal brasileira (o qual, dentre outros surgidos, resultou na Lei de Cotas, aprovada em 2012) e haver tanto clamor de pesquisadores das áreas de interesse sobre dados a respeito de tais programas desenvolvidos por universidades como a UFPR, dar-se-á

especial visibilidade às opiniões emitidas por tais jovens sobre os seguintes pontos: acesso; comportamento; aspectos relevantes; vínculo com a causa indígena. Tal ênfase cumprirá a dupla função: demonstrar que as políticas, tanto as formalizadas institucionalmente quanto as não, são propiciadoras de configurações subjetivas e, conseqüentemente, de geração de sentidos subjetivos; e disponibilizar rico material para novas investidas dos interessados nesses assuntos.

5.6.1 – **“o que me comoveu bastante (voz embargada) foi que minha mãe falou para mim que tinha ficado doente (...) por causa que a vida inteira dela queria ter pago um curso (...) para mim fazer e ela nunca tinha tido dinheiro. (...) Aí ela falou: *A mãe tá doente de felicidade, porque eu não consegui te dar nada, agora você vai fazer uma faculdade*”**. – o acesso ao ensino superior como sentido:

Alguns aspectos chamaram bastante à atenção nos depoimentos dos universitários entrevistados: a emoção da conquista representada pelo acesso, a persistência e o esforço no objetivo de passar no vestibular, equívocos em relação ao que representa o acesso ao ensino público superior. Nos trechos selecionados, um pouco do que foi enfatizado pelos sujeitos da pesquisa a respeito dessa etapa.

- Briguei por uma vaga aqui na Universidade Federal do Paraná, (...) estudei freneticamente por isso, consegui passar (bem colocado) né? **Ai, que lindo. É... Parabéns!** Estudei 4 meses, 4 meses direto!...**Você estudou como: fez cursinho ou sozinho?** Sozinho, é! **Nossa, que bacana!** Usei internet, tal. É uma complicação mesmo! / Eu me preparei antes e passei tranquilo. Mas eu já vim sabendo o que ia acontecer. Eu tenho envolvimento com (a área de conhecimento escolhida) desde os 15 anos. Eu sempre tive hobby. Sempre fui mais atuante do que ficar falando. (...) tinha algum evento, eu queria ser o organizador, eu não queria ser parte dos que estavam. Eu queria ser o organizador! (...) Essa era a questão de identificação. E daí quando eu soube que fiz o vestibular e passei, agora já se passou dois anos e meio já, eu estou gostando do curso, já sabia o que ia encontrar, tem disciplinas difíceis mesmo, não é tão fácil, mas eu tenho me aplicado (...), é na madrugada. É o tempo que eu tenho para fazer isso e eu faço com bastante vontade.

- É, na verdade o vestibular eu fiquei sabendo por causa que tinha uns amigos meus de, conhecidos da aldeia, que quando eu ia passear na casa da minha mãe, eu trabalhava na cidade, eu vinha passear e eles comentavam que ia ter vestibular. Mas eu perdi bastante, perdi uns 2 ou 3 vestibular porque eu não sabia que tinha, sabe. Aí, eu não sabia. Depois que eu fiquei sabendo, aí eu falei: vou inscrever para ver. Aí eu me inscrevi na primeira e não passei. Me inscrevi na segunda e não passei. Aí na terceira vez (...) deu sorte, sabe, de passar. Eu tinha estudado pouco e tal. Já tinha um estudo, o mínimo, não tinha formação nenhuma, não fiz curso pré-vestibular, não fiz nada. (...) Na primeira vez eu fiquei, acho que em 43°, depois eu fiquei em 22°. **Ah, aí você falou: opa, o próximo eu vou?** Opa, é. Aí o terceiro vestibular eu fiquei em 8° lugar. / Aí eu nem acreditei, foi uma alegria imensa. O mais interessante nesse dia que me marcou muito,

saiu o resultado no dia 10 de janeiro de 2011. Então dia 10 à tarde eu passei, tinha um amigo que tinha internet e ele viu para mim. Aí então ele viu e eu tinha passado. Ele viu para mim e falou: “tem um aqui, é você, tá em 8º”. Aí eu não acreditei e fui na casa dele, vi o resultado. Aí eu não acreditei, voltei pra casa e peguei um outro amigo meu que conhecia e mexia na internet, um pouquinho melhor, para gente ir em uma Lan House pra ver se eu tinha passado mesmo. Aí eu passei! Aí eu passei! A minha mãe ligou da aldeia, que eles estavam na aldeia, então ela ligou para mim, para ver se eu tinha passado, o que tinha dado, se tinha dado certo. Aí eu contei pra ela que tinha passado e eu tava super feliz que eu ia estudar. Aí quando foi umas dez horas da noite, mais ou menos, minha irmã ligou de novo, que a minha mãe tava doente, sabe. Aí ela tinha ficado doente, sabe, aí a gente foi para a aldeia (...) dá uns 20 quilômetros, mais ou menos, aí a gente foi para a aldeia. Aí cheguei lá, o que me comoveu bastante (voz embargada) foi que minha mãe falou para mim que tinha ficado doente não porque ela tava preocupada ou tava precisando, o emocional dela, ela tava preocupada comigo por causa que a vida inteira dela queria ter pago um curso de informática ou pagado qualquer curso para mim fazer e ela nunca tinha tido dinheiro. Aí ela falou: “agora tudo aquilo que eu não consegui, agora você vai fazer uma faculdade, é uma coisa boa, você vai para longe, mas a mãe não tá sentindo por isso. A mãe tá doente de felicidade, porque eu não consegui te dar nada, agora você vai fazer uma faculdade”. Não se preocupe, vai em paz.” Nossa, isso daí é uma das partes mais fortes que eu tenho, porque até então a gente vivia assim, pensando que essa situação era culpa dela ou culpa da comunidade, do governo, do governador ou do presidente que não voltava pra essa questão, sabe, pra ajudar um pouquinho pra subir esse desnível tão grande da educação. Aí, depois você vê, automaticamente, as coisas, elas chegando em um certo nível que tinha que chegar.

- Fiquei um ano (...) parado porque eu nem sabia o que era vestibular, eu não sabia qual era a diferença entre vestibular e faculdade. (...) Falava em vestibular, eu achava que era a faculdade né? Eu não tinha muito conhecimento. Quando eu terminei segundo grau, eu parei, porque eu não sabia mais o que fazer, para onde ir, para onde que eu ia. Quando tu passa da segunda série, você sabe que a terceira você vai fazer no mesmo colégio. É só se matricular. Eu não sabia para onde que eu ia. Eu não sabia se tinha que fazer vestibular. Eu não sabia distinguir as coisas. Daí uma indígena que não morava na aldeia ia dar aula lá. Lá na aldeia nossa lá. Daí ela falou “a minha irmã (...), ela mora em Curitiba. Ela fez vestibular assim, assim da UFPR. Aí você ganha a bolsa para se manter lá. Por que você não faz?” Mas, eu não sabia que existia isso? “Na verdade existe, a Funai não divulga. Mas, daí tem sim”. Daí ela que foi indicar. Quando veio a papelada, ela foi a primeira a me procurar. Daí me inscrevi. Eu já trabalhava (...), trabalhei dois anos (...). Até que vim fazer o vestibular. Aí quando vim fazer o vestibular, tinha gente fazendo pela terceira vez, pela quarta vez. Achei até que não ia passar, porque era muita concorrência. Era quase cem alunos para dez vagas só. Tinha índio de tudo quanto é lado, não é só do sul. Achava que era só X, mas tinha índio de tudo quanta etnia. E para a minha surpresa, eu passei.

- fiquei lá 4 anos, tentando entrar na UFSC, daí eu trabalhava de dia, trabalhava como voluntário para os Z, (...) na Comissão de Apoio aos Povos Indígenas. Daí comecei a desenvolver os projetos com eles lá, tudo voluntário também, né? Não ganhava. Daí tinha que trabalhar, fazer cursinho à noite. E foi três anos para... daí eu prestei no primeiro ano Biologia na UFSC, daí não passei, daí no outro ano prestei Agronomia, daí faltaram acho que 7 pontos, daí no terceiro ano eu prestei Ciências Sociais, daí ficou em 5 pontos, daí eu tinha tentado artes plásticas, na UDESC, daí eu fiquei em segunda chamada, mas nenhum desses deu certo. **Mas tudo vestibular regular?** Regular. Daí eu tinha feito o ENEM. **Você tinha essa vontade então, essa determinação?** Eu fui pra lá para passar, desde

quando eu saí, eu queria estudar, eu queria. (...) / Daí quando eu passei lá no vestibular pelo ENEM, que eu também fui contemplado com a bolsa do ENEM completo (...) eu passei aqui na UFPR também.

- O que falavam era assim, o índio tem direito ao ensino superior, o índio tem direito à faculdade. É isso que falavam lá na aldeia. Mas, não especificavam. O índio tem direito. Para o povo do interior, todo o índio tem direito, entende? Você não precisa passar por um processo seletivo, a visão deles é que é você tem direito, entende? Mas, a gente sabe que não é assim né? Aí, eu estudei, acabei me empenhando. E daí surgiu a oportunidade do vestibular indígena, que eu fiquei sabendo através da minha família né? Tem um tio meu que é envolvido com causas indígenas, eu acabei indo lá e conversando com a liderança indígena, eles... Eu assinei um termo de compromisso com eles, que eu ia trabalhar na aldeia depois de formada.

- **E o que fazia antes de se tornar universitária?** Estudava, só estudava, né? E quando eu vim pra Curitiba fazer cursinho, eu trabalhei um ano de secretária na Y, que é onde meu pai trabalha (lá na terra deles) . Eu trabalhava de dia e fazia cursinho à noite. **Sozinha, né? Então, é um projeto teu, não é um projeto da aldeia ou da família?** É uma coisa minha mesmo, tomei a iniciativa, vou para Curitiba. **E(...) aí?** Quando eu não passei, no primeiro ano que eu não passei, nossa, eu me desesperei, porque eu passei em uma particular, sabe? (...) Então, eu não passei, daí eu fiquei em A (sua cidade), daí meu pai queria que eu ficasse trabalhando lá. Só que eu pensei assim, se eu ficar em A agora, eu vou ficar presa aqui para o resto da minha vida. Porque eu vou me aconchegar aqui e não vou ter aquele estímulo que eu tô tendo agora. Daí eu vim pra Curitiba e consegui, ainda bem. / **Como você ficou sabendo do vestibular?** A FUNAI, acho que a FUNAI faz a divulgação em conjunto com a Universidade. Só que ultimamente está acontecendo assim. A FUNAI não está mais divulgando, o pessoal está reclamando. Quando eles ficam sabendo do vestibular está em cima, ou passou a data de inscrição. (...) Tem que ficar sempre procurando senão você fica atrasado. A internet também faz bastante divulgação. Esse último que eu fiz, foi só pela internet que eu peguei tudo, mas acho que a FUNAI em conjunto com as faculdades tinham que fazer mais a divulgação, só que não tá sendo divulgado. Sem falar que ano passado deu um problemão com o ônibus aqui, tinha o vestibular e a FUNAI é obrigada a dar o ônibus e ano passado eles não deram. Não veio muita, muita gente, porque a FUNAI disse três dias antes “não vai ter ônibus”, então o pessoal ficou. Perderam, não vieram.

Um dos aspectos que mais chamou a atenção nesses depoimentos, em relação ao objeto da presente pesquisa, diz respeito à elevadíssima expectativa em relação ao ensino superior, a qual constitui contribuição à produção de sentidos subjetivos extremamente mobilizadoras para a árdua tarefa de enfrentar o vestibular específico. Percebe-se que o emocional e o simbólico (o que representa a universidade) encontram-se fortemente implicados nos sentidos subjetivos que representam a configuração subjetiva dos mesmos e tudo isso os impulsiona à ação necessária (e concretamente possível – cursinho ou autodidatismo) para a concretização do objetivo de ser aprovado. Daí resultando uma postura altamente ativa na subjetivação desses estudantes, voltada a ‘brigar pela vaga’, ‘estudar freneticamente’, fazer vários vestibulares (indígenas ou não) etc. É bastante

relevante evidenciar o esforço envolvido nesse empreendimento, bem como as elevadas expectativas em relação à universidade, pois há uma subjetividade social presente na universidade que questiona justamente as dificuldades acadêmicas desses alunos indígenas como fruto de sua falta de empenho, decorrente de terem “ganhado” a vaga. Isso é uma inverdade e uma injustiça, como se pode depreender das falas dos mesmos.

Outro aspecto igualmente revelador, diz respeito aos equívocos envolvidos, como quando pensam que passar no vestibular é equivalente a se formar. Mesmo não compartilhado por todos, equívocos como esse devem ser considerados e trabalhados com eles, pois podem favorecer desmobilizações, decorrentes de decepção frente ao idealizado. Tanto mais verdadeiro quando verificarmos que os comportamentos prevalentes são os de enfrentamento solitário das dificuldades, conforme se verificará em breve, no tópico “comportamento”.

Também não se pode minimizar o relato da mãe emocionada e apreensiva quando constata que seu filho foi aprovado e vai fazer faculdade. Uma vez que para se candidatarem a uma vaga na UFPR, tais jovens precisaram de uma declaração da aldeia reconhecendo-os como membros dela, eles acabam assumindo (direta ou indiretamente) um compromisso de trabalharem pela causa indígena. Logo se nota, diante de tamanha comoção, que recaem sobre tais jovens demandas e expectativas, as quais certamente complexificam ainda mais as possibilidades de geração de sentidos subjetivos. Entretanto, há que se considerar que a evasão de um aluno indígena certamente não afeta somente a ele. Será que a UFPR se propõe tal questionamento?

5.6.2. “eu tinha uma visão diferente da faculdade” – o comportamento na universidade como sentido:

Passada a empolgação da conquista da vaga, o que os relatos trazem é de uma vivência muito mais difícil do que o esperado, tanto da vida na cidade grande quanto na própria universidade. A seleção dos trechos a seguir pretende dar conta de valorizar tais relatos, uma vez que estes são tão ricos de detalhes, que denotam a complexidade de alguns processos envolvidos nos sentidos produzidos e revisados. Nota-se também a forte presença dos recursos emocionais e simbólicos

recrutados para redimensionamentos de sentidos subjetivos mais condizentes com a realidade encontrada.

- Nos primeiros dias que eu cheguei na capital, eu chorava muito, sabe? Olhava e não via mato, não via nada, só cidade, cidade. Para onde eu vou correr? / Na verdade eu nem sabia. Porque a gente tinha certeza de tudo, mas não tem noção do tamanho. Então, quando eu cheguei e não acabava mais a cidade, não acabava mais a cidade e era quilômetros de cidade. Eu, meu Deus do céu, eu não sabia que existia isso. (Na aldeia ou na cidade pequena) você sai, aqui já é mato, já é mato ou lavoura. (Na capital) não. Isso parece uma coisa boba pra vocês (...), né? Só que para nós, a vida inteira no interior e chegar e ver o tamanho daquilo, é muita coisa bem impressionante. **E você disse que ficou chorando uns dias...** Fiquei chorando muito, pois eu nunca tinha me afastado (...), né? Da família, dos amigos. Então, pra mim aquilo... Até que eu me formei, (depois de) 05 anos em Curitiba, me deu aquela vontade louca assim de sair (...), sabe? Cidade grande como a gente a fala, não é... A vivência é muito mais difícil do que no interior, eu acho. Apesar de vocês achar que não, sabe? Porque (no interior) qualquer coisa que te acontece, tem alguém para te amparar. (Na cidade grande) não. Se você, por exemplo, ficar sem dinheiro, sem ajuda, você passa a noite lá. Ninguém vai lá te ajudar com alguma coisa. É diferente.

- Até que daí eu tinha uma visão diferente da faculdade. Achei que os professores eram tudo mais velho, que era tudo mais prático. Cheguei aqui para fazer Y, ia pegar mais o caderno para fazer anotação, fazer anotações assim. Achei que não ia entrar no ensino médio de volta. Achei muito difícil. Acho que eu tive muitos desafios. Eu sempre digo que é o mais difícil que eu estou enfrentando. A faculdade é muito, muito, muito difícil. **Que tipo de aspectos?** As matérias. Eu cheguei a várias conclusões. Primeira, segunda semana assim você vê os professores falando e não entende nada o que eles estão falando. Você fica olhando assim, meu Deus o que esse pessoal está falando. Daí tinha um colega que eu conheci, comecei a conversar com ele. "Mas, é assim mesmo, daqui uns dias você vai pegar." Daí fui indo fui indo. Comecei na aula de C. Meu Deus do céu! O professor começou a dar aula. Aí tinha uns colegas meus que faziam perguntas para ele e eu não entendia, de tão difícil que era. O que eu estou fazendo no meio desse pessoal aqui? Tiveram, acho, um ensino médio melhor. Hoje eu avalio isso. O ensino médio bem melhor assim. / Que nem minha infância assim, eu chegava do colégio fechava o caderno na sexta e abria na segunda quando tinha aula. Eles se concentram para estudar um negócio, ficam três ou quatro horas. Ficam concentrados assim eles, esses meus colegas. Eu fico meia hora e não consigo mais. No máximo meia hora, aquela informação não vem. Você não consegue mais gravar. O cérebro não se concentra mais. Eles já têm facilidade nas coisas. Eles tiveram seleção diferente. Tiveram que estudar bem mais. Daí eles já chegam aqui acompanhando. Você chega aqui e pega o bonde andando. Você fica bem perdido aqui. Realmente é muito difícil. Eu quase fui embora. **Desanimou?** Final desse ano passado. Eu sempre me preparei na vida. Agora a chance de se formar é essa... Me segurei um pouquinho mais.

- Mas, aí eu feliz, porque achava que ia entrar na universidade e já ia me formar, depois ia voltar a trabalhar em alguma coisa, sabe. Aí depois já vem uma certa frustração, sabe, porque eu comecei a entender que passar no vestibular era a parte mais fácil que existia sabe, que o mais difícil ainda tava por ser conquistado, que cada semestre, cada ano que passa, quando você vai fazer as avaliações, você tem que ter bastante força pra você continuar, pra você não desistir e pra você achar força em qualquer lugar pra te sustentar que o processo de aprendizagem, o método da Federal é muito bom. Tipo, ela exige muito de você, de você se dedicar, de você

estudar e correr atrás e investir no que você quer pra tua vida. No primeiro ano não foi tão legal para mim, por causa que, eu ficava achando que, eu tinha ficado muito tempo sem estudar, então eu tinha uma dificuldade imensa em pegar um livro e eu parar uma hora e ficar lendo aquele livro, sabe, eu não conseguia, ficar parado, estudando, lendo, porque eu só sabia trabalhar com as mãos. Então, esse primeiro ano que eu fiquei na faculdade eu tava aprendendo justamente isso, sabe. Passei a chegar de manhã, sentar na biblioteca e ficar lendo até meio dia. Aí, então, eu me inteirei muito, tenho estudado muito. E o interessante é que eu estudava, estudava, e as minhas notas não eram compatíveis com que eu estudava, sabe. Ai, depois, eu comecei a notar que tudo o que eu tava buscando era simplesmente *imersializar*, sabe, tipo, entender um pouco do mundo que eu estava vivendo. Porque eu tinha ficado muito parado no tempo. Então, eu pegava, estudava, lia livros ...**Tudo sozinho?** Tudo sozinho. **Verdade.** Toda manhã, desde que eu cheguei na Universidade, toda manhã, eu tô na biblioteca. De manhã cedo eu vou pra Biblioteca e fico lá até meio dia e de tarde eu saio e vou para o estágio. Aí eu almoço, *na hora miúda*, e vou para o estágio. De noite eu volto, chego, e fico na aula. Aí, então, eu analisei que essa bagagem que eu precisava me suprir, me alimentar de certas informações, que era bastante, sabe. Então, eu ficava feliz porque teve um professor que falou para mim que uma hora ia dar resultado. Tipo, não era já. E eu comecei a analisar que o interessante para mim não era passar em todos os cursos, o interessante para mim era adquirir uma bagagem que com um ano ou dois anos eu tava pronto, sabe, eu tava totalmente entendido do assunto que eu estava estudando. Então é isto que tem acontecido. **Tá sentindo agora que tá?** Agora, esse último ano que acabou, eu comecei a notar que meus estudos já começaram a dar frutos, sabe. Sabe quando você vê a tua prova, sabe. “Puxa vida, tirei nove. Puxa vida, tirei oito.” Então minha nota, automaticamente, começou a se dobrar. Então isso aí já está me dando também uma certa confiança, sabe, quando você começa a ir bem, você começa a ter confiança e você sabe que está indo para o caminho certo. / De manhã eu fico na biblioteca, meio dia eu vou para o trabalho e à noite eu fico na aula.

- Daí a gente chega aqui e tem que estudar o básico do básico, para entender ciclo básico... **Mas, no geral, como você está se sentindo?** No geral eu estou nivelada com a turma assim, minhas notas estão bem boas... **E no relacionamento?** Ah, eu tenho um monte de amigos, o pessoal não discrimina, assim... sempre tem alguém que não gosta, mas eu... normal: a pessoa me tratou normal, eu trato também. (risos) **Você acha engraçado o quê? Você não esperava?** Tem indígena que sofreu bastante discriminação, quando vê, quer abrir processo. Acho que (essa pessoa) ia abrir um processo contra uma professora, não vou te contar, né? E eu fiquei com medo, né? Eu fiquei com medo dessa discriminação, sofrer racismo e tal. Só que comigo não teve, pra mim foi bem normal. Eu acho que tem um pessoal aí que sofre.

- Eram vários lados, a família, os professores, a gente levava uma carga muito grande nas costas. Porque a gente era pioneiro no programa, então a gente tinha que fazer bonito para poder continuar aquilo, né? Eu me empenhei o máximo que eu pude, muito empenhada. Eu acho que eu entrei na faculdade com uma base, uma educação básica bem baixa, muito baixa, até mesmo porque eu não fiz cursinho pré-vestibular, nada. Então eu tive que me empenhar muito (... nas) coisas que eu não tinha estudado a fundo. Que eu precisava para fazer as matérias básicas, (...) que têm um impacto bem grande. Ter essa educação bem básica, básica mesmo, sabe? Eu acho que a escola pública precisa melhorar muito, apesar da minha escola ser considerada uma das melhores (públicas) do (Estado), eu acho que eu saí com educação escolar bem baixa. Então, até porque tive muita dificuldade quando eu parei para estudar, centrar minha cabeça sozinha, matérias básicas... eu tive que resgatar tudo, matérias básicas, sabe? Da escola, para poder continuar o curso. Eu tinha que, além de

estudar as matérias do curso, eu tive que retornar para estudar as matérias básicas também, sabe? **E como que você fazia isso?** Nossa, foi bem corrido. Tanto que no primeiro semestre da faculdade, eu acabei reprovando em (...), e acabei tendo que fazer de novo. Porque parece que, assim, você nota que pros alunos da escola particular, isso acabava sendo mais fácil, sabe? Porque eles já tinham essa base na cabeça, então acabava fluindo mais o conteúdo. Mas eu tinha que estudar a aula, chegar em casa, puxar o livro de química do ensino médio, rever as partes, pra poder voltar na aula e estudar de novo para conseguir compreender. Isso foi muito difícil. **E você fez tudo sozinha?** Tudo isso sozinha! **Não tinha grupo de estudo?** Não. No primeiro semestre não. O primeiro semestre, na verdade, foi meio que para resgatar o ensino médio, sabe? Totalmente assim, te digo que 100% foi para resgatar o ensino médio. Daí, a partir do segundo semestre, aí eu consegui estudar as matérias básicas e daí consegui passar para as matérias do curso. Então, a partir do segundo semestre, eu tive um entrosamento melhor com a minha turma da faculdade também, aí acabou que alguns me ajudaram assim, sabe? Eu tive bastante apoio dos meus colegas. Então alguns sentavam comigo e explicavam as matérias que eu não conseguia, sabe? Explicavam a parte básica para mim poder entender mais pra frente. O básico foi bem complicado para mim na faculdade. Até assim, que quando eu passei em (...), nossa, eu me achei a pessoa mais inteligente do mundo! Meu Deus, eu não acredito! (...) Acabei tentando ajudar (um outro indígena calouro) também, sabe? Quando ele entrou pensei: 'meu Deus, vou ajudar esse menino, porque tudo o que eu passei, aí eu sentei com ele algumas vezes, explicava (...), e acabei ajudando um pouco sabe? Mas foi bem complicado.'

