

WAGNER ROBERTO DO AMARAL

**AS TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS DO PARANÁ: SUJEITOS E PERTENCIMENTOS**

**CURITIBA
2010**

WAGNER ROBERTO DO AMARAL

**AS TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS DO PARANÁ: SUJEITOS E PERTENCIMENTOS.**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Baibich-Faria.

**CURITIBA
2010**

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Amaral, Wagner Roberto do
As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades
estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos / Wagner
Roberto do Amaral. – Curitiba, 2010.
586 f.

Orientadora: Profª Drª Tânia Maria Baibich Faria
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino superior – Paraná. 2. Índios Guarani – educação
ensino superior. 3. Índios Kaingang – educação - ensino superior .
I. Título.

CDD 371. 9798

TERMO DE APROVAÇÃO

WAGNER ROBERTO DO AMARAL

AS TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS DO PARANÁ: SUJEITOS E PERTENCIMENTOS.

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tânia Maria Baibich-Faria
Departamento de Educação, UFPR

Prof^ª. Dr^ª. Maria Regina Clivati Capelo
Departamento de Ciências Sociais, UEL

Prof^ª. Dr^ª. Maria Rita de Assis César
Departamento de Educação, UFPR

Prof. Dr. Lúcio Tadeu Mota
Departamento de História, UEM

Prof. Dr. Pedro Rodolfo Bodê de Moraes
Departamento de Ciências Sociais, UFPR

Curitiba, 24 de fevereiro de 2010.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de **WAGNER ROBERTO DO AMARAL** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR^a TÂNIA MARIA BAIBICH-FARIA, DR. MARIA REGINA CLIVATI CAPELO, DR. LÚCIO TADEU MOTA, DR. PEDRO RODOLFO BODÊ DE MORAES e DR^a MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: **“AS TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ: SUJEITOS E PERTENCIMENTOS”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TÂNIA MARIA BAIBICH-FARIA		Aprovado
DR ^a MARIA REGINA CLIVATI CAPELO		Aprovado
DR. LÚCIO TADEU MOTA		APROVADO
DR. PEDRO RODOLFO BODÊ DE MORAES		Aprovado.
DR ^a MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR		APROVADO

Curitiba, 24 de fevereiro de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado ao povo Haitiano que se levanta mediante a catástrofe natural ocorrida neste ano de 2010.

Marcados por históricas experiências de exploração, de opressão, de autoritarismo, de descaso internacional, de desigualdade e de injustiça, esse povo novamente se apresenta como denúncia e manifesto pela construção de um outro mundo possível.

AGRADECIMENTOS

À Deus-Nhanderú que, em todos os dias, se faz Guarani, Kaingang, Xetá, Xokleng, Terena, Baniwa, Xucurú, Yanomami, dentre muitos outros povos que bravamente resistem às históricas e diferentes realidades de exploração, de injustiça e preconceito. Torna-se também presente minha reverência aos orixás da ancestralidade africana, em especial, à Óxossi, que me inspira e orienta todos os dias.

Aos meus pais, primeiros e sábios educadores que neste momento comemoram seus 50 anos de casamento, meu profundo agradecimento e admiração por tudo o que me ensinaram e ensinam. Fazem do amor que sentem entre si e à família, e do compromisso que possuem com os mais pobres, uma das minhas mais nobres referências de justiça, compromisso, ética, sensibilidade, de luta e amorosidade.

Aos meus irmãos (Flávio, Ana Maria e Amauri), minhas irmãs-cunhadas (Suzana e Luciana) e meus sobrinhos (Mariana, Felipe, Fernanda, Renata, Rafael, Tiago e Vitória) a minha profunda gratidão pelo permanente apoio e pela amorosidade em toda a minha trajetória de formação.

Ao Márcio, meu companheiro nessa caminhada e que me ensinou e me ensina a desafiadora, comprometida e amorosa experiência da convivência; que vivencia todas as conquistas, lembranças, tristezas, alegrias, projetos, perspectivas e, principalmente, a possibilidade de ser mais gente. À Família Cassandre e à Família Zanon-Machado, em especial à D. Marina, que me acolheu com muito carinho, minha admiração e compromisso.

À Tânia, orientadora, amiga e companheira que, de “braços dados” com tamanha cumplicidade e carinho, me acolheu e me acompanhou nesse processo como educando-educador. As alegrias, os desabafos, as leituras críticas, a disciplina, as comemorações em cada passo a tornar o conhecimento uma aventura e um desafio gentificado. Agradeço, pois contigo aprendi a me reconhecer mais sujeito.

Aos companheiros e companheiras do PPGE, professoras(es), funcionárias(os) e colegas de curso, minha gratidão pelos diálogos, debates e pelo apoio recebido. Em especial, meu reconhecimento ao Geison, ao Ademir e ao Jair, este, pela constante e importante presença desde minhas primeiras aproximações ao doutorado. Meu reconhecimento também aos professores da Linha de Cultura, Escola e Ensino e, em especial, pelo muito que aprendi com as(os) professoras(es) Dolinha (Maria Auxiliadora M. Schmidt), Tânia M. F. Braga Garcia, Maria Rita Assis de César, José Henrique de Faria e Gilberto de Castro.

Às companheiras e companheiros da SEED, em especial à Yvelise, Secretária de Estado da Educação, à Alayde, Superintendente da Educação, e muito em especial do Departamento da Diversidade, meu renovado agradecimento pelos intensos momentos de debate, de cumplicidade e de compromisso em pensar e realizar um projeto realmente coletivo. Agradeço, em especial, aos que me apoiaram mais diretamente nessa tarefa, seja opinando, revisando, instigando, referencializando, tornando-se presente quando de minha eventual ausência e me ajudando, com paciência, nessa desafiadora trajetória de dupla pertença como gestor e pesquisador. Muitas são essas pessoas e difícil seria nominá-las todas, contudo, cada uma delas sabe da importância de sua presença nesse meu processo aprendiz. Que esse trabalho nos inspire ainda mais nessa nobre e importante tarefa em visibilizar o protagonismo dos diferentes e desiguais sujeitos da diversidade, em especial, na escola – em torná-la mais redundante na sua afirmativa dimensão de humanidade, de direito e de democrática expressão de cultura e de conhecimento.

À Cândia, pela instigadora e reflexiva presença em me ajudar a analisar, a compreender e a significar essa minha trajetória.

Ao Edmilson, à Cida Zanetti, à Paula, à Elaine, às(os) amigas(os) de Apucarana, Londrina, Curitiba, e demais companheiros de luta e de trajetória não nominados mas importantes nesse meu processo formativo, minha gratidão.

Aos companheiros e companheiras da CUIA, principalmente aos que contribuíram com esse trabalho, seja pelas informações socializadas, como pelo permanente apoio, escuta e debate. Em especial, à Rosângela C. Faustino (UEM) e à Betty Elmer Finatti (UEL) pela pronta disponibilidade e apoio. Desejo que algumas dessas reflexões possam inspirar e desafiar o trabalho cotidiano feito pelos docentes, técnicos e gestores das Universidades públicas do Paraná e da SETI, em especial da CUIA, na perspectiva de aprender com as trajetórias institucionais percorridas, com os percursos feitos pelos acadêmicos indígenas e com a realidade dos diferentes grupos étnicos e suas comunidades.

Aos estudantes indígenas universitários, sujeitos entrevistados nessa pesquisa, meu agradecimento, respeito e reconhecimento pelas trajetórias feitas por vocês, algumas delas relatadas nessa obra. O sentido deste trabalho reside e persegue a possibilidade de traduzí-las como inspiração para as políticas públicas de Estado e que reconheça-os como efetivos sujeitos de direito.



Autoria da ilustração não identificada.

*Eu sou dois.
Dois estão em mim.
Eu não sou eu,
dentro de mim está ele.
Ele sou eu.
Eu sou ele, sou nós
e assim havemos de viver.
Maíra, Darcy Ribeiro*

*Nós somos índios.
E aí, como pessoa, não tem como a gente fugir de ser índio.
Eu falo para eles que eu me orgulho de ser índio e por estar numa
universidade dessa aqui fazendo o que sempre eu quis.
E às vezes, têm pessoas que escondem que são índias.
Eu chego a me orgulhar de ser índio e de chegar aqui
da maneira que eu cheguei, sendo índio.
Acadêmico Kaingang-Guarani entrevistado.*

RESUMO

Inspirada pela leitura das trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná, ingressantes pelo Vestibular dos Povos Indígenas, esta tese defende que a sua permanência no ensino superior somente se faz possível mediante a efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário. A construção da condição desse duplo pertencimento é devida tanto à trajetória acadêmica percorrida por mérito próprio dos acadêmicos indígenas quanto ao apoio familiar e a expectativa de sua comunidade de origem. Contextualiza o avanço na inédita implementação do ingresso específico e diferenciado de acadêmicos Kaingang e Guarani na universidade, situando-o no campo das políticas afirmativas dos povos indígenas no Brasil. Limita-se, porém, a tarefa do Estado nessa ação, uma vez que a permanência requer políticas públicas de ensino superior voltadas efetivamente a esses sujeitos e sensíveis aos pertencimentos por eles construídos. A tese apresentada é resultado de um processo de pesquisa que buscou compreender o recente fenômeno da presença dos índios nas universidades públicas, por meio da revisão da literatura existente, da análise dos registros documentais das Instituições de Ensino Superior estaduais do Paraná e de entrevistas realizadas junto ao universo de acadêmicos indígenas matriculados e de profissionais índios recém-formados. Reconhece a importância da experiência paranaense iniciada nesta década e sinaliza sua consolidação por meio da efetiva atuação do Estado e das Universidades públicas envolvidas e do fundamental envolvimento das lideranças e comunidades indígenas.

Palavras-chave: Ensino superior. Ações afirmativas. Povos indígenas.
Duplo pertencimento

ABSTRACT

Inspired by reading of the trajectories of indigenous students at the State University of Parana, entering by the university entrance examination of Indigenous Peoples, this thesis argues that its retention in higher education is made possible only through effective implementation of a academic and ethnic-community double belonging. The construction of the condition of these double belonging is due both to the academic path traveled by the merits of indigenous academics and family support and expectations of their community of origin. It contextualizes the unprecedented progress in implementation of the specific entry and differentiated of Kaingang and Guarani academics in the university, placing it in the field of affirmative action policies of indigenous peoples in Brazil. It is limited, however, the task of the State in this action, once the continuity requires public policies aimed at higher education effectively to these subjects and sensitive to the belongings they built. The thesis is the result of a research process that sought to understand the recent phenomenon of the presence of Indians in public universities, by reviewing the existing literature, analysis of documentary records of State Higher Education Institutions of Parana and interviews with the universe of registered Indian academics and graduated Indian professionals. It recognizes the importance of the Paraná experience started in this decade and signals its consolidation through the effective performance of the State, the public University involved and also the fundamental involvement of indigenous leaders and communities.

Keywords: Higher education. Affirmative action. Indigenous people. Double belonging

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS IESPS QUE DESENVOLVEM AÇÕES AFIRMATIVAS AOS POVOS INDÍGENAS NO TERRITÓRIO NACIONAL.....	117
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS IESPS FEDERAIS E ESTADUAIS QUE DESENVOLVEM AÇÕES AFIRMATIVAS AOS POVOS INDÍGENAS NO TERRITÓRIO NACIONAL	117
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS IESPS QUE DESENVOLVEM AÇÕES AFIRMATIVAS AOS POVOS INDÍGENAS POR MODALIDADE DE OFERTA	121
GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DAS IESPS POR MODALIDADE DE INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO TERRITÓRIO NACIONAL.....	123
GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DAS IESPS FEDERAIS E ESTADUAIS POR MODALIDADE DE INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS	123
GRÁFICO 6 – CURSOS INDICADOS PARA COMPOR A LICENCIATURA INTERCULTURAL DO PARANÁ – 2009	220
GRÁFICO 7 – DEMONSTRATIVO DO NÚMERO E PERCENTUAL DE INSCRIÇÕES NO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ (2002-2008), PARA AS IES ESTADUAIS E PARA A UFPR (2005-2008).....	237
GRÁFICO 8 – DEMONSTRATIVO DO NÚMERO E PERCENTUAL DE CANDIDATOS INSCRITOS NO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ (2002-2008), PARA AS IES ESTADUAIS E PARA A UFPR (2005-2008).....	238
GRÁFICO 9 – DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE INSCRIÇÕES NOS VESTIBULARES ESPECÍFICOS POR CANDIDATO, COM RESPECTIVO PERCENTUAL DE TENTATIVAS	239
GRÁFICO 10 – CANDIDATOS INDÍGENAS APROVADOS NO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS, POR IES (2002-2008).....	243
GRÁFICO 11 – DEMONSTRATIVO DE VAGAS OFERTADAS, CANDIDATOS APROVADOS E ACADÊMICOS INDÍGENAS MATRICULADOS, POR IES (2002-2008)	244
GRÁFICO 12 – NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS MATRICULADOS POR IES (PERÍODO REFERENCIAL DE MATRÍCULA EM 2008)	245
GRÁFICO 13 – CANDIDATOS INDÍGENAS APROVADOS NO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS, POR ETNIA (2002-2008).....	246

GRÁFICO 14 – NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS MATRICULADOS POR ETNIA (PERÍODO REFERENCIAL DE MATRÍCULA EM 2008)....	246
GRÁFICO 15 – DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS APROVADOS (2002-2008) E MATRICULADOS (PERÍODO REFERENCIAL DE MATRÍCULA EM 2008), POR ETNIA.....	247
GRÁFICO 16 – NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS MATRICULADOS POR VARIÁVEL DE GÊNERO (SEXO), POR IES (PERÍODO REFERENCIAL DE MATRÍCULA EM 2008)	247
GRÁFICO 17 – NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS FORMADOS E CONCLUINTES COMPARADO AO UNIVERSO DE APROVADOS E MATRICULADOS DE 2002 A 2004	249
GRÁFICO 18 – NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS FORMADOS E CONCLUINTES COMPARADO AO UNIVERSO DE APROVADOS E MATRICULADOS DE 2002 A 2004, POR IES.....	249
GRÁFICO 19 – DEMONSTRATIVO DO TOTAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS APROVADOS, MATRICULADOS, EVADIDOS E FORMADOS/CONCLUINTES (2002-2008)	250
GRÁFICO 20 – NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS FORMADOS E CONCLUINTES, POR ETNIA (APROVADOS E MATRICULADOS EM 2002 A 2004).....	250
GRÁFICO 21 – NÚMERO DE DOCENTES DAS IES NAS COMISSÕES DO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS E NA CUIA ESTADUAL (2002-2007), POR PARTICIPAÇÃO/ANO	324
GRÁFICO 22 – DEMONSTRATIVO PERCENTUAL DE MATRÍCULAS POR CURSO NAS IES ESTADUAIS (2002-2008)	442
GRÁFICO 23 – DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO/PERCENTUAL DE MATRÍCULAS POR ÁREA PROFISSIONAL (2002-2008).....	442
GRÁFICO 24 – NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS EVADIDOS, POR IES ESTADUAL, COMPARADO AO NÚMERO DE MATRICULADOS NAS RESPECTIVAS INSTITUIÇÕES (2002-2008)	447
GRÁFICO 25 – NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS EVADIDOS (2002-2008), POR ETNIA, COMPARADO AO NÚMERO DE MATRICULADOS (2002-2008)	447
GRÁFICO 26 – DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS APROVADOS NOS VESTIBULARES ESPECÍFICOS, MATRICULADOS, EVADIDOS E FORMADOS/CONCLUINTES, POR IES ESTADUAL.....	449

GRAFICO 27 – NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS FORMADOS, POR CURSO, COMPARADO AO UNIVERSO DE APROVADOS E MATRICULADOS DE 2002 A 2004	462
GRÁFICO 28 – NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS FORMADOS E CONCLUINTES, POR CURSO, COMPARADO AO UNIVERSO DE APROVADOS E MATRICULADOS DE 2002 A 2004	462