- Mesmo eu tendo entrado na universidade com (mais idade que a maioria), isso é uma coisa também que eu gostaria de destacar é que a minha maturidade, da minha forma de pensar, ela vem, posso dizer que não seja, defasada ou não assim, porque eu até os 20 anos até os 17 assim eu ainda brincava de carrinho assim. Eu acho que eu fui muito, não fui precoce, acho que fui muito mais assim... muito inocente, eu sempre acreditei muito nas pessoas, eu sempre fui meio desligado dessas coisas do mundo assim sabe? Eu vejo hoje os meninos de 13, 14 anos... já sabem tudo, já são super malandro, e eu sempre fui muito assim... a palavra não é puro, é inocente mesmo das coisas da vida. Eu, mesmo com 25 anos, eu era um moleque assim, não tinha essa habilidade, noção das coisas às vezes. Até tinha, mas não da forma hoje, com 31 anos ainda me sinto... agora, sim, tô conseguindo ter a maturidade. A maturidade, não que eu digo fazer as coisas que têm que ser feitas, mas sim ter essa postura de, sei lá, uma pessoa formal, uma pessoa séria. Eu não sou assim, minha cabeça não funciona dessa forma, assim acho que eu levo as coisas muito mais na leveza, na alegria de viver, na simplicidade.

O que sobressai em relação aos depoimentos é a presença de uma subjetividade social entre os universitários indígenas que remete a sentidos subjetivos pautados em expectativas muito pouco compatíveis com a realidade encontrada, mobilizando extremo sofrimento. Fica evidenciado que há um choque tal que os faz pensar seriamente em desistir, que chega a lhes parecer que nada os havia preparado para aquilo. Para além da vida numa cidade grande como Curitiba, a qual também constitui um desafio cultural específico pela forma de se relacionar mais reservadamente que o geralmente esperado pelos não-curitibanos, sobressaem como desafios as questões do ritmo (de estudos), da baixa qualidade

da formação básica e da própria linguagem acadêmica (menos prática do que se esperava).

Ante tais demandas e pressão que sentem por continuarem (devido às expectativas pessoais, familiares e comunitárias), vão sendo formulados novos sentidos para suas subjetivações nesse novo ambiente, conforme se pode perceber nos trechos apresentados a seguir:

- Aqui a gente fica mais reservado. Tem que ficar mais de boa. (...) **Não procura, fica mais na tua?** É! Eu procuro não fechar, sabe. Tem um colega meu que é o D. Ele começa a conversar e chamaram ele de intrometido. (...) Falaram... Esse D é um intrometido, (...) é um chato. Eu pensei: será que eu sou assim? Eu já andava meio longe, meio que para o lado. **Ele era indígena também?** Não. (...) Por isso, eu fico de boa. Mas, eu comecei a me amigar mais com os piás. A gente conversa bastante. Eu comecei a me amigar com os piás. Dentro do possível.

- **A tua visão de mundo mudou, alguma coisa te fez mudar, ou continua parecida? (...)** Mudou, acho que tudo muda, acho que eu aprendi a ser mais, como eu vou dizer? Mais sozinha assim, sabe? (...) Eu aprendi a ser sozinha, acho que a gente aprende, sabe? A lidar consigo mesmo, aprender a conviver comigo mesma. Acho que a gente aprende, sabe? A visão do mundo, acho que não mudou muita coisa assim, a não ser que é diferente, né? Você vê muitas coisas diferentes quando vem pra cá, mas os meus objetivos continuam os mesmos.

- A própria relutância política de envolvimento e engajamento da própria pessoa já é o bastante. (...) Você fica com escudo de defesa sua também. Não cria ideias. E também não ter perspectiva. E também tem a resistência, né? A resistência tem que ser rompida, né? Ela não pode existir mais no caráter desse aluno universitário atual. (...) Ela tem que existir para a comunidade, esse respaldo para a comunidade. É uma busca da identidade. Esse fechamento dentro de um acultramento pequeno da sua comunidade que eu ainda percebo que acontece, e acontece mesmo. Para se desprender de um viés cultural e se prender em outro que você não sabe que tamanho que é e nem no que vai dar. É muito difícil. É viver em dois mundos. Eu tive isso como prova. É viver em dois mundos. Chegou um momento que eu perdi a identidade. Eu não conseguia mais viver no mundo que eu estava, que é totalmente diferente daqui, com esse. Então, quando eu fiquei nesse eixo eu fiquei bem bacante, minha mente estava oscilando. **Mas quando isso que você está falando? Agora, aqui?** Agora, isso é recente. Então eu procurei ajuda (de um setor que os recebe e dá apoio na universidade). (...) Então elas me deram esse apoio, me identificaram novamente. 'Pô, estou perdido e tal, véio.' Eu vim com uma aspiração. Embora eu soubesse o que estava acontecendo. Que não era muito habitual também. Você acaba sentindo o choque. **Com o quê?** Disciplina, convívio, convívio com as pessoas. Eu estava num ritmo. Mas, convívio, envolvimento com as pessoas que não são tão legais como a gente pensa. E a gente tem que dar crédito igual. Porque você está só. Qualquer um que chegar com lábia fina... você está sensível, você está predisposto a contribuir com tal situação mesmo que ela for ruim. **E aconteceu alguma coisa que deflagrou isso? Alguma coisa concreta? Você pode falar?** Eu tive alguns surtos. **Como foi esse surto?** Eu me sentia tão fora de mim que eu queria me encontrar aonde, nos livros. Eu ficava uma semana sem dormir estudando, dois dias, três dias, quatro dias tomando café e fumando cigarro e estudando, estudando livros. Em busca desse mundo de conquistas e objetivos que foi argumentado a princípio. E foi isso que as psicólogas (do setor da UFPR) me falaram. Isso existe porque a sociedade transformou nisso. A busca de todos é por isso. Isso não é comum só para

ocô. Então aí que eu vi que eu tinha passado. Eu me toquei onde eu estava. Opa! Agora eu sei onde estou. Eu preciso me concentrar porque eu já passei essa fase. Não estou mais em dois mundos. Agora eu estou no real, é legal porque você consegue... criticar, visualizar e ver tudo em tempo real. E não ficar preso em um pensamento para ter liberdade de falar. Você precisa pensar num contexto. Não precisa estar preso com nada, nada te aflige né? Sede de vingança, de nada. Isso é bom, é tranquilo.

Tais relatos evidenciam uma estratégia de enfrentamento das dificuldades mais experimentada ante os desafios da nova realidade: isolar-se. Não era um recurso ao qual estivessem habituados, conforme foi relatado anteriormente, pois junto aos seus grupos se sentiam ‘amparados’. Nota-se ainda a variabilidade de ações resultantes desse momento de isolamento: aprender a ser sozinha e parecer apreciar tal postura; utilizar o isolamento como recurso de conhecimento para depois tentar aproximações e tentar reproduzir o modelo idealizado que tenta conciliar isolamento e ritmo frenético e desestabilizar-se com isso. Ainda que tais comportamentos possam não ser mutuamente excludentes, o que fica mais aparente é o elevado grau de atividade empreendida por esses universitários nesse processo de isolar-se. Dessa forma, é preciso que se destaque que, em se tratando desses jovens, foi preciso engajar-se para não se engajar.

O último dentre os relatos selecionados evidencia bem como os sentidos foram se modificando até embasarem ações menos devastadoras para esse sujeito. E isso, nesse caso, foi conseguido através da mediação qualificada de terceiros, no caso, psicólogos da UFPR. Chama a atenção o fato do universitário relatar que, mesmo sabendo da diferença, vivê-la desestruturou-o, “desidentificando-o”. Sentindo que a busca não era só sua, era “de todos”, considerou-se não mais em dois mundos, mas no “real”.

Nos trechos a seguir percebem-se outras formas implementadas de enfrentar os desafios da realidade universitária:

- Os únicos contatos que me ajudaram muito na faculdade, no meu curso os meus professores me ajudaram bastante. Meu professor de espanhol, que é da incubadora, ele me levou para a incubadora aqui da Federal. Ele tinha uma experiência enorme, sabe. Então, (lá) tem vários cursos, cada um conversando o porquê da minha situação, até você conversando muito, você consegue entender bastante coisa. Até tinha bastante gente do meu curso lá na Incubadora. Os meninos começaram a me ajudar e a me ensinar. Eu tinha uma dificuldade imensa em (?), pois até então eu gostava de matemática, mas eu nunca tinha visto o funcionamento em uma empresa, saber como funciona comprar, vender e pagar. Então, eu tive que estudar, pois a visão que eu tinha era muito pequena. Tem o pessoal do mestrado que eu não deixo em paz, sabe, todo dia eu estou lá. (...) Eles têm umas horas que precisam dar monitoria e aí eu aproveito. Então eu aproveito, sabe. Eu vou lá e eles ensinam matemática, estatística. (...) E

assim eu vou levando. **E está avançando bem, né?** Estou avançando. Agora, o próximo passo vai ser a formação de projetos. Ver como funciona, ver como se escreve, que agora já está vindo esta dificuldade. ... Isso é importante fazer! Que é problematizar, né? Aí, eu creio que tudo vai dar certo.

- Eu não perco a oportunidade de conhecer pessoas aqui na faculdade, no meu trabalho. (...) Eu creio que uma pessoa é capaz de mudar todo o círculo de contato de vida da gente. Fico pensando se eu conhecer uma pessoa que ofereça um trabalho, uma oportunidade de seguir um determinado ramo, ela vai mudar totalmente.

- **Vamos falar um pouquinho na sua vida na universidade. O relacionamento com os colegas da UFPR? Pode ser?** Diferente de quando estudei no ensino básico, fundamental e médio, agora na universidade você tem um vínculo com os colegas. Até porque tem muito trabalho em equipe, que tem dentro do currículo de toda licenciatura da área de humanas. Ele exige que você faça esse grupo de trabalho. É bem importante. E você aprende mais, aprende mesmo. Eu tenho um grupo de trabalho. Você aprende mais. Participo de dois grupos de pesquisa. (...) E do PET. (...) E tem sido bom, tem sido produtivo. Muitas questões burocráticas, inclusive da UFPR, que eu não sabia como resolver, por não ter essa informação. No campo prático eu observava e via como funcionava. Então, não precisava nem ler no manual, e mais isso, e mais aquilo. Então tu ia lá, eu via os caras fazendo e ia lá e faz.

- **se pudesse falar para o aluno que está chegando agora, o que você falaria para ele?** É difícil, mas não é impossível, tem que colocar na cabeça, que vai, que vai, que vai. Tu pegar e mal chegar e já falar pra ele que ele vai reprovar, vai reprovar, você vai pegar e está tocando... Foi isso que aconteceu com um colega nosso aí que um colega meu falou pra ele: aqui você tá perdido, você tá perdido... dando muita pressão pra cima dele, sabe? **Colega indígena?** É... só que ele não se tocou... não era a ideia dele, a ideia dele era: “você tem que estudar, estudar, estudar”. Só que quando foi assim, no exagero, o aluno já: “meu DEUS ... eu nem comecei”, daí ele vai pra aula e não entende nada que acontece, daí ele quer ir embora, e acha “aqui não é o meu lugar”. Foi o que aconteceu, desistiu quatro esse ano. **Nossa...** de dez que passaram, (vários) desistiram. / É tipo assim, se alguém passar ou se alguém fazer (...) um curso mais da minha área, eu poderia ajudar toda vida. Eu tô de mente aberta para ajudar.

Nesses relatos percebe-se que os sentidos subjetivos confluentes com a vivência comunitária são relatados com menor sofrimento e também trazem resultados favoráveis em termos de subjetivação. O que não quer dizer que o momento do isolamento não tenha sido experimentado.

Destaca-se no último depoimento os sentidos subjetivos produzidos a respeito de atitudes que podem ou não serem favorecedoras de mobilizações para superar dificuldades. Aos que se interessam pelo avanço desses universitários, cumpre mencionar que além do conteúdo expresso, há ênfase clara na valorização do papel do interlocutor como incentivador de novas produções de sentido.

5.6.3. “Dava pra dizer assim: uma (pessoa) antes de ir pra faculdade e outra (pessoa) depois” – a razão de estar no ensino superior como sentido:

Este tópico é o que melhor expressa o que o ensino superior representou para esses jovens, que tipo de sentidos subjetivos a vivência dessa experiência suscitou neles.

Pode-se separar os trechos selecionados em dois tipos de reflexão. O primeiro diz respeito ao que levou esses jovens ao esforço por continuar estudando, procurando o ensino superior:

- O que me chamou a atenção para voltar a estudar foi o seguinte. Quando eu ia achar um trabalho, eles me perguntavam o que eu sabia fazer. E eu respondi que eu não sabia fazer nada. Eu faço qualquer coisa, mas qualquer coisa não tinha formação nenhuma. Eu sabia trabalhar com os braços, mas me dar um trabalho para eu saber executar, eu já não sabia. Aí eu comecei a voltar essa vontade de querer aprender. Eu fiz curso de soldador. Primeiro, eu comecei como soldador e fui trabalhar no SENAI, fui trabalhar em uma empresa lá, só que o curso já me contratou, porque eu já sabia fazer alguma coisa. Passou, acho que trabalhei 2 anos ou 3 anos, daí eu fiz o curso de mecânico, mecânico de automóvel. Aí eu comecei, me chamaram pra trabalhar numa concessionária do setor, sabe. Aí foi, nossa, meu salário foi subindo um monte e, quando foi subindo, eu vi que estudar seria bom e que se eu tivesse uma formação, eu não precisava mais ir para a roça. Tanto que, depois até eu tentei, teve um tempo lá que pensei em voltar a morar na aldeia, trabalhar na roça, mas eu vi que acho que não era aquilo que eu precisava, que eu queria, sabe. Então eu fiquei trabalhando nessa empresa lá, nessa concessionária de tratores, depois eu comecei a fazer vestibular, né.

- **Desde quando você resolveu que você queria continuar estudando?** Desde quando eu me formei técnico do meio ambiente. **E você lembra o porquê, assim, eu vou fazer isso por isso? Ou você elaborou alguma coisa...?** Foi tudo a partir do processo de construção do pensamento na questão indígena, né? **Com aquele professor?** Com aquele professor, acho que ele conseguiu quebrar essa barreira que eu tinha comigo mesmo, de auto-aceitação também. Porque na verdade acho que era só um sentimento reprimido meu. / Eu não pretendo parar não. Quero chegar no pós-doc. (...) Porque é mais do que um status ou ter um salário maior. É mesmo o conhecimento e ter autonomia de chegar e fazer o texto. Mas, quem assinou? Pode ser uma liderança indígena analfabeta, e ser gravada e ser transcrito, e ter essa validade. Mas na sociedade, a gente precisa ter título. Então eu acredito que cada vez mais preciso me capacitar. Eu vou poder trazer à tona e ser uma voz ativa para a comunidade. (...) Voltar para alguns ambientes que proporcionam essa abertura. **Falar o que quiser? O que você vai falar?** E de repente construir novas teses, novas perspectivas. Quero construir isso. Agora estou muito focado na área de ecologia.

- Na medida em que foi passando o tempo eu vi que não era só pelo trabalho, não era só pra você ser mais uma engrenagem do sistema, mas fortalecer o sistema de uma forma que você traga ideias. Como? Ajudando o povo. Então eu não esqueci aquela essência política que eu tinha de convivência em comunidade. Porque, porque a identidade ela (existe), ela não se perdeu, porque quando eu entro numa aldeia indígena eu me sinto em casa. / Porque uma que eu nunca fui fã de trabalho braçal, que você fica dez ou doze horas trabalhando. E no fim do mês você tem 500,00, paga 450,00 de tudo e sobra 50,00 pra você. E o que tu vai fazer, como todo brasileiro? Vai no bar e enche a cara, entendeu? Não resta mais nada, é uma pobreza social, assim a questão do trabalho, que é muito séria. (...) Como trabalhar tanto tempo para ganhar tão pouco. E ainda aceitar a maioria dos trabalhos. Interessante isso. É uma lógica que não tem lógica.

Quanto mais você faz, mais pobre a gente fica. (...) Neste ponto de vista eu percebi que houve melhoramento também. Porque também acabei entendendo também como funciona o sistema. Não é uma questão de você aceitar ou não. É questão de imposição: você é obrigado. Você não tem nenhum conhecimento. Não tem nenhum ramo teórico ou até mesmo prático de trabalho. Você acaba ficando de lado, não tem jeito. Isso é o sistema é formado assim. / a cidade é industrializada, ou você trabalha, ou não ganha nada. / Então me abriu os olhos para isso, para essa disciplina, para as explicações dos professores, para campos que eles habitam e trabalham. (...) Existe possibilidade de sobreviver e fazer com que você se sobressaia e consiga ter o que você precisa. Não precisa de muito, não.

Essas três perspectivas apresentadas evidenciam que, mesmo havendo aproximações possíveis entre as mesmas, o que as marca é a especificidade da apropriação das realidades feitas pelos universitários, bem como suas diferentes proposições produzidas a partir das mesmas. Se para dois deles a vivência do trabalho certamente gerou sentidos mobilizadores de busca de novas oportunidades de sobrevivência, geradoras de menos sofrimento para eles, tal qual pensam ser o formar-se em nível superior, para outro, é oportunidade de reencontro com seu lado indígena, uma busca de conciliação entre seus dois mundos. Sem contar, ainda, a referência ao fato do ensino superior ter gerado em um deles um melhor entendimento de como funciona o sistema capitalista de exploração do trabalho do homem, gerando novos sentidos, que também transparecem no trecho abaixo:

- Na medida em que foi passando o tempo eu vi que não era só pelo trabalho, não era só pra você ser mais uma engrenagem do sistema, mas fortalecer o sistema de uma forma que você traga ideias. Como? Ajudando o povo. Então eu não esqueci aquela essência política que eu tinha de convivência em comunidade. Porque, porque a identidade (...), ela não se perdeu, porque quando eu entro numa aldeia indígena eu me sinto em casa.

O ensino superior, nesse caso, parece ter propiciado novas significações, que foram apropriadas por ele como possibilidades de redimensionamento das possibilidades de interação com o mundo, uma produção de sentidos que incrementou a visualização da realidade e reforçou o vínculo com sua identidade indígena, tema que será melhor detalhado no item 5.7 do presente capítulo).

Ainda é preciso lembrar a variável de gênero, já destacada anteriormente, que produz o sentido de que a continuidade nos estudos produz uma abertura de possibilidades frente às disponibilizadas pelas culturas indígenas de seus povos: casar cedo e ter muitos filhos. Mas, como será possível depreender da fala abaixo de uma das universitárias, para além da identidade indígena, se expressa uma

necessidade de individualização, de “ter sua vida”, de garantir um espaço próprio para o exercício de sua subjetivação:

- E que aspectos da formação universitária você acha que influenciam você? Ah, totalmente, porque o curso que eu escolhi, eu sempre estou pensando no próximo, como eu posso ajudar o próximo. É um curso bom, só que eu acho que eu nunca vou dizer não para uma pessoa que dizer que está precisando. Se tiver sete, eu sempre penso assim, se tiver sete fichas em um posto de saúde para mim atender e tiver 14 pacientes, eu vou atender os 14. Não interessa, sabe? Eu acho que isso é uma coisa que vem da minha cabeça. **Isso você acha que vem do teu curso também?** É do meu curso, porque amar muito o próximo, porque acho que assim, tem muita gente que está ali só para ganhar dinheiro, só que tem muita gente que está ali porque quer ajudar mesmo e eu sou uma dessas pessoas que quer fazer isso. / **Você acha que você ser universitária, mudou alguma coisa para você?** Ah, com certeza, minha vida inteira, né? Claro, né? É outra vida, outra coisa, eu vou trabalhar naquilo que eu gosto, naquilo que eu amo. Não trabalhar em uma coisa: ‘ah, eu tenho que trabalhar’... / Eu acho que eu quero voltar dentro (da aldeia), porque você quer ajudar tua comunidade, você sabe como o setor da saúde é muito precário, dentro de reserva indígena. Mas eu quero trabalhar fora também, eu quero ajudar e quero ter minha vida. (...) Quero me formar, me especializar e trabalhar, né? (...) É isso, né? Ah, e casar e ter filhos, depois dos 30 anos.

Nessa mesma perspectiva de relevância do ensino superior na subjetivação das universitárias entrevistadas, a indígena do relato acima menciona ter mudado sua vida inteira e entende que não só por trabalhar naquilo que gosta, ajudando o povo, mas também por dar-lhe a oportunidade de tomar suas rédeas às mãos, adiando planos de casar de ter filhos. Já no relato abaixo percebe-se ênfase parecida na importância do ensino superior para ela, mas com especificidades nos sentidos subjetivos gerados:

- Você acha que a universidade ajudou você a ser quem você é hoje? Uhum...Eu acho muito, porque eu...dava para dizer assim, uma (nome dela) antes de ir para a faculdade e outra (nome dela) depois. Até porque antes eu era, eu não tinha conhecimento da (área específica), mas até (esse) conhecimento é um terço do que eu aprendi fora, entende? Porque você acaba conhecendo todo o sistema do Estado, né? (...) **E para você pessoalmente, acrescentou alguma coisa?** Muito, muito, muito, assim, muda a visão de vê o mundo, né? Você vê de um jeito mais amplo. Por exemplo, eu conheci outras culturas, que eu acabei conhecendo na faculdade, como o afrodescendente, eu tive bastante entrosamento com os angolanos, né? Tinha colegas minhas que eram angolanas. Era uma cultura totalmente diferente, então vivenciava assim, com mexicano, com chileno. (...) Então você acaba tendo um conhecimento mais amplo sobre várias coisas. Mas, eu acho que meu conhecimento mesmo foi direcionado para políticas públicas indígenas... E eu espero continuar...

O que sobressai no discurso acima é uma reverência ao ensino superior como ampliador de espaços de significação e subjetivação. Nesse caso, o envolvimento com políticas públicas gerou novos sentidos para a atuação no mundo

em prol da causa indígena.

Voltando aos jovens universitários do gênero masculino, seus discursos trazem pontos em comum em relação ao que o ensino superior produziu neles:

- **Como estudante você sempre teve esse relacionamento bom com os professores. E ao mesmo tempo era meio caladão com relação aos colegas.** Isso, mas eu aprendi a falar agora, faz dois anos. (...) A ter essa oratória.

- Hoje eu respeito muito a opinião dos outros, eu estou aprendendo a conviver em grupos de opiniões diferentes. Antes eu era muito “a minha opinião, olha, isso aqui está certo”, até brigava com o agente de saúde na aldeia, eu brigava com o pessoal lá. Bastante, às vezes eu estava certo, às vezes estava errado. Só que eu não... o que eu falava tinha que estar certo. (...) Eu colocava isso na cabeça e o que acontecia, eu não questionava, então tem que fazer, tem que fazer. Hoje não, hoje eu converso bastante, se tem um que fala assim: “Olha (...), faça assim”. Eu não tenho mais certeza de nada, por mais que é 100% certeza, eu digo não tenho certeza, vamos ver a tua opinião, né? Hoje a minha mente é mais aberta. **Você acha que é por causa da universidade, essa vivência aqui?** Porque tem trabalho de grupo ali, que eu fico vendo ali que eles ficam debatendo, o que você acha disso, o que você acha disso... eu fico mais observando do que propriamente assim impondo a minha opinião. Sei lá, acho que para ver... e vejo que assim tem bastante opinião diferente, de alguma forma, de tanta gente diferente conseguem fazer um só. Hoje se eu fosse para a aldeia, talvez eu iria ouvir mais eles, né? Uns têm opinião diferente, outros. Talvez mudaria nesse sentido. E isso a faculdade me proporcionou.

- **Que aspectos da educação universitária influenciaram na constituição da sua identidade?** (...) Ela me deu muito embasamento, e me deu a certeza né? De que hoje a comunidade indígena tem que estar se profissionalizando, tem estar tendo conhecimento. Não tem como isolar a comunidade e falar “você não vai ter acesso a isso”. Pelo contrário. Acho que a gente tem que formar pessoas para elas poderem atuar para a comunidade. Então, no meu caso, ela me direcionou e me deu ferramentas, subsídios para ter voz ativa pra poder me posicionar. Hoje chegam assim: “Mas, quem é você né?”. Eu sou (fulano de tal), membro da comunidade indígena, eu me aceito e coloco a mão no peito em qualquer lugar que estiver. Quando eu vou lá também sou reconhecido pela comunidade. Então isso que me dá mais força também, sempre. É que eu faço parte dali. O que eu estou desenvolvendo aqui é sempre em prol do coletivo. Não pensando individualmente.

Aprender a falar, aprender a ouvir, ter voz ativa – todos aspectos relacionados à comunicação, mas também a um posicionamento ativo frente ao mundo. Pode ser entendido como uma construção de si, de sua identidade e de um lugar (mesmo que mutante e provisório) no mundo. Transparecem serem sentidos subjetivos diferentes, mas confluentes em termos de vinculação a causas coletivas. Mais do que um discurso autorizado, um título, o ensino superior é referendado por tais jovens como gerador de sentidos subjetivos reforçadores de suas identidades indígenas e favorecedores de um maior entendimento sobre a realidade.

5.6.4. **“Eu não sei se eu devo culpar alguém ou não, mas a forma como eles**

jogam os alunos aqui dentro da universidade (...), é muito impacto sabe?” – as políticas de inclusão do estudante indígena no ensino superior como sentido:

O presente tópico se referirá a alguns dos aspectos relevantes surgidos nas entrevistas com os universitários. Tratará de apresentar as posturas de maior destaque em termos do que representam para a discussão das políticas públicas de ensino superior voltadas a esse segmento da sociedade. Parte desses aspectos podem ser depreendidos em outros tópicos da análise dos dados, mas aqui ter-se-á o cuidado de tentar organizá-los de forma a constituir uma forma de acesso mais direta aos mesmos.

Em vista desses universitários terem aprendido a “ouvir” a realidade, interpretá-la e ansiarem por “falar”, neste tópico será ainda mais valorizado o discurso dos mesmos. Serão elencados os pontos que configuram uma subjetividade social entre tais indígenas, por representarem uma confluência de ideias.

É preciso que se diga, de antemão, usando-se uma frase de um dos estudantes, em relação às ações afirmativas voltadas ao ensino superior para esse público, o sentimento é de “ofendido, mas no lucro”, o que quer dizer que percebem que foram as condições extremamente precárias em termos de qualidade da educação básica que os deixaram em tamanho desnível a menor em relação à maioria dos demais colegas universitários. E que, apesar de tamanha desvantagem inicial, não querem ser tratados como coitados, mas reconhecida tal diferença de partida, não de capacidade de superar tais dificuldades. Em relação ao exposto, exprimem-se:

- No seu curso, estão sabendo como receber um aluno diferenciado?

Sim, sim. Acho que não há diferença. Porque essa questão do diferente é muito drástica! **Como assim?** Parte de uma questão de eu me sentir inferior. E não é isso. Eu vejo isso com uma série de críticas. Então, por que diferenciada? Você não vai chegar dentro de uma escola, de uma instituição. Não vai vir um aluno diferenciado. O que eu tenho de diferente? Eu tenho meu mundo diferente, mas é o meu mundo!

- Eu não sei se eu devo culpar alguém ou não, mas a forma como eles jogam os alunos aqui dentro da universidade ... os universitários indígenas, é muito impacto, sabe? Tem uns ali, a maioria dos meus colegas, já tiveram um estudo muito, até melhor que o meu. Tinha, tanto é que, a maioria, joga aqui e você não consegue acompanhar eles. Têm um grau de conhecimento muito inferior ao deles. Eles tiveram o ensino médio melhor, eles fazem cursinho, cursinho eles já saem mais ou menos sabendo, chegam aqui e já sabem, já sabem responsabilidade, essas coisas, né? Ouvem o professor falando e já tiveram. Eu sempre falei, como vocês

sabem isso? “A gente teve no cursinho, no cursinho a gente teve isso, no cursinho a gente teve aquilo. Então, teria que... o que fazer não sei, mas estar dentro da comunidade indígena, de alguma forma já preparando o aluno para quando ele chegar aqui já não ter esse impacto, como eu tô tendo, né? Meu deus, o que é isso, isso é coisa do outro mundo! Chegar aqui mais preparados.

A expectativa de ajuda também é fonte de frustrações e dificuldades para alguns. Os universitários graduados relatam terem tido mais apoio, isso denota que as instituições podem fazer algo no que tange a tal aspecto, uma vez que o que acontecia, deixou existir, não é mais relatado.

- Na verdade, isso aí é que eu acho muito difícil, sabe. Tipo, quando você vai vir, você pensa: “A FUNAI vai ajudar, vai ter alguém da FUNAI para receber, alguém da FUNAI vai providenciar, já sabe onde tem casa ou alguém da faculdade, vai ter alguém lá”. E quando você chega aqui, você têm que ser independente, tipo, os caminhos estão ali para ir e você vai ter que ir atrás. **Mas, tem uma bolsa e isso eles avisam?** É, a bolsa e ainda é bem complicado, né. A gente vem e tem que alugar a casa, mas, geralmente, eles pedem dois ou três meses de aluguel adiantado. Aí, se eles sabem que você é de fora, cobra mais ainda. **E você não tem dinheiro nenhum.** Aí você não tem dinheiro nenhum e a tua família jamais vai mandar um real, não tem como, ninguém vai mandar! Então, você tem que se virar com aquilo que você tem! Tipo, eu vejo uma crise enorme. Agora está com esta dificuldade com a bolsa da FUNAI. Sempre teve né? A gente aqui e se cadastra, demora um ou dois meses para chegar a bolsa, para receber a bolsa de permanência. No começo, quando a gente chegou aqui, o dinheiro que tinha a gente gastou tudo para se mobilizar, alugar casa, pagar aluguel adiantando, para comprar cozinha, fogão, cama para ficar aqui. E a gente esperava a bolsa da Universidade e da FUNAI e a bolsa demorou para cair, sabe. Aí eu fui para o Centro caminhando, me ensinaram onde era a FUNAI. (...) Aí eu fui lá e expliquei a situação para o administrador da FUNAI e eles me deram uma cesta básica e levaram a cesta. É difícil arrumar trabalho aqui, sabe, pois tem muita gente. Mesmo sendo capacitado, sendo soldador, mecânico, eu não podia trabalhar, mesmo as minhas áreas sendo boas para trabalhar em Curitiba. Eu não consigo trabalhar, até tentei, mas não dá certo. Você acaba cansando e eu precisava arrumar alguma coisa meio período, sabe. Meio período eu estudo, meio período eu trabalho, aí assim dá certo.

- Quem me apoiou bastante foram os funcionários da FUNAI. E a CUIA, né? Que é a Comissão... Me apoiaram bastante, até no pessoal assim sabe? Me ajudaram a achar casa para morar, essas coisas. Por isso, eu acho que eu fui bastante privilegiada.

Como se percebeu num dos relatos acima, o tema da relevância das bolsas é uma discussão fundamental, conforme aparece na sequência:

- o bom da Universidade Federal do Paraná na época era que a gente não tinha condições de bancar, sabe? Moradia na capital, vale-transporte, alimentação. Meus pais não tinham condição, como os pais dos outros meus colegas indígenas também não tinham. Então, tinha toda essa política de apoio. A Federal prometia para nós a bolsa permanência, e a Funai ajudava com R\$ 760,00, o que é muito importante. Eu fico com muita dó que eles vão cortar, né? / Porque sem isso, eu não teria ido para Curitiba, porque com uma bolsa permanência apenas a gente não tem condições de se manter. E a população indígena é uma população muito carente, então

se você quer dar uma política de cotas, de ensino superior, você tem que dar condições para que as pessoas possam fazer o ensino superior, entende? Eu me acho muito privilegiada, por ter tido essa oportunidade de ganhar até os materiais (do meu curso), a Funai acabou pagando, né? Então, eu fico pensando como que os alunos vão conseguir fazer agora. Entende? Por mais que seja (algum curso) que não gasta tanto nos materiais, só que para você se manter na cidade grande, você precisa de alimentação, você precisa de roupa, você precisa de transporte urbano, aluguel, água e luz... que tem que pagar, essas coisas. Como o pessoal vai se manter? Se para nós já era difícil, por causa do impacto cultural, por causa da diferença de você sair do interior e ir pra capital. Por que isso é muito importante sabe?

- Eu sinto, às vezes no olhar. Às vezes até de questão... Ah, por que ele pode receber uma bolsa? Para que ele precisa, né? **Os colegas?** Colegas eu acho que não. (...) Às vezes as pessoas não entendem que na verdade não é um pagamento, não é um aporte assim. Na verdade é uma maneira de resgatar e possibilitar essas pessoas que não têm essa mesma facilidade e também não têm esse acesso à Universidade. Por que imagina a pessoa sair do Rio Grande do Sul ou Mato Grosso para uma cidade que não conhece ninguém. Outro ritmo de vida, para ficar. Você ganhou, mas mil reais em Curitiba, você paga seu aluguel e sobrevive. Não é uma bolsa, ai meu deus do céu! Não estou reclamando! Mas, na verdade as pessoas ficam enciumadas. **Enciumadas?** Enciumadas sim. E não entendem que a política afirmativa da questão indígena não são cotas, são vagas suplementares. (...) É quase um número insignificativo. Não entendo qual é esse ciúme, essa coisa das pessoas. Sendo que hoje tem tantas questões de inclusão social, que é excepcional. Inclusão social, independente de qualquer coisa financeira, que impossibilita você ou não de entrar em uma universidade federal.

- E a única coisa que a gente quis mudar na parte da Universidade mesmo, foi aquela parte do termo das Bolsas. Que aquilo, aquilo está prejudicando a gente, em monitoria. **Você não poder ter duas bolsas?** Não poder ... (...) A gente ganha bolsa da FUNAI e da Universidade, mas na Universidade aparece que a gente não pode ganhar outra bolsa, entende? Eu acho que isso prejudica, porque é mérito a outra bolsa. Se a gente conseguiu na monitoria é porque a gente tem direito, é uma Iniciação Científica, a gente consegue. Tem estudante que quer como voluntário e abre mão da bolsa. ... funciona assim, por causa da bolsa, tem que dar a bolsa para o estudante, então, segura uma vaga e não dá para outro que precisa da bolsa. Acho que essa é a única coisa que da Universidade, que eu acho que precisava mudar, que a gente tá querendo mudar.

Nos depoimentos selecionados, a viabilização de bolsas é um fator de extrema relevância para propiciar um mínimo de estrutura para que esses alunos evoluam em suas trajetórias universitárias. Também houve crítica ao fato de até então não poderem receber bolsas meritocráticas também (caso as consigam), além das protocolarmente destinadas a eles. Note-se que há referência a um ciúme, decorrente de falta de sensibilização da comunidade acadêmica para a realidade desses alunos. Sem contar que ocorrem casos de má-fé, para os quais a instituição deve estar atenta, como ocorreu no relato abaixo, no qual houve espaço para que tal situação fosse exposta e também uma intervenção correta:

- **Você acha que o fato de vocês serem um grupo de indígenas (...) interfere de alguma forma na universidade, na forma como a**

universidade vivencia as diferenças? Então, eu estava conversando com o meu coordenador de curso e ele teve muito essa vontade de conversar comigo. Ele é um alta gente. Ele queria conversar comigo bastante, mas daí não tinha muito tempo. Talvez sim, porque daí ele me apoia bastante. Ele me chamou, porque esses tempos atrás eu tava fazendo uma matéria dele de estatística. E paguei um monitor que era monitor de estatística e (..) eu comentei isso com uma professora, eu não sabia que ela ia falar para a coordenação, daí ela falou para a coordenação. Daí ele me chamou e me falou que esse aluno não pode cobrar pela... **pela monitoria. Na verdade a monitoria é que devia dar essas aulas?** Exato, eu sempre procurei, por medo de não ter bolsa, por querer me formar logo e por não perder a bolsa assim, né? Porque... até posso não me formar logo, mas conseguir me formar (...), mas independente de demorar ou não, conseguir me formar. Eu sei que se eu perder essa bolsa, é impossível eu pagar, e eu sou casado. As coisas aqui são muito cara, né? Um pedaço de carne aqui é até 10 pila. Daí se perder essa bolsa, já diminuía, as coisas aumentam e eles cortam, diminuía mais ainda. Daí eu peguei e paguei ele, né? Mas ele não quis dar aula ali, quis dar aula em outro lugar, mas independente, eu só queria eliminar aquela matéria... mas reprovei igual. Mas fiz no segundo semestre e consegui passar. Daí ele me chamou lá e me disse: “te chamei, eu não queria, eu não te chamei por causa disso, mas eu queria muito conhecer o pessoal assim”... mas eu acho que como assim, ele é coordenador do curso, ficou muito interessado em saber mais, das culturas, como que eu vivia, o que era diferente lá daqui. Então eu acho que de alguma forma influencia sim a curiosidade sabe? Talvez isso.

Como visto, o fato de existir alguma forma de apoio, mesmo que não institucionalizada, além de necessária, constitui uma forma efetiva de contribuir. Na UFPR são designados professores tutores para os alunos indígenas, mas apenas três dos seis entrevistados mencionam-nos, indicando que essa prática ainda não se efetivou completamente. Mesmo entre os que mencionaram, há aspectos a serem considerados em nome das boas práticas:

- **Como que foi tua chegada?** No primeiro dia eu lembro que, eu perdi a primeira aula, que eles trocaram o auditório e não avisaram. (...) Assim, o pessoal não sabia que eu era indígena, pois quando a gente entra eles não sabem, né? Daí vim os primeiros dias, não sei o que, a gente começa a conversar. Só que eu lembro que eu falei no primeiros dias. Eles montaram um grupo no facebook lá, e para entrar no grupo você tinha que falar: “eu passei em tal lugar” e eles tinham que falar. Daí eu falei: Não, eu passei pelo vestibular indígena, eu sou indígena e tal. Mas eu nunca vi discriminação nenhuma. Foi tudo bem normal, assim, as aulas, o professor. Daí acho que, assim, o orientador, sabe? É a D, não, primeiro foi o B o meu orientador (...) eu nunca via ele, nunca conversava com ele, daí eu pedi para eu trocar, só que daí a professora D se interessou. (..) Eu fui lá e pedi, quero que a D seja minha orientadora. Daí eu conversava com ela, conversava com ela como estava no curso, ela vinha perguntar se eu estava com alguma dificuldade, sempre me impulsionou e tal e foi isso. Mas com o pessoal assim, nada, foi tudo bem normal pra mim. Super, super normal. (...) **Você acha que as coisas que existem voltadas a vocês ajudam ou tem outras coisas que faltam acontecer?** Com certeza, acho que até a parte do orientador. A D foi maravilhosa pra mim, meu Deus do Céu, não tenho o que reclamar. Só que o outro professor que eu tive, o B, eu nunca vi, agora eu tô com o R (...), vou ficar dois anos com ele e depois vou trocar. (...) Só que ele falou que se eu precisar de alguma coisa, ir na sala dele conversar e tal. Só que o orientador fica meio perdido, pois já não sabe

como que a gente entra. A D quis, ela perguntava como é o vestibular, tem professor que se interessa, mas tem professor que dá o nome para o orientador, mas não sabe se o aluno foi pra frente ou se ficou pra trás. A gente tem um caso aí de estudante aí que, deprimido, depressão, não sei o que, e acaba indo embora. Tem um monte de estudante que não... consegue. Vai embora e quando a gente vê não aparece mais na aula. Cancelou, a vaga se perde. A FUNAI não fala nada. A FUNAI e a universidade estão sempre se bicando, só que a universidade é um braço pra gente, nos ajudam bastante mesmo. Precisa de alguma coisa, dá um grito, eles estão ali. Mas a FUNAI, está tentando tirar tudo, né? Acabar com a nossa alegria, porque, sei lá, eles estão um zero à esquerda pra gente ultimamente. **E o que mais a Universidade podia fazer?** A única coisa que a gente viu lá... **Orientador mais atento e interessado, você falou de orientador mais bem informado.** Orientador mais bem informado, a gente, eu buscava atender, a D foi 10, o B eu fui lá e reclamei, eu falava: meu orientador, para que serve? Eu não vejo, não sei, o orientador também não conversa com a gente, é meio chato isso.

- Olhe, no setor X (onde fazia as disciplinas básicas), como era uma mistura de alunos, descendentes com outras culturas, né? Várias culturas, ali é um centro de várias culturas, a gente encontra hippies, também, né? Então, ali foi mais fácil assim, eu acho que foi mais fácil. Porque o entrosamento é melhor, o professor não liga muito assim, sabe? Só que quando eu me deparei com o setor (onde ficava seu próprio curso), o impacto foi maior. / (...) Eu levo pela questão financeira, por um lado social assim, sabe? De classe social. Porque a gente tem uma classe baixa, né? Super baixa. Dá para colocar assim porque, uma classe bem baixa mesmo. Então a gente se depara com uma condição baixa em um setor que é geralmente de condição média e alta. Até pelo custo, sabe? Você tem que ter uma condição financeira, por mais que seja um curso da Federal, tem que ter uma condição financeira para poder bancar os materiais, que são muito caros. Então, geralmente os alunos são de uma condição classe média/alta, né? Então esse impacto é bem grande assim. Até porque a gente era humilde e não se sentia bem naquele ambiente. Até pelo tipo de roupa mesmo, vestimenta assim. Sabe, não tem como explicar. A gente era mais humilde no meio de um grupo mais à frente, assim digamos. Então foi bem complicado para mim no começo. E alguns professores me apoiaram muito, assim sabe? Me acolheram assim. Teve o professor E (...) depois da aula até, às vezes ele pedia pra mim "você quer que eu te explique de novo, vamos sentar". Daí ele explicava o que eu não entendia. Ele via essa minha carência, sabe? Então, me ajudou bastante, assim. Tinha o professor tutor, (...) ele me acompanhou desde o começo, foi meu professor tutor. Às vezes por questões pessoais, às vezes eu estava muito triste, sentava e conversava, ele me animava. Ele dizia, "não desista, não faça isso!" Apesar que eu nunca pensei em desistir, sabe? Mas o medo dele era isso, que eu desistisse, e eu nunca pensei em desistir. Mas, no começo foi bem complicado. Mas, depois acabou que minhas notas foram bem maiores nas matérias específicas (...), e na prática eu era muito boa. Até teve uma aula que eu nunca me esqueço. Que eu fiz uma (procedimento tal). E a professora mandou todo mundo, quem não fizesse (...) igual à minha, não saía da sala. **Ai que legal, viu!** A gente acaba se taxando como pessoa diferente também. Todo mundo sabe que você é indígena, veio lá do interior da sede indígena. Só que você também acaba se taxando, ah meu Deus, será que um dia eu vou ser como eles? Entende? Tem muito isso também. **E você conseguiu fazer melhor do que eles.** Foi um ânimo, sabe? Depois daquele dia foi tão bom, que eu vi que eu conseguia ser igual a eles. Até por que, no primeiro semestre, eu entrei naquela coisa assim sabe, de ser inferior. Nas notas, nos conhecimentos. Então aquilo foi um "UP" para mim. **E isso aconteceu em que ano?** Aconteceu no final do segundo ano.

O acolhimento, como se viu, é fundamental. Além disso, o papel do professor como identificador e valorizador de qualidades atuais de seus alunos aparece claramente como geradora de sentidos subjetivos muito mobilizadores, perpassados por sentimentos de confiança e entusiasmo. Como se pôde perceber no relato, pode ter um efeito altamente positivo.

A restrição de vagas por curso gera insatisfações:

- a Universidade também ela está restringindo vaga da área da saúde. Parece que medicina é assim, a cada quatro anos uma vaga ou quando se forma um, abre uma vaga. Medicina não abria vaga há três anos. (...) Três anos. Odontologia, o ano passado. É isso também, como tem curso de engenharia, por exemplo, ambiental é duas vagas, fisioterapia é duas vagas, agora tá uma vaga, mas é duas vagas. Tem curso que é duas vagas, mas tem curso que não abre. Eu acho errado, eu acho que todo ano tinha que ser uma vaga, uma vaga para cada curso.

Há também uma dificuldade dos alunos se reconhecerem, e isso também poderia ser considerado pela universidade, estimulando uma troca maior entre eles. Os excertos a seguir, tratam desse tema:

- tem estudante aqui que passa e a gente nunca vê a cara.
- Há um tempo atrás teve um cara que morava perto da minha casa ali, daí eu falei, eu vi ele aqui embaixo e eu perguntei, você tem bolsa da FUNAI? Ele falou: não, bolsa PET. Daí eu fiquei olhando. (...) Ele é índio, mas não sei se ele faz parte ou não.

Uma política bem interessante das UFPR é a que possibilita uma reopção de curso. Não há levantamentos dos motivos que os levam a tal opção, uma pena, pois isso poderia ser valiosa fonte de dados para uma avaliação das políticas educacionais voltadas a tal público. O redimensionamento da “visão do curso” a partir da vivência do mesmo é o que se imagina ser o mais corriqueiro e isso aparece claramente no segundo depoimento. Mas há também a adoção de mudança de planos decorrentes de outras necessidades, como no caso do primeiro relato abaixo apresentado.