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DE IESPS FEDERAIS E ESTADUAIS QUE DESENVOLVEM AÇÕES AFIRMATIVAS AOS POVOS INDÍGENAS NO TERRITÓRIO NACIONAL, POR LEI ESTADUAL E DELIBERAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA.	120
TABELA 2 – NÚMERO E PERCENTUAL DE CANDIDATOS INSCRITOS NAS EDIÇÕES DO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ (2002 A 2009)	236
TABELA 3 – DEMONSTRATIVO DO NÚMERO E PERCENTUAL DE CANDIDATOS INSCRITOS NAS IES ESTADUAIS (2002-2008) E NA UFPR (2005-2008) E O RESPECTIVO NÚMERO DE INSCRIÇÕES EFETIVADAS	238
TABELA 4 – ESTADO CIVIL DOS CANDIDATOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES: 2002, 2003, 2004 E 2007, EM PERCENTUAIS (*)	305
TABELA 5 – FAIXA ETÁRIA DOS CANDIDATOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES DOS POVOS INDÍGENAS (2002-2007).....	404
TABELA 6 – DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO E PERCENTUAL DE MATRÍCULAS POR CURSO, POR IES ESTADUAL, CONTANDO COM TRANSFERÊNCIAS ENTRE CURSOS (2002-2008).....	441
TABELA 7 – ÁREAS E CURSOS MAIS OPTADOS PELOS CANDIDATOS DOS VESTIBULARES DOS POVOS INDÍGENAS, NAS IES ESTADUAIS E NA UFPR (2002-2008), POR NÚMERO DE CANDIDATOS INSCRITOS E RESPECTIVOS PERCENTUAIS.....	443
TABELA 8 – NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS EVADIDOS POR IES ESTADUAL E POR CURSO (2002-2008), COMPARADO AO NÚMERO DE MATRICULADOS (2002-2007).....	448
TABELA 9 – QUADRO DE FUNCIONÁRIOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS NO PARANÁ, POR CATEGORIA E ETNIA (2009)	477

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 – ESTUDANTES INDÍGENAS ENTREVISTADOS POR NOME, ETNIA, SEXO, IDADE, ESTADO CIVIL, TERRA INDÍGENA EM QUE RESIDEM, NÚMERO DE FILHOS, IES E CURSO EM QUE ESTEVE OU ESTÁ VINCULADO E RESPECTIVO ANO DE INGRESSO (2002-2004).....48
- QUADRO 2 – DEMONSTRATIVO SÍNTESE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA OFERECIDAS PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS – IES PARANÁ (2007) 314
- QUADRO 3 – DEMONSTRATIVO SÍNTESE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA OFERECIDAS PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS – IES PARANÁ (2008) 314

LISTA DE SIGLAS

ABA - Associação Brasileira de Antropologia
ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística
ANAI - Associação Nacional de Ação Indigenista
APEART - Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
APIB - Associação dos Povos Indígenas do Brasil
ASSIND - Associação Indígena de Maringá
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAAD - Comissão de Apoio Docente e Discente dos Cursos de Medicina e Enfermagem
CADD - Comissão de Apoio Docente e Discente
CAOP - Coordenadoria de Apoio Operacional Indígena
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDETEG - Centro de Educação Tecnológica de Guarapuava
CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESI - Comissão Especial para Formação Superior Indígena
CGAEI - Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas
CGEEI - Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CINEP - Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CISI - Comissão Intersetorial de Saúde do Índio
CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNEEI - Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena
CNEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI - Comissão Nacional de Políticas Indigenistas
CNPI - Comissão Nacional de Professores Indígenas
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COHAPAR - Companhia de Habitação do Paraná
COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia
COMIN - Conselho de Missões entre os Índios

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPIPE - Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco
COUN - Conselho Universitário
CPT-PR - Comissão Pastoral da Terra
CRABI - Comissão Regional de Atingidos pelas Barragens do Rio Iguaçu
CTI - Centro de Trabalho Indigenista
CUIA - Comissão Universidade para os Índios
DEDI - Departamento da Diversidade
DSEI - Distritos Sanitários Especiais Indígenas
ESAF - Espaços Afirmados
FAFI - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio
FAFIJA - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho
FFALM - Fundação Luiz Meneghel de Bandeirantes
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FUNASA - Fundação Nacional da Saúde
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GALCI - Iniciativa Global Afro-Latina e Caribenha
IAMA - Instituto de Antropologia e Meio Ambiente
IDETI - Instituto de Desenvolvimento das Tradições Indígenas
IES - Instituições de Ensino Superior
IESALC - Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
IESPs - Instituições de Ensino Superior Públicas
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ISA - Instituto Socioambiental
ISE PÁDUA - Instituto Superior de Educação de Santo Antonio de Pádua
ISE TRÊS RIOS - Instituto Superior de Educação Três Rios
ISE ZONA OESTE - Instituto Superior de Educação da Zona Oeste
ISEPAM - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert
ISERJ - Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
IST PARACAMBI - Instituto Superior Tecnológico de Paracambi

ISTCCP - Instituto Superior de Tecnologia em Ciência da Informação de Petrópolis
ISTHORTICULTURA - Instituto Superior de Tecnologia em Horticultura
IST-RIO - Instituto Superior de Tecnologia em Ciência da Computação do Rio de Janeiro
LACED - Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LAEE - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB - Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MEC - Ministério da Educação
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NEIs - Núcleos de Educação Indígena
NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas
NREs - Núcleos Regionais de Educação
OEA - Organização dos Estados Americanos
OGPTB - Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONU - Organização das Nações Unidas
OPAN - Operação Anchieta
OPIAC - Organização dos Professores Indígenas do Acre
OPIM - Organização dos Professores Indígenas Mura
OPIP - Organização dos Professores Indígenas Potiguara
OPIR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PBL - Método de Resolução de Problemas
PDE - Plano de Desenvolvimento Educacional
PERI - Projeto de Educação Reviver Indígena
PIAEI - Plano Individual de Acompanhamento do Estudante Indígena
PIESP - Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROENE - Programa de Acompanhamento dos Estudantes com Necessidades Especiais
PROESI - Programa de Educação Superior Indígena
PROINDI - Programa de Inclusão Indígena
PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PROUNI - Programa Universidade para Todos
PROVAR - Programa de Ocupação de Vagas Remanescentes
PROVOPAR - Programa do Voluntariado Paranaense
PSS - Processo Simplificado de Seleção
RCNEEI - Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED - Secretaria de Estado de Educação do Paraná
SEF - Secretaria de Ensino Fundamental
SEMTEC - Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
SESU - Secretaria de Ensino Superior
SETI - Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SIL - Sociedade Internacional de Linguistas
SPI - Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
TI - Terra Indígena
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UEA - Universidade Estadual do Amazonas
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais
UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense
UENP - Universidade Estadual do Norte Pioneiro
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESC - Universidade Estadual de Santa Catarina
UEZO – Centro Universitário da Zona Oeste
UFABC - Universidade Federal do ABC Paulista
UFAC - Universidade Federal do Acre
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFCE - Universidade Federal do Ceará

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFT - Universidade Federal de Tocantins
UnB - Universidade de Brasília
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB - Universidade Estadual da Bahia
UNEMAT - Universidade Estadual de Mato Grosso
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNESPAR - Universidade do Estado do Paraná
UNI - União das Nações Indígenas
UNICAMP - Universidade de Campinas
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
UNIJUÍ - Universidade de Ijuí
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNITINS - Universidade de Tocantins
UPE - Universidade Estadual de Pernambuco
USP - Universidade de São Paulo
VIGISUS II – Subsistema de Saúde Indígena

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS - OS CAMINHOS TRAÇADOS E PERCORRIDOS PARA A ANÁLISE	31
2 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL .	59
2.1 A POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E SUA CONSONÂNCIA COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A AFIRMAÇÃO E A RESISTÊNCIA DOS SUJEITOS.....	65
2.1.1 Contextos do Brasil colonial à Constituição Federal de 1988	68
2.1.2 Contextos do Brasil pós-Constituição Federal de 1988	82
2.1.3 O novo milênio marcado pelas experiências de ensino superior aos povos indígenas no Brasil.....	91
2.1.4 Caracterização das experiências de ingresso no ensino superior dos povos indígenas	115
2.2 AS EXPERIÊNCIAS AFIRMATIVAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO.....	127
2.2.1 O conceito de ação afirmativa dos povos indígenas	133
2.2.2 A dimensão coletiva da ação afirmativa	139
3 ASPECTOS HISTÓRICOS DO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ	175
3.1 A INSTITUIÇÃO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ	177
3.2 O I VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UNICENTRO, 2002.....	187
3.3 O II VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UEL, 2003	196
3.4 O III VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UNIOESTE, 2004.....	201
3.5 A INSTITUIÇÃO DA COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA OS ÍNDIOS (CUIA) E A INTEGRAÇÃO DA UFPR, 2004	203

3.6	O IV VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UEM, 2005....	207
3.7	O V VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UEPG, 2006...	208
3.8	O VI VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UFPR, 2007 ..	211
3.9	O VII VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UNICENTRO, 2008.....	214
3.10	O VIII VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UEL, 2009...	215
3.11	O IX VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UNIOESTE, 2010.....	218
3.12	OS ENCONTROS DE ENSINO SUPERIOR INDÍGENA DO PARANÁ E NO BRASIL	224
3.13	OS TRILHOS QUE LEVAM À UNIVERSIDADE: PASSOS E (DES)COMPASSOS INSTITUCIONAIS	229

4 OS ESTUDANTES INDÍGENAS UNIVERSITÁRIOS: SUJEITOS DE

	TRAJETÓRIAS E PERTENCIMENTOS	252
4.1	ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DOS POVOS KAINGANG E GUARANI	254
4.1.1	Breve caracterização do povo Kaingang no Paraná	256
4.1.2	Breve caracterização do povo Guarani no Paraná.....	263
4.2	AS TRAJETÓRIAS DE PERMANÊNCIA E DE PERTENCIMENTOS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA	276
4.3	PERTENCIMENTO ACADÊMICO.....	280
4.3.1	A referência da escolarização básica para a formação acadêmica dos estudantes indígenas universitários.....	281
4.3.2	As condições materiais e financeiras para garantir permanência na Universidade.....	303
4.3.3	O acompanhamento institucional pelas IES aos estudantes indígenas	312
4.3.4	Os preconceitos vivenciados na Universidade	341
4.3.5	As experiências de interculturalidade indígena e não indígena na universidade	369
4.3.6	Sentir-se estudante indígena e também estrangeiro na Universidade: aldeados na <i>univer-cidade</i>	382
4.4	PERTENCIMENTO ÉTNICO-COMUNITÁRIO	418
4.4.1	O pertencimento familiar	421
4.4.2	O pertencimento étnico-comunitário.....	430

4.4.2.1	Participação da comunidade no ingresso e permanência dos estudantes indígenas na universidade.....	437
4.4.2.2	A inserção e o envolvimento dos estudantes indígenas universitários no circuito de trabalho indígena intra ou interaldeias durante e(ou) após a conclusão do curso.....	461
4.4.2.3	O sentimento de estrangeirismo existente entre os estudantes indígenas e sua comunidade de origem	497
4.5	DUPLO PERTENCIMENTO: SER ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO E INDÍGENA.....	510
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	526
	REFERÊNCIAS.....	536
	APÊNDICES	581
	ANEXOS	589

INTRODUÇÃO

O presente trabalho defende a tese de que a permanência dos¹ estudantes indígenas ingressados pelo Vestibular dos Povos Indígenas na universidade somente se faz possível mediante a efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário. A construção da condição desse duplo pertencimento, árdua e em permanente estado de desequilíbrio, é devida tanto ao mérito próprio, quanto ao apoio familiar e a expectativa de sua comunidade de origem. O Estado, neste processo, avançou na inédita implementação do ingresso específico e diferenciado, limitando porém, sua tarefa nessa ação, uma vez que a permanência, vácuo invisível mas concreto, se dá pelas condições de afirmação dos próprios sujeitos e seus grupos de origem.

Inspira-se pela leitura das andanças de muitos sujeitos Kaingang e Guarani do Paraná em busca do ensino superior público como direito e estratégia de afirmação cultural e política. Uma saga que compõe um contemporâneo momento na história dos povos indígenas no Brasil, tão marcada pelas ofensivas intencionalidades e tentativas de etnocídio e assimilacionismo pelo Estado brasileiro, bem como pela capacidade protagonista de interação e resistência política e cultural dos diferentes povos indígenas neste país.

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

Todavia, a presença dos índios na universidade pública oportuniza ainda mais a evidenciação das contradições, dos paradoxos e das coerências que nela residem e a

¹ Informa-se que para facilitar a leitura do texto, optou-se pela utilização do gênero masculino. Imprescindível ressaltar que esta opção não pretende ocultar o gênero feminino na linguagem textual, tão comumente invisibilizada nos textos convencionais. Expressa-se, dessa forma, o respeito pela histórica trajetória percorrida pelos movimentos feministas, pretendendo-se, por meio desta nota, instigar o leitor e a leitora a reconhecer sua importância.

constituem, fundamentalmente, a partir das estratégias de ingresso e de permanência desses sujeitos no ambiente universitário. É nele que passam a se constituir e identificar como estudantes indígenas universitários – categoria emblemática a este trabalho uma vez que se forja a partir de relações sociais marcadas por interações, intercâmbios, contradições, resistências, resiliências, ocultamentos, negações e afirmações.

A constituição desses sujeitos e as experiências, trajetórias e relações que passam a estabelecer na mediação entre universidade, sua comunidade de origem e seu grupo étnico, torna-se fonte de instigadora inspiração e problematização para o trabalho investigativo empreendido nesta tese.

Toma como início de sua problematização a própria experiência ontológica do autor ao se deparar, como docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL), diante da convocação e do desafio em contribuir para normatizar a Lei Estadual n.º 13.134, de 18 de abril de 2001, que instituiu, ineditamente no país, vagas suplementares nas Universidades Estaduais do Paraná. Nesta ocasião, nem as instituições de ensino superior públicas do Paraná, tampouco os indígenas como principais sujeitos desse processo tinham a democrática ciência e o adequado debate acerca desta ação e da saga trajetória que ela iniciaria.

Decorrente da instituição da referida Lei, o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná (neste trabalho também denominado vestibular específico) foi instituído a partir de 2002 e passou a ser protagonizado pelos diversos candidatos indígenas, aprovados ou não, e que viriam a se tornar estudantes indígenas universitários, sujeitos que passam a ser nominados e caracterizados neste trabalho.

O ineditismo desse processo se apresentava num contexto caracterizado pela luta reivindicatória dos movimentos e organizações indígenas pela efetiva institucionalização das escolas indígenas no país – neste momento com significativo respaldo legal e normativo – com a clara intenção de que fosse garantida a educação básica bilíngue, específica, diferenciada e intercultural nas terras indígena, conforme já preconizava a legislação. O ensino superior se apresentava principalmente como estratégia e possibilidade de formação dos professores índios para as escolas

indígenas, dada a perspectiva de ampliação da oferta dos anos finais do ensino fundamental nas aldeias.

As experiências de ensino superior iniciadas oficialmente como política pública nas Instituições de Ensino Superior (IES) estaduais do Paraná a partir do ano de 2002, e expressivamente assumidas por outras universidades públicas no país nesta década, revelaram que o conhecimento acadêmico produzido na universidade pelos estudantes e pesquisadores indígenas passa a ser estratégico para a afirmação cultural e política dos grupos étnicos aos quais pertencem, assim como para o desenvolvimento das suas comunidades.

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

O fenômeno nem sempre explícito e oficialmente notado das trajetórias dos estudantes indígenas no interior das IES estaduais do Paraná passa a se constituir num foco de observação do pesquisador em diálogo com os demais docentes dessas instituições os quais comporão, no período de 2004 a 2005, a Comissão Universidade para os Índios (CUIA). Ao participar da organização dos vestibulares específicos (2002 a 2004) – sendo esse processo fundamentalmente centrado no ingresso dos indígenas – e ao acompanhar as trajetórias acadêmicas dos estudantes indígenas na UEL, muitas questões foram sendo problematizadas com o objetivo de compreender esse recente fenômeno e denotar o sentido desta ação.

No processo de problematização desse fenômeno, muitas questões foram levantadas, instigando reflexões como estas: quem são estes sujeitos? Como se percebem estudantes indígenas universitários? Como são reconhecidos pelos estudantes e docentes não indígenas? Como passam a ser reconhecidos pelos parentes e demais membros de sua comunidade de origem? Quais estereótipos e preconceitos estão presentes nas relações com os não indígenas? Quais expectativas apresentam sobre a universidade: o que, para que e como dela se apropriam? Quais dificuldades vivenciadas? Quais estratégias desenvolvem para permanecer na

universidade? Como conciliar vivências e relações (indígenas, universitárias e urbanas) que podem ser diametralmente distintas? Quais perspectivas, expectativas, necessidades e intencionalidades de trabalho mobilizam esses estudantes e suas comunidades de origem? Quais diálogos interculturais possíveis de serem realizados na universidade entre os acadêmicos indígenas de diferentes pertencimentos étnicos e os acadêmicos não indígenas?