- Como eu fiz o curso no SENAI, eu tinha feito o curso de mecânica de automóveis, então, eu sabia mexer em tudo. E eu trabalhei dois anos em uma concessionária de tratores e a gente desmontava tudo. Desmontar e montar eu já sabia. (...) E, até então eu queria fazer engenharia mecânica, né? Aí quando eu vim para cá, eu vi que não ia conseguir fazer engenharia mecânica, pois o aluguel é muito caro e eu não ia conseguir pagar o aluguel, mais luz e água, mais o alimento. Jamais eu ia conseguir ficar aqui. E eu sou casado, então não é fácil achar lugar para casado, além disso, eu já tinha filho. E, eu já tinha vontade de fazer (o curso que está fazendo). Eu já tinha contato (...) e eu já gostava. (...) O curso era à noite, então eu achei que era o que eu estava precisando naquele momento.
- Passei (...) e escolhi J (um curso da UFPR), daí cursei um ano e meio. Inclusive foi quando eu me encontrei (...) aqui, foi quando eu adquiri trabalho que até hoje eu comento, respaldo e levo os vídeos para as

pessoas e para mim é uma satisfação assim ter ajudado a desenvolver aquele trabalho (num projeto de extensão universitária com indígenas). Fiz meu primeiro curso de vídeo e também não parei mais (...). Então pra mim ajudou muito isso. E também foi meu primeiro ano de iniciação científica, meu primeiro ano de EVINCI, minha primeira premiação no Campeonato Brasileiro. / No primeiro semestre eu fiquei meio perdido, eu não passei em nenhuma matéria aqui, me adaptando na cidade e as coisas, pra mim foi uma mudança muito grande, ter vindo pra Curitiba, eu não conhecia ninguém, não tenho familiares aqui. Então tive uma certa dificuldade. Daí, já no segundo semestre, eu me coloquei para estudar, (...) passei em todas as matérias, mas daí no (...) terceiro semestre... eu vi que eu poderia transferir para o litoral, né? Que tinha o curso H./ Uma coisa que estava mais próxima à minha realidade. (...) Ele me proporcionou, me deu ferramentas para eu atuar na atualidade mesmo, né? Na atualidade, na problemática, nas dificuldades... e (o curso J) me dava um leque de opções e eu ficava meio perdido assim e falava “nossa, eu não vou trabalhar com xxx” (...) pois se eu tivesse em um laboratório desse, apesar de gostar, não sei se eu ia aguentar ficar 10 horas ali olhando o microscópio. Eu sempre falava, tem tanta gente passando fome, tanta gente precisando de terra, lutar por coisas imediatas, eu não ia me propor a ficar fazendo um estudo de 20 anos para descobrir uma proteína molecular, né? (risos) Esse sempre foi o meu sentimento, né? (...) Quando a gente faz vestibular a gente tem direito a uma reopção, então você pode fazer uma reopção caso você não se adapte ao curso né? Eu fiz a reopção e nem estavam nos protocolos lá daquele campus, mas eu e o professor E, conseguimos abrir as brechas e me inserir lá. E depois de mim, vieram vários, tanto é que hoje a gente deve ter uns 10 lá, por aí... uns 8, 10 estudantes indígenas. E desde que eu entrei lá, não reprovei em nenhuma matéria. Eu tive muitas conquistas. **Conte pra nos um pouco das tuas conquistas?** Ah, eu... **Sem modéstia, vai lá...** Bom, por exemplo, quando eu tava aqui (no curso J) já tinha sido cogitado pra eu trabalhar, participar da equipe multidisciplinar EIA RIMA da BR 280 em SC, só que se eu estava estudando na (J), eu nunca ia conseguir fazer esse trabalho, porque é integral né, aqui em Curitiba, eu tinha mais dificuldade nas matérias, e lá eu já ia ter a aula de EIA RIMA, eu já tinha aula de impacto, de avaliação de impacto, então eu consegui antecipar um estágio que eu já fiz. **O que é EIA RIMA?** EIA RIMA é o estudo de impacto ambiental, estudo de impacto e relatório de impacto ambiental. (...) É depois do PBSA, que é o Programa Básico Sócio-Ambiental, e daí eu fui chamado pela equipe, porque eu era o único que já conhecia SC, que já tinha trabalhado voluntário. Aquele trabalho que eu fiz, criou frutos e eles me chamaram por essas questões. Porque a gente planta uma sementinha aqui e não dá nada, e quando você vê, tá colhendo, né? Daí foi lindo o trabalho lá. Eu fiquei dois anos, todo final de semana indo pra lá, eu ficava a semana inteira em Matinhos e final de semana eu ia sexta, sábado e domingo e trabalhava na área. Daí eu recebia por esse estágio remunerado, foi um estágio que eu fiz umas duas mil horas assim. (...) Mas foi muito, muito bom, foi o que me... Eu dei uns 3, 4 passos pra frente... quando o pessoal nem tinha estudado, eu já tava fazendo a prática já. Então, além desses trabalhos, eu era voluntário (...) naquele laboratório de *interculturalidade*, *multiculturalidade* e fazia projetos paralelos (...) com as comunidades pesqueiras. **Lá no litoral?** No litoral. **Tem esse grupo de estudo também?** Tem. (...) Então toda semana a gente tem (...) oficinas, são grupos de discussão, vários tipos de atividades de várias áreas diferentes. Então (...) você se mescla com alunos de outros cursos de outros períodos, então é uma integração cultural mesmo, então é uma oportunidade. A partir daí, eu viajei o Brasil inteiro (...), para o Paraguai, para a Argentina (...). Conheci o Brasil pela Universidade assim, em todos os congressos e movimentos, eu sempre estava envolvido, sempre. Daí no último ano, prestei também a Mobilidade Acadêmica Internacional, daí passei também em primeiro lugar, com bolsa (...)integral e tudo, daí fiquei 6 meses estudando em Portugal na

(área F). Onde foi mágico pra mim assim, porque eu tive a oportunidade também porque eu queria fazer um estudo de colocar justamente a relação do colonizador e da colônia. Inclusive eu fiz um vídeo lá, porque eu puxei uma matéria do Mestrado de multimídia lá na Engenharia, daí eu fiz uma matéria que era cinema, daí eu produzi um vídeo sobre a geração ARRASCA, que é a geração, que é o movimento cultural contra a crise financeira e social mundial. Daí eu produzi, editei e filmei... nossa... cada vez que eu fazia, eu levava... e pensava... é isso que eu quero fazer mesmo! Eu gosto, gostei né? E eu quase fiquei lá fazendo Mestrado. Inclusive eu consegui falar, eu consegui a vaga pra fazer, não ia ter bolsa, mas eu ia fazer. Mas nessa época eu recebi a notícia que (um familiar estava muito doente), daí, a partir daí, eu já desisti e tive que voltar pra ao Brasil, porque eu priorizei a família né? E voltei. E foi difícil esse momento pra mim também, né? Porque eu vi as portas se abrindo pra mim, mas ao mesmo tempo eu tive que deixar por pouco, porque também estudo a gente consegue em outro momento né? Porque família pra mim é o alicerce, a força, é o que vale mais. E também eu fui o primeiro aluno a defender uma monografia por videoconferência, eu tava em Portugal daí eu defendi, escrevi lá também a monografia que eu também, com esse trabalho da BR, eu fiz meu Projeto de aprendizagem que a gente tem um módulo lá no litoral que é desde o começo: projeto de aprendizagem. / Eu vejo que no litoral foi muito forte a mudança assim. Por que a ecologia veio com uma força. As pessoas que eu convivo lá têm uma força de militância, de mudança de mundo, que preencheram uma coisa que eu não tinha. Uma coisa que eu não tinha também. A convivência com as pessoas. Em São Paulo, as pessoas têm uma cultura meio babilônia, que eles falam assim, né? O pessoal quer ganhar dinheiro, pensar em si próprio, quer consumo. Aqui (em Curitiba, no curso J) tinha bastante pessoas boas, mas também era uma cultura de festa, de loucura. (...) Lá no litoral eu encontrei as pessoas do vegetarianismo, as pessoas da área da ecologia, do plantar, da coletividade, de se doar para as pessoas. Isso para mim me preencheu de uma forma, sabe? Me trouxe coisas boas assim, me fez mostrar um lado melhor em mim, também.

No segundo relato, pôde-se acompanhar como foi produtiva a troca de curso, inclusive por ter-se mudado também da capital para a UFPR Litoral, a qual, por ficar no litoral do Paraná (Matinhos), possui uma proposta pedagógica diferenciada, por receber uma grande clientela da região litorânea. A referida proposta pedagógica e os projetos desenvolvidos (inclusive o recém-implantado PET-indígena, que é coordenado por essa unidade e possui alunos também de Curitiba) merecem um destaque positivo por serem mencionados por quase todos os entrevistados. Entretanto, por não ser esse o objeto dessa pesquisa, não foi feito um levantamento específico.

Nesse último relato ficou evidenciada a consciência atual dos processos de produção de sentidos subjetivos nas diferentes fases da trajetória acadêmica desse aluno, agora profissional, bem como tais sentidos se modificaram no diálogo com a realidade, especialmente com as pessoas. Quando o ex-aluno menciona “Lá no litoral eu encontrei as pessoas do vegetarianismo, as pessoas da área da ecologia, do plantar, da coletividade, de se doar para as pessoas. Isso para mim me

preencheu de uma forma, sabe? Me trouxe coisas boas assim, me fez mostrar um lado melhor em mim, também”. Ou seja, os espaços pedagógicos existentes proporcionaram esse encontro com uma coletividade que o fez produzir sentidos subjetivos mais confluentes com o desenvolvimento de “um lado melhor” de si próprio.

Essa discussão é relevante, pois evidencia como a instituição pode implementar estratégias fomentadoras desses acolhimento pessoal e desenvolvimento teórico-prático (educacional), capaz de facilitar trocas humanas mais efetivas, com resultados acadêmicos extremamente relevantes, como no processo relatado.

O relato também indica como, em se tendo algum respaldo institucional, os próprios estudantes podem criar seus caminhos, seus espaços de aprendizagem, os quais se alimentam de seus sentidos subjetivos.

5.7. “E o que eu vejo agora na instituição que eu estou neste momento, (...) é que eu estou retomando todos esses valores que já estão pautados lá atrás. / Na medida em que foi passando o tempo eu vi que não era só pelo trabalho, não era só pra você ser mais uma engrenagem do sistema, mas fortalecer o sistema de uma forma que você traga ideias. Como? Ajudando o povo.” – o “VÍNCULO COM A CAUSA INDÍGENA” como sentido:

Nesse tópico será possível perceber como a vida universitária é apropriada como sentido por esses jovens. Ver-se-á que não se tratam de sentidos subjetivos coincidentes, alguns são até opostos, mas sempre se encontram em intersecção com a causa indígena e buscam nas configurações subjetivas recursos simbólico-emocionais, expressos nos sentidos que produzem. Mais do que um conhecimento técnico, tal oportunidade de se aprimorarem em nível superior e o processo de suas trajetórias fomentam reflexões que, pelo que os depoimentos trazem, transparecem um comprometimento com a causa indígena. Nessa perspectiva, o fato de terem cursado ou estarem estudando em cursos regulares da UFPR aparentemente não os afasta de seus povos, mas amplia suas responsabilizações com as coletividades socialmente desfavorecidas, em especial com os seus pares.

Quanto às implicações da inserção dos indígenas no ensino superior, um dos estudantes menciona o abalo aos fundamentos políticos das Universidades como

variável de destaque. E o faz pertinentemente, uma vez que as mesmas foram criadas, em sua ampla maioria, para formar as elites brasileiras, a exemplo da UFPR. Note-se também sua ansiedade por um maior engajamento de seus pares em questões de política interna e externa:

- Essa inserção na universidade abala todo fundamento político que a universidade tem. Embora ela seja precursora de uma política social que envolva nosso grupo agora e os negros também. A grande preocupação tanto nossa como de outros grupos é a continuidade disso. Qual que é a certeza da continuidade? E se vai haver a continuidade. Então, tem vários debates no Senado, na Câmara, na rua, a respeito de cotas. Qualquer lugar que fale a respeito de cotas. É uma questão muito séria. Eu ainda não tenho um ponto de vista a respeito disso, até porque eu estou ofendido, mas eu estou no lucro. Mas, há uma corrida nossa contra o tempo. Essa é uma questão política, burocrática nossa. Lá no NUEI, que é o Núcleo Universitário Indígena (coletivo de estudantes), nós estamos elaborando essa parte da burocracia. Essa parte política da nossa comunicação com o MEC, nossa com a FUNAI, nossa com o Governo do Estado. Nessa representatividade indígena dentro da universidade. Embora estamos ainda encontrando alguns problemas, falta de comunicação entre nós. Mas, isso vai ser resolvido rápido, rápido. Essas implicações, são essas. Elas abalam. Opa, calma aí! Eu estou aqui, mas ninguém assume. É você se assumir politicamente. Esse “assumam” que o pessoal coloca como escudo. Eu teço duras críticas. É você SE assumir politicamente. Eu teço duras críticas. Se você é um cidadão crítico político, vai nas reuniões, você toma decisões. Você apresenta, você tem ideias para que sejam levadas, para serem levadas a um diálogo com o MEC, para a FUNAI. Então, essas implicações que a nossa entrada agora na universidade tem. Como a universidade, além de ter também esse projeto social. Ele vai elaborar mais. Mas, quem pensa nisso não são eles, somos nós. Somos nós, estudantes universitários. Eles estão ali apenas como figuras representativas de algum setor. Nós somos a máquina que movimenta tudo. Nós que inventamos essas novas políticas, que direcionamos novos viés para que elas abordem mais o contexto social ou menos. É o criticar. Esse é o nosso caminho. O PET também está envolvido nisso. E o NUEI também, é um grupo de alunos pequenos que nós temos hoje em Curitiba. Para a comunidade, eu penso que tem a ganhar. Por quê? Porque todos os projetos são voltados para lá. Não é um critério ir para lá. Todo estudante formado aqui. Mas é uma questão moral. Opa, alguém me ajudou. Eu tenho uma burocracia de documentos para mim entrar aqui também. Eu tenho que ser reconhecido que eu moro naquela comunidade. Então eu devo obrigação, um auxílio. Porque eles são precários. A comunidade está precária. (...) E eu sempre tive um vínculo direto também com a comunidade. Nunca deixei de ir lá, já tive até avó por lá e tal. E daí que vim... **Você acha que a universidade poderia facilitar as coisas para os alunos indígenas? Como?** Ela já é uma facilitadora, pelo fato de estar insistente na política. Não é a universidade que vai fazer isso pelos alunos. São eles que constroem. Somos nós mesmos que temos que ter essa visão da universidade. Eles são apenas departamentos. Como privilégio, como aluno, de somar novas ideias, de fazer uma política que seja integradora e que não defenda apenas a comunidade indígena. O PET, por exemplo, abarca sete regiões que não estão apenas envolvidas os indígenas, são os negros. Tem pessoas também de outras etnias. A comunidade sempre tem a ganhar com isso.

Nesse depoimento, o estudante clama por mais participação de seus pares em reuniões voltadas a melhorar as práticas institucionais voltadas aos universitários

e menciona que, apesar de precisarem formalizar um documento junto à comunidade indígena e à FUNAI de que é um indígena, o que mais o mobiliza é a questão moral de ajudar a seu povo, produzindo novas ideias, e defendendo as conquistas já em andamento, como as vagas nas universidades.

Dois dos entrevistados são graduados e eles assim se pronunciam em relação ao seu engajamento político nas causas indígenas enquanto universitários:

- Como eu vi que a gente estava em um projeto que era pioneiro, então eu pensei vamos dar o máximo de nós para tentar desenvolver. Para que meus priminhos e sobrinhos um dia conseguirem entrar também, né? Então, eu acabei me envolvendo com tudo assim. O que tivesse para ajudar, a gente tinha as reuniões, uma vez por semana, todos os indígenas, lá no centro histórico da Federal. Então, a gente sentava lá e um ia ajudando o outro. Até para não se sentir muito sozinho, como a gente se sentia, pois fomos os primeiros. Então não tinha um apoio assim, sabe: chegar em casa e ter com quem conversar. Então a gente acaba se reunindo, sabe? Para não se sentir tão sozinho no meio daquela cidade enorme. Então a gente meio que virou uma aldeia dentro da cidade. / (Língua e cultura indígenas) eu acabei resgatando na faculdade, em convívio com outros indígenas. / Na verdade a gente fez (um evento) para tentar mostrar para o pessoal como é a nossa cultura. Que a gente estava ali, a gente fazia parte da universidade, que eles tinham se acostumar com a gente, né? Tentar acolher a gente do jeito que a gente é. Se acostumar com a gente, do jeito que a gente é. “Índios na universidade, quem são eles?” – era o tema. Então a gente fez na universidade, quem são eles? Foi muito bom aquilo, porque às vezes outros colegas não entendiam bem porque a gente estava ali. Não sabiam que aquilo ali era uma luta de muito tempo. Aquele encontro foi bem bacana assim. E não foi só isso, eu acabei me envolvendo com um projeto de instrução na universidade voltado para as comunidades indígenas. Lá no litoral, nas comunidades de Paranaguá, Sambaqui, Guaraqueçaba. A gente fez alguns projetos assim, de extensão lá, levei alguns colegas (de curso) para conhecer as aldeias junto comigo. E tudo o que passava durante o curso, acompanhada (por professores) lá do setor do Litoral. Tudo que passava no curso, eu tentava levar para o conhecimento indígena, entende? Tipo assim, a gente estava estudando sobre determinada (situação) então eu já tentava pesquisar, ver e me informar se essa (situação) era de prevalência nas comunidades indígenas, então (esses professores) tentavam me encaminhar para essa visão sabe, o conhecimento indígena dentro da universidade. Então, a minha formação, eu posso dizer que foi toda direcionada para a comunidade indígena. Durante a semana, eu estudava lá na universidade federal, no sábado de manhã eu descia para a universidade no litoral. E lá eu ficava até no domingo. A gente fazia reuniões para tratar das políticas de saúde indígena, das políticas de educação indígena. Aí a gente se reunia com os outros indígenas e cada um tinha uma linha de pesquisa, sabe? A minha era direcionada (para minha área). (...) Cada um era direcionado a sua linha de conhecimento. E isso foi extremamente importante para mim, deu um ânimo assim. E não foi só isso. A gente acabou se envolvendo com questões novas também, por exemplo, a primeira vez que não houve a renovação do convênio entre a universidade e a FUNAI, a gente acabou reunindo lideranças indígenas do Estado do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. E nós, estudantes, levamos a reunião para frente, pra poder fazer um documento e enviar ao Ministério Público pra continuar fazendo o convênio. Foi no ano que eu saí (...). A gente comprou essas brigas também com a FUNAI, com o valor das bolsas. A gente acabou se envolvendo com outras questões indígenas. **Ampliando na verdade o leque de atuação né?** A gente acaba sendo visto como uma liderança, entende? Porque você está num ponto que os outros não

estiveram. Então você assume uma carga estando ali, entende? Você acaba tendo outras responsabilidades. Eu pego pra mim como isso sabe? Outras responsabilidades...

- tem um módulo lá no litoral que é desde o começo: projeto de aprendizagem. Você escolhe o tema, qualquer área que você quer abordar. E a partir disso você escreve e produz um texto final, um TCC, um artigo e eu fiz sobre o Estudo Latino Ecológico nas aldeias Guaranis, do norte de (...) SC. Então a partir do campo que eu tive lá... com o EIA-RIMA do estágio, eu aproveitei e comecei a fazer um estudo paralelo do manejo dos recursos naturais nas aldeias, na visão que o Guarani tem do meio ambiente, né? Dos recursos naturais. Da parte Cosmológica, Espiritual e Ambiental na organização social deles na região que eles moravam. Então, pra mim foi um trabalho que, inclusive agora vou publicar um artigo agora em relação a esse trabalho que eu fiz (...). Então foi um processo assim que uma coisa foi levando a outra, tudo tava conectado assim, do começo ao fim, tudo foi a mesma linha, né? Isso pra mim foi muito importante né? Porque eu tive tempo de construir, eu tive objetivo e me fixei naquilo e fui na certeza, não fiquei na dúvida nenhum momento. Nenhum momento eu balancei pra "cá ou pra cá". Não. Foi aquilo e foi isso desde o começo e até agora né? Então isso pra mim me deu muita força e muito material e muita referência para dar força no trabalho né? O estudo me deu muita prática, muita vivência, então isso me deu uma força pro trabalho que por si próprio ele fala. / Tem que ir plantando senão não tem o que colher.

Destaca-se entre os aspectos levantados nos relatos, o fato deles mesmos terem de fato realizado tais feitos, não se tratam de especulações ou intenções. Cada um a partir de seu ponto de vista e das possibilidades que vislumbraram, produziram sentidos subjetivos próprios sobre as possibilidades de contribuir com a causa indígena – seja se envolvendo e propondo discussões que afetavam a política inovadora implantada à época e junto a órgãos externos como a FUNAI, seja incrementando sua formação a partir da causa indígena, inclusive atraindo colegas não-indígenas para projetos. Também chama a atenção à vitalidade dessa participação e a permeabilidade da universidade às investidas desses jovens, os quais certamente enriqueceram sobremaneira o ambiente acadêmico com suas presenças e atuações.

Outros entrevistados também estão realizando suas produções de sentido sobre o vínculo de sua formação universitária com a causa indígena:

- quando a professora perguntou “qual era a minha ideia no projeto”? Era fazer uma desigualdade, mas não prejudicando, não tirando a cultura, de alguma forma conversando com meus colegas lá. Tirando a desigualdade, mas sem influenciar na cultura deles, na cultura U né? Não chegar lá e dizer “vamos fazer isso, vamos plantar isso, vamos fazer isso” porque isso não é indígena. Não estou dizendo que índio tem que ficar recebendo as cestas básicas lá e ficar sem trabalhar, mas tem que ver uma coisa que eles gostam de fazer, o quanto eles participam. Esses tempo atrás, antes desse cacique lá morrer, ele conseguiu pela FUNAI, uma junta de boi, uma vaca, uma carroça, mantimento para trabalhar na criação e na agricultura. Só que lá, minha mãe, por exemplo, não são criados, como eles vão trabalhar em algo que eles não têm conhecimento? Eles também não querem, teoricamente eles acham bom, eles acham lindo, ver os colonos cheio de

porco, cheio de galinha assim, com plantação linda assim, eles admiram, mas eles não vão por em pratica, eles admiram, mas não fazem daí ... é... daí o que aconteceu, na carroça, tinha uns quantos, todos os mantimentos eles tinham, daí o que aconteceu? Chegaram uns caras lá oferecendo algumas coisas sobre a carroça dele. A carroça valia mil reais, eles vendiam por 300, por 20, porque eles não têm valor do que vale isso, eles não têm. Se tiver comida hoje, eles comem, eles pensam no amanhã quando faltar, entendeu? Vamos acumular uma quantia de comida para guardar para o resto do ano, não eles não são assim. Eles sabem que têm que ser assim, mas eles só tocam de si quando realmente vê estiver faltando. Daí quando falavam os índios são vadio, os índios são aquilo, eu concordava com eles. Hoje, eu vendo assim, eu penso assim. (...) Eu não vou chegar lá e mudar radicalmente assim sabe? Fazer as coisas bem de boa, ver o que eles gostam de fazer, uns até plantam, outros gostam de artesanato. Fazer, tipo, melhorar a situação deles, mas tipo sem influenciar muito, né? **Até porque não dá certo, né?** Venderam tudo que eles tinham, boi que eles tinham, carroça, venderam tudo, agora não tem nenhum.

- Eu acho que são questão de formação de valores assim, de formação de caráter e visão de mundo assim. A visão é tão diferenciada, eu nunca pensei em ganhar dinheiro assim na vida. Eu nunca pensei em fazer isso para ter dinheiro. Ou fazer isso pensando, tendo um pensamento individualista, sempre foi um pensamento coletivo, um pensamento de ter a felicidade agora, é hoje minha vida não é... eu nunca programei nada assim. **Não programou, mas você queria né?** Queria, mas não foi assim, eu vou fazer (curso V), vou ganhar super bem. Pô, eu tenho a possibilidade de escolher qualquer curso da Universidade aqui, não é para qualquer pessoa. **Não.** Eu tenho certeza que se eu tivesse feito (o curso V), hoje eu estaria ganhando 5 mil 6 mil reais, pós-formado e agora eu com um problema financeiro, difícil essa questão. Pô, mas eu nunca pensei nisso assim, sabe, eu nunca me programei pra isso, sabe? E minhas escolhas me levaram para outro caminho, mas não menos feliz e não menos brilhante também, talvez mais sofrido e também mais longo pra eu chegar onde eu espero chegar, mas eu não me arrependo assim, porque essa é a forma de eu encarar a vida né? Eu não fui educado para isso, para ser competitivo, pra sobreviver nesse mundo que eu nunca vi, esse mundo assim da cidade grande. / É o objetivo indígena... porque aquele velho ditado que diz: "Índio é vagabundo, Índio não quer trabalhar". Porque os portugueses não conseguiram escravizar os indígenas? Não é porque era vagabundo, porque eles preferiam morrer do que se sentir obrigado a trabalhar por uma coisa... se matavam, se suicidavam, porque eles não iam trabalhar por uma coisa que eles não acreditam. **E guerreavam também, né?** Guerreavam, porque isso não entra na cabeça de nós assim. Eu também não consigo me ver trabalhando certinho assim, todas horas, em um escritório e tal, pegando ônibus e voltando. Eu não quero isso para a minha vida, nunca. / Por enquanto estou só me profissionalizando e preparando para dar esse retorno direto e indireto. Eu não me identifico só com a comunidade indígena, também com as comunidades tradicionais quilombolas, pescadores e ribeirinhas. Eu não me restrinjo. Eu não me identifico só com a comunidade indígena. Meu trabalho pode ser ampliado para outras categorias e mais algumas outras. **Bacana!** E também pensamento coletivo. Porque hoje cada vez mais está difícil para os povos terem espaço e reproduzirem sua cultura da forma que eles querem. Então, a Universidade foi fundamental para esse crescimento, chegar e ter essa força. Esse gabarito. / No decorrer do tempo eu fui assumindo essa postura, que não é fácil trabalhar com questão socioambiental. É só problema. Resolver o problema dos outros. Conflitos e dinheiro envolvido. Eu levantei a bandeira e não tem mais como voltar atrás. Eu acredito nisso, minha parcela para a sociedade indígena, é o que eu vim fazer. Independente se eu gosto de arte ou música. Queria poder ser um atleta. Mas, independente de qualquer outra opção que eu tivesse, a questão ambiental sempre estaria no laço.

O que mais chama a atenção nesses trechos selecionados é a questão da cultura não cumulativa como um valor, bem como a sensibilidade para o que isso representa em termos pessoais e sociais nessa perspectiva: é preciso respeitar a cultura, e achar algo pelo que lutar que se coadune com tais perspectivas, pois eles parecem mais presentes do que se pode perceber: é o objetivo indígena: trabalhar por algo em que acreditam! A universidade, de alguma forma, tem contribuído para que esse objetivo se construa “no decorrer do tempo”, conforme menciona o último, ou seja, não é algo que ocorre de uma hora pra outra, trata-se de uma produção de sentido subjetivo.

Da mesma forma em que se percebe uma subjetividade social desses estudantes indígenas comprometida com a causa indígena (e também de outros grupos desfavorecidos socialmente), os sentidos subjetivos vislumbrados para a consecução desses objetivos coletivos são diversos. No último depoimento há menção ao fato de “por enquanto estou só me profissionalizando e preparando para dar esse retorno direto e indireto”, ou seja, continuar estudando para melhor se capacitar, chegando ao ‘pós-doc.’, é uma possibilidade, um sentido subjetivo para esse jovem graduado, que se interessa pelas políticas públicas e também para trabalhos comunitários. Mas há outras perspectivas:

- Qual é o teu objetivo com a formação universitária, quais são os seus planos? Então, eu assim. Depois que eu terminar eu quero (me especializar). Com certeza vai ser fora da área que eu quero trabalhar. Eu não tenho intenção de morar dentro da área indígena, só que eu tenho intenção de voltar e trabalhar. Só que não quero me precaver só com isso, sabe? Não, tipo: vou trabalhar dentro da área indígena. Eu acho que eu quero voltar dentro, porque você quer ajudar tua comunidade, você sabe como o setor de saúde é muito precário, dentro de reserva indígena. Mas eu quero trabalhar fora também, eu quero ajudar e quero ter minha vida.

- eles querem profissionais, querem que a gente estude e volte pra aldeia pra trabalhar. É esse o intuito, se não fosse por isso, não teria o porquê, sabe? Porque, na visão de algumas pessoas, alguns estudiosos, acham que a população indígena tem se misturar com a população branca. Eu já não concordo, eu acho que tem que preservar a cultura, sabe? (...) Então, se todo mundo que saísse estudar, se cada um for para um canto nas cidades e trabalhar, vai se perder isso. Então, tem que voltar! / Eu me formei (em) dezembro e dia 1º de janeiro eu já estava trabalhando, dia 2 de janeiro já estava trabalhando na aldeia. / A prevenção, que é a melhor forma de você ter saúde, a prevenção, não o processo curativo. Então, eu fui lá na aldeia e comecei a trabalhar com essa parte, que até hoje eu trabalho. Mas, a parte preventiva. (...) Então, tem 3 escolas, eu trabalho a parte de saúde coletiva e preventiva nas escolas com hipertensos, diabéticos e gestantes. A gente atende agora em dois consultórios, um eu acabei recebendo de doação (quando se formou e doou para a aldeia).

Ambos os depoimentos remetem ao trabalho diretamente na aldeia, mesmo que esses estudantes não entendam que têm que morar na aldeia, uma vez que as aldeias não são tão distantes assim da sede de pequenas cidades. Há que se considerar também que o tipo de curso que o aluno faz (mais condizente com as demandas da comunidade) favorece ou não um retorno mais direto aos interesses das aldeias, por já estarem contemplados papéis definidos para eles na organização social da mesma.

A luta pela causa indígena remete diretamente a discussões políticas, gerando significados que sempre se alimentam da concretude da realidade e assim são permanentemente reconfigurados, a partir dos recursos psíquicos atuais de cada um dos estudantes e em vista dos sentidos subjetivos que produzem. Essa demonstração da processualidade parece ter sido evidenciada nos relatos anteriormente elencados, os quais demonstram terem conseguido problematizar os conteúdos propostos pela universidade e, mais que isso, produzir aproximações entre o que querem e o que é ofertado. Dessa forma, a existência de espaços de troca qualificada (projetos de extensão, núcleos e laboratórios) pode favorecer muito a produção de sentidos e a construção de práticas mais coadunadas com os objetivos desses estudantes.

Mas a busca não finda com a conclusão do curso e a conquista de um emprego na área ou o encaminhamento de um novo processo formativo a nível de pós-graduação. Notar-se-á, na sequência, que a causa indígena proporcionando a produção de novos sentidos, como no relato abaixo:

- E você acha que pelo fato de você estar inserida neste meio influenciou a sua visão global de como funciona o mundo? A sociedade? A política? Na verdade assim, como universitária eu tinha uma visão da política, que era a visão que está no papel. Agora, depois que eu me formei, que eu estou vivenciando esta política, eu tenho uma outra visão, entende? Porque no papel tudo é lindo, maravilhoso, tudo funciona, né? Mas, na verdade na sua vivência não é bem assim, não é tudo tão lindo. Então, eu me acho ainda pioneira, porque apesar de outros indígenas formados, às vezes a gente precisa ainda lutar por alguma coisa, como a questão das cotas em concursos públicos. Que o governo, de um lado, forma profissional, aí, do outro, não dá os meios para que esse profissional para que esse profissional possa atuar depois de formado. Porque eu me empenhei durante a faculdade inteira e meus colegas também, para poder voltar para aldeia e fazer o melhor que a gente puder. Aí agora a gente vai ter que passar por um processo seletivo nacional, de maneira igual com os outros, com os outros brasileiros, né? Eu acho que isso não é um preconceito contra eles, entende? E nem uma diferenciação entre nós. Só que, assim, se você conhece a cultura, conhece o jeito que o povo vive, conhece a maneira com que eles se relacionam com o não-índio, conhece a forma com que ele encara as situações... (...) Se você vivenciou aquilo desde pequeno, então eu acho que não tem concurso nenhum que possa

dimensionar o tamanho desse conhecimento, entende? Que é um conhecimento desde o berço, né? Então, eu acho que o governo deveria reconhecer isso e tentar fazer uma política que pudesse englobar isso, né? Por que se tem cota para ensinar, também deve ter para poder executar o ensino, né? (...) Então assim, se você sair daqui hoje e conversar com qualquer liderança indígena, sobre educação superior indígena. O que eles vão te falar? Vão falar assim: a gente quer que tenha essas oportunidades para o nosso povo poder voltar a estudar e vim executar esse conhecimento aqui na aldeia, entende? Então, eles esperam muito que o profissional volte para a aldeia trabalhar. Porque é da vontade da comunidade inteira, todo índio quer trabalhar com você, entende? Você vai chegar no postinho de saúde, vai chegar na escola e vai conversar de igual para igual. Entende? Porque o índio eles tem um certo, como eu posso dizer...um certo receio (...) do branco. Principalmente, (...) em terras indígenas mais isoladas, como (naquela em que trabalha), assim, sabe? Que já não tem aquele convívio tão grande com o município. Então eles têm a cultura própria deles, eles têm a língua deles. Então, esse impacto com o não-índio acaba sendo maior. Então, eles tendo quem preste serviço que seja de um conhecimento mais... Assim, que seja de um relacionamento mais de igual para igual, é melhor para a comunidade, né? Até por esse fato, se as lideranças indígenas fomentam essa formação indígena para voltar para as aldeias, é pra trabalhar, que é isso que eles querem. Tanto que na hora que você bem prestou vestibular, eles já fizeram eu assinar um termo de compromisso. Que eu ia sair, eu ia estudar, e que eu ia voltar e executar minha formação na aldeia mesmo. Eu acho isso importante e eles querem isso. **Agora tem outras pessoas que falam também, alguns né, que podem trabalhar também pela causa não voltando necessariamente para aldeia. Podem trabalhar com as questões indígenas de uma maneira mais ampla, ou podem se capacitar mais primeiro para trabalhar em outro plano, fazendo até política pública. O que você pensa disso?** Eu gosto muito de políticas públicas, apesar de eu não ter um conhecimento muito amplo. Eu estudei bastante durante a faculdade, mas ainda não tenho um conhecimento amplo. Então o que acontece, quando eu me formei, eu tinha essa possibilidade, né? De eu continuar estudando mais um pouco, ou tentar vivenciar a minha profissão na aldeia. Eu achei melhor começar a trabalhar na aldeia, pelo seguinte motivo: você começar lá de baixo, sentindo a vivência ali na aldeia, crescendo aos pouquinhos, porque eu penso mais tarde em tentar fazer... Porque agora, como indígena e trabalhador da (...) indígena ali da aldeia, eu sinto que tem várias carências, da parte de gestão, sabe? Então, é, eu vou começar a levar o meus estudos pra frente para tentar melhorar algumas coisas que eu percebo ali na ponta, sabe? Eu acho que se eu tivesse tentado ficado na capital, no centro urbano, estudado para tentar ir direto tentar um cargo lá no escritório da fundação dos indígenas (...), pode ser que eu não conseguisse. Mas, se eu tentasse, se eu fosse direto para lá, e conseguisse, eu não ia ter essa experiência da ponta. Saber o que um indígena está sentindo lá na ponta. O que o profissional está sentindo lá na ponta, entende? Então, vamos ver se eu vou conseguir. Mas, a minha meta é mais tarde tentar subir para solucionar os problemas que tem lá na ponta. Mas, para isso a gente tem que tentar adquirir o máximo de conhecimento possível, né? Da ponta, para depois tentar seguir aos pouquinhos. Mas eu quero tentar ajudar de alguma maneira. / Às vezes eu me sinto meio de mão amarrada assim... **Meio o quê? De mão amarrada (falou amarrada, com apenas um "R") Ah tá!** Durante a faculdade eu acabei estudando bastante políticas públicas, junto com o professor (...). Então eu me aprofundei nisso. Eu acabei indo conversar com os gestores (...) de Curitiba, dos povos indígenas (...) Acabei conhecendo... indo para Brasília também. Então, um pouco também é difícil sabe? Ter todo esse conhecimento e acabar indo pra ponta. Por que você não tem um... Como eu que posso dizer? Não tem autonomia para talvez opinar sobre algum determinado assunto. Ou tentar evitar sobre

determinado assunto. Então, às vezes, as nossas questões sobre o nosso concurso público, né? Eu sou conhecedora de algumas leis internacionais da OIT, a 169, não sei se você chegou a ver, onde tem certos pontos que acaba apoiando essa, essa nossa luta, que a gente tem ter uma certa diferenciação. (...) **E o Brasil é signatário né?** Exatamente, mas aí você não acha meios lá de baixo para conseguir chegar lá em cima, é um sentimento de derrota. Entende? Então é um pouco complicado nessa parte assim. Estar lá embaixo. Mas é assim mesmo né? Quis começar de baixo.

Como visto, o fato desses alunos estarem se capacitando em cursos regulares certamente não os tem afastado da causa indígena. Ao contrário, os tem colocado em atividade de produção de sentidos subjetivos confluentes com a defesa dos interesses de seus povos. A vivência profissional, mesmo nas aldeias, também continuam a alimentá-los nessa busca e luta. Mais do que um mero diploma a ser colocado numa parede qualquer, a educação escolar, em especial a superior, parece ter proporcionado uma ampliação da visão de mundo desses jovens e a produção de novos sentidos sobre as suas vidas e de suas comunidades.

5.8. Sínteses provisórias

Sabe-se, pela fundamentação teórica da pesquisa, que a subjetividade não aparece apenas no plano do indivíduo, mas que a própria cultura na qual o indivíduo se insere também é dela constituinte, produzindo um “sistema subjetivo, gerador de subjetividade. (É preciso suplantar, portanto) a visão mecanicista de ver a cultura, sujeito e subjetividade como fenômenos diferentes que se relacionam, para passar a vê-los como fenômenos que, sem serem idênticos, se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade.” (GONZÁLEZ-REY, 2003, p. 78).

Os dados produzidos nas entrevistas parecem demonstrar claramente a mútua influência de fatores culturais e subjetivos, tanto que, por várias vezes em que as perguntas tinham por foco um determinado assunto (ex: relacionamento na escola), aspectos outros se apresentavam na resposta, de forma recursiva como constituição de sentidos subjetivos. Por isso, também, achou-se conveniente não fragmentar mais ainda os discursos dos universitários indígenas, conforme mencionado na introdução do presente capítulo, mesmo que fosse possível fazê-lo. Ocorreram, por exemplo, momentos em que trechos poderiam ser retirados e alocados em tópico separado, sobre “ações afirmativas na UFPR”, mas como o foco

era perceber os meandros das subjetividades desses jovens e as implicações da educação em suas subjetivações, tais trechos foram nesse momento mantidos junto com os demais, demonstrando, com isso, claramente a mútua influência entre eles, a integração dos mesmos, mesmo sendo diferentes, na dita “ecologia” de tais sujeitos. É preciso que se leve em consideração que, apesar disso, os aspectos concebidos como mais relevantes em vista do escopo da pesquisa foram organizados de forma a ilustrar a complexidade desses sistemas subjetivos na sua relação com a educação.

Considerou-se extremamente revelador que tamanha riqueza e qualidade das informações tenham surgido nas entrevistas, denotando a autenticidade do vínculo estabelecido entre pesquisador e entrevistados, a despeito da limitação temporal de cada entrevista, as quais transcorreram em único evento com cada um dos sujeitos, como é sabido.

Parece imprescindível destacar em relação à educação escolar vivenciada pelos sujeitos, compreendida através das narrativas a respeito de suas trajetórias escolares, que o aluno não chega zerado aos bancos escolares, que ele carrega não só a cultura de seu grupo, a qual se apresenta imersa em algo extremamente profundo, suas singularidades. Será com muitos aspectos exclusivos próprios que ele se lançará no processo da aprendizagem escolar, “perfazendo essa trajetória e continuando a sua constituição enquanto pessoa nas novas e importantes experiências em um espaço social específico”. (TACCA e GONZÁLEZ-REY, 2008, p. 143). Foram certamente muitas as experiências vivenciadas nas escolas que marcaram indelevelmente suas subjetividades.

Em se tratando de suas especificidades indígenas, acredita-se que os aspectos denominados como coletividade, mobilidade, restrição e dualidade, forjados na organização social e cultural de seus povos na interface com a sociedade hegemônica, constituem recursos valiosos que puderam contribuir para a produção de sentidos subjetivos na vida universitária de um grande centro urbano. Será que se tivessem sido criados sob uma superproteção de apenas seu pequeno núcleo familiar eles se arriscariam numa empreitada tão diferente em “outro mundo”, ou não desistiriam todos dessa experiência? Um exemplo parece pertinente e ilustrativo: parece que saber viver na restrição de fato pode favorecer subjetivações no sentido de que vão conseguir superar tal dificuldade, os ajuda nos momentos em que as bolsas que a universidade e a FUNAI lhes dão não são pagas ou há atraso

na efetuação do seu pagamento. O fato de estarem habituados a mudanças, de certa forma pode tornar-se recurso para subjetivações no sentido de se lançar em mais uma mudança, mesmo que haja choque com a dimensão dela. O fato de viverem a coletividade, estarem acostumados a participar de reuniões e a dar opinião mesmo quando as mesmas não eram consideradas, expor-se frente a um grupo etc. podem igualmente se transformarem em recursos para subjetivações na vida na universidade. E a dualidade, o fato de terem a vivência de estar em “dois mundos”, de serem acolhidos ou não, valorizados e depreciados, sofrerem preconceito por vezes, podem igualmente ser recursos para a produção de novos sentidos subjetivos quando se jogam num oceano de incertezas que esse espaço simbólico da universidade certamente produz.

Por outro lado, a educação básica, com suas rotinas, conteúdos e organização próprias, oferta aos alunos atividades que, independentemente de suas formatações (mais ou menos reprodutivistas, fragmentadas, desenraizadas da realidade, etc.), exigem que o estudante construa estratégias para o enfrentamento dessas realidades, se subjetive de alguma forma. Os depoimentos trazem muito claramente que o isolamento dos estudantes indígenas dos grupos dos não-índios é uma prática das mais comuns, bem como o apego a professores significativos. Por certo não se vislumbram processos suaves nem passivos para o desvencilhamento dessa realidade fortemente impactada pelos entrelaçamentos entre subjetividade social e individual, pois provocam o sujeito aprendente a se subjetivar sem grandes garantias de como tal produção será entendida e recebida. Dessa forma, a escola básica certamente produz sentidos para as configurações subjetivas, mas abre pouco espaço para a experimentação de novas formas de subjetivação, aquelas que não se encaixam no sistema. Talvez por isso, excetuando as meninas entrevistadas, os meninos não pareceram produzir muitos sentidos subjetivos a respeito do porque iam à escola de educação básica. É o que a escola tradicional acaba fazendo com seu alunado ao querer encaixá-los todos numa mesma fôrma: a aprendizagem se transforma numa atividade formal, uma obrigatoriedade, sem maiores expectativas.

A despeito de tudo isso, os professores são o aspecto mais relevante da escola dentre os enunciados nas entrevistas, são eles que acabam, mesmo que indiretamente, seja pelo exemplo (como aquela professora que sabia tanto, falava tanto em política, que o hoje universitário queria ser como ela quando criança), pela acolhida amorosa ou pela dedicação à causa do aprendizado deles (dando aulas de

reforço no contraturno, etc.), os fomentadores de produção de sentidos que mais facilitaram a reconfiguração da escola para esses jovens, facilitando suas trajetórias acadêmicas. Entretanto, mesmo as experiências desmobilizadoras, frustrantes, para serem enfrentadas necessitaram disponibilização dessas crianças, as subjetivações que puderam produzir à época: pôr-se a desenvolver as habilidades que lhes eram precárias em vista do sistema educacional via repetição ou memorização; ser “quieto, quietíssimo” (“até mesmo quando a professora não olhava”); “estudar, estudar e estudar” e ser “bom aluno”. Tais subjetivações demonstram como tais alunos se comprometem com sua aprendizagem, tornando-a uma realização de si enquanto sujeito, uma “função sua, (que) acontece no âmago da produção de sentido continuamente articulada com uma configuração subjetiva singularizada” (TACCA e GONZÁLEZ-REY, 2008, p. 160). Os sentidos subjetivos produzidos nas atividades escolares, como no caso gerado por “ficar quietíssimo”, são “configurados não apenas pelas experiências em sala de aula e com a professora, mas na vida social da criança, o que é inseparável da condição subjetiva, a partir do que são assumidos ou enfrentados os desafios da escola” (TACCA e GONZÁLEZ-REY, 2008, p. 160). Note-se que o “ficar quieto” é uma estratégia cultural frequentemente utilizada pelos indígenas, principalmente quando não concordam com alguma coisa (eles silenciam e depois, entre eles conversam e discutem)³, é uma tentativa de se “camuflarem”, não chamarem a atenção para si em dado momento. Esse é um exemplo de cultura gerando sentidos que podem passar a compor configurações subjetivas de sujeitos que delas podem fazer uso recursivamente para novas subjetivações.

Curiosamente, a educação universitária, diferentemente da educação básica, representa uma expectativa muito maior tanto no plano individual quanto no social (seus povos) e, a despeito das dificuldades que acaba impondo aos jovens (ritmo, rotina, conteúdo, relacionamento, etc.), é por eles valorada positivamente como uma oportunidade de melhor poderem “se colocar” na sociedade. Certamente suas produções de sentidos subjetivos, desenhadas a partir de significados produzidos na sociedade, na cultura e na escola básica e em outros espaços vivenciados, lhes permitem, a despeito de imensos desafios encontrados (muito maiores do que puderam imaginar), produzir sentidos subjetivos para suas

³ Teve-se a oportunidade de presenciar esse comportamento algumas vezes, adotado por diferentes tribos e etnias, quando num trabalho pelo MEC no MT.

subjetivações na universidade. Paradoxalmente, apesar de compartilhar com a educação básica o mesmo modelo organizacional pedagógico e simbólico, nesse ambiente os universitários indígenas têm conseguido se subjetivar, a ponto de sentirem-se “outros”, menos “fragmentados”, mais “tranquilos”, menos em “conflito”, mais aceitos por si próprios. A hipótese que se levanta para justificar tais inovações propiciadas pelo ambiente acadêmico é que nesse espaço acaba ocorrendo um aprofundamento do entendimento do funcionamento social e, conseqüentemente, um vislumbre de possibilidades de contribuição com a causa indígena, uma preocupação constante nos depoimentos. No caso dos entrevistados, justamente a causa indígena foi o que pareceu dar substância às reflexões que os universitários indígenas da UFPR empreendem sobre a sociedade, não se percebendo uma diluição de suas identidades nesse processo. Pelo contrário, houve um reforço dessa identidade, uma melhor aceitação de si próprios.