Essas e outras inquietações provocaram a definição do problema central deste estudo inspirada pela seguinte questão: ao se reconhecerem como estudantes indígenas universitários, quais estratégias esses sujeitos desenvolvem para permanecerem na universidade?

Essa questão instigava a reflexão sobre como esses sujeitos permanecem na sua condição identitária como estudantes indígenas universitários – entendendo que essa categoria passava a se forjar nesse processo – e como, afirmativamente, persistiam na universidade. Não se constituiu como foco central e imediato de investigação desta tese a compreensão inversa acerca do fenômeno da evasão e desencanto desses sujeitos para com a universidade entendendo que, ao fazer o caminho inverso, essas questões também se evidenciaram podendo contribuir para elucidar perspectivas e possibilidades que viessem a viabilizar a permanência acadêmica desses sujeitos no espaço universitário.

O aprofundamento da investigação e da análise orientada pelo problema de pesquisa escolhido tomou como referencia metodológica a busca de fontes primárias e secundárias que viessem a contribuir para a compreensão do fenômeno observado. Três diferentes formas de pesquisa contribuíram para o levantamento das referências de análise e para a definição das fontes fundamentadoras sendo: a pesquisa bibliográfica realizada e a partir dela, a revisão da literatura existente sobre o tema; a pesquisa documental junto aos registros existentes principalmente nas IES do Estado do Paraná, primeiro estado a implantar como política o vestibular específico – escolhidas como recorte para constituir parte do universo da pesquisa; e a pesquisa de campo possibilitando, por meio das entrevistas realizadas, a sistemática audiência aos estudantes indígenas universitários identificando suas angústias, avanços, limites, conquistas, dificuldades, concepções, interações e perspectivas.

Esse conjunto de reflexões, progressivamente processadas pelo pesquisador e de “braços dados” com a orientadora desta tese, propiciou a definição desta hipótese investigativa: a permanência desses sujeitos na universidade encontra-se vinculada às suas possibilidades e estratégias em manter a dupla pertença que os caracteriza em serem indígenas e, simultaneamente, estudantes universitários.

A hipótese evidenciada inspirou a delimitação da tese proposta e defendida neste trabalho: a permanência dos estudantes indígenas universitários na universidade advém mediante a efetivação de seu duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário.

Possibilitando a aproximação do esforço investigativo com a tese identificada, objetivou-se, com centralidade, identificar e analisar os elementos que contribuem para a permanência dos estudantes indígenas nas IES estaduais do Paraná, buscando-os: na análise narrativa do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, da constituição da CUIA e nos eventos realizados por essa comissão; na sistematização e caracterização dos dados quantitativos acerca dos candidatos inscritos e cursos/IES optados neste concurso e dos estudantes matriculados, evadidos, transferidos, concluintes e formados; na sistematização e análise das ações institucionais realizadas pelas IES estaduais voltadas à permanência dos acadêmicos indígenas; e na sistematização, análise e categorização dos relatos dos sujeitos entrevistados.

As análises realizadas ao longo desse processo se orientam e se fundamentam em matrizes e conceitos no campo da educação, da sociologia e da antropologia. Pauta essencialmente o debate presente nesta tese a compreensão do conceito relacional de cultura e sociedade, uma vez que esta última é composta por múltiplas culturas que mantêm relações umas com as outras, envolvendo conflitos, exclusões, inclusões, trocas, assim como diferenças, desigualdades e ambiguidades. Descarta-se, dessa forma, a idéia de cultura originária ou autóctone, isenta ou neutra de mácula da presença de instituições coloniais, buscando retirar as coletividades indígenas de um amplo esquema dos estágios evolutivos da humanidade e passando a situá-las na contemporaneidade e em um tempo histórico múltiplo e diferenciado (PACHECO DE OLIVEIRA, 1999a, p.112).

Essa concepção de cultura busca nesta tese a orientação da antropologia histórica presente nos estudos de João Pacheco de Oliveira, inspirada pela antropologia política e nos estudos das “sociedades complexas” presentes nas reflexões de Eric R. Wolf, bem como na compreensão sobre as “fronteiras étnicas” presentes nas referências de etnicidade de Fredrik Barth e, por fim, parametrada pelas reflexões sobre identidade étnica e reconhecimento marcadas pela etnologia indígena de Roberto Cardoso de Oliveira. Essas reflexões orientam para a superação da idealização da cultura indígena presente não somente nos clássicos da etnologia brasileira, mas também nos livros didáticos, no cinema, na literatura, dentre outros, instigando ampliar sua compreensão à correspondente abertura analítica para sistemas regionais multissocietários e multilinguísticos, no contraditório contexto capitalista (PACHECO DE OLIVEIRA, 1999a).

Esses fundamentos possibilitaram a compreensão do estudante indígena universitário não como representante de uma cultura que resiste e é refratária às históricas transformações sociais e culturais, mas, ao contrário, como sujeito pertencente ao um grupo étnico que já sofreu modificações históricas atravessadas pelos constantes e intensos contatos com as sociedades não indígenas, principalmente no contexto do desenvolvimento capitalista, mas que evidencia (ou oculta) marcas de sua identidade étnica características do seu grupo de pertença.

As trajetórias desses sujeitos denotam uma leitura de resistência cultural associada à sua afirmativa condição de indígena – Kaingang ou Guarani – que interage e intercambia com a sociedade não indígena e com as demais sociedades indígenas, mantendo sua referência identitária de pertença étnica e territorial.

O sujeito acadêmico indígena que se apresenta nesta tese encontra-se articulado às suas redes de parentesco as quais orientam a organização sociocultural, econômica e política das sociedades Kaingang e Guarani no Paraná, considerando as especificidades próprias de cada um desses grupos étnicos e da constituição histórica de cada uma das terras indígenas.

A breve caracterização dos Kaingang e Guarani como povos indígenas (compreendendo-os no seu estatuto como sociedades indígenas) presentes no território paranaense, apresentada neste trabalho por meio de diversos estudos históricos e

antropológicos, ensaia uma compreensão sobre os reflexos e marcadores culturais presentes nas trajetórias dos acadêmicos indígenas e por eles manifestadas.

As reflexões referencializadas e produzidas possibilitaram compreender a instigante questão sobre o “retorno dos profissionais indígenas formados pelas IES às suas comunidades”, presente em todos os debates, eventos acadêmicos, textos e documentos oficiais que tratam do ensino superior para os povos indígenas.

Articular as referências conceituais ora apresentadas com a compreensão da existência dos faccionalismos familiares nas terras indígenas (principalmente nos territórios Kaingang) foi de suma importância para orientar a caracterização e reflexão sobre o circuito de trabalho indígena que passa a se renovar com a presença desses sujeitos. As manifestações dos sujeitos entrevistados foram fundamentais para se compreender o sentido desse circuito para eles, sendo esta uma provocadora reflexão a ser conduzida pelas IES públicas envolvidas com esta temática.

Orientou ainda esta tese o debate acerca do contexto em que se adentram os indígenas nas universidades públicas paranaenses e brasileiras, fundamentalmente acerca das fragilidades e potencialidades presentes no processo de constituição das políticas públicas de ensino superior voltadas aos povos indígenas, aproximando-as nesta análise das políticas e ações afirmativas.

Inspirada neste contexto e pelas expressões de interação, resistência, resiliência², proposição e problematização pelos estudantes indígenas no ensino superior, a presente tese busca recortar e analisar algumas das diversas experiências por eles vivenciadas, buscando teimosamente a identificação de aspectos, elementos ou sinais de sua capacidade protagonizadora nesta recente dimensão em ser indígena e estudante universitário.

Dessa forma, a presente tese se organiza em quatro capítulos os quais procuram demonstrar, em sua constituição e leitura, os nexos possíveis de serem identificados para se compreender esse sujeito, suas trajetórias e pertencimentos.

²A resiliência é um termo oriundo da Física ao se referir à capacidade de determinados materiais de resistirem à choques e de possuírem fácil elasticidade e adaptação. O Dicionário Houaiss (2001) também define o substantivo resiliência como: “*propriedade que alguns corpos apresentam a uma deformação elástica; capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à mudanças*”. Nessa tese, essa expressão se apresenta como forma de denotar a capacidade de superação das dificuldades em situações de adversidade. Ainda que o conceito de resiliência venha sendo incorporado e interpretado em áreas como: saúde, educação, psicologia social, administração, dentre outras, não se pretende aprofundar sua compreensão, uma vez não ser o foco de análise da presente tese.

O primeiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos constituídos e utilizados para organização e elaboração desta tese. A opção de iniciar o presente trabalho com a caracterização dos procedimentos de pesquisa utilizados denota a preocupação em garantir a organicidade que lhe define e o constitui, entendendo que toda a sua estrutura é resultado coerente do processo de pesquisa realizado e decorrente da articulação entre as suas fontes de natureza bibliográfica, documental ou de campo (por meio das entrevistas).

Contextualiza-se no segundo capítulo a análise das políticas afirmativas de ingresso e permanência dos estudantes indígenas no ensino superior público brasileiro, buscando identificar sua consonância com a educação escolar indígena como recente modalidade da política de educação básica brasileira. Buscar-se-a compreender e contextualizar a afirmativa presença dos movimentos sociais indígenas na conquista do direito à educação escolar e muito recentemente, pelo ensino superior público, situando este processo e as conquistas pelo acesso à universidade pública no campo das ações afirmativas dos povos indígenas.

Caracterizado por fontes secundárias de pesquisa, esse capítulo instiga a leitura das políticas de ensino superior voltadas aos povos indígenas de forma intimamente associada às trajetórias da educação escolar indígena no Brasil. A opção e a intenção de apresentar essa leitura num mesmo capítulo remete às problematizações apresentadas neste trabalho acerca da necessária articulação entre os sistemas públicos de ensino voltados às especificidades dos povos indígenas em sua relação e expectativa para com a educação escolar, seja no nível da educação básica, seja do ensino superior.

No terceiro capítulo serão apresentados e analisados alguns aspectos do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, buscando narrar, contextualizar e caracterizar essa inédita iniciativa no campo das políticas afirmativas no ensino superior, evidenciando os passos e descompassos institucionais em garantir políticas não somente de ingresso, mas, sobretudo, de permanência dos estudantes indígenas universitários nas IES estaduais do Paraná.

Esse capítulo ilustra ainda, por meio de diversos gráficos, um retrato circunstanciado das trajetórias dos candidatos indígenas nos vestibulares específicos e

dos estudantes indígenas universitários no que se refere aos índices de matrícula, evasão, transferência e conclusão, considerando variáveis por curso, por IES, por gênero e por grupo étnico.

No quarto capítulo serão analisadas as trajetórias percorridas pelos estudantes indígenas universitários, como sujeitos da política pública de ensino superior que, frágil e teimosamente, passa a ser instituída no Paraná, a partir do Vestibular dos Povos Indígenas. Nesse capítulo objetivou-se identificar e analisar as estratégias de permanência desses sujeitos, buscando evidenciar a sua capacidade afirmativa em manter os pertencimentos acadêmicos e étnico-comunitários necessários para reconhecer-se acadêmico e indígena, além de potencial profissional e intelectual de seu povo e de sua comunidade.

Esse capítulo é caracterizado pela sua natureza polifônica em que diferentes vozes apresentam-se manifestas e reveladoras do que se defende nesta tese como duplo pertencimento do estudante indígena universitário. Duplo pertencimento marcado pelas experiências de preconceitos, de incerteza e medo, de tímida e por vezes ausente intervenção institucional, de dificuldades financeiras, de frágil escolarização, de estrangeirismo, como também pela afirmação da identidade étnica, pelo reconhecimento e orgulho acadêmico, pelas relações de interculturalidade e pela perspectiva acerca do possível.

O duplo pertencimento dos estudantes indígenas universitários como trajetória e tese apresenta-se na sua inteireza singela como mais uma referência a ser lida, pensada e valorizada ante os percursos diários feitos por esses sujeitos.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS - OS CAMINHOS TRAÇADOS E PERCORRIDOS PARA A ANÁLISE

Nos caminhos percorridos para a análise e elaboração deste trabalho, foram identificados significativos elementos e pistas conceituais, empíricas, institucionais os quais contribuíram demasiadamente para a composição desta produção. Elementos e pistas que continham registros, os quais necessariamente tiveram de ser relidos, decodificados e reinterpretados, uma vez que parte deste caminho já havia sido percorrida originalmente e empiricamente pelo pesquisador, que também é sujeito de parte da história dos Vestibulares dos Povos Indígenas do Paraná e do acompanhamento dos estudantes indígenas pela Universidade Estadual de Londrina. Sujeito ontológico – aquele que faz – confundido em alguns momentos com o sujeito gnosiológico – aquele que sistematiza, organiza, reflete e analisa as intimidades próprias do objeto, na tentativa de contribuir para que seu movimento continue existindo, num difícil e complexo exercício de estranhar-se e afastar-se do seu próprio fazer e do fazer daqueles que estão envolvidos com a questão, para assumir a posição inconformista daquele que quer conhecer um pouco mais.

A pesquisa desenvolvida contou com diversas etapas e fases as quais possibilitaram compor um uníssono trabalho em que se pode buscar as impressões dos estudantes indígenas universitários e, de certa forma, das instituições que os receberam, acerca de aspectos de suas trajetórias, no limite próprio de um trabalho científico em que o pesquisador busca recortar, analisar e explicitar elementos que possam evidenciar a totalidade deste fenômeno.

O presente trabalho de pesquisa contou com três etapas investigativas fundamentais as quais potencializaram, processualmente, o foco do olhar do pesquisador acerca do problema definido. As três etapas – documental, bibliográfica e de campo – não se realizaram de forma sequencial, mas sim, simultânea, uma vez que o objeto da pesquisa se constitui e se revela em sua totalidade, demandando do pesquisador a processual ampliação do seu olhar investigativo.

A primeira etapa investigativa realizada foi de natureza documental com o objetivo de identificar e analisar os registros e leituras produzidos pelas Instituições de

Ensino Superior públicas paranaenses, mais diretamente das IES estaduais, as quais passaram a matricular e a receber estudantes indígenas aprovados pelos Vestibulares dos Povos Indígenas do Paraná.

Para Richardson (1999) a pesquisa documental significa uma série de operações com o propósito de estudar e analisar um ou vários documentos para se descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados. Para esse autor, o método mais conhecido de análise documental é o método histórico, permitindo assim a investigação dos fatos sociais e suas relações com o tempo sócio-cultural-cronológico.

A pesquisa documental realizada possibilitou a leitura institucional acerca da realização dos vestibulares específicos, bem como dos dados de matrícula, desistência, frequência às aulas pelos estudantes indígenas. Esta etapa foi constituída por quatro fases sendo:

Fase I – Análise dos Relatórios dos Vestibulares dos Povos Indígenas do Paraná (edições de 2002 a 2008³), possibilitando subsidiar e fundamentar a elaboração do segundo capítulo desta tese, que objetiva caracterizar o pioneiro processo de organização de concursos vestibulares específicos aos Povos Indígenas do Paraná, evidenciando as trajetórias institucionais para viabilização do ingresso dos candidatos aprovados. Esta fase da pesquisa documental foi constituída pelas seguintes ações:

³ Nessa etapa da pesquisa, buscaram-se informações gerais acerca da realização dos Vestibulares dos Povos Indígenas do Paraná, incluindo-se a Universidade Federal do Paraná. Nas etapas e fases seguintes da pesquisa serão focadas apenas as IES estaduais do Paraná, considerando ser este um dos recortes deste processo investigativo. O período mais intenso de realização desta Fase da pesquisa compreendeu o primeiro semestre do ano de 2008. Informa-se também que neste trabalho serão apresentados dados sobre o VIII Vestibular específico realizado em dezembro de 2008, em Londrina, e o IX Vestibular específico realizado em dezembro de 2009, em Cascavel, não sendo, contudo, objeto das análises estatísticas sistematizadas e utilizadas para verificar a trajetória das edições do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Isso se justifica em função do recorte utilizado para análise dos dados quantitativos e qualitativos da pesquisa ora apresentada ter sido definido com foco nas edições vestibulares realizadas no período de 2002 a 2008 (este último realizado em dezembro de 2007 com ingresso de acadêmicos indígenas no início do período letivo de 2008). Esse recorte foi possível dada a existência e disponibilidade dos Relatórios oficiais dos referidos vestibulares específicos na Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI). Os dados do VIII Vestibular específico foram localizados no site da UEL e os dados de inscrições do IX Vestibular específico foram localizados no site da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), estando esse concurso em realização quando da finalização desta tese. Cabe destacar a disponibilidade da Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, Prof^a. Lygia Lumina Pupatto, do Diretor Geral desta Secretaria Prof. Jairo Pacheco Queiroz e do técnico Paulo Langer em socializar as informações existentes na SETI para utilização na pesquisa.