O principal ressentimento que os jovens apresentam diz respeito à formação básica deficitária (ensinos fundamental e médio), o que os torna muito aquém no ponto de partida para o ensino superior e deles exige uma dedicação bastante extrema e muitas vezes solitária. Seus esforços têm que ser hercúleos se comparados aos demais públicos. Além disso, há questões relativas às suas culturas: formas de se relacionarem, formas de abordagem a professores, dificuldades de se localizarem nos horários e prédios. Ainda mais que a maioria nunca havia vivido em uma cidade do porte de Curitiba. Pensam que a presença desses jovens na universidade realmente “quebra os paradigmas” das universidades, que sempre se dedicaram a formar quadros para as elites e o desenvolvimento econômico. É uma virada de foco para a promoção do desenvolvimento social. Afirmam que tem havido esforços da UFPR, mas que há ainda muito a avançar. E também que a academia poderia avançar no conhecimento se estivesse mais aberta justamente a refletir e promover a interculturalidade de forma efetiva.

Percebe-se que, no que tange aos indígenas, a cultura de origem reflete nas formas de agir e pensar deles fora desse grupo, ao mesmo tempo em que essas novas vivências incrementam a reflexão sobre o espaço originário, possibilitando um entendimento diferenciado sobre as contingências envolvidas nessas realidades únicas, mas com pontos de contato ou mesmo intersecção com a sociedade hegemônica.

A partir dos dados pôde-se depreender que a educação escolar é um relevante gerador de sentidos para a composição das subjetividades de crianças e jovens indígenas, mas não é o único. Como visto, outros fatores também contribuem e são, por sua vez, utilizados como recursos para a produção de sentidos sobre a educação básica e superior. No caso da educação superior, foram produzidos sentidos subjetivos como "gabaritar, dar voz" na luta por seus objetivos pessoais e pela causa indígena.

Os indicadores produzidos são dinâmicos, coexistentes e se retroalimentam uns dos outros, expressando bem a complexidade do sistema, sendo ainda componentes recursivos na hora da subjetivação desses universitários, na criação de sentidos subjetivos.

Em todos os casos, o mundo não-indígena é um espelho que hora reforça a identidade indígena e hora a embaça. O espaço escolar é onde tal diferença fica mais marcada e é também um dos espaços onde a dicotomia pode ser repensada e superada. Atitudes de acolhimento são fundamentais, pois a dimensão subjetiva da aprendizagem permite proveitosos contatos e entrelaçamentos entre as dimensões individual e social, propiciando o surgimento de sentidos subjetivos como expressão das singularidades de alunos e professores.

CAPÍTULO 6

CONTRIBUIÇÕES DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS PARA A DISCUSSÃO DA LEI DAS COTAS E DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA BÁSICA E SUPERIOR

O presente capítulo tratará de registrar algumas das relevantes considerações feitas pelos universitários entrevistados acerca de assuntos atuais que afetam diretamente a educação voltada aos povos indígenas. Tratam-se da Lei das Cotas (BRASIL, Lei 12.711), de 2012, e a Educação Indígena Diferenciada, conquista da Constituição Federativa do Brasil de 1988, regulamentada por diferentes documentos (mais detalhadamente abordada no Capítulo 1 da presente dissertação).

Pensa-se que tal empreendimento, mesmo que limitado por não ser o objeto de estudo primevo dessa pesquisa, tem seu valor, especialmente por proporcionar um diálogo direto com os beneficiários de processos de implantação dessas políticas de Estado, especialmente as de acesso ao ensino superior pela Lei das Cotas e as de educação diferenciada voltadas para a Educação Básica, majoritariamente aplicada no Ensino Fundamental – fase 1 (até o 5º ano do EF de 9 anos). A discussão dessa diferenciação se estende também ao Ensino Superior, uma vez que nesse nível de ensino têm experiências de Cursos Diferenciados ofertados aos Indígenas, bem como a opção de se inserem nos cursos regulares de instituições como a UFPR.

Para se iniciar a discussão selecionou-se o seguinte depoimento, por bem expressar a tônica do que esses jovens pensam:

- Mas, se você resumir tudo em um funil da Universidade, eu acho que não é o suficiente, né? Não seria a solução adequada, a gente nivelar as desigualdades aqui na Universidade. Tá certo que é um funil que vai afunilar e ali tem o processo de entrar e não é todo mundo que vai entrar e se formar, mas na questão indígena, foi muito baixa a orientação de pré, primeira a quarta série, tipo: a gente tem uma educação de um desnível muito baixo. Você, jamais vai conseguir chegar à Universidade e acompanhar alguém ou, até mesmo, em Colégio Público. Eu acho que, hoje, estas vagas de cotistas para Universidade deviam ser só para o índio porque o índio é uma diferença. Se existe uma cor, uma raça, uma pessoa no Brasil... essa raça é o indígena e essa raça é a que está muito fora do sistema. Aí, ela perguntou para mim se eu era contra as vagas. Eu falei que eu não vejo diferença entre os cotistas e as outras pessoas normais, agora

essa diferença entre eu e os cotistas já é uma diferença muito grande. Imaginou o pessoal todo, então, se existe diferença é de índio para entrar e ficar na faculdade. Então, acho que se essa política teria que ser repensada neste lado, sabe. Não de chegar aqui na Faculdade para amenizar o problema que o Governo fez porque o problema não é de quem é cotista ou de quem não é. O problema é do governo que se tivesse dado uma educação boa, se tivesse me ensinado bem lá na 1° a 4° série, 8° série, 2° grau tivesse sido muito forte, hoje, talvez, eu não tivesse passado por todo esse processo que eu estou passando. Veja, são 100 anos de Universidade Federal e eu sou o único, tipo, eu e mais alguns poucos amigos que estamos aqui em 100 anos. A história é muito pouco para se igualar. Tivemos um tempo imenso que foi parado no tempo. Então, nivelar eu acho que não seja o melhor. **‘Nivelar’ você quer dizer na hora da seleção?** É, na verdade quando você está aqui. Parece que o Governo age assim: “ah, eu já fiz tanto mal, eu não ensinei nada. Não enviei o recurso para melhorar a educação lá atrás, aí quando chega aqui na Universidade eu vou reparar o problema, aquilo que eu deixei de fazer lá: vou abrir umas vagas para eles entrarem”. Então, para a gente não é legal. E acaba se contradizendo, pois se a gente tivesse uma formação melhor, a gente conseguiria uma vaga.

O enunciado por tal jovem constitui uma subjetividade social entre os mesmos, qual seja, a constatação de que se trata de um direito continuar os estudos e também se trata de uma reparação histórica. A contradição apontada diz respeito ao fato de que se tem que melhorar a educação básica, não adianta ficar ofertando vagas sem atender às devidas condições necessárias para que os jovens das aldeias possam a elas concorrer, serem aprovados e acompanhar os cursos com um sofrimento menor do que aquele pelo qual eles passaram.

Complementando esse assunto, eis o que fala um dos estudantes já graduados sobre a Lei das Cotas:

- O que você acha que a universidade poderia contribuir mais, para receber, para fazer com que esses alunos universitários indígenas pudessem avançar com mais facilidade.

Eu acho assim, do jeito que a coisa está indo, é, vai que meio misturar tudo. Se pelo processo seletivo diferenciado, a gente entra já direto pra... por exemplo, você entrou, tem tantos números de alunos, esse tanto número de alunos vão se reunir uma vez por mês, que é isso que a gente fazia. Então, vão receber um apoio diferenciado da universidade, porque a gente recebia. Eu me senti muito acolhida pelo grupo da universidade. Era responsável por assessorar... Agora, não... (...) Então, o que acontece agora, como vai ser tudo pelo mesmo vestibular, vai ter apenas as cotas, não vai ter como saber o aluno que é cotista ou não, não é verdade? Eu mesma, no vestibular da minha turma (...), entrou negros e eu não sabia que eram, né? Então, o indígena vai entrar e ninguém vai saber quem é. A universidade não vai saber quem é! Como vai conseguir absorver esses indígenas para um sistema diferenciado? Dar uma atenção diferenciada? No meu ver vai ser bem difícil. Se já não era fácil com nós, agora vai ficar bem difícil. **Na verdade essa luta por essa lei das cotas acabou colocando uma questão para algumas universidades que já tinham um sistema como o da nossa, há que se pensar no que será feito daqui pra frente...** A Universidade Federal do Paraná tinha um sistema muito bom. Nossa, eu acho que se não tivesse todo esse apoio, não que tenha sido fácil, mas teria sido mais difícil ainda. Daí eu penso e agora, né? Já sem esse recurso que

eu recebia. E daí sem esse apoio psicológico, né? Por que acabava sendo um apoio psicológico. Porque a gente ia lá, o pessoal conversava, perguntava qual que estavam sendo as dificuldades, tentavam ajudar da maneira que podiam. Então, eu vi muitas vezes o professor quase chorando para tentar ajudar o aluno. (...) E agora, como é que vai ser, né? **Está em aberto, né?** (...) Vai ser mais complicado. Os alunos ficarão mais perdidos no meio dos outros. **E que tipo de alternativa você acha que poderia ser melhor desenhada aí?** Uhum. **As cotas foram uma conquista.** Não, foi uma conquista, não deixa de ser, né? Mas, a perda vai ser as vagas suplementares, eu acho. (...) Então, eu acho que a Universidade Federal do Paraná tinha que continuar com o vestibular dos povos indígenas. Porque terminar com isso vai ser uma perda muito grande para a universidade, e para os alunos também! Por que para a universidade? Porque era um jeito de é... ajudar o Estado a retribuir as populações indígena de tantas perdas que tiveram ao longo dos séculos, não é? Porque não parece, mas teve muitas comunidades indígenas que foram totalmente destruídas, né? Um exemplo é os Xetá do Paraná, que foi uma comunidade que existe apenas alguns descendentes, muito poucos descendentes. Então, a Universidade Federal do Paraná estava tendo essa... estava tentando minimizar um pouco essa perda, né? Que a gente tinha. Mas, agora se vai entrar tudo no mesmo rumo, vai ser mais difícil.

Apesar de se reconhecer que a Lei das Cotas é uma conquista, percebe-se a presença de inquietações a respeito de sua implementação pelas universidades, principalmente se forem adotar o vestibular regular para selecionarem os alunos indígenas. Ela apontou diversos fatores: a dificuldade de saberem quem são se todos adentrarem pelo mesmo sistema sem que se tenha deliberada atenção a isso, a dificuldade de poderem proporcionar atendimento diferenciado e mesmo dos alunos poderem se reconhecerem e se organizarem. Há uma defesa tanto do acesso diferenciado pelo qual passaram – Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, quanto das vagas suplementares, ao invés de cotas, uma vez que, ao que tudo indica pelo que se percebeu do conjunto dos alunos entrevistados, eles acreditam que as vagas suplementares reconheceriam melhor o direito e facilitariam os embates políticos, pois não estariam ‘tirando’ a vaga de ninguém, argumento frequentemente usado pelos opositoristas às cotas. Também há um reconhecimento da necessidade de um espaço próprio, mesmo que não muito estruturado institucionalmente (como é o caso da UFPR, uma vez que apenas alguns deles, notadamente os mais antigos, o mencionam), para se procurar apoio, tirar dúvidas etc. Tal espaço seria justamente aquele onde eles fazem a matrícula após o processo seletivo diferenciado.

Em relação à Lei das Cotas, outro aspecto que os incomodou muito, foi a que se refere à dispensa da Carta do Cacique ou da FUNAI atestando que o indivíduo é de fato um indígena. Sabe-se que no Brasil se adota um conceito em que

confluem autodeclaração e heteroreconhecimento de pertencimento (conforme já foi discutido no Capítulo 1 do presente trabalho). Pois bem, a preocupação que salta em relação à exigência apenas da autodeclaração é que essa prerrogativa seja utilizada por pessoas de má-fé, o que, somado ao acesso não diferenciado, seria campo fértil a práticas abusivas.

Quanto a essas duas últimas pautas, há o seguinte comentário:

- Mas, agora como está esta lei, as leis precisam ser cumpridas. Agora, elas precisam ser discutidas, pois estas novas leis não são tão boas para quem mora nas aldeias, mas as leis precisam ser cumpridas, né? **Fale mais sobre isto!** É, na verdade eu acho que é mais por parte dos índios, por minha parte, sabe. De ter uma voz ativa, de discutir as leis e não simplesmente acatar o que está sendo proposto. Então, eu acho que a gente está em um papel muito chave no sistema do Brasil. Eu como estudante indígena que tô no processo de formação, vejo que todo este século perdido, este 100 anos de Universidade Federal! Agora estamos em um papel muito importante, que está em transição, que tudo está se movimentando. Então, as leis estão aí, né. E, hoje, eu vejo, são só dois anos aqui e eu já consigo ter um leque de informação muito grande que eu vejo que simplesmente foi acatado pelo Governo de Autodeclaração, ela pode ser totalmente discutida e voltada aos nossos interesses, que não precisamos simplesmente só acatar o que for proposto e deixar assim, né? Que vai ser todo perdido, este trabalho, né? Toda essa forma que eu entrei, que já teve alunos formados em odontologia, medicina, gestão ambiental, já teve um crescimento ótimo e vai ser tudo perdido, né? Porque daqui para frente talvez não tenha este acompanhamento, não tenha este segmento deste trabalho que está sendo feito.

Outro aspecto que não se pode esquecer é a questão de garantia de bolsa, mas esse assunto parece superado, pois recentemente (maio de 2013) o governo formalizou através de lei uma bolsa de R\$ 900,00 para os cotistas indígenas e quilombolas, que comporta o recebimento de outras bolsas de cunho meritocrático. Os demais cotistas que se enquadrarem na lei receberão R\$ 400,00. Isso elimina parte da angústia de ficar discutindo as fontes dos recursos e reconhece uma diferenciação nos processos de exclusão social, reconhecendo que há um peso histórico maior no caso dos indígenas e negros. Entretanto, chama-se a atenção para a necessidade de se acompanhar a efetividade da execução dessa ação.

E quanto ao ensino superior dever ou não ser diferenciado, ter cursos especificamente voltados aos indígenas, eles se pronunciam:

- **Você acha que essa forma de inserção no currículo padrão dos cursos da UFPR é uma boa forma de cursar o ensino superior? E de preparar o aluno (indígena) como profissional? Ou poderia ser mais diferenciada?** Sim, sim. Ela direciona o âmbito do trabalho. E os âmbitos do trabalho em todas as sociedades já estão mais ou menos cristalizados. Dentro da área da cultura, da saúde, da educação. Esse acesso à grade

curricular, nós temos. E tem um ponto positivo, sim. É um método de graduar que equipara todas as sociedades, o Brasil todo. Por que seria diferenciado a educação superior indígena? Mesmo o conhecimento a nível de Brasil. Ele tem outros povos com interesses totalmente incertos, longe do... com interesses totalmente incertos. Seria interessante sim essa questão diferente, mas dentro da escola municipal, da escola dentro da comunidade. Partisse dali o interesse dos professores, dessa formação superior, que acontece de ano em ano no Paraná. É uma prova de que isso está acontecendo, de que a base, (...) está mudando seu ponto de vista em relação à educação.

- **Você acha que a inserção dos alunos indígenas no currículo padrão dos cursos da UFPR é uma boa forma de cursar o curso superior?** Acho que sim, né? **Por que tem aqueles outros cursos diferenciados...** Eu não acho legal isso, entendeu, porque é como se eles quisessem, ficam restringindo, dizendo os índios só podem cursar isso aqui. Tipo educação superior indígena, não pedagogia, como se o índio tivesse que fazer aquele curso, trabalhar dentro da área e viver lá. Não é mais assim, eu, sei lá, acho horrível isso aí. Não é certo. Se é para dar alguma coisa, é para dar alguma coisa. Restringir como eles fizeram, tem que dar o curso lá. Eu acho ridícula essa educação superior indígena, daí tem um que é agrícola alguma coisa para indígenas, uma coisa assim sabe, não lembro direito (...) A cada 15 dias eles vão, ficam 15 dias e vêm, daí ficam 15 dias e vêm, daí ficam 15 dias e vêm.

Chama-se a atenção para a última fala do primeiro depoimento – “É uma prova de que isso está acontecendo, de que a base, (...) está mudando seu ponto de vista em relação à educação”. Apesar de não ter sido amplamente debatida, essa questão dos povos indígenas estarem interessados em mandar seus filhos para a universidade pode ter um efeito mobilizador de novas lutas, pois terá que ser cobrada uma mudança na educação básica, uma melhor qualidade da mesma. Outra questão que apareceu muito na pesquisa diz respeito à abertura de oportunidades que a universidade simboliza para os alunos entrevistados, nesse caso, a educação superior exclusivamente diferenciada (sem oportunidade de acesso a cursos regulares como na experiência ora debatida nesse trabalho) é concebida por eles como restrição e não ampliação de oportunidades.

Quanto à educação básica, essa sim, segundo os entrevistados, deveria ser cada vez mais diferenciada, porém não em detrimento da qualidade. Da mesma forma, eles apontam algumas sugestões de incremento do currículo escolar das escolas indígenas e dos riscos que a educação não diferenciada representa para a causa:

- Então, eu acredito que essa busca de ter uma educação indígena é um passo importante em todos os países da América Latina e outros países que têm seus nativos perderam essa riqueza. Se a gente não valorizar isso agora, daqui há dez ou vinte anos não vai ter mais isso. De pegar uma cultura que é oral. Que é passada há mais de 2 mil anos. Tem um conhecimento vasto. Uma magnitude que as pessoas nem conhecem. Saber nomes das plantas. Os Guarani têm nome para abelha. Os Caiapó para a larva da abelha, para cada momento do crescimento dela tem um

nome. E cada nome tem um significado assim na cosmologia maior, você pode fazer referência daquele casulo da abelha na sua fase de vida. Essa conexão entre natural, espiritual e cotidiano da cultura que estão interligadas pode se perder. No momento que a gente puder ter uma educação específica indígena, a gente vai poder valorizar de uma forma ímpar, que não vai ser só para reproduzir uma educação convencional, ou uma educação específica para ter o conhecimento. Ou para adquirir o conhecimento. Vai ter uma educação que vai firmar o conhecimento e vai poder construir para as próximas gerações e também poder certificar, assim uma forma de eternizar esse conhecimento. De transcrever para livros, fazer vídeos na língua. Com a tecnologia que a gente tem hoje a gente pode não deixar morrer essa cultura. Já perdeu muito! Imagina? Hoje a gente tem 180 línguas. Que não são dialetos, são línguas. Que país que tem tanta diversidade cultural? As pessoas não dão valor nenhum para isso, né? Então, acho essencial. Dependendo da região. Não tem como abrir uma educação indígena aqui. Como fazer uma educação diferenciada para etnias diferentes. **Cada uma faz a sua.** Dá para fazer cada uma a sua ou pensar em valores em conjunto. A parte ambiental. Do português, da matemática, querendo ou não elas servem de ferramentas para que o indígena hoje esteja vinculado com tecnologia. Você vai no Xingu, lá tem internet. Os caras têm laptop. Estão fazendo seus filmes, seus próprios vídeos. Então, não tem mais como barrar a tecnologia. Tem que direcionar na melhor forma possível. Chega lá o pessoal está vendo Jornal Nacional e Novela das Oito. Como uma geração vai crescer vendo Jornal Nacional e Novela das Oito? Vai massacrar a cultura assim aos poucos. Ao mesmo tempo não tem como barrar isso, né? A melhor forma é esclarecer. Para as próprias mães, as próprias crianças. Óh, tem isso e tem isso, mas isso é seu, isso é sua cultura. Vai virar as costas para isso, para absorver o resto você vai fortalecer isso e poder também viver esse outro mundo. Esse cuidado da educação tem que ser muito bem planejado. E se possível ser orientado por professores indígenas. (...) Mas como que você vai fazer, por exemplo, se é para fazer matemática você tem que adaptar para a realidade da aldeia. Você não vai dar a história, você não vai dar história do descobrimento do Brasil. Tinha que dar história da etnia, os pontos. Isso está se perdendo. Os jovens não querem mais saber da cultura.

- Eu acho que isso é bom, você conhecer a sua cultura. Só que não adianta o pessoal vai ter fazer um curso superior fora ou ele vai... É isso que está acontecendo. Esse negócio de restringir tudo, restringir tudo, não é certo, você tem que se abrir a novos caminhos, a novas oportunidades. (...) **Você acha que é uma forma de?** Restringir, né? Deixar o índio só lá e acabou. / **Na escola da aldeia, quando você estudou lá, você achou que existia uma valorização da cultura da tua etnia? Tem. Ou indígena em geral?** Tem, com certeza, eles valorizam bastante e acho que essa parte eu acho importante. Eu mesma queria aprender a falar no idioma, que é a língua nativa lá, (...) só que eu tive muito pouco tempo, quando a gente é muito novo a gente não tem muito interesse, agora eu tenho outro pensamento, eu sei que é importante. Eu quero aprender essa parte, só que, eu acho que eles tinham que incluir um inglês e um espanhol. É importante isso, gente, não adianta! Algumas aldeias são muito fechadas nessa parte, elas não se abrem muito e faz falta depois. Faz falta depois, quando o pessoal vem, tem muito artigo aí, que você tem, que o professor passa em inglês, o slide é tudo em inglês, você fica se matando. Eu não falo inglês fluentemente, eu mal sei, sabe? Tem que ficar traduzindo. E o (língua indígena) também. Então, eu não tenho nem um nem outro. Então meio que fiquei entre um e o outro e não aprendi nenhum dos dois direito. As aldeias assim, ali no Museu do Paraná, estão ensinando Guarani, querem o Guarani virando língua oficial não sei da onde, não sei do quê, estão ensinando, querem que todo mundo aprenda nas escolas. Eu acho que é importante também o pessoal de fora aprender, né? Mas é importante o pessoal de dentro da aldeia se... **De dentro da aldeia?** De dentro da aldeia, se ... é uma troca,

né? Eles querem que saia pra fora, mas não querem deixar entrar pra dentro e isso vai fazer falta para o pessoal.

- Nas aldeias é mais oral, né? Você vai nas aldeias e é difícil ter um professor de Y (língua indígena) capacitado já, né? A professora que dava aula para nós em Y não tinha a oitava série completa em português. Não que desqualifique ela, mas (...) não sei onde era a capacitação dela. O que ela podia aprender lá, ela trazia para nós. Melhorou bastante. (...) Agora tá tendo. Mas antes nós não tinha oportunidade. Nem na aldeia (...) É difícil um índio tipo chegar lá bem ligeiro. Depois que ele se alfabetizou em português, deveria passar para Y, que é bem mais complexo.

- Eu tava lá esses tempos atrás, eu fui pra lá, encontrei uma escola bem enorme assim... e eles não querem que professores nenhum branco dê aula, eles querem que professor índio dê aula. Mas para professor índio dar aula lá, eles têm que ter 5° a 8° Série completa. Então daí, ele vai dar aula para 1°; 2°; 3° Série, até 4° série, daí ele não é capacitado, entende? Daí o aluno chega lá e perde a referência, até 4° série, teoricamente perdida. Daí quando vai fazer a quinta série como eu fiz, daí já não consegue acompanhar. **Então você questiona esse modelo?** Ele vai ter que aprender outras matérias, para quando chegar fora da aldeia, daí ele não vai mais ficar dependendo, não vai ficar... Vamos supor, que eles vá estudar só matemática, quando você chegar lá no outro colégio lá vai ter português, lá vai ter outras matérias, você vai ficar sempre por fora... Então tem que ter... nunca é pouco... tem que ter o máximo que puder lá, para preparar o aluno indígena para quando ele ingressar, tiver vontade de fazer uma faculdade, ele tem que ter um conhecimento assim bom, entendeu?

- Já existem dentro das comunidades os professores indígenas. E já com formação em nível superior. Mas, está rastejando ainda, está em processo. Por que não existe material didático. Não existe material específico para você abordar uma aula e abarcar todos os elementos exigidos pelo MEC também. E o MEC também tem que ter a sensibilidade desse conteúdo tradicional. Que é diferenciado, das comunidades indígenas. De comunidade para comunidade.

- Por exemplo, vou pegar por exemplo aqui, a sede indígena (onde trabalha). Quando eles são pequeninhos, são menor de idade, geralmente eles não (vão) muito para a cidade. Então, a maioria não sabe falar bem português. O quê que eles têm como apoio do português, os professores que vêm/vão da cidade dá aula lá. Porque tem os professores (indígenas) e os professores não-índios, que vão lá dar aula. Então, o que acontece, eu acho assim, se o aluno crescer só tendo o estudo (na língua da etnia) e não aprendendo em outras línguas, como o inglês também. Eu acho importante o inglês. Porque você tem que manter a cultura, manter conhecimento, mas expandir, né? A meta é o quê? Manter a cultura, né? Manter a parte tradicional da comunidade. Mas não fechando os olhos e fechando o espaço, se isolando totalmente do mundo. Por que você precisa do conhecimento de fora. Por exemplo, todas as culturas evoluíram, não é verdade? A visão do italiano aqui no Brasil. Italiano, a gente vê como aquele dançarino que usava roupas tradicionais. Lá eles não usam mais isso, a cultura deles evoluiu. A mesma coisa os indígenas. Então, a cultura tem que evoluir. **Tem que dialogar...** Tem que dialogar com outros povos entende? Trazer o que for de melhor para nós, e não o que for de pior, né? É importante esse conhecimento misto. (...) Fazer com que a comunidade evolua sem perder as raízes para qualquer coisa, né?

- **Quais aspectos da escola, instituição escola, que colaboraram para ser quem você é?** A educação em si? **Haham...** Então, sempre, o índio assim, vou falar do U, não vou falar d "O índio", pois tem várias etnias, cada um tem uma cultura diferente, né? Um U assim, eles não têm, eles pensam, na realidade, eles admiram bastante o povo não-índio, eles admiram. Como minha mãe falava quando era pequeno: se fosse um piá branco, não tava fazendo isso, ele tava ajudando a mãe. Eles sempre falam assim, eles sempre levam a pessoa branca como um espelho, né? Hoje é hoje, eu

tenho uma visão bem diferente, hoje eles querem se espelhar no povo não-índio, mas com isso eles perdem a cultura deles, nós perdemos a cultura nossa. Eu vim para a faculdade aqui, quando era pequeno assim, eu não, se fosse para eu morar lá onde eu morava a vida inteira na aldeia, fosse caçar e pescar, por mais que eu não esteja no conforto, eu preferia, mas como eu fui ganhando, perder assim de uma hora pra outra a gente não é mais acostumado, entendeu? Então, de alguma forma, a educação fora, te tira muita cultura. Te tira coisas que você... Questão de alimento principalmente, você aprende um monte coisas novas assim e depois já vai esquecendo. Eu tinha, agora já é bem escalado, mas antes, a gente comia bastante comida do mato que a mãe fazia, que é foa, cumim, picheca, que a mãe fazia, que a gente vai perdendo. Porque a gente aprende isso aqui na Faculdade, né? No colégio lá eu aprendi uma coisa aqui e eu já queria fazer lá na casa, de alguma forma você vai tirando a cultura com a educação. É bom, mas têm suas partes ruins, eu diria. **E o que é bom?** A parte bom é que você cria conhecimento para identificar os direitos que você tem. Chega a um lugar e é assim: o índio tem direito a isso, o índio tem direito aquilo, teoricamente, né? E isso é bom, são os benefícios.

Como se percebe pelos trechos destacados, a questão da educação escolar indígena básica mobiliza muito os entrevistados, os quais por diversas vezes nas entrevistas trazem um ressentimento pela baixa qualidade das escolarizações pelas quais passaram. O que as falas indicam parece ser que a educação indígena básica deveria ter aspectos diferenciados, mas, ao mesmo tempo, preparar o educando para o contato com o mundo fora da aldeia, inclusive considerando a possibilidade de alguns deles pretenderem cursar o nível superior. Há uma queixa quanto à baixa capacitação dos professores indígenas pelos órgãos que ministram tais cursos.

Como se vê, as discussões são instigantes e são fomentadas pelas novas oportunidades de estudo encontradas no ensino superior. Acredita-se que todas as questões e preocupações elencadas são extremamente pertinentes e que o sistema escolar todo só tem a ganhar com esses novos sentidos produzidos por esses jovens universitários e também pelos que ainda não o são, mas estão lá na escola da aldeia almejando o serem um dia. Isso proporciona uma dinamização das discussões e das práxis educativas propostas e desenvolvidas para esses públicos, pois os universitários de primeira geração que hoje estão nas universidades certamente podem suscitar sentidos para os demais estudantes que estão lá nas aldeias. E a educação pode então, a partir de um incremento em termos de qualidade, cumprir sua função social de reproduzir e produzir conhecimentos, preferencialmente pautados em valores humanos de promoção da justiça social.

6.1. Sínteses provisórias

As políticas institucionais discutidas pelos universitários, como visto, remetem à produção de sentidos subjetivos por eles, sendo, portanto, igualmente constituintes da subjetividade social com a qual suas subjetividades individuais dialogam.

Não foram apresentados no formato de inventário todos os trechos concernentes às políticas nacionais ou locais, mas foram expostas as opiniões que pareceram melhor retratar as opiniões mais relevantes.

Dentre os aspectos levantados, no que tange à defesa de uma educação diferenciada no ensino básico, percebe-se não haver críticas à sua existência, ao contrário, houve reconhecimento de que as mesmas se tornaram importante instrumento para a valorização e difusão das culturas indígenas. Entretanto, as críticas recaem sobre a falta de materiais adequados sobre as culturas indígenas (que pudessem subsidiar melhor as atividades em sala de aula), pouca qualificação dos professores indígenas, ausência do ensino de língua estrangeira (notadamente o inglês, mas também o espanhol) e baixa qualidade do ensino ministrado nas aldeias em geral.

Em relação à política para o ensino superior no Brasil, além das questões sobre a relevância da bolsa (aspecto pelo qual os universitários sempre tiveram que lutar, não só por conta de sua manutenção, mas também quanto aos critérios de concessão pela FUNAI e impossibilidade de ser cumulativa a outras bolsas de cunho meritocrático – assunto aparentemente resolvido pelas normas recém definidas pelo MEC, em maio de 2013), destacam-se a defesa de vestibulares específicos e o repúdio à utilização do recurso de autodeclaração como indígena pelos candidatos ao vestibular. Outro aspecto que merece atenção especial é o caráter das vagas, pois eles consideram que as “vagas suplementares” se configuram como investidas de reconhecimento de maior “direito” do que as “cotas”. Se tal preocupação se apresenta é porque facilita o trâmite relacional na instituição quando têm que enfrentar questionamentos sobre o tema. A restrição a um número mínimo de vagas por curso dificulta que eles possam criar um grupo de apoio mútuo e talvez devesse ser rediscutida, até porque as necessidades dos povos indígenas devem ser consideradas, e elas apontam majoritariamente para determinadas áreas – como vimos no caso da UFPR: saúde, direito, meio ambiente, as quais, de fato, são áreas em que os indígenas carecem de atenção.

Quanto às políticas internas da UFPR, há um reconhecimento do esforço institucional, principalmente no que tange à luta pelas bolsas que garantem a permanência. A possibilidade de reopção de curso é uma estratégia muito positiva, pois possibilita que o aluno se situe melhor em relação aos cursos e tenha tempo para produzir sentidos subjetivos em relação à formação acadêmica com vistas ao exercício profissional. A não disponibilização de vagas anuais para todos os cursos também foi questionada e representa uma artimanha institucional que poderia ser repensada. A única política pedagógica que apareceu, e o fez mais entre os já graduados do que entre os estudantes, diz respeito ao “professor tutor”, figura de caráter ambíguo nos relatos. Isso denota que essa estratégia não tem obtido os resultados esperados. Entretanto, há reconhecimento do papel de professores, de que pequenos incentivos surtem grandes efeitos nos universitários. Parece que se deveria melhor selecionar e orientar os professores tutores, os quais deveriam ter ao menos alguma simpatia pela função a exercer. A proposição de projetos dos mais variados tipos deveria ser incentivado pela universidade, pois esse tem sido o aspecto pedagógico mais relevante de promoção de espaços de subjetivação desses jovens dentro da universidade, principalmente por propiciar intercâmbio de ideias, mútuo reconhecimento e também diferenciação entre etnias e povos indígenas, percepção de que há similaridades e diferenças nos processos sociais vivenciados pelas suas comunidades e, conseqüentemente, vínculo maior com a causa indígena.

O que parece analisando os relatos é que, sob todos os aspectos, os primeiros passos foram dados, basta os sistemas educacionais estarem atentos e disponíveis para se aperfeiçoarem individualmente e em conjunto. Para tanto, é necessária maior investimento à causa, entender os processos implementados como dinâmicos (e que, portanto, sujeitos a retrocessos indesejados) e necessitam de maior debate e ação para avançarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar, básica e universitária, não é um fim em si mesma mas um meio para o desenvolvimento humano. Assim, a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pelas diferentes culturas, em especial o hegemônico, é apenas parte do papel a ser cumprido pelas instituições educacionais, que devem ainda promover atividades voltadas ao desenvolvimento dos sujeitos que terão em suas mãos, à sua época, a função de reprodução social.

Por conta disso, urge que as instituições educacionais se conscientizem de que parte de suas práticas poderiam melhor servir a tal função. O modelo de ensino vigente no ensino superior brasileiro é, desde sua secular criação, praticamente o mesmo das escolas de educação básica de onde advinha até pouco tempo sua clientela, preparada para os rituais de “vestibular”, exames fortemente avaliativos da capacidade do aluno de reter e, em menor proporção, generalizar conhecimentos. Tratava-se, portanto, de um olhar para o passado, como se a maior memória implicasse numa maior capacidade para problematizar a realidade e pesquisar. Sob a ótica vigente nesse sistema, percebe-se uma subvalorização do enfoque questionador e produtor de conhecimento.

Ressalta-se que desses mesmos bancos das escolas de ensino básico e universitário advinham e ainda advêm a grande maioria do corpo docente, o qual compartilhava até pouco tempo, com seu alunado uma mesma cultura tradicional tanto em termos de conteúdo quanto de forma de ensino, justamente por serem todos produtos de um mesmo processo escolar.

Também faz-se necessário assinalar que na perspectiva, ainda consagrada no ensino superior (em especial no público) brasileiro, quem não se adapta é simplesmente forçado a se retirar e é culpabilizado pelo fracasso. Não se coloca em xeque a instituição como promotora ou não de uma educação adequada. Sob a chancela da meritocracia e da tradição de há anos estar dando conta de “formar” os seus frequentadores, os desistentes são tidos como os fracassados, e o sistema nunca é questionado.

Note-se que as instituições privadas de ensino superior têm que atrair e manter seus pagantes alunos, tendo que se preocupar com sua imagem, já as universidades públicas brasileiras nunca precisaram se preocupar com isso, chegando ao ponto de ter cursos onde não se graduam sequer um décimo dos ingressantes, ano após ano, há décadas. A ênfase, nesses casos, é dada ao conteúdo em si e não às suas formas de transmissão eficazes, sendo muitas vezes mais valorizados os cursos ou disciplinas tidas como “mais difíceis”, em que poucos graduandos obtêm sucesso. Trata-se de uma inversão de valores, considerando-se forte o professor com maior quantitativo de alunos retidos. Há que se destacar que no Brasil a terminologia “retenção” não é utilizada da mesma forma que se encontra na literatura internacional, em especial na americana, na qual é reportada ao esforço institucional para fazer com que o aluno obtenha sucesso na academia, propondo-se “políticas de retenção” para que ocorra a menor distorção possível entre o quantitativo de ingressantes e concluintes. No Brasil, retenção é sinônimo de reprovação, de não avanço em determinadas disciplinas curriculares.

Longe de se pretender fazer apologia da educação superior privada, chama-se a atenção para o fato de que tal característica compõe a configuração dessas instituições no Brasil. Ao contrário, justamente o que se defende é que essas instituições de ensino superior, por serem mantidas com recursos públicos, deveriam melhor servir aos interesses de todos os seus patrocinadores, e não apenas de parte desse universo, oriundas das melhores escolas de educação básica, prevalentemente privadas.

Evidentemente que a responsabilidade por esse cenário não é exclusivamente das universidades federais, mas de todo um sistema de ensino pensado para ser como um funil pelo qual apenas os “melhores merecem” avançar. Houve uma naturalização desse processo no transcorrer da história brasileira e é justamente esse postulado que as novas políticas de inclusão social e racial estão pondo em questão.

Evidentemente que atribuir exclusivamente ao ensino superior a reparação por uma história de exploração econômica, física e simbólica não é adequado, menos ainda suficiente, mas é um caminho para atuação. Há também que se melhorar a educação básica e atuar em outras frentes. Entretanto, deve-se reconhecer que as experiências desenvolvidas nessa última década no campo das ações afirmativas têm obtido resultados interessantes no sentido de forçar o sistema

superior de ensino a sair de sua zona de conforto de “formação” de apenas um restrito segmento da sociedade.

Essa subjetividade social referente à educação superior pública brasileira parece necessária de ser explicitada pois uma grande parte da configuração dos embates sobre a implantação das políticas de ação afirmativas no Brasil nesse campo se inscreve. O percalço enxergado é que, à exceção das instituições que, a exemplo da UFPR, implantaram seus processos por conta própria, as que agora serão obrigadas a fazê-lo por força da lei não tiveram o mesmo amadurecimento institucional da questão, o que pode gerar resistências e artimanhas com o intuito de boicotar sua aplicação.

Parece evidente que o referido cenário clama por subsídios para uma problematização das iniciativas já vigentes, ainda que as mesmas existam a menos de uma década, como é o caso da experiência de inclusão social e racial da UFPR. Uma das formas concretas de se iniciar essa discussão é promovendo o conhecimento da clientela a ser atendida.

A dissertação ora desenvolvida, apesar de circunscrita aos universitários indígenas da UFPR, produziu por resultado a aproximação tanto da política nacional e institucional (explicitada e oculta), quanto desse universo de sujeitos que recentemente adentrou ao sistema superior público regular de ensino.

Pôde-se levantar através das entrevistas empreendidas que, a despeito de tais alunos não terem chegado à universidade “zerados”, pois apresentam-se fortemente marcados em suas configurações subjetivas por referências culturais e vivências sociais e na escolarização básica, o ensino superior é apropriado por eles como uma possibilidade de ampliação da oportunidade de trabalharem pelos seus, pela causa indígena, gerando um reforço de suas identidades indígenas. Tais implicações do ensino superior para o processo de subjetivação dos universitários indígenas foram por eles referendadas como um fator definitivo de mudança para melhor em suas vidas. Entretanto, percebeu-se que isso se deveu preponderantemente às suas próprias expectativas e esforços e ao incentivo de poucas figuras, além do forte apoio de suas comunidades de origem.

Como dito, as trajetórias desses alunos são marcadas muito mais pela persistência e esforço pessoal do que por políticas de retenção a eles voltadas. Há que se reconhecer a relevância de políticas de acesso implementadas pela UFPR (em parceria com as Universidades Estaduais do Paraná, precursoras nas políticas

de acesso diferenciado ao ensino superior regular no Brasil), bem como seu grande esforço para viabilizar a permanência dos alunos em atendimento às suas prementes necessidades financeiras (concedendo e buscando parcerias para concessão de bolsas, isenções e apoios diversos). Entretanto, constatou-se que as medidas implementadas no plano pedagógico ainda são muito incipientes e isoladas, não se constituindo suficientes para garantir o avanço exitoso dos alunos indígenas, nem dos demais que adentraram pelas ações afirmativas.

Os dados levantados permitem tecer comentários sobre as práticas que ocorrem na UFPR em relação aos universitários indígenas que merecem ser reconhecidas e institucionalizadas (caso ainda não estejam): vestibular específico, vagas suplementares (ao invés de cotas, por serem entendidas como de maior reconhecimento de mérito da causa indígena e facilitar argumentações no embate cotidiano), atenção ao aspecto financeiro do estudante, existência de espaços de convívio (núcleos, laboratórios, grupos de estudos, projetos diversos etc.), incentivo ao trabalho em grupo, espaços para atendimento específico (psicológico, médico etc.), possibilidade de reopção de curso, escolha do curso após a aprovação no vestibular específico, carta de reconhecimento étnico emitida pela comunidade de origem. É possível apontar ainda práticas vigentes que poderiam ser revisadas: a função de professor-tutor não estar sendo efetiva (promover inscrição de professores e técnicos efetivamente interessados em acompanhar esses alunos, ao invés de designar professores que não estejam sensibilizados para tais públicos), as bolsas meritocráticas não poderem ser cumulativas com outras de permanência, restrição de quantitativo de alunos por curso ao ano (é interessante que mais de um aluno ingresse, pois podem se apoiar mutuamente), não possuir algum serviço especializado para atendimento voltado especificamente para esse público, não ofertar vagas em todos os cursos por ano, desconsiderar que tem cursos que são mais procurados porque expressam a maior demanda social dos grupos de origem dos alunos (tentando dissuadi-los de algumas escolhas por interesses institucionais), não produzir e divulgar relatórios sobre as políticas afirmativas, não realizar acompanhamento/avaliação e debate público das políticas afirmativas, não personalizar eventos de chegada (boas-vindas, apresentação da instituição) à universidade (conforme o público), não enfatizar os bons resultados obtidos para o próprio grupo de beneficiários, não estar atento aos sinais de alerta de desistência e não ter política de encaminhamento e intervenção para esses casos, desconhecer

os motivos das desistências e cancelamentos, não encaminhar adequadamente para orientação profissional, não apoiar e promover ações de tutoria entre os estudantes indígenas (permitindo-lhes desempenharem papéis positivos frente a seus pares, a si próprios e à instituição), não ofertar apoio acadêmico como suporte tecnológico e apoio às dificuldades de aprendizagem, não promover ou incentivar campanhas de sensibilização especialmente junto aos professores (para a importância que lhes é atribuída por tais alunos e como seu comportamento acolhedor pode ser motivador), não informar adequadamente aos alunos seus direitos e obrigações. Pensa-se que a institucionalização de um serviço específico voltado aos estudantes indígenas, sob responsabilidade de alguém sensível e interessado na causa, poderia dar conta de desenvolver várias dessas ações, bem como propor novas intervenções.

O acesso é o início, a graduação é a meta! Para além do acesso e permanência, parece ter chegado o momento de ampliar a discussão para as implicações da presença desses universitários indígenas e “cotistas” para a universidade, a qual pouco parece estar consciente da oportunidade que a existência de tal público em seus assentos pode representar.

Certamente, conforme mencionado por metade dos entrevistados que colaboraram com a pesquisa, suas participações constituem uma quebra de paradigmas para a universidade. O primeiro aspecto dessa “quebra paradigmática” diz respeito à própria trajetória histórica dessas instituições, fundadas e mantidas sempre em função de um único segmento da sociedade e da manutenção do “status quo” de determinados grupos dominantes.

Uma segunda quebra paradigmática pode-se atribuir à própria necessidade da universidade de fazer esse público avançar com qualidade pelos seus cursos. Acredita-se que o fato de se ter metade dos alunos advindos de ações afirmativas (conforme preconiza a Lei das Cotas como meta a ser atingida necessariamente em quatro anos pelas instituições públicas de ensino) não mais permitirá que tais instituições simplesmente ignorem suas presenças em seus bancos. Isso pode forçar o sistema de ensino a uma reflexão pedagógica relevante, mais atenta às novas demandas. A presença desse novo perfil de alunos provenientes das classes menos favorecidas, etnicamente diferenciado do dominante nos *campi* até pouco tempo (branca), com valores, ritmos de estudo, formas de se relacionar com a

autoridade e conhecimento diversos dos predominantes até então, podem colocar o *modus operandi* de tais instituições em questão, fazendo-as avançar.

Outro aspecto dessa “quebra de paradigmas” pode ser atribuída aos próprios conhecimentos consagrados repassados nesses bancos escolares, os quais poderão ser mais bem dimensionados em termos de sua aplicabilidade social ante novos enfrentamentos propostos pelos novos públicos. Isso pode (ou não) levar a novas proposições de pesquisas, ampliando-se o leque das mesmas, com vistas também a contemplar as novas demandas que baterão às portas dessas instituições, em especial das universidades. Dessa forma, pode haver um incremento das pesquisas voltadas ao enfrentamento das desigualdades sociais, que são múltiplas em suas historicidades e configurações, exigindo reflexões e soluções igualmente específicas.

Por outro lado, há que se registrar que a presença de indígenas nas universidades públicas, em especial nos cursos regulares, demonstra uma quebra de paradigmas também na relação desses povos com a sociedade. O fato de estarem enviando seus jovens para essa empreitada, denota que pretendem claramente intervir nos sistemas socialmente estabelecidos de forma direta, sem intermediários. Por outro lado, evidencia que tais povos estão buscando novas formas de intervirem na realidade que os afeta, adotando uma atitude pró-ativa ante os desafios que se lhes apresentam.

Certamente novos paradigmas poderão ser questionados como decorrência dessa nova realidade que aproxima a universidade da diversidade existente na sociedade brasileira.

Um anseio pertinente à proposição da presente dissertação diz respeito à discussão das possibilidades de as instituições escolares fomentarem subjetivações, em especial as dos educandos. Um dos aspectos mais relevantes desse debate refere-se à concepção de que o conhecimento formal deveria ser tomado como um momento de reflexão que precisa ser apropriado pelos seus alunos e não como uma verdade pronta e definitiva. Dessa forma, os próprios educandos deveriam ser estimulados a serem sujeitos produtores de conhecimento e não meros acumuladores e repetidores de saberes dados. Isso tem se tornado uma verdade ainda mais sensível desde o fim do século XX, quando o surgimento de novas tecnologias dispôs ao homem, de uma forma nunca antes vista, novas formas de armazenar e ter acesso a tais conhecimentos, ao mesmo tempo que exige a criação

de formas ainda mais avançadas de comunicação, mudando todas as anteriormente existentes, com repercussões nas relações de poder.

Os reflexos de uma postura empedernida das instituições educacionais, amplamente referendadas como baluartes de um conhecimento consagrado e imutável, quase museológico, reflete em práticas de gestão do ensino que promovem relações igualmente cristalizadas, onde somente se valoriza a memorização e não a criação, a reflexão crítica e a especulação, fundamentais para o processo de subjetivação. Acaba-se igualmente dissociando-se o conhecimento da realidade, idealizando-o. Esse sistema perpetua-se há séculos no Brasil e bem serviu aos interesses das classes dominantes, por ser excelente na retórica mas pouco efetivo na resolução dos problemas concretos. Tal configuração dicotomizadora dificulta a aprendizagem da classe trabalhadora, seu vínculo simbólico-emocional com o conhecimento, por considerá-lo inútil.