- coleta dos registros junto às IES públicas envolvidas e junto à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI)⁴, sendo realizada a leitura, análise e sistematização dos mesmos, bem como a tabulação de dados quantitativos como: candidatos indígenas ao vestibular por IES e curso, estudantes indígenas aprovados por IES e curso, trajetórias de inscrição dos candidatos e aprovados ao longo dos vestibulares específicos, destacando-se as IES e os cursos escolhidos, bem como a identificação nominal dos candidatos aprovados e da reincidência de sua inscrição. Os referidos dados foram organizados por meio de gráficos e tabelas e apresentados nesta tese;
- levantamento nominal dos docentes que participaram das comissões dos vestibulares específicos e da Comissão Universidade para os Índios (CUIA), no período de 2002 a 2007, por IES, identificando continuidades e rupturas na representação das Universidades nesta Comissão;
- análise dos dados sócioeducacionais coletados durante as edições dos vestibulares específicos, bem como a análise deles realizada por outros autores.

Fase II – Levantamento das ações institucionais pelo Ministério da Educação, Secretarias de Estado do Paraná e outras instituições afetas ao universo da pesquisa, possibilitando a identificação de programas, projetos, benefícios e ações que pudessem caracterizar-se no conjunto de políticas de permanência de estudantes indígenas no ensino superior, fundamentais para subsidiar a elaboração do primeiro capítulo desta tese, bem como para análise das entrevistas realizadas. Esta fase da pesquisa documental foi realizada no segundo semestre do ano de 2008, sendo constituída pelas seguintes ações:

- contato e visita à Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), em Brasília/DF, para caracterização das ações desenvolvidas por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Esta ação ocorreu no dia 17 de setembro de 2008, sendo

⁴ Importante ressaltar que foram localizados na SETI apenas seis dos sete Relatórios dos vestibulares específicos (2002 a 2007), inviabilizando análises mais aprofundadas sobre o VII Vestibular ocorrido em dezembro de 2007, em Guarapuava, que definiu os indígenas aprovados e ingressos no ano de 2008.

realizado contato com a Prof^a. Suzana Grilo, membro da equipe referida e com o Prof. Gersem dos Santos Luciano, professor e liderança do povo Baniwa, nessa ocasião ocupando a função de Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena/SECAD/MEC. As conversas não foram gravadas tendo em vista que a natureza do contato era de cunho informativo, com o objetivo de coletar dados e referências para a pesquisa;

- contato e visita à Coordenação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) da Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação, em Brasília/DF, para levantamento de informações acerca da concessão de crédito a estudantes indígenas. Esta ação ocorreu no dia 18 de setembro de 2008, sendo realizado contato com uma técnica da equipe referida. A conversa não foi gravada tendo em vista que a natureza do contato era de cunho informativo, com o objetivo de coletar dados e referências para a pesquisa;
- contato e visita à Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da FUNAI Nacional, em Brasília/DF, para levantamento de informações acerca do programa de concessão de bolsas para estudantes indígenas universitários. Esta ação ocorreu no dia 18 de setembro de 2008, sendo realizado contato com membros da equipe referida. A conversa não foi gravada tendo em vista que a natureza do contato era de cunho informativo, com o objetivo de coletar dados e referências para a pesquisa;
- contatos com a equipe da Coordenação da Educação Escolar Indígena, do Departamento da Diversidade (DEDI) da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED) para levantamento de informações acerca da organização da política de educação escolar indígena no Paraná⁵.

⁵ Esse contato se intensificou com a nomeação do pesquisador na função como Chefe do Departamento da Diversidade da SEED, a partir do mês de agosto de 2008, uma vez que a Coordenação da Educação Escolar Indígena está vinculado ao referido setor. Importante destacar a permanente disponibilidade da Prof^a. Cristina Cremonese, Coordenadora da Educação Escolar Indígena desta Secretaria e da equipe desta Coordenação, em disponibilizar referências e informações acerca das ações que vem sendo desenvolvidas nesta área.

Fase III – Levantamento de dados institucionais junto às IES do Paraná⁶, possibilitando a identificação atualizada do atendimento educacional realizado pelas IES estaduais do Paraná, por meio das seguintes ações:

- levantamento e análise do quadro de estudantes indígenas aprovados pelos vestibulares específicos e matriculados nas IES estaduais do Paraná, verificando sua situação acadêmica com relação à: permanência de sua matrícula, freqüência, evasão, transferência e conclusão do curso, observando o seu pertencimento étnico e o curso escolhido. Este levantamento foi realizado mediante o preenchimento do Quadro de identificação de trajetórias acadêmicas nas universidades (Apêndice 3) pelos docentes membros da CUIA em cada IES estadual⁷, sendo enviado e recebido por meio eletrônico até o mês de agosto de 2008. Este quadro, além de explicitar a situação acadêmica dos estudantes indígenas ingressos pelos vestibulares específicos no Paraná, possibilitou a definição da amostra de entrevistados pela pesquisa de campo, posteriormente realizada. Ressalta-se que o respectivo Quadro foi elaborado em forma de planilha (formato Excel) contendo, cada qual, para cada IES estadual, os nomes dos candidatos aprovados pelos vestibulares específicos, o respectivo ano de aprovação, o pertencimento étnico (quando este registro era evidenciado nos Relatórios dos concursos vestibulares) e o curso escolhido (a partir do ano de 2006, o candidato deixou de registrar a opção de curso no ato da inscrição do vestibular). Destaca-se que o conteúdo dos Quadros foi coletado nos Relatórios dos Vestibulares dos Povos Indígenas (2002 a 2008). O Quadro apresentava também um glossário de orientação do preenchimento dos dados pelos docentes, conforme modelo no Apêndice 3 deste trabalho;
- levantamento dos programas e(ou) ações de acompanhamento desenvolvidas pelas IES até o mês de dezembro de 2008, por meio de roteiro enviado aos docentes vinculados à CUIA e por eles respondido (Apêndice 2).

A segunda etapa investigativa realizada foi de natureza bibliográfica com o objetivo de identificar referências epistemológicas, teóricas e conceituais que compuseram a base de fundamentação da presente tese e revisar essa literatura. A

⁶ Essa Fase da pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de 2008.

⁷ Cumpre destacar a pronta resposta e significativa disponibilidade e participação demonstradas pela Universidade Estadual de Maringá, por meio da Prof^a Rosângela C. Fautino, e pela Universidade Estadual de Londrina, por meio da Assistente Social e Prof^a Betty Elmer Finatti.

pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento da identificação e realização de leituras pertinentes e correspondentes à temática (periódicos, artigos, dissertações, teses, sites institucionais) as quais foram primordiais para subsidiar e fundamentar a análise proposta.

Ressalta-se que, com a pesquisa e as leituras realizadas, foram possíveis a sistematização e a constituição de um acervo bibliográfico referencial acerca de eixos conceituais acompanhados de categorias de análise que passam a balizar a presente tese, tais como: aspectos da história e da política de educação escolar indígena no Brasil e no Paraná, as políticas e ações afirmativas e as políticas de ensino superior para os povos indígenas (com ênfase ao Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná), a antropologia e as relações de poder, os preconceitos no espaço escolar e o estrangeirismo.

Um primeiro eixo conceitual balizador se deu a partir da análise de conceitos fundantes para esse trabalho como a compreensão das categorias educação escolar indígena e escola indígena, identificadas pela apresentação de alguns aspectos históricos e políticos significativos no Brasil e no Paraná. Essa discussão apresenta-se fundamental nesta tese uma vez que contextualiza a constituição e emergência das políticas de educação escolar indígena articulada às recentes políticas e experiências de ensino superior para os povos indígenas.

A reflexão ora apresentada caracteriza a trajetória de resistência, interação e de protagonismo indígena neste processo histórico, em especial a partir da década de 1980⁸. Entende o espaço escolar como estratégia de assimilação, silenciamento e reprodução capitalista e, ao mesmo tempo, de apropriação, resistência e afirmação pelos povos e comunidades indígenas, fundamentalmente pela emergência e constituição dos professores indígenas. Estes, enfaticamente, passarão a demandar políticas públicas de ensino superior para os povos indígenas. Os debates produzidos nesta tese instigam e problematizam as possibilidades de aproximação e articulação

⁸ Para referenciar esse debate destacam-se as reflexões produzidas por: Bartolomeu Meliá, João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire, Wilmar da Rocha D'Ángelis, Aracy Lopes da Silva, Luis Donizete B. Grupioni, Rosa Helena Dias da Silva, Manoela Carneiro da Cunha, Mariana K. L. Ferreira, dentre outros autores que analisam os diferentes contextos e influências na trajetória da educação escolar indígena e da escola indígena no Brasil. Para contextualizar o debate sobre aspectos da constituição da educação escolar indígena e da escola indígena no Paraná em sua relação com os povos Kaingang e Guarani, destacam-se as referências de Kimiye Tommasino, Rosângela C. Faustino e dos documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

entre a educação básica e o ensino superior públicos voltados e realizados pelos povos e comunidades indígenas, particularmente pelos professores indígenas, sujeitos educadores e educandos dessas políticas.

Dentre os autores selecionados para esse debate, destacam-se, de forma especial, as reflexões elaboradas por Gersem dos Santos Luciano, liderança e intelectual do povo Baniwa, e Francisca Novantino Pinto de Ângelo, liderança e intelectual do povo Pareci, ambos com experiência como Conselheiros Nacionais de Educação. Agregam-se também a esse eixo as referências legais e normativas que passam a reconhecer e a constituir a educação escolar indígena como política da educação básica no Brasil.

Um segundo eixo conceitual balizador refere-se às ações afirmativas no Brasil e às políticas de ensino superior para os povos indígenas, articulando a esse debate a histórica referência e protagonismo dos movimentos sociais, em especial, do movimento social negro no país e o movimento indígena. Nesta tese, buscou-se constituir e evidenciar o conceito de ações afirmativas dos povos indígenas entendendo que este contribui para compreender, fundamentar e situar as experiências de ensino superior voltadas a essa população no Brasil, principalmente no âmbito das políticas públicas. Interessante explicitar a inexistência deste conceito nos documentos elaborados pelas organizações e movimentos sociais indígenas no Brasil e no Paraná, talvez por serem recentes as reivindicações dos povos indígenas voltadas às políticas de acesso e permanência no ensino superior público, sendo esta uma marca referencial de luta e de organização para o movimento social negro.

Esse conceito contribuiu também para a reflexão, problematização e compreensão da inédita experiência do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná e das decorrentes ações voltadas à permanência dos estudantes indígenas na universidade, trazendo à tona os paradoxos, as contradições e afirmações dos diferentes sujeitos que estão fazendo essa recente história paranaense⁹.

⁹ Para a análise sobre o Vestibular dos Povos Indígena do Paraná, contou-se com as leituras e referências dos seguintes autores: Maria Regina Clivati Capelo, Wagner Roberto do Amaral, Kimiye Tommasino, Isabel Cristina Rodrigues, José Valentim Wawzyniak, Marcos Moreira Paulino, Maria Simone Jacomini Novak, Betty Elmer Finatti e Jolinda de Moraes Alves, Silvana Drumond Monteiro e Maria Aparecida Vivian de Carvalho. Destaca-se que alguns desses autores compuseram as comissões provisórias e a CUIA, alguns não participando atualmente da organização dos vestibulares e do acompanhamento dos estudantes indígenas.

Explicita-se também, para a constituição desse conceito, a necessária compreensão da dimensão coletiva presente nas ações afirmativas, sendo esta uma perspectiva marcante ao se refletir e definir experiências e políticas voltadas aos povos indígenas. Essa reflexão fundamenta as análises produzidas neste trabalho acerca da importância e influência dos pertencimentos étnico-comunitários para a permanência dos acadêmicos indígenas na universidade (e para a constituição e manutenção identitária como estudante indígena universitário), evidenciando essa marca específica, característica e fundante no contexto das políticas de ação afirmativa¹⁰. Para essa análise, é importante destacar as referências de autores indígenas, tais como: Gersem dos Santos Luciano, Ailton Krenak, Darlene Taukane, Marcos Terena, Lucio Flores, Francisca Novantino P. de Ângelo, Azelene Kaingang, Wanderlei Terena e Joênia Wapichana.

O terceiro eixo conceitual apresenta reflexões acerca da relação entre educação, a antropologia e as relações de poder¹¹. Ainda que esta tese não tenha seu foco no debate antropológico – uma vez que seu enfoque está relacionado à área da educação –, buscou-se articular algumas reflexões nesta área tendo em vista as especificidades

¹⁰ Importante esclarecer que as reflexões realizadas sobre esse eixo temático ocorreram a partir de duas perspectivas: a referencialização de aspectos do debate sobre as políticas afirmativas no Brasil, encontrando vasta literatura voltada às políticas e experiências de acesso da população negra ao ensino superior (principalmente as políticas de cotas); e a investigação de referências acerca desse debate voltado aos povos indígenas, encontrando restrita literatura. Acerca da primeira perspectiva, buscaram-se referências junto aos seguintes autores: Carlos da Fonseca Brandão, Rosana Heringer, João Feres Junior, Jonas Zoninsein, Paulo Gabriel Hilú Pinto, Renato E. Santos, Joaquim Barbosa Gomes, Renato Athias Pinto, Flávia Piovesan, José Jorge de Carvalho, Kabenguelê Munanga, Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva, Valter Roberto Silvério, J. Michel Turner, Tânia Baibich-Faria e Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde. Acerca da segunda perspectiva, buscou-se construir referências sobre as políticas públicas de ensino superior e o conceito de ação afirmativa para os povos indígenas contando com as referências dos seguintes autores: Antonio Carlos Souza Lima, Maria Barroso-Hoffmann, Marcos Moreira Paulino, Fulvia Rosemberg, Ciméia Barbato Belivaqua, Renata Gérard Bondim, Maria Regina Clivati Capelo, Kimiye Tommasino, Ana Elisa de C. Freitas e Rogério R. G. Gonçalves da Rosa, Wagner Roberto do Amaral, Mariana Paladino, Vicente Sarubbi, Rosângela Célia Faustino, Maria Simone Jacomini Novak, Priscilla Xavier, Cloviomar Cararine, Rodrigo Cajueiro, Ionice Lorenzoni e Hellen Cristina Souza. Ressalta-se a importante referência para essa reflexão as contribuições encontradas no site do Programa Trilhas do Conhecimento, coordenado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museu Nacional vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), destacando-se como uma das recentes e pioneiras referências institucionais de produção científica articulada e disseminada acerca das políticas e experiências de ensino superior para os povos indígenas no Brasil. Importante também a referência do documento final do *Seminário “Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados”*, realizado pelo referido Laboratório. Outrossim, evidenciou-se a restrita produção acadêmica nacional e internacional nesta temática.

¹¹ O encontro do pesquisador com os debates antropológicos possíveis para a elaboração desta tese tomou como referência os seguintes autores: Fredrik Barth em diálogo com Phillipe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart; Eric R. Wolf sendo interpretado e problematizado por Bela Feldman-Bianco e Gustavo L. Ribeiro; Claude Levi-Strauss ao referir-se aos sistemas de parentesco; Roberto Cardoso de Oliveira ao referir-se às definições de identidade étnica, reconhecimento e etnicidade; e a relação dos debates antropológicos com a escola indígena por meio das reflexões feitas por Antonella M. Tassinari, Kimiye Tommasino, Maria Regina Capelo Clivati, dentre outros anteriormente citados.

dos sujeitos Kaingang e Guarani entrevistados e a importância dos pertencimentos com seus grupos étnicos e suas comunidades de origem.

Para tal, buscou-se inicialmente sistematizar as pesquisas e os debates existentes acerca do povo Kaingang e do povo Guarani, identificando aspectos a serem abordados nesta tese¹². Essa investigação sinalizou a importância de compreender as diferentes formas de organização social e política desses dois grupos étnicos na perspectiva de subsidiar a compreensão e análise sobre os pertencimentos dos estudantes indígenas universitários, bem como sobre os possíveis sentidos e interesses por eles atribuídos para ingresso e permanência no ensino superior. Os conceitos articulados aos sistemas de parentesco e ao território desvelaram a base da economia desses grupos, destacando-se a presença dos faccionalismos e da sua dimensão mítica-cosmológica.