Pelo exposto, acredita-se que as universidades brasileiras têm muito a se beneficiar da diversificação de seu contingente de alunos, proporcionada pelo acesso diferenciado via ações afirmativas. Trata-se de uma oportunidade de se repensar enquanto reprodutora ou não de um modelo dissociado das necessidades sociais. As demandas se diversificaram com esses novos membros de seus plantéis, tendo as universidades que darem conta de um universo francamente negado por séculos: o das classes populares etnicamente diferenciadas.

Efetivamente, há um choque de realidade e preocupa muito saber o que dessa vivência será feito: haverá uma negação completa dessa diferença, uma invisibilização desses indivíduos ou serão implementadas ações que se preocupem não somente com a sua permanência (financeira), mas também com a “retenção” desse estudantado na universidade até a conclusão de seus cursos com sucesso?

No que tange especificamente aos indígenas, é preciso que se diga que as políticas secularmente implantadas sempre lhes destituíram do lugar de sujeitos, concebendo-os como “incapazes” e, portanto, invisíveis enquanto sujeitos de direitos. E que, apesar disso ter mudado com a Constituição Brasileira de 1988, a mentalidade social ainda não acompanhou a contento os avanços da legislação. Dessa forma, políticas não avaliadas com clareza contribuem para a mitificação do tema (nenhum indígena avança nos estudos universitários, todos desistem), a homogeneização (todos comportam-se de forma igual), a culpabilização da vítima (não acompanham porque não tiveram “boa base” e essa defasagem é

insuplantável), não favorecem o reconhecimento e a promoção da identidade indígena (pois fragmentam o indivíduo e individualizam seus sofrimentos) e se eximem de responsabilidades pelo fracasso da experiência porventura ocorrido.

A universalização de políticas públicas como o acesso ao ensino superior público ora difundidas sem que tenha havido sensibilização das IFES pode constituir-se em perigoso empreendimento caso não haja um acompanhamento adequado, pois as universidades, enquanto equipamentos sociais para o desenvolvimento das mesmas, ao não se haverem com tais questões de forma transparente e reflexivo-crítica, podem, inversamente ao pretendido, reforçar discursos a favor de práticas historicamente excludentes, assujeitadoras e silentes ao sofrimento desses jovens e de seus grupos sociais originários, signatários de seus ingressos no ensino superior público. Em contraposição a tais políticas de massa e posturas institucionais, ostensivamente concebidas para um modelo idealizado de aluno e pouco permeável ao entendimento de seu alunado como composto por “sujeitos” aprendentes, tem-se os beneficiários concretos de tais políticas, os quais precisam ser considerados.

Tais análises, por sua vez, amplificam as possibilidades de diálogo, em especial com produções científicas de países que implantaram políticas afirmativas há muito mais tempo que o Brasil.

Um exemplo é a possibilidade de aprofundamento da discussão sobre a relevância da interação professor-aluno como de extrema relevância para os estudantes de primeira geração no ensino superior. Os dados da dissertação não somente corroboraram tal percepção, como a elevaram a um grau de divisor de águas para os estudantes entrevistados os quais, em sua totalidade, muito provavelmente por questões culturais de valorização às pessoas mais experientes, relataram terem sido os docentes o elemento mais relevante nas suas trajetórias escolares, especialmente na acadêmica.

Outra discussão que merece ser aprofundada a partir dos dados levantados diz respeito à necessidade ou não de o estudante “cotista” ter que abandonar sua cultura de origem para poder abraçar a cultura universitária, o que seria determinante no seu sucesso acadêmico. No caso dos estudantes indígenas entrevistados na pesquisa, a quase totalidade dos mesmos, sendo mais verdadeira a afirmação conforme o aluno esteja mais avançado na sua trajetória acadêmica ou já se encontre graduado, sentiu-se mais comprometido com a causa dos menos

favorecidos socioeconomicamente, em especial de seus grupos de origem, a partir da vivência com o mundo não-índio. Segundo relatos dos mesmos, é no confronto entre culturas que determinados valores originários são reforçados e dão sentido à suas caminhadas na carreira.

Há ainda um outro aspecto que deve ser levado em conta e que não tem sido objeto de reflexão no Brasil: o fato desses alunos cotistas que têm adentrado ao ensino superior serem de primeira geração, ou seja, serem os primeiros de seus núcleos familiares a avançarem ao ensino superior. Sabe-se que o ingresso na universidade representa uma experiência subjetiva complexa, normalmente amparada pelo *background* cultural familiar e acompanhada de uma forte expectativa psicossocial. Para os estudantes de primeira geração há implicações específicas: falta de apoio familiar (pouca significação ante a emergência da necessidade de trabalhar para colaborar na sobrevivência econômica do grupo), desvalorização do empreendimento universitário e do esforço envolvido no investimento, depreciação do esforço envolvido, pouco vislumbre de utilidade do conhecimento científico pela comunidade à qual o aluno pertence, etc.

Com isso, pretende-se demonstrar que novas frentes de diálogo podem ser abertas, notadamente para as ciências humanas e da educação, para o aprofundamento da discussão concernente à presença de jovens oriundos de ações afirmativas no ensino superior regular e que somente o enfrentamento do desafio de compreensão das realidades desses alunos pode proporcionar elementos consistentes para o estabelecimento de reflexões pertinentes e despreconceituosas para a proposição e implantação de políticas efetivamente voltadas aos interesses de tais públicos. Uma vez que não adianta ser eficiente em algo totalmente dispensável em vista de determinado objetivo, mais que eficaz, trata-se de ser efetivo. Da mesma forma, favorece-se assim a produção de conhecimento científico comprometida com a realidade e com a humanização das relações institucionais e interpessoais.

O presente trabalho pretendeu promover uma reflexão atualizada, pautada na valorização do discurso dos sujeitos da pesquisa, a respeito das implicações da educação escolar no processo de subjetivação de universitários indígenas da UFPR. Constatou-se que o avanço dos mesmos tem ocorrido de forma muito mais sofrida do que o esperado por eles próprios e do que haveria necessidade.

Os relatos demonstraram que tem sido na universidade que tais jovens têm encontrado brechas na rigidez de um sistema escolar reificante de uma verdade absoluta, onde o conhecimento é frequentemente apresentado como fragmentado, “pouco prático”, “muito diferente do que esperavam”. Na universidade eles estão conseguindo, não sem “surto”, “choros” e “muita vontade de desistir”, projetar suas subjetivações, no sentido de estarem autorizando a si próprios a questionar as leis, o mundo, as culturas, a política, as vivências dos processos de escolarização pelos quais passaram e passam e aos seus papéis frente ao futuro. E isso tem ocorrido a ponto de eles se auto declararem um “antes da faculdade” e outro “depois da faculdade”, com mais “gabarito para baterem no peito e dizerem que são indígenas”, terem aprendido muito a “ouvir”, mas principalmente aprendido a “falar” na faculdade, dizerem quem são, “estarem à frente dos processos nos quais acreditam”. Paradoxalmente, pelo que explicitam, a vida fora da aldeia os aproximou mais da “causa indígena” e esse tem sido o elemento principal de suas novas produções de sentido subjetivo.

Diante do estudado, pensa-se que há necessidade de problematizar as contradições que subjazem a políticas de massa como as das ações afirmativas no ensino superior público e que a presente pesquisa se aproximou desse universo, pondo em evidência, a partir de um segmento específico desses beneficiários, a necessidade do resgate dos sujeitos dessas políticas. Isso porque, a despeito das melhores intenções, a expropriação dos sujeitos desses processos recentemente implementados no Brasil, especialmente nos casos em que tais processos não tenham levantado debates democráticos nas instituições mas decorrido de atendimento à força da lei, pode gerar novas práticas excludentes, ao invés de inclusivas. Com vistas ao gerenciamento desse risco concreto, assevera-se haver necessidade de sistematização e reflexão das experiências em andamento e de implementação de políticas institucionais voltadas ao sucesso acadêmico desses jovens.

Por outro lado, acredita-se que o desenvolvimento do respeito às alteridades nos ambientes educativos formais só possa trazer ganhos para todos os envolvidos. As organizações escolares e universitárias podem refletir melhor sobre sua capacidade de contribuição para o desenvolvimento dos seus estudantes que, por processos diversos, estejam alijados dos processos hegemônicos de ensino-aprendizagem e socioeconômicos e também sobre sua própria capacidade de se

reinventar no sentido da efetividade de seu papel de promover o humano. Além disso, podem beneficiar-se muito da criação de novos espaços de produção de conhecimentos (inclusive teorias pedagógicas) a partir da aproximação desses novos estudantes e seus universos. Os demais estudantes podem, ao conviverem com as diferenças, revisar as mentalidades dominantes, ampliar suas capacidades de interação e identificação. Os professores podem se sentir desafiados em termos de capacidade de ensinar, de refletir sobre sua práxis educativa, de revisitarem os ideais que os fizeram optar por essa profissão, revigorando-se em todos os campos. Enfim, a presença de estudantes diferenciados em termos culturais e sociais, em especial os indígenas, certamente pode contribuir para oxigenar todo um sistema educacional, criando novos sentidos para os atores e instituições envolvidos, sendo um fator extremamente positivo para enriquecer a diversidade de pesquisas e de olhares dentro do universo acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Ana Luiza Neiva e MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. Aprendizagem criativa no ensino superior: a significação da dimensão subjetiva. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans e TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). **A complexidade da aprendizagem: destaque para o ensino superior**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009. 261p.
- AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. (Tese de Doutorado). Curitiba: Setor de Educação/UFPR, 2010.
- BACK, Silvio. **República Guarani**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção Cinema; v. 14). 116p.
- BETTENCOURT, Lucia. Cartas brasileiras: visão e revisão dos índios. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Índios no Brasil**. Brasília, MEC, 1994. p.39-58.
- BEVILAQUA, Ciméa Barbato (a). Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa. **Revista de Antropologia**: vol.48, São Paulo: jan/jun 2005a. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012005000100005> (acesso: 06/11/2012)
- BEVILAQUA, Ciméa Barbato (b). **O primeiro vestibular indígena na UFPR**. Campos (UFPR), Curitiba, v. 5, n.2, p. 181-185, 2005b.
- BRASIL. FUNAI – Fundação Nacional do Índio. **Portaria N. 63/PRES/2006**. Aprova as orientações para a seleção dos Estudantes Indígenas no Ensino Superior ao recebimento de apoio financeiro da FUNAI via Unidades Regionais. www.funai.gov.br (acesso 4 de abril de 2013)
- BRASIL. FUNAI. **Portaria N. 966/PRES/2009**. Revoga a Portaria N. 63/PRES/2006. www.funai.gov.br (acesso 4 de abril de 2013)
- BRASIL. FUNAI. **Portaria N. 849/PRES/2009**. Redefine as orientações para a seleção dos Estudantes Indígenas no Ensino Superior ao recebimento de apoio financeiro da FUNAI via Unidades Regionais. www.funai.gov.br (acesso 4 de abril de 2013)
- BRASIL. FUNAI. **Portaria 744/PRES/2007**. Normatiza a aplicação de recursos com auxílio financeiro para estudantes indígenas fora de suas aldeias, para professores indígenas sem vínculo empregatício com a FUNAI etc. www.funai.gov.br (acesso 4 de abril de 2013)
- BRASIL. **Lei 12.711/12**, 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. Diário Oficial da União, 30/08/2012.

<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012>. (acesso:22/03/2013)

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.824**, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm (acesso em 02/04/2013)

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria **Normativa nº 18**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. DOU 15/10/2012. (Acesso em 02/04/2013)

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE – 2011-2020 (**Projeto de Lei 8035/2010**). 2011. www.pne.ufpr.br acesso em 26/11/2012.

BRASIL. SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. In: http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2013/05/programa-de-bolsa-permanencia-para-estudantes-cotistas-tem-inscricoes-abertas acesso em 17 de maio de 2013

BRASIL, MEC-SECAD. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos SECAD 3**. Brasília, n 3, abril 2007. 131 p. Edição especial Educação Escolar Indígena.

BRASIL, Inep/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação. **Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília: Editora Inep, 2007. 84p.

BRASIL, IBGE/MPOG – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010 – primeiras considerações com base no quesito cor e raça**. Rio de Janeiro, 2012. 31p. http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf acesso 17/05/2012.

BRASIL, IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012. <http://indigenas.ibge.gov.br/apresentacao-indigenas>. acesso em 15/05/2013.

BRASIL, IBGE/FUNAI - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Fundação Nacional do Índio. **Censo Indígena**. 2012. http://www.funai.gov.br/portal/projetos/Plano_editorial/Pdf/encarte_censo_indigena_01%20B.pdf, acesso em 15/05/2013.

BURATTO, Lúcia Gouvêa. Educação escolar indígena na legislação atual. In: FAUSTINO, Rosângela Célia, CHAVES, Marta, BARROCO, Sonia Mari Shima (orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: EdUEM, 2008. 184 p. p.57-73

- CARA, Daniel. Lei das Cotas, vitória da sociedade civil. In: Democratização da educação superior no Brasil: avanços e desafios. **Cadernos do GEA-ES/FLACSO Brasil. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil/Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais**, n.1, jan.-jun. 2012. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012. p.11-12
- CHAUÍ, Marilena. 500 anos – caminhos da memória, trilhas do futuro. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: MEC, 1994. 279p.
- COHN, Clarice. Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, v. 3, n. 1, 2004, p. 94-111.
- COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. In: **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, vol.23, n.2, 2005, p. 485-515.
- COLAÇO, Thaís Luzia. **“Incapacidade” indígena – tutela religiosa e violação do direito guarani nas missões jesuíticas**. Curitiba: Juruá, 2009. 1.ed ano 2000. 4. reimpressão. 224p.
- FAUSTINO, Rosângela Célia. História da educação escolar indígena no Brasil: da assimilação à tolerância. In: FAUSTINO, Rosângela Célia, CHAVES, Marta, BARROCO, Sonia Mari Shima (orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: EdUEM, 2008. 184 p. p. 35-56.
- FERES JÚNIOR, João. Inclusão no ensino superior: raça ou renda? In: **Cadernos do GEA-ES/FLACSO Brasil. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil/Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais**. Democratização da educação superior no Brasil: avanços e desafios, n.1, jan.-jun. 2012. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012 p.13-14
- FREITAS, Ana Elisa de Castro e HARDER, Eduardo. Da política de estado ao estado da política, panorama de uma década de ensino superior indígena no Paraná. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da UFRGS**. Porto Alegre, no prelo
- GEA-ES/FLACSO Brasil. **Cadernos do GEA - Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil/Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais**. Democratização da educação superior no Brasil: avanços e desafios, n.1, jan.-jun. 2012. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012 16p.
- GOMES, Claudia & GONZÁLEZ-REY, Fernando. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Revista brasileira de educação especial**, vol.14 no.1 Marília Jan./Apr. 2008. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000100005 acesso em 25/11/2012

- GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Sujeito e subjetividade. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 4, N. 2, 2º semestre de 2004. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812004000300008&script=sci_arttext acesso em 25/11/2012
- GONZÁLEZ REY, Fernando. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol 30, n2, Brasília 2010. <http://www.scielo.br>. acesso em 11/04/2013
- GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.
- GONZÁLEZ-REY, Fernando L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, MCVR. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Ed. Átomo e Alínea, 2006.
- GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. Diretrizes da Educação Escolar Indígena. In: **Educação Escolar Indígena**. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação de Educação Escolar Indígena. Curitiba: SEED-PR, 2006. 88 p. p.18-22 (Cadernos Temáticos)
- LÁZARO, André; CALMON, Cláudia; LIMA, Sílvio Cezar de Souza; OLIVEIRA, Leidiane. Inclusão na Educação Superior. In: Ações afirmativas e inclusão: um balanço. **Cadernos do GEA-ES/FLACSO Brasil**. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil/Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais. Cadernos do GEA, n.1, jul.-dez. 2012. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012. p.5-8
- LIMA, Antonio Carlos de Souza. Povos indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam? In: Democratização da educação superior no Brasil: avanços e desafios. **Cadernos do GEA-ES/FLACSO Brasil**. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil/Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais I. Cadernos do GEA, n.1, jan.-jun. 2012. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012. p. 15-16
- LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. p. 9-25. In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org). **Antropologia, história e Educação: a questão indígena na escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. 396p.
- MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2007. 304p.
- OLIVEIRA, João Pacheco de e FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos, 13) 268p.

- PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas no ensino superior”. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, Número Especial, p.175-195, dez.2012. Disponível em <http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 19 abril de 2013.
- PARANÁ. **Lei 13.134**, 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, n5969, 19/abril 2001.
- PARANÁ. **Lei 14.995**, de 09/01/2006. Dá nova redação ao art. 1 da Lei 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas universidades estaduais). Diários Oficial n 7140, de 9/janeiro/2006.
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Minuta de **Resolução Conjunta n 35/2001**.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Resolução Conjunta n. 001/2004**. Institui a Comissão Universidade para os Índios-CUIA. Curitiba, 2004b.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Resolução Conjunta n. 002/2004**. Revoga a Resolução Conjunta n. 001/2004, inclui a UFPR e a UNESPAR e dá outras providências. Curitiba, 2004c.
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Resolução Conjunta n 29/2006**.
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, UEL – Universidade Estadual de Londrina, UEM – Universidade Estadual de Maringá, UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNESPAR – Universidade do Estado do Paraná, UFPR – Universidade Federal do Paraná. **Resolução Conjunta n 02/2004**.
- PAULINO, Marcos. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: 2008.
- RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 1984. 2ed. 127p.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011. 1.ed. ano 1995. 10 reimpressão.
- RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira – A Organização Escolar**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984. 166 p.
- RISTOFF, Dilvo. O espelho distorcido. In: Democratização da educação superior no Brasil: avanços e desafios. **Cadernos do GEA-ES/FLACSO Brasil**. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil/Faculdade Latino-

americana de Ciências Sociais I. Cadernos do GEA, n.1, jan.-jun. 2012. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012. p.9-10.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O renascer dos povos indígenas para o Direito**. Curitiba: Juruá Ed., 2012. 1.ed 1998 (8. reimpressão) 212 p.

SOUZA, Kasandra Conceição Castro de. **A política de educação na perspectiva de um estudante universitário indígena egresso**. UFPR: Setor Litoral, 2011. 19p. (trabalho de conclusão de curso de especialização em serviço social, Orientadora: Ana Elisa de Castro Freitas) <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/29539/KASANDRA%20CONCEICAO%20CASTRO%20DE%20SOUSA.pdf?sequence=1> acesso em 13 de abril de 2013.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa e GONZÁLEZ-REY, Fernando. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2008, 28 (1). p. 138-161

UFPR. **Relatório de Gestão do exercício 2011**. Prestação de Contas Ordinária Anual. Março 2012. www.proplan.ufpr.br/portal/rel_gestao_ufpr_2011.pdf (acesso em 26/03/2013)

UFPR. **Resolução Nº 37/04** - COUN - Estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004a.

UFPR. **Termo de Convênio 502/2004**. Celebrado pela UFPR e pelo Estado do Paraná, através da SETI. Inclui a UFPR no sistema de educação superior indígena no Paraná. Curitiba, 2004b.

UFPR. **Termo de Cooperação 02/2006** que celebram entre si a Universidade Federal do Paraná e a Fundação Nacional do Índio – Estabelece condições para a cooperação técnico-científica, pedagógica, administrativa e operacional entre a UFPR e a FUNAI para a implementação e o desenvolvimento do componente indígena do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR, estabelecido pela Resolução n. 37/2004 do COUN. Curitiba, 2006.

VITALE, Maíra Pedroso e GRUBITS, Sonia. Psicologia e povos indígenas: um estudo preliminar do “Estado da Arte”. In: **Revista: Psicologia e Saúde**, 2009, 1(1), pp 15-30.

ANEXO

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

IDENTIFICAÇÃO:

Apresente-se. (Nome, data e local de nascimento, idade, etnia, curso, ano de ingresso na UFPR)

FALE SOBRE VOCÊ

Sua história desde o nascimento. Morou em aldeia(s)? Como era a vida lá onde você morou? Como você se descreveria como criança? Quais eram as atividades que você fazia quando criança? O que você lembra-se da sua infância: Medos, ansiedades, prazeres...

Jovem/adulto: como vc soube que deixou de ser criança? Tem idade ou outra característica é que define esse momento de mudança? Teve algum ritual de passagem de uma fase a outra? Vc pode nos contar sobre ele? Quais as suas atividades nessa época? Como vc se sentia nessa fase: medos, ansiedades, prazeres...

Universitário: O que fazia antes de se tornar universitário? Como se deu essa mudança na sua vida? Foi um projeto individual ou coletivo? Como as pessoas que o cercavam reagiram à sua escolha? Qual o seu objetivo com a formação universitária? Por que escolheu esse o curso X? Como ficou sabendo do vestibular indígena? Por que escolheu a UFPR? Vc conhece outras Universidades que oferecem vagas para indígenas fora do PR? Alguém te ajudou – quem? Vc acha que essa condição de universitário mudou alguma coisa em você? E nos seus planos para o futuro? O que vc acha da UFPR? Quais são as suas atividades, além de estudar?

Futuro: o que vc pretende fazer daqui pra frente? Quais seus planos...

Visão de mundo

FALE SOBRE SUA EDUCAÇÃO ESCOLAR

ANTES DA UNIVERSIDADE: Onde vc estudou (localizações)? Tinha muitas crianças/jovens? Eram salas multisseriadas? Eram mistas – indígenas e não indígenas? O que vc lembra? O que vc estudava? Havia valorização da cultura de sua etnia ou indígena em geral? Como vc se sentia? O que gostava e o que não gostava? Quais as dificuldades encontradas? Quais atitudes dessas instituições escolares que mais favoreceram seu desenvolvimento? Que aspectos da educação escolar influenciaram na constituição de sua identidade?

UNIVERSIDADE: Como foi sua chegada, descreva os seus primeiros dias de UFPR... Como tem sido a sua vida Universitária: aspectos positivos e negativos. Os alunos indígenas têm mecanismos de apoio mútuo? O que vc aprendeu com o convívio com jovens de outras aldeias, de outras etnias e também com os não-indígenas? Nos momentos difíceis, a quem vc procura? Vc conta pros seus pais o que de sua vida universitária? Como vc acha que a Universidade UFPR trata seus alunos indígenas e como deveria tratá-los? Vc acha que a UFPR poderia facilitar as

coisas para seus alunos indígenas? Como? Se ela fosse montar um serviço, como ele deveria ser? Vc acha que a forma de inserção dos alunos indígenas no currículo padrão dos cursos da UFPR é uma boa forma de cursar o ensino superior e prepará-los para o exercício profissional? Ou vc tem outra sugestão? O que vc acha das vagas suplementares para indígenas no vestibular? Que aspectos da formação universitária influenciam na constituição de sua identidade?

FALE SOBRE A EDUCAÇÃO

Quais as principais diferenças que vc percebe entre a educação (NÃO ESCOLAR) tradicional indígena e a dos não-indígenas?

O que você acha da educação escolar em geral?

O que vc pensa sobre a educação escolar indígena: para que ela deveria servir? Como ela deveria ser?

Vc sabe que a Constituição do Brasil (de 1988) e as Leis da Educação estipulam o direito das comunidades indígenas decidirem qual educação querem que seja dada a seus integrantes, o que inclui os conteúdos tradicionais e a grade curricular, que pode ser a mesma das escolas dos não-indígenas, mista ou totalmente tradicional? O que vc acha disso? Vc acha que as aldeias sabem disso, discutem isso? A partir da sua experiência pessoal na educação escolar, como vc acha que deveria ser essa educação escolar nas aldeias?

Vc quer falar mais alguma coisa?

Obrigada!