Para fundamentar essa análise buscou-se também na antropologia as referências de Fredrik Barth em sua caracterização sobre o conceito de grupos étnicos¹³ e de fronteiras étnicas¹⁴, fundamentalmente para compreender as relações e interações potencialmente existentes entre os sujeitos acadêmicos indígenas e a universidade. Essa análise compôs-se ainda das reflexões elaboradas por Eric R. Wolf, ao estabelecer as relações entre a antropologia e o sistema capitalista mundial e como este influencia as relações e as dinâmicas culturais dos diversos grupos étnicos.

¹² Essa reflexão resultou na elaboração de uma breve caracterização sociocultural dos povos Kaingang e Guarani no Paraná referencializada pelos estudos de autores como: Kimiye Tommasino, Lúcio Tadeu Mota, Francisco S. Noelli, Ricardo Cid Fernandes, Juracilda Veiga e Wilmar D'Ángelis – todos esses pesquisadores do povo Kaingang –, e pelos estudos de: Curt Nimuendaju, Bartolomeu Meliá, Egon Schaden, Maria Inês Ladeira, Miguel Alberto Bartolome, Hélène Clastres, John M. Monteiro, Branislava Susnik, Consuelo de Paiva Godinho Costa, Fábio Mura, Rubem Thomaz de Almeida, Levi Marques Pereira, Ivori Garlet, Rosângela Faustino, Arilza Nazareth de Almeida, Eloisa da Riva Moura, Valéria E. N. Barros e Flávia C. Mello – todos esses pesquisadores do povo Guarani. Importante ressaltar as referências sistematizadas e disponibilizadas pelo site do Instituto Sócio Ambiental acerca dos povos indígenas no Brasil.

¹³ Fundamenta-se o conceito de grupos étnicos a partir das reflexões de Fredrik Barth ao compreender que estes se constituem como *“uma forma de organização social [...] que possui um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como se constituísse uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo”* (BARTH, 1998, p.190 e 193). Esse autor revisita o conceito de grupos étnicos tradicionalmente utilizado pela bibliografia antropológica e que concebe cada grupo desenvolvendo sua forma cultural e social em isolamento relativo, vistos separadamente de forma essencializada e idealizada. Segundo o autor, *“esta história produziu um mundo de povos separados, cada um com sua cultura própria e organizado numa sociedade que podemos legitimamente isolar para descrevê-la como se fosse uma ilha”* (BARTH, 1998, p.190). O conceito de grupos étnicos como *“suportes de cultura”* possibilita a análise sobre como os diferentes grupos se inter-relacionam entre si, provocando fricções, mudanças culturais e fronteiras étnicas.

¹⁴ Por fronteira étnica o autor compreende as complexas relações e interações estabelecidas entre os diferentes grupos e pessoas em que se definem mudanças ou persistências de traços e regras culturais que lhe denotam identidade, inclusão ou exclusão de seus membros. A fronteira étnica está intimamente associada às relações interétnicas que passam a se estabelecer entre os grupos e seus membros, considerando-se o conjunto sistemático de regras culturais que os dirigem e os orientam. (BARTH, 1998, p.195-197)

As leituras realizadas durante a elaboração desta tese sinalizaram também a importância e o necessário aprofundamento sobre o conceito de trabalho para os povos indígenas, em especial para os povos Kaingang e Guarani, haja vista os intensos processos de escolarização e profissionalização dos quais eles têm sido sujeitos, recentemente, na universidade¹⁵. A compreensão desses conceitos possibilitou identificar a constituição de um novo circuito de trabalho indígena tendo como protagonistas potenciais os acadêmicos índios, ingressos por meio de políticas afirmativas de ensino superior nas universidades públicas brasileiras. Esta questão foi identificada neste trabalho não sendo, contudo, aprofundada uma vez que não se apresenta como o objeto de análise da presente tese.

Um quarto eixo conceitual importante nesta tese refere-se à reflexão sobre os preconceitos no espaço escolar e os sentimentos de estrangeirismo, inspirada diante das recorrentes manifestações apresentadas pelos sujeitos entrevistados nesta tese. Estes revelam suas percepções, vivências e sentimentos diante das atitudes discriminatórias no interior das universidades, seja pela incorporação do preconceito, seja pela autoafirmação de sua identidade indígena ao estranharem e sentirem-se estranhos diante dos outros. Para essa análise foram utilizados conceitos e perspectivas como a pedagogia do antipreconceito, o estrangeirismo e a invisibilidade pública como elementos de análise que contribuíssem para a compreensão deste fenômeno¹⁶.

Ao se intentar a análise das trajetórias dos acadêmicos indígenas e identificar suas estratégias de permanência e de pertencimento à universidade, compreende-se que os elementos mais significativos para esta tese estão vinculados, e inspirados, às manifestações dos sujeitos entrevistados. Dessa forma, os elementos conceituais ora apresentados somente passam a ter sentido se intimamente articulados às diversas expressões dos estudantes indígenas entrevistados, bem como às relações com o problema definido por essa tese.

¹⁵ Para esta análise foram utilizadas como referência fundamental as reflexões de Maria Regina Clivati Capelo e Kimiye Tommasino acerca da situação dos estudantes indígenas nas universidades paranaenses, mediadas e fundamentadas pelas obras de Marshall Sahlins e Karl Marx.

¹⁶ Para a compreensão desses conceitos foram referencializados estudos a partir dos seguintes temas e autores: a questão do preconceito na universidade com referências de Tânia Maria Baibich-Faria, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, Maria Regina Capelo Clivati, Wagner Roberto do Amaral, Paulo Gabriel H. R. Pinto e Marcos Moreira Paulino; a questão da invisibilidade pública com referências de Fernando Braga Costa; e a questão do estrangeirismo com referências de José Arbex Junior, Caterina Koltai, Eugène Enriquez e Ricardo Goldenberg.

Nessa lógica, a terceira etapa investigativa do presente trabalho refere-se à pesquisa de campo desenvolvida junto aos estudantes indígenas aprovados nas edições do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná e matriculados nas IES públicas do Paraná. Para tal, foram definidos três recortes para a constituição do universo e da amostra de pesquisa, sendo observados os seguintes:

- *recorte institucional*: a delimitação do universo de estudantes indígenas matriculados nas sete Universidades Estaduais paranaenses¹⁷, não contemplando os matriculados na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Esta delimitação justifica-se considerando a significativa diversidade étnica e geográfica dos acadêmicos indígenas vinculados à UFPR, sendo esta uma característica diferenciada dos candidatos e estudantes indígenas do Paraná que pertencem ao povo Kaingang e Guarani residente no Paraná. Esta justificativa apresenta coerência com o objeto de análise desta tese que tem como foco investigativo os elementos de permanência e pertencimento dos acadêmicos indígenas nas referidas IES estaduais, possibilitando maiores condições objetivas para sua investigação por encontrar-se mais próxima do pesquisador. Ressalta-se que o ingresso desses estudantes na rede de ensino superior público paranaense e brasileiro ocorreu por meio da implantação das Leis Estaduais n.º. 13.134/2001 e n.º. 14.995/2006, desde o ano de 2002. Importante destacar que a UFPR implantou sua política de reserva de vagas aos povos indígenas somente no ano de 2005, de forma integrada ao Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, três anos após a implementação das referidas vagas nas IES estaduais paranaenses.
- *recorte de maior permanência estudantil*: a delimitação do universo tendo em vista o tempo de vinculação oficial e de permanência como estudantes indígenas na universidade, considerando-se como variável para a análise, situações de transferência de curso e de IES. Este recorte se justifica haja vista a importância de se investigar e compreender as estratégias de permanência e pertencimentos

¹⁷ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a recém-criada Universidade Estadual do Norte Pioneiro (UENP) – incorporando algumas das Faculdades Estaduais anteriormente vinculadas ao conjunto da Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR), e por fim, esta última citada, compreendendo ainda as demais Faculdades Estaduais no Paraná.

desenvolvidos pelos referidos acadêmicos no maior tempo possível de sua constância na universidade.

- *recorte étnico*: a delimitação da abordagem junto a estudantes pertencentes às etnias Kaingang e Guarani, sendo estes grupos demograficamente majoritários no território paranaense¹⁸, matriculados nas Universidades Estaduais do Paraná¹⁹.

Considerando o universo de estudantes indígenas²⁰ a ser potencialmente abordado, definiu-se, inicialmente, por uma amostra constituída por dois ou até três sujeitos de cada Universidade Estadual do Paraná a serem entrevistados, condicionado ao número de acadêmicos matriculados e frequentando o ensino superior nas referidas IES, bem como, possivelmente, de mais um a dois estudantes recém-formados, totalizando, no mínimo, catorze entrevistas²¹.

Essa amostra foi avaliada e revista pelos membros da Banca de Qualificação do presente trabalho, que entendeu que o número de entrevistas realizadas até aquele momento (dia 08 de maio de 2009) era suficiente para a compreensão do objeto e alcance dos objetivos da tese proposta. Dessa forma, a amostra se constituiu de sete entrevistas (50% do previsto anteriormente), envolvendo seis estudantes indígenas matriculados em duas IES e uma recém-formada de uma terceira universidade. A escolha dos sujeitos entrevistados manteve-se parametrada a partir dos seguintes critérios:

- a) *matrícula e frequência às aulas nas referidas IES estaduais*: sendo escolhidos, no mínimo, dois e, no máximo, três sujeitos a serem entrevistados, por Universidade (neste caso foram apenas duas IES), e que estivessem matriculados e

¹⁸ Além das populações Kaingang e Guarani, também habitam no Estado do Paraná indígenas remanescentes do povo Xetá – majoritariamente dizimado pelo processo de colonização realizado na região noroeste do Paraná, na década de 1950, havendo atualmente descendentes (RODRIGUES, 1978; MOTA, 1998; SILVA, 1998; MOTA, 2000a, p.16-17) –, e algumas famílias pertencentes ao povo Xockleng. A caracterização dos grupos étnicos que habitam as terras indígenas no território paranaense encontra-se localizada no terceiro capítulo deste trabalho.

¹⁹ Ressalta-se que a natureza institucional da UFPR determina seu atendimento numa abrangência nacional acolhendo, dessa forma, estudantes indígenas de diversos estados da Federação e de diversos grupos étnicos, sem a exclusividade aos povos indígenas que habitam o território paranaense. A amplitude desse universo e das relações interétnicas consequentes presentes na UFPR após o ingresso dos estudantes indígenas, sugeriu a este trabalho o recorte étnico (Kaingang e Guarani), geográfico (residentes nas terras indígenas paranaenses) e institucional (atendidos somente pelas IES estaduais).

²⁰ Informa-se que no período de realização da pesquisa de campo encontravam-se matriculados 76 estudantes indígenas nas sete Universidades Estaduais do Paraná. As informações que caracterizam com detalhes esse universo podem ser encontradas no segundo capítulo desta tese.

²¹ Essa totalização resulta da soma de dois estudantes indígenas de cada uma das seis IES estaduais, não contemplando a UENP uma vez que não havia sido criada até o ano de 2004. Somar-se-iam aos doze possíveis entrevistados mais dois recém-formados a serem escolhidos a partir dos critérios de permanência no mesmo curso e na mesma IES, quando de sua escolha original.

- frequentando²² os respectivos cursos escolhidos. Este critério explicita o vínculo e a permanência do sujeito entrevistado nas atividades acadêmicas programadas pelas IES e a sua correspondência constitutiva como estudante indígena universitário;
- b) *recém-egresso das IES estaduais*: sendo escolhido um profissional recém-formado pelas IES estaduais e que tenha ingressado por meio do vestibular específico, mantendo-se vinculado no mesmo curso e na mesma universidade. Este critério pode explicitar a relação que o novo profissional indígena passa a manter com a sua comunidade e com a própria universidade, assim como propicia evidenciar a sua inserção nos espaços e relações de trabalho;
- c) *tempo de ingresso e permanência nas IES estaduais*: sendo escolhidos os sujeitos que apresentassem seu primeiro ingresso acadêmico entre os anos de 2002 a 2004, considerando estudantes que tivessem as seguintes vinculações: a) vinculação ao mesmo curso e à mesma IES estadual quando do seu ingresso; b) vinculação a cursos distintos mas na mesma IES quando do seu ingresso; c) vinculação ao mesmo curso ou a curso distinto em outra IES quando do seu ingresso. As duas últimas vinculações se justificam quando em caso de desistência e reingresso por meio de vestibular específico. Este critério apresenta-se articulado ao item anterior, explicitando e corroborando a justificativa apresentada. Sua importância denota a possibilidade e teimosia do acadêmico em manter-se na condição de estudante indígena, mesmo não se adequando ao curso e à IES originalmente escolhida.
- d) *pertencimento étnico*: sendo escolhido, no mínimo, um sujeito da etnia Kaingang e um da etnia Guarani, por IES, sendo este número determinado pelo índice de ingresso e permanência dos grupos étnicos informado pelas universidades (planilha preenchida na Fase III da pesquisa documental), articulado ao critério anteriormente citado. Este critério aposta as possíveis variáveis étnicas e comunitárias existentes na definição de estratégias específicas para garantir a permanência dos estudantes indígenas na Universidade;
- e) *gênero*: sendo escolhidos, no mínimo, uma estudante do sexo feminino e um estudante do sexo masculino por IES estadual, podendo este número variar

²² Para desenvolver esta análise, a frequência dos estudantes indígenas foi caracterizada em quatro categorias: a) alta frequência: comparece às aulas todos os dias; b) média frequência: comparece às aulas ao menos três vezes por semana; c) baixa frequência: comparece às aulas de uma a duas vezes por semana; d) nenhuma frequência: nunca compareceu às aulas (apêndice 3).

conforme os critérios anteriormente citados. Este critério explicita as possíveis variáveis de gênero existentes entre os grupos étnicos envolvidos nesta pesquisa e que podem determinar a permanência dos e das estudantes indígenas na Universidade;

- f) *estado civil com responsabilidade de paternidade ou maternidade*: sendo escolhidos, no mínimo, um sujeito solteiro e um sujeito casado ou conjuminado, com responsabilidade de paternidade ou maternidade, por IES estadual, podendo este número variar conforme os critérios anteriormente citados. Este critério é fundamental para análise dos dados da pesquisa, pois explicita as possíveis variáveis existentes e potencialmente determinantes para a permanência ou não dos estudantes indígenas nas IES;
- g) *cursos escolhidos e frequentados*: sendo escolhido, no mínimo, um estudante indígena, por IES estadual, matriculado e frequentando cursos de graduação de “elevado prestígio social” (medicina, odontologia, engenharias e direito) e de “baixo prestígio social” (pedagogia, ciências sociais e demais licenciaturas da área das ciências humanas)²³. Faz-se importante considerar que este critério não partiu de uma análise detalhada de localização e caracterização das formas e representações de status e prestígio de cada curso e em cada uma das IES estaduais, contudo, considerou os índices de inscrição e concorrência nos vestibulares convencionais nas referidas universidades, no período de 2002 a 2008, o que pode indicar a construção de uma representação social acerca deles. Este critério pauta-se nos registros de inscrição dos candidatos indígenas nos vestibulares específicos realizados até o ano de 2005, quando tinham que informar o curso e a IES a concorrer. Esses dados serão apresentados no decorrer deste trabalho.

²³ Entendendo que esse critério não se apresenta de forma exclusiva e hierarquizada na definição dos entrevistados, ele não foi teoricamente aprofundado para indicar possíveis impactos nas trajetórias dos estudantes indígenas nas IES estaduais envolvidas. Mesmo que ainda não aprofundada esta análise – uma vez não ser este o objeto de análise deste trabalho – considera-se que cada curso, bem como as relações intra e intercurtos nos diferentes contextos institucionais são constituídas e atravessadas por complexas e, por vezes, contraditórias relações de poder, trajetórias, sistemas de valores e representações identitárias, as quais contribuem para a explicitação de reconhecimentos de status e prestígio pelos sujeitos pertencentes ao curso ou não. Para a definição deste critério para escolha dos estudantes indígenas a serem entrevistados, foi utilizada a referência elaborada por Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto (2006), ao analisar, por meio de pesquisa etnográfica, a trajetória de estudantes negros cotistas nos cursos de “elevado e baixo prestígio social” na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Universidade Federal Fluminense (UFF). Esta referência auxiliou demasiadamente na análise das entrevistas, quando dos relatos dos estudantes indígenas acerca de sua relação com a dinâmica dos cursos no ambiente universitário, bem como das representações pelas suas comunidades de origem.

Com a análise dos dados quantitativos dos Relatórios dos vestibulares específicos, do parcial retorno dos Quadros de identificação de trajetórias acadêmicas nas Universidades (preenchidos e encaminhados pelos membros da CUIA de cada IES estadual) e com a caracterização do recorte do universo a ser estudado e a definição dos critérios para a amostra das entrevistas, foi possível a identificação, classificação e seleção dos estudantes indígenas a serem potencialmente entrevistados.

Importante destacar a significativa demora no retorno dos quadros de trajetórias acadêmicas por docentes membros da CUIA de algumas IES estaduais, redefinindo e prolongando o cronograma de entrevistas²⁴ e possibilitando, para a fase de Qualificação deste trabalho, a análise de apenas sete das quatorze entrevistas previstas, envolvendo integralmente duas universidades (UEL e UEM) e parcialmente uma (UEPG). Considerando o parecer de suficiência emitido pela Banca de Qualificação, não foram realizadas entrevistas com estudantes indígenas da UNICENTRO, UNIOESTE, UNESPAR e UEPG (desta última, somente foi entrevistada a profissional indígena recém-formada).

Para a realização das entrevistas foi previamente elaborado instrumento de pesquisa com roteiro estruturado (Apêndice 1) contendo cinco eixos fundamentais para análise:

1. *identificação do entrevistado*: registro de informações sobre terra indígena a que pertence, etnia, estado civil, idade, se possui e número de filhos, local de residência no período de formação acadêmica, tipo e relações de residência quando no meio urbano, forma de deslocamento para a universidade quando reside em terra indígena, e fonte de renda;
2. *trajetória escolar na educação básica*: objetivando levantar informações qualitativas acerca da vinculação e das experiências de escolarização básica dos entrevistados, seja nas escolas localizadas nas terras indígenas, seja nas escolas localizadas nas cidades, focando os elementos que possibilitavam a identificação desses sujeitos com a escola, bem como de preconceito, discriminação e distanciamento. A ênfase na coleta e análise dos relatos teve como referência as possíveis relações existentes

²⁴ Apesar dos prazos estabelecidos pelo pesquisador para o retorno das respectivas informações pelos membros da CUIA, importante destacar que docentes de três das seis IES estaduais demoraram de seis meses a um ano para o envio eletrônico das respostas, ainda que com os sucessivos contatos telefônicos e eletrônicos, o que provoca a reflexão acerca da possível desorganização desses dados na instituição.

entre o processo e as experiências de escolarização básica e os processos e experiências de formação acadêmica nas IES estaduais;

3. *trajetórias na universidade*, objetivando levantar informações qualitativas acerca de questões como:

- participação, impressões e expectativas para com o Vestibular dos Povos Indígenas;
- processo de escolha e expectativas para com o curso, buscando analisar a participação da família e da comunidade nesta definição, bem como do nível de informação e dúvidas acerca da opção profissional;
- processo de escolha e expectativas para com a Universidade, buscando analisar os elementos que contribuíram para esta definição, tais como: participação da família e da comunidade, informações sobre o funcionamento da instituição, distância da terra indígena, infraestrutura para permanência na cidade, dentre outros;
- dificuldades e incentivos encontrados e vivenciados durante sua permanência na Universidade, focando aspectos como: as relações sociais e acadêmicas entre colegas e professores do curso escolhido e de outros cursos, as relações entre os demais estudantes indígenas universitários, as condições de infraestrutura para sua permanência como estudante, dentre outros;
- elementos de assunção, explicitação e(ou) ocultamento de sua identidade indígena e sua percepção como estrangeiro no curso e na universidade;
- as ações institucionais de acompanhamento da formação acadêmica pelas IES estaduais, bem como seu envolvimento em ações de pesquisa e extensão junto à sua comunidade indígena de pertencimento;
- expectativa de trabalho ou emprego a partir de sua formação acadêmica, bem como de retorno à sua comunidade de pertencimento;

4. *trajetórias com a família e com a comunidade*, objetivando levantar informações qualitativas pelos entrevistados sobre:

- suas impressões acerca da participação de suas famílias e comunidades no seu processo de formação acadêmica;

- as dificuldades e os incentivos para sua permanência na Universidade e no curso escolhido;
- elementos de assunção e explicitação de sua identidade e postura acadêmica diante da comunidade e sua percepção como estrangeiro na aldeia;
- as expectativas de seu retorno para atuar como profissional indígena pela sua comunidade de origem.

5. *trilhas de pertencimentos*: objetivando levantar informações qualitativas pelos entrevistados acerca dos possíveis e(ou) simultâneos elementos de identificação e de pertencimento como estudante indígena universitário na aldeia e na universidade. Esse momento na entrevista se propôs e se evidenciou como a possibilidade de uma síntese dos relatos anteriormente apresentados pelo entrevistado, focando a sua identidade como estudante indígena universitário, os pertencimentos por ele construídos (como indígena e como universitário) e os elementos que contribuíram para a sua permanência como tal.

Dessa forma, entende-se que precede a apresentação dos elementos conceituais e categorias identificadas na análise das entrevistas, assim como os fundamentos metodológicos da investigação empreendida, uma breve caracterização dos sujeitos entrevistados, possibilitando ao leitor desse estudo a fundamental e fundamentadora percepção e leitura das trajetórias percorridas.

Conforme citado, para a realização deste trabalho, foram entrevistados sete estudantes indígenas universitários, pertencentes a dois grupos étnicos (Kaingang e Guarani) e a três Universidades Estaduais do Paraná (Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Ponta Grossa), conforme descrito na tabela a seguir:

QUADRO 1 – ESTUDANTES INDÍGENAS ENTREVISTADOS POR NOME, ETNIA, SEXO, IDADE, ESTADO CIVIL, TERRA INDÍGENA EM QUE RESIDEM, NÚMERO DE FILHOS, IES E CURSO EM QUE ESTEVE OU ESTÁ VINCULADO E RESPECTIVO ANO DE INGRESSO (2002-2004)

NOME	ETNIA	SEXO	IDADE	ESTADO CIVIL	TERRA INDÍGENA	FILHOS	IES ²⁵	CURSO	ANO DE INGRESSO
V.L.J.	Guarani	Fem.	32	Solteira	Laranjinha	--	UEL	Medicina	2002
E.R.J.	Guarani	Fem.	26	Solteira	Laranjinha	--	UEL	Odontologia	2004
R.S.C.	Guarani	Fem.	30	Casada	Laranjinha	03	FAFI UEM	Ciências Biológicas Pedagogia	2004 2005
J.R.S.	Guarani	Masc.	26	Solteiro	Laranjinha	--	FFALM UEM	Informática Ciências Sociais	2004 2006
M.B.	Kaingang	Fem.	28	Casada	Apucarantina	03	UEPG	Pedagogia	2002
I.B.R.	Kaingang	Masc.	33	Casado	Apucarantina	04	UEM	Direito	2002
L.V.S.	Kaingang /Guarani	Masc.	30	Casado	S.Jerônimo	03	UEL	Medicina Ed. Artística	2004 2008

FONTE: O autor (2009)

Considerando os critérios definidos, elencados, justificados e utilizados para escolha dos entrevistados, e a partir da leitura do quadro apresentado, constatam-se as seguintes características desses sujeitos:

- faixa etária entre 26 a 33 anos, caracterizando-se o período jovem-adulto;
- três solteiros e quatro casados, estes últimos, todos com responsabilidades paternas ou maternas (com três a quatro filhos);
- quatro mulheres e três homens. Das quatro mulheres, duas são casadas e mães. Dos três homens, apenas um é solteiro, não possuindo filhos;
- três ingressaram no ensino superior público no ano de 2002 e quatro ingressaram no ano de 2004. Desses últimos, três deles desistiram dos cursos inicialmente matriculados e ingressaram em outros cursos. Os novos ingressos ocorreram nos anos de 2005, 2006 e 2008. Dos novos ingressos, dois migraram da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (FAFI) e da Fundação Luiz Meneghel de Bandeirantes para a UEM (por meio do vestibular específico) e outro permaneceu na UEL, mudando apenas o curso (por meio de transferência interna);

²⁵ Identificadas as IES em que o acadêmico ingressou, após desistência da primeira e novo ingresso na segunda. A mesma lógica se apresenta às colunas seguintes, referentes aos Cursos e aos Anos de Ingresso.

- quatro são pertencentes à etnia Guarani, dois pertencem à etnia Kaingang e um deles possui pertencimento às duas etnias, uma vez que é filho de pai Kaingang e mãe Guarani. Na entrevista, este último se identificou como pertencente à etnia Kaingang justificando esse pertencimento ao seu maior contato linguístico e cultural com este grupo étnico.
- os quatro estudantes Guarani entrevistados são provenientes da Terra Indígena do Laranjinha, município de Santa Amélia, localizado na região norte do Paraná. Esta comunidade indígena localiza-se a cerca de 3km da sede do município, é habitada por aproximadamente 47 famílias, totalizando 221 pessoas, e caracteriza-se pela utilização e fluência da língua portuguesa, sendo a língua Guarani utilizada por habitantes mais velhos (idosos) e ensinada apenas no ambiente escolar. Os Guarani majoritariamente habitantes nesta comunidade são de religião evangélica pertencentes à Igreja Congregação Cristã do Brasil, a qual possui um templo na sede da terra indígena²⁶;
- dos quatro Guarani entrevistados, duas são irmãs (V.L.J. e E.R.J.), residem juntas com a família na cidade, e possuem mais dois irmãos e três primos que também são estudantes universitários ingressantes pelo vestibular específico, dentre outros parentes próximos. Os outros dois Guarani entrevistados (R.S.C. e J.R.S.) também são irmãos e residem juntos em moradia estudantil no Centro Cultural Indígena, na cidade de Maringá.
- dos três estudantes Kaingang entrevistados, dois pertencem atualmente à Terra Indígena do Apucarantina, localizada no município de Tamarana (porém vinculada administrativamente, por plebiscito, ao município de Londrina) e um pertence à Terra Indígena de São Jerônimo, município de São Jerônimo da Serra. Esta última é habitada por cerca de 143 famílias, sendo 67 Guarani, 76 Kaingang e algumas famílias Xetá, totalizando cerca de 674 pessoas que vivem nesta comunidade. A população Kaingang, Guarani e Xetá desta comunidade caracteriza-se pela utilização e fluência da língua portuguesa, sendo as línguas Kaingang e Guarani

²⁶ Importante informar que a pesquisa realizada junto aos acadêmicos indígenas não objetivou levantar e analisar aspectos da sua religiosidade ou de sua vinculação ou participação às igrejas, não se constituindo como critério para a escolha dos entrevistados. Contudo, essa informação foi manifestada por alguns entrevistados e apresentada ao longo das análises nesse trabalho.

utilizadas por habitantes mais velhos (idosos) e ensinada apenas no ambiente escolar.

- dos dois estudantes Kaingang atualmente pertencentes à Terra Indígena do Apucarantina, M.B. é proveniente da Terra Indígena de Faxinal, município de Cândido de Abreu, e I.B.R. é proveniente da Terra Indígena de Ivaí, município de Manoel Ribas²⁷. Destaca-se que a entrevistada M.B. é cunhada do acadêmico I.B.R., sendo que este possui mais quatro irmãos estudando em IES estaduais.
- todos os entrevistados tiveram e têm como única fonte de renda a bolsa auxílio repassada pelo Governo do Estado do Paraná.

Para contextualizar a análise, entendeu-se necessário apresentar resumida caracterização de cada um/a dos entrevistados/as, sendo estes dados coletados nas entrevistas e fundantes para compreender as trajetórias percorridas explicitadas e analisadas:

V.L.J. – Guarani, 32 anos, solteira, reside com os pais e irmãos, alguns também estudantes universitários. Estudou e foi alfabetizada na língua portuguesa na escola da Terra Indígena do Laranjinha, cursando da 5^a a 8^a série do ensino fundamental e o ensino médio na escola da cidade de Santa Amélia. Formou-se como Auxiliar de Enfermagem em Londrina e, somente depois de sete anos após o término do ensino médio, prestou o vestibular específico apenas uma vez, sendo aprovada para o curso de Medicina na UEL, matriculada até o momento da entrevista (dia 07/01/2009). Seu pai é Guarani e servidor de carreira da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), atualmente na função de Administrador Regional da FUNAI de Londrina²⁸. Como a sua família, é evangélica da Igreja Congregação Cristã do Brasil. Não domina a oralidade, leitura e escrita na língua Guarani tendo acesso a essa língua apenas da 1^a à 4^a série na escola da aldeia. É irmã da entrevistada E.R.J.

E.R.J. – Guarani, 26 anos, solteira, reside com os pais e irmãos, alguns também estudantes universitários. Estudou e foi alfabetizada na língua portuguesa na escola na

²⁷ Importante destacar que as três terras indígenas citadas (Apucarantina, Faxinal e Ivaí) são territórios que mantêm características socioculturais e linguísticas tradicionais Kaingang, sendo a língua Kaingang utilizada fluentemente pela comunidade e sendo a primeira língua a ser ensinada na escola.

²⁸ Cumpre informar que a pesquisa realizada junto aos acadêmicos indígenas não objetivou levantar e analisar aspectos da ocupação de seus pais ou familiares, não se constituindo como critério para a escolha dos entrevistados. Contudo, essa informação foi manifestada pela entrevistada e sua irmã (E.R.J.) tornando-se fundamental para as análises acerca das relações de poder e dos faccionalismos presentes nas terras indígenas do Paraná, bem como das relações de pertencimento dos acadêmicos indígenas na universidade.

Terra Indígena do Laranjinha, cursando desde a 5ª até a 8ª série do ensino fundamental e a 1ª e 2ª série do ensino médio na escola da cidade de Santa Amélia. A 3ª série do ensino médio foi por ela concluída em escola estadual na cidade de Londrina. Três anos após o término do ensino médio, tentou ingresso no curso de Administração de Empresas da UEL pelo vestibular convencional, não sendo, contudo, aprovada. Prestou o vestibular específico para o curso de Odontologia da UEL nos anos de 2002, 2003 e 2004, sendo aprovada neste último e matriculada até o momento da entrevista (dia 08/12/2008), com previsão de se graduar no ano de 2009. Seu pai é Guarani e servidor de carreira da Fundação Nacional do Índio, atualmente na função de Administrador Regional da FUNAI de Londrina. Como a sua família, é evangélica pertencente à Igreja Congregação Cristã do Brasil. Não domina a oralidade, leitura e escrita na língua Guarani tendo acesso a essa língua apenas durante a 1ª a 4ª séries do ensino fundamental na escola da aldeia. É irmã da entrevistada V.L.J.

R.S.C. – Guarani, 30 anos, casada, reside com o esposo (não indígena), com três filhos (de 9, 11 e 13 anos) e com o irmão, também estudante universitário. Sua mãe é descendente Guarani e seu pai não é indígena. Quando seus pais se casaram, tiveram de sair da aldeia indo residir em Curitiba. Dessa forma, quando criança, a entrevistada residiu em Curitiba, cursando neste município a 1ª e a 2ª série do ensino fundamental sendo alfabetizada na língua portuguesa. Seus pais foram aceitos e retornaram à Terra Indígena do Laranjinha após a mudança de cacique pois havia uma regra em que índios casados com não indígenas não podiam nela residir. Na aldeia, a entrevistada cursou a 3ª série do ensino fundamental. Cursou da 4ª à 8ª série do ensino fundamental na escola estadual da cidade de Santa Amélia. Casou-se aos 16 anos não continuando seus estudos por causa dos filhos que foram nascendo. Cursou o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos na escola estadual da cidade de Santa Amélia, após longo tempo sem estudar. Prestou o vestibular específico no ano de 2004, para o curso de Ciências Biológicas da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (FAFI). Desistindo desse curso, prestou o vestibular específico novamente no ano de 2005, sendo aprovada no curso de Pedagogia da UEM, passando a residir com o esposo e os filhos numa das casas do Centro Cultural Indígena, localizado na cidade de Maringá. Desde o ano de 2006, reside com ela o seu

irmão J.R.S., também estudante universitário. Está prestes a se formar pedagoga. Como a sua família, é evangélica pertencente à Igreja Congregação Cristã do Brasil. Não domina a oralidade, leitura e escrita na língua Guarani tendo acesso a essa língua apenas durante a 3ª série do ensino fundamental na escola da aldeia. Utiliza cotidianamente algumas palavras Guarani com seus filhos. É irmã do entrevistado J.R.S.

J.R.S. – Guarani, 26 anos, solteiro, reside com a irmã R.S.C. (também estudante universitária e entrevistada por esta pesquisa), seu cunhado e sobrinhos numa das casas do Centro Cultural Indígena, localizado na cidade de Maringá. Sua mãe é descendente Guarani e seu pai não é indígena. Coursou da 1ª à 3ª série do ensino fundamental na escola da Terra Indígena do Laranjinha, sendo alfabetizado na língua portuguesa. Coursou da 4ª à 8ª série do ensino fundamental e o ensino médio na escola estadual da cidade de Santa Amélia. Prestou o vestibular específico no ano de 2004, para o curso de Informática – Sistemas de Informação da Fundação Luiz Meneghel de Bandeirantes. Desistindo desse curso em 2005, prestou o vestibular específico novamente no ano de 2006, sendo aprovado no curso de Ciências Sociais da UEM, passando a residir com a irmã, em Maringá. Não domina a oralidade, leitura e escrita na língua Guarani tendo acesso a essa língua apenas durante as três primeiras séries do ensino fundamental na escola da aldeia.

M.B. – Kaingang, 28 anos, casada, reside com o esposo também Kaingang e com três filhos (de 2, 6 e 8 anos) na Terra Indígena do Apucarantina, sendo Pedagoga na escola indígena desta comunidade. É proveniente da Terra Indígena de Faxinal onde nasceu e onde residem seus pais. Estes não falavam a língua Kaingang sendo a entrevistada alfabetizada na língua portuguesa. Aprendeu a falar e a escrever a língua Kaingang na escola da Terra Indígena de Faxinal utilizando-a com os colegas indígenas enquanto cursava a 1ª a 4ª série. Coursou a 5ª e 8ª série do ensino fundamental na escola estadual da cidade de Candido de Abreu, distante 14 km da aldeia. Formou-se no Curso de Magistério, em nível de ensino médio, em escola estadual da referida cidade, passando a ser professora bilíngue na escola da Terra Indígena de Faxinal, concursada pelo Município. Prestou o vestibular específico apenas uma vez, sendo aprovada no ano de 2002 para o curso de Pedagogia na UEPG, tendo concluído no ano

de 2007. Atualmente é Pedagoga na escola indígena da Terra Indígena do Apucarantina, sendo contratada para essa função mediante o Processo Seletivo Simplificado pela Rede Estadual de Educação do Paraná. Seu esposo ingressou pelo vestibular específico no curso de Agronomia da UEPG, no ano de 2002, não concluindo, sendo, atualmente, estudante do curso de Geografia da UEL. É cunhada do entrevistado I.B.R.

I.B.R. – Kaingang, 33 anos, casado, reside com a sua segunda esposa também Kaingang e estudante universitária (do curso de Enfermagem) e com um dos seus quatro filhos (de 3, 8, 10 e 12 anos), numa casa alugada pela UEM, na cidade de Maringá. Sua mãe é professora vinculada à FUNAI e liderança Kaingang na Terra Indígena do Apucarantina. O entrevistado residia na Terra Indígena do Ivaí, município de Manoel Ribas e cursou a 1ª e 2ª série do ensino fundamental na escola da cidade sendo alfabetizado na língua portuguesa. Cursou apenas a 3ª série na escola da aldeia vindo a aprender um pouco da língua Kaingang. Estudou da 4ª à 8ª série do ensino fundamental e o ensino médio na escola da cidade no município de Manoel Ribas. Nesse período, também morou e estudou em terras indígenas do estado de Santa Catarina e na Terra Indígena de Mangueirinha/Paraná. Foi um dos primeiros indígenas a cursar o ensino médio na cidade de Mangueirinha. Quatro anos após o término do ensino médio, prestou o vestibular específico para o curso de Direito da UEM no ano de 2002, sendo aprovado e matriculado até o momento da entrevista (dia 29/11/2008), com previsão de se graduar no ano de 2009. Quatro de seus irmãos também são estudantes universitários ingressos pelo vestibular específico, bem como sua mãe que ingressou no curso de Pedagogia pela UEM, contudo não recebeu liberação da FUNAI para ser lotada no município de Maringá. É cunhado da entrevistada M.B. No período da entrevista ocupava a função de presidente do Conselho Indígena do Paraná (constituído por caciques e lideranças indígenas do Paraná) e membro da Comissão Nacional de Políticas Indigenistas (CNPI)²⁹, representando os povos indígenas da região sul do país.

L.V.S. – Kaingang, 30 anos, casado, pai de três filhos (4, 7 e 9 anos) os quais residem com a esposa na Terra Indígena de São Jerônimo, município de São Jerônimo da

²⁹ A CNPI foi criada pelo Decreto Presidencial em 22/03/2006, contando com a participação de 13 representantes de órgãos de governo, 20 indígenas (destes, metade tem direito a voto) e dois de entidades indigenistas.

Serra. Filho de mãe Guarani e de pai Kaingang, explicita seu pertencimento Kaingang. Estudou e foi alfabetizado na língua portuguesa na escola da Terra Indígena de São Jerônimo. Iniciou a 5ª série do ensino fundamental na escola da cidade, mas teve que parar por motivo de trabalho. cursou da 5ª à 8ª série do ensino fundamental por meio do Projeto de Educação Reviver Indígena (PERI) de Educação de Jovens e Adultos desenvolvido pela Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART) na referida comunidade. Frequentou e concluiu o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos na escola estadual da cidade de São Jerônimo. Prestou o vestibular específico apenas uma vez, sendo aprovado para o curso de Medicina na UEL. Frequentou este curso no período de 2004 a 2007. No ano de 2008, transferiu-se para o curso de Educação Artística matriculado até o momento da entrevista (dia 29/11/2008). Residiu durante três anos na Casa do Estudante da UEL saindo desta residência devido ao seu fechamento. No período da entrevista, o acadêmico residia numa casa alugada com outros dois estudantes universitários Guarani num bairro da periferia urbana do município de Londrina. É órfão de mãe desde os quatro anos de idade, sendo esta, vítima de homicídio pelo esposo, pai do entrevistado, que testemunhou esta ocorrência (sic, após sua autorização para referencializá-la). Após esse fato, o seu pai desapareceu sendo o entrevistado e seus quatro irmãos entregues a famílias indígenas diferentes para serem cuidados. Não possuiu mais contato com os irmãos e com o pai. Foi cuidado por diversas famílias e durante a entrevista relata o sofrimento, a violência e as privações vivenciadas com algumas delas. Aos treze anos de idade fugiu de casa, abandonou a 5ª série do ensino fundamental, permanecendo cerca de dez anos sem estudar, trabalhando como assalariado rural temporário (bóia-fria) em lavouras de cana na região norte do Paraná e no estado do Mato Grosso do Sul. Não domina a oralidade, leitura e escrita na língua Kaingang tendo acesso a essa língua apenas durante a 1ª a 4ª séries na escola da aldeia.

As entrevistas foram realizadas no período de junho a dezembro de 2008, sendo todas previamente agendadas e gravadas com autorização dos sujeitos e transcritas para análise das informações. A análise contou com um processo de categorização

sistemática dos relatos e agrupamento dos mesmos por eixos, seguindo a sequência apresentada pelo instrumento de pesquisa.

Esta categorização dos dados permitiu a realização da análise dos conteúdos das entrevistas entendendo que esta forma de sistematização e leitura das informações coletadas apresentava-se mais adequada à natureza da investigação realizada. Segundo Richardson (1999) a Análise de Conteúdos é particularmente utilizada para estudar material de tipo qualitativo. Entende que esta deve ser eficaz, rigorosa e precisa, tratando-se de compreender melhor um discurso e de aprofundar suas características (gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas, dentre outras). Bardin (2004, p. 37) compreende a análise de conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A Análise de Conteúdo refere-se, dessa forma, ao tratamento da informação contida nas mensagens, sendo que o interesse da técnica não reside na descrição dos conteúdos mas sim, no que estes poderão evidenciar após serem tratados.

Ainda para Bardin (2004), toda análise de conteúdo deve basear-se em uma definição precisa dos objetivos da pesquisa. Entende que, após a definição dos objetivos, é conveniente delimitar o material com o qual se trabalha através de três etapas descritas tais como:

1. pré-análise: organização da análise, visando tornar operacionais as idéias iniciais, bem como sistematizá-las, para que seja possível estabelecer os procedimentos a serem seguidos adotando para isso: i) regra da exaustividade de elementos; ii) regra da representatividade da amostra; iii) regra da homogeneidade; iv) regra da pertinência;
2. análise do material: codificação, categorização e quantificação da informação (RICHARDSON, 1999). Segundo complementa este autor, a aplicação das regras de quantificação torna possível a identificação da ausência ou presença de determinados elementos, da frequência com que aparecem, da intensidade de

expressão e da direção da afirmação. Segundo Bardin (2004), corresponde a uma transformação do material (dos dados brutos do texto), seja por recortes, agregações ou enumerações, permitindo atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índice;

3. tratamento de resultados, inferência e interpretação: conforme Richardson (1999), o tratamento quantitativo mais utilizado é a frequência de cada elemento, ou seja, a quantidade de vezes que cada elemento aparece em determinado documento. Esta medição, explica o autor, está baseada no pressuposto de que a importância de uma unidade de registro se reflete no número de vezes que esta aparece em um texto. O tipo de medição utilizado, explica Richardson (1999), é influenciado pela natureza do problema e do material utilizado, sendo o enfoque quantitativo baseado na frequência de determinados elementos da mensagem, e o enfoque qualitativo baseado na presença/ausência do elemento, sem considerar a frequência.

O fechamento do processo de Análise de Conteúdo acontece pela inferência e interpretação dos resultados, realizada em função dos resultados obtidos nas fases anteriores.

Essas etapas se evidenciam no processo de análise realizada pelo pesquisador desde o momento da transcrição das entrevistas, a identificação de manifestações significativas e recorrentes, a organização e classificação dos relatos por eixos temáticos os quais se tornaram categorias de análise do material coletado. Esse processo possibilitou a leitura articulada dos conteúdos das sete entrevistas realizadas, bem como a sua mediação com o objeto de análise desta tese.

Quanto aos tipos de dados, empregaram-se os dados primários e secundários. A pesquisa em fontes primárias baseia-se em documentos originais, que não foram utilizados em nenhum estudo ou pesquisa, ou seja, foram coletados pela primeira vez pelo pesquisador para a solução do problema, podendo ser coletados mediante entrevistas, questionários e observação (MARCONI; LAKATOS, 2000). Segundo os autores, os dados primários são obtidos a partir da coleta de informações exclusivas para este trabalho, adquiridas por meio das entrevistas com gestores.

Os dados secundários são aqueles que se encontram à disposição do pesquisador em boletins, livros, revistas, dentre outros. As fontes secundárias possibilitam a resolução de problemas já conhecidos e explorar outras áreas nas quais os problemas ainda não se cristalizaram suficientemente (MARCONI; LAKATOS, 2000).

Importante também destacar as experiências de observação participante realizadas informalmente pelo pesquisador ao longo de parte deste processo de investigação ora descrito, principalmente entre o período de julho de 2008 até a finalização desta obra.

Ressalta-se que as observações realizadas de forma assistemática e não registradas, estão vinculadas à função assumida pelo pesquisador como Chefe do Departamento da Diversidade da SEED³⁰, setor ao qual está vinculada a Coordenação de Educação Escolar Indígena. Essa experiência possibilitou-lhe não somente intensificar a busca de compreensão dos fenômenos, das relações e informações acerca da política de educação escolar indígena no Paraná, mas, sobretudo, fazer a experiência da sua gestão, dada a responsabilidade institucional delegada e aceita para tal, neste momento de sua história no Paraná.

As experiências de observação ocorreram a partir das diversas reuniões e eventos³¹ realizados envolvendo os seguintes sujeitos e segmentos:

- equipe técnica da Coordenação de Educação Escolar Indígena;
- caciques e lideranças indígenas;
- professores indígenas e não-indígenas vinculados às escolas indígenas da Rede Estadual de Educação do Paraná;
- professores e técnicos membros da CUIA, bem como com demais docentes e pesquisadores das IES públicas do Paraná;

³⁰ Cumpre destacar que no mês de julho de 2008, a SEED passou por uma reestruturação no seu quadro diretivo, assumindo a função de Secretária de Estado da Educação do Paraná a Prof^a. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (anteriormente Superintendente da Educação) em substituição ao Prof. Maurício Requião de Mello e Silva que, na ocasião, assumiu o cargo de Conselheiro do Tribunal de Contas do Estado do Paraná. Na ocasião, a Prof^a. Alayde Maria Pinto Digiovanni é nomeada à função de Superintendente da Educação (anteriormente ocupava a função como Diretora de Políticas e Programas Educacionais da SEED) e o Prof. Wagner Roberto do Amaral é nomeado à função de Chefe do Departamento da Diversidade (anteriormente ocupava a função como Coordenador de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do referido Departamento).

³¹ Dentre os eventos realizados pela SEED/DEDI nesse período, destacam-se: Curso de Formação de Professores Kaingang e Guarani, Simpósio Estadual de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, Reuniões Técnicas com equipes dos NREs, Reuniões do Pró-Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena, Oficinas de produção de materiais de apoio pedagógicos, Encontros de Formação do Protocolo Guarani, Cursos de Formação de Docentes em nível de magistério, Seminário Estadual de Licenciatura Intercultural, dentre outros.

- pesquisadores da área da Educação Escolar Indígena de outros estados;
- equipes técnicas responsáveis pela Educação Escolar Indígena nos Núcleos Regionais de Educação e respectivos Chefes dos Núcleos Regionais de Educação (NREs);
- técnicos responsáveis pela Educação Escolar Indígena de Secretarias de Educação dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro;
- coordenador e equipe técnica da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC, e respectivos Diretores e Secretário;
- técnicos de diversas instituições afetas à política de educação escolar indígenas, tais como: técnicos das Administrações Regionais da FUNAI do Paraná, profissionais da Coordenadoria de Apoio Operacional Indígena (CAOP) do Ministério Público do Paraná, técnicos da Secretaria de Estado de Assuntos Estratégicos/Assessoria de Assuntos Indígenas, técnicos da Fundação Nacional da Saúde (FUNASA), dentre outros.

Haja vista os inúmeros eventos e atividades cotidianas que envolvem a gestão cotidiana da política de educação escolar indígena na SEED, bem como a necessária e importante distinção dos papéis de pesquisador e gestor, o preciso recorte do problema, do objeto e da metodologia de pesquisa a ser utilizada, entendeu-se inviável, inexecutável e inapropriada a apropriação sistemática das observações realizadas pelo pesquisador neste período.

Entende-se, contudo, que as experiências vivenciadas nesses eventos instigaram e possibilitaram ao pesquisador aprimorar sua percepção acerca do duplo papel por ele desenvolvido nessas ocasiões como sujeito ontológico e gnosiológico, sujeito gestor e pesquisador, enfim, como sujeito epistêmico que realmente é. Oportunizou vivenciar as tensões e contradições próprias de quem se permite viver a condição de sujeito que, simultaneamente, realiza e se afasta de forma investigativa da ação realizada, num complexo e difícil movimento envolvendo ação- reflexão-ação permanentemente.

2 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL

Os sujeitos se compõem mediados pelas ações institucionais, pautando a elas e nelas suas necessidades e expectativas individuais e coletivas. A constituição dos estudantes indígenas universitários como sujeitos é mediada pela sua relação junto à instituição Universidade, neste trabalho, especificamente, a universidade pública – espaço educativo de experiências sociais que possibilita a construção de identidades e pertencimentos, e que pode ser por eles apropriada e transformada, na estreita e contraditória relação entre instituído e instituinte.

Compreender a universidade pública e sua natureza institucional significa reconhecer sua vinculação a um sistema público de ensino superior orientado por políticas educacionais seja pela instância federal, seja pelas instâncias estaduais. A experiência de ingresso dos estudantes indígenas pelos vestibulares específicos no Paraná representa a possibilidade de aproximação e articulação de orientações e ações do sistema público estadual e do sistema público federal, envolvendo docentes, pesquisadores, estudantes, programas, projetos e demais iniciativas que podem permitir um diálogo entre si e destes, com os povos indígenas envolvidos nesta ação.

A experiência dos vestibulares específicos realizados no Paraná, pioneiros no Brasil³², portanto, se esboça como possibilidade indutora para a constituição de um sistema público de ensino superior, de natureza interinstitucional e intergovernamental, voltado às diversidades e especificidades dos povos indígenas que habitam o território paranaense e brasileiro.

Preenhe de possibilidades de reflexão, debates, encontros e contradições, a perspectiva de ingresso no ensino superior evidencia as potencialidades, os limites e as revelações deste sujeito que passa a se re-conhecer, afirmando-se ou negando-se, na condição de estudante universitário e de indígena no espaço da universidade.

Refletir sobre a condição do estudante indígena universitário como sujeito estrangeiro (KOLTAL, 1998; ENRIQUEZ, 1998; GOLDENBERG, 1998) que se constitui

³² O I Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná foi realizado nos dias 04 a 06 de fevereiro de 2002, em Guarapuava, Paraná.

na relação com o sistema público de ensino superior brasileiro e paranaense significa situá-lo num espaço acadêmico e cultural que se apresenta a partir de três significativos aspectos:

- a) que se propõe público, portanto democrático e diverso, mas que apresenta significativas limitações estruturais para a universalização da oferta de vagas a todos que delas demandarem;
- b) que se constitui por meio de universidades e faculdades recentemente criadas e estruturadas³³ a partir de um desenho institucional departamentalizado que contribui para a fragmentação de suas ações (CUNHA, 1983);
- c) que se institui com influências da tradição européia e americana com características monoculturais, hierárquicas, machista, branca e cristã, apesar de muito avançar no princípio público do ensino laico; que por essas razões pode potencializar as relações de estranhamento deste sujeito estrangeiro ou pode potencializar as relações de identidade e de pertencimento com grupos que se constituem no ambiente universitário.

O reconhecimento da presença dos estudantes indígenas no ensino superior e a compreensão de suas trajetórias neste espaço institucional potencializam o debate acerca do papel social e formativo da universidade pública³⁴ e sua relação junto aos segmentos ditos minoritários da sociedade brasileira. A presença desses sujeitos provoca a compreensão acerca das estratégias de sua interação, permanência e sobrevivência no universo acadêmico-universitário.

³³ Apesar da criação da primeira universidade pública brasileira datar da década de 1930, a oferta do ensino superior público no Brasil foi ampliada, de forma mais intensiva, pelo Governo Federal e por Governos Estaduais no contexto da Ditadura Militar pós-1964, após a publicação da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior no Brasil, bem como das Leis e Decretos que antecederam esta legislação (Lei n.º 4.464/1964, que regulamentou a participação estudantil, Decreto n.º 57.634/1966, que suspendeu as atividades da União Nacional dos Estudantes, Decretos n.º 53/1966 e 252/1967, que reestruturaram as universidades federais e modificaram a representação estudantil, Decreto-lei n.º 228/1967 que permitiu que reitores e diretores enquadrassem o movimento estudantil na legislação pertinente). As Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil e no Paraná foram criadas com maior intensidade nesse contexto, fundamentalmente nas décadas de 1970 e 1980. No caso paranaense, com exceção da Universidade Federal do Paraná fundada em 1912, citamos a criação da Universidade Estadual de Maringá em 1970, Universidade Estadual de Ponta Grossa em 1970 e da Universidade Estadual de Londrina em 1971.

³⁴ Ainda que o debate acerca da constituição histórica e da função social da universidade pública no Brasil seja um elemento importante a se refletir e fundamentar em torno do ensino superior aos povos indígenas, avaliou-se sobre a inviabilidade da abordagem aprofundada desta temática neste trabalho, uma vez não ser este seu foco principal. Ainda assim, o aprofundamento desta questão pode ser referencializado em: CUNHA, 1983; DE TOMMASI; WARD; HADDAD, 1998; SHIROMA, 2000; BELLONI, 2002.

Essas estratégias estão intimamente associadas à histórica atuação dos povos indígenas junto ao Estado brasileiro que, em significativa parte de sua história, intencionou seu extermínio ou sua assimilação. Ao debater essa questão, articulada aos conflitos e dilemas da escolarização e profissionalização da juventude indígena nas universidades, Capelo e Tommasino (2004) instigam essa reflexão a partir da explicitação de Durhan (1983, p.14-15) acerca da ambígua presença indígena no novo contexto de constituição do Estado brasileiro.

A verdade é que, do ponto de vista do Estado, o índio ocupou sempre uma posição muito ambígua. Como ocupante original do país e, nesse período, seu possuidor, precisou ser incorporado, se não como cidadão, pelo menos como súdito, para legitimar o domínio sobre o território por parte de um Estado que se queria representante da Nação. Na ideologia da nacionalidade, o índio possui um valor simbólico muito grande. Significa, simultaneamente, a autonomia e a naturalidade e, nesse sentido, constitui uma imagem que permite representar como “natural” a relação do povo brasileiro (em abstrato e, portanto, do Estado) com seu território [...]

Essa ambigüidade que existe na relação do Estado para com o índio desdobra-se, da perspectiva do índio, em ambigüidade paralela. [...] Apesar das lutas heróicas que travaram no passado e continuam a travar no presente, apesar de terem conseguido resistir em alguns lugares, por séculos, o confronto levou sempre ao seu extermínio e à sua submissão. Sua única esperança de sobrevivência, portanto, está na sua inclusão no Estado que criamos do legado europeu e cuja proteção não podem dispensar. Desse modo, o Estado se coloca para eles, simultaneamente, como instituição alheia à sua tradição cultural, como expressão do jogo estrangeiro e como única instância de proteção face à sociedade que ameaça destruí-los.

A inserção da população indígena no Estado brasileiro se dá, assim, contraditória, mas inevitavelmente.

Essa marcante ambigüidade acompanha historicamente a trajetória dos povos indígenas e, de forma especial, os jovens e adultos índios destacados, neste momento, para ocuparem os espaços delimitados na universidade pública e lá construir sua trajetória. Importante ressaltar que o estudante indígena universitário carrega consigo as referências de socialização e convívio de sua comunidade de origem, de sua aldeia, fundamentadas em relações de coletividade, troca e tensionamentos internos, bem como em trajetórias históricas de exploração e de usurpação de seus territórios pelas sociedades não indígenas.

Ao adentrar neste território acadêmico-universitário e ao vivenciar sua experiência como estudante indígena universitário, esse sujeito a construir e reconstruir relações de pertencimento social, cultural e econômico, ora com o conjunto da

comunidade universitária, ora com sua comunidade de origem, ora com outros sujeitos e grupos sociais urbanos que passam a acompanhá-los neste processo formativo (vizinhos de suas residências, membros de religiões das quais participam, dentre outros). Esse processo apresenta-se carregado de complexidades, contradições, positivities, desafios, dificuldades e nem sempre é exitoso.

Os vínculos de pertencimento que passam a ser construídos e dinamicamente reelaborados nesses espaços podem ser pautados ora nas expectativas, necessidades e contradições inerentes ao sistema capitalista – fundamentalmente nas lógicas da competitividade, da acumulação, do individualismo e da inclusão perversa³⁵ (MARTINS, 1997) –, ora nas formas de socialização vivenciadas nas terras indígenas. Muitas delas são mantenedoras de sistemas e rituais que potencializam relações coletivas de reciprocidade e trocas³⁶, em detrimento dos princípios capitalista, ainda que estes estejam presentes nestes territórios desde o processo de colonização pela população não indígena (CAPELO; TOMMASINO, 2004; WOLF, 2003c).

A presença dos estudantes indígenas na universidade e os fenômenos decorrentes de suas trajetórias são recentes, assim como atual tem sido a ênfase pelos movimentos de professores e lideranças indígenas no Brasil pelo direito ao ensino superior, circunscrita principalmente a partir desta última década. A luta dos povos indígenas em ocupar espaços nas universidades públicas também é decorrente das conquistas pelo reconhecimento legal das escolas indígenas³⁷ no sistema público de educação básica, principalmente, pela oferta do ensino fundamental pautado nas

³⁵ Ao debater o conceito de exclusão social, Martins (1997) explicita sua compreensão sobre a inexistência de uma exclusão pura e sim, de processos precários e perversos de inclusão social. Compreende que a constituição e o uso comum do conceito de exclusão social sem acompanhar sua importante reflexão e problematização podem conformar o entendimento de que os sujeitos excluídos do acesso a diversos direitos (à educação escolar, à posse da terra, à saúde, ao trabalho e à renda, dentre outros), encontram-se marginais, alheios e fora da sociedade capitalista, ocultando inclusive seu histórico protagonismo como sujeitos coletivos de interação, resistência, adesão ou de negação a esse modelo de organização social e econômica. Nessa lógica, Capelo e Tommasino (2004, p.24) observam que, *“ainda que de modo marginal, os índios fazem parte da sociedade envolvente e se constituem vítimas de um processo social de marginalização também entendido como exclusão integrativa”*. A essa afirmação se acrescentaria: são vítimas e, ao mesmo tempo, potenciais sujeitos transformadores das referidas formas de exclusão.

³⁶ Essa questão será refletida na sequência deste trabalho ao se apresentar breve caracterização sobre os povos Kaingang e Guarani no Paraná.

³⁷ Escola Indígena é uma categoria criada pela legislação recente (Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena, 2000; Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Indígena, 1999; Plano Nacional de Educação, 2001) – conquista dos movimentos de professores indígenas no Brasil – que busca definir e normatizar os princípios de especificidade, diversidade, bilinguismo os quais devem orientar o funcionamento das escolas em terras indígenas no território brasileiro.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, dentre outras referências.

A ampliação do ensino fundamental e o fomento à implantação do ensino médio nas terras indígenas têm provocado a necessidade de formar e qualificar professores indígenas que venham a atender a essa demanda. Por outro lado, ao pautarem o ensino superior público como direito e como possibilidade de afirmação e de sustentabilidade de seus territórios, os povos indígenas passam a buscar possibilidades técnicas e profissionais para além da formação de professores.

Ao explicitar esses dois vieses diferentes para o ensino superior pelos povos indígenas, Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Barroso-Hoffmann (2007) reconhecem que, apesar de serem percebidos de modo separado, ambos encontram-se historicamente entrelaçados e confluem na busca dos povos e das organizações indígenas por formação no ensino superior.

Conforme os autores, além da formação de professores, o segundo viés tratará da busca por capacidades para gerenciar as terras demarcadas e os desafios de um novo patamar de interdependência entre povos indígenas e Estado no Brasil, no contexto pós-Constituição Federal Brasileira de 1988.

O segundo viés passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização a que estão submetidos e que redundou nas demarcações de terras para coletividades, processo que se incrementou ponderavelmente após a Constituição de 1988. [...] O fato é que a quebra do monopólio tutelar, a capacidade processual reconhecida às organizações indígenas, a intensa ação do Ministério Público Federal, por meio da sua Sexta Câmara de Coordenação e Revisão e, desde o governo Collor, o surgimento de políticas indigenistas em diversos ministérios, como a de saúde indígena, estruturada a partir da Fundação Nacional de Saúde - FUNASA em 1999, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, colocaram os povos indígenas e suas organizações como interlocutores e, em certa medida, protagonistas de processos para os quais se faziam necessários conhecimentos aos quais não tinham acesso e que nem lhes chegavam com facilidade. (BRASIL, 1998, p.8-12)

A recente oferta e garantia do acesso ao ensino superior público aos povos indígenas vem se compondo de maneira desarticulada no território nacional, mediante três frentes significativas:

- as iniciativas institucionais que seguem a lógica de ingresso de estudantes indígenas por meio das políticas de reserva de vagas, conhecidas como política de cotas nas universidades públicas via vestibular convencional ou específico, emergindo como reflexo e problematização às reivindicações e conquistas do movimento negro (CARVALHO, 2004);
- as iniciativas parlamentares e governamentais de instituição de vagas suplementares nas universidades públicas, via vestibular convencional ou específico;
- as iniciativas institucionais na organização de cursos específicos, de duração determinada e com dinâmica de alternância³⁸, em sua maioria, de habilitação de professores indígenas.

Com exceção dessa última modalidade de oferta³⁹, todas as demais iniciativas institucionais de ingresso provocam a reflexão e a reivindicação pelas lideranças indígenas por políticas de incentivo à permanência dos estudantes indígenas na universidade.

Faz-se importante, dessa maneira, caracterizar as iniciativas que passam a compor, por dentro do sistema de ensino superior brasileiro, uma política pública de ensino superior voltada aos povos indígenas, fomentadora de estratégias de ingresso e permanência diferenciadas e específicas, haja vista o reconhecimento e a garantia constitucional, fundamentada na dimensão histórica, sociocultural e linguística que envolve esses diferentes grupos étnicos.

³⁸ A dinâmica de alternância se caracteriza pela forma de organização de cursos de graduação para atender um público específico, em sua maioria de formação em serviço, e que se reúne em períodos determinados como janeiro e julho (período de férias escolares) concentrando nesses meses as etapas de formação presencial e intensiva. Nos períodos intermediários a esses meses, é desenvolvido processo de acompanhamento pedagógico dos cursistas, em serviço, em seus municípios e comunidades.

³⁹ Dentre as experiências de ensino superior, destacam-se os Cursos de Licenciatura Intercultural, em sua maioria, se constituem de ofertas localizadas e programadas para atender a uma demanda específica de professores indígenas, geralmente prevendo custeio com deslocamentos, alimentação, hospedagem aos cursistas. Esses cursos são promovidos pelas universidades públicas, muitos deles financiados pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)/MEC, e se realizam em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, Secretarias Municipais de Educação, FUNAI, dentre outros parceiros.

2.1 A POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E SUA CONSONÂNCIA COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A AFIRMAÇÃO E A RESISTÊNCIA DOS SUJEITOS

O ensino superior para os povos indígenas passou a se esboçar e ensaiar traços ainda incipientes como política pública a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, tendo como elementos indutores:

- o reconhecimento da educação escolar indígena como modalidade educativa da educação básica no Brasil⁴⁰, constituindo um estatuto jurídico para as escolas indígenas e demandando professores indígenas habilitados;
- o crescente número de matrículas de indígenas no ensino fundamental e no ensino médio seja nas escolas localizadas nas terras indígenas, seja naquelas localizadas no meio urbano⁴¹;
- a constituição de políticas públicas indigenistas, fundamentalmente, a de saúde indígena, demandando a habilitação de profissionais índios nesta área;
- a intensificação da luta pelo reconhecimento, demarcação e gestão dos territórios indígenas;
- o fortalecimento das organizações e movimentos indígenas no Brasil, explicitando o direito pelo acesso à universidade pública.

A emergência do ensino superior como política pública voltada aos povos indígenas está associada à progressiva expressão e organização dos movimentos

⁴⁰ Importante ressaltar que o reconhecimento da educação escolar indígena como modalidade educativa da educação básica no Brasil foi explicitado, fundamentalmente, pela Lei n.º 10.172/2001, que regulamenta o Plano Nacional da Educação.

⁴¹ Segundo dados do Censo Escolar pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)/MEC 2006, a oferta de educação escolar indígena no Brasil aumentou em 47,3% no período de 2003 a 2006, com significativa ampliação na oferta do 2º segmento do ensino fundamental (crescimento de 74,8% de 2002 a 2006) e do Ensino Médio (crescimento de 543% de 2002 a 2006) nas terras indígenas, ainda que reduzida frente à demanda de alunos indígenas que ainda frequentam escolas no meio urbano, principalmente de Ensino Médio. No período de 2002 a 2006 foram criadas 713 novas escolas indígenas no país representando uma expansão de 41,8% do total existente, ampliando para mais 2.852 o número de professores indígenas (BRASIL, 2007). Contudo, os indicadores ainda evidenciam a permanência de significativas desigualdades no acesso à escolarização aos povos indígenas uma vez que de 3 estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, somente 1 chega nos anos finais, sendo mais crítica no ensino médio onde de cada 16 alunos no ensino fundamental, somente 1 tem acesso a esse nível de ensinona escola indígena (BRASIL, 2008c).

indígenas nas duas últimas décadas no país. A atuação desses movimentos fundamentou-se pela perspectiva de inversão da lógica catequética, assimilacionista, tutelar e homogeneizadora que caracterizou os processos de escolarização de indígenas no país desde a sua colonização e oficialmente até a promulgação da Constituição Federal de 1988 (LUCIANO, 2006; PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

A história da educação escolar indígena no Brasil é marcada por imposições e orientações oficiais em diferentes contextos (colonial, imperial e republicana) determinando um modelo de escola para índios (e também para os não indígenas) e atribuía um parâmetro de sujeito a ser formado. Ao revisitarem e analisarem criticamente esses diferentes contextos e parâmetros, as organizações e os movimentos indígenas, principalmente nas últimas décadas, vêm se apropriando do espaço escolar – inclusive o universitário – buscando transformá-lo em espaço de expressão, troca e resistência de suas culturas, de seus territórios, de suas línguas e de sua organização social e política, bem como num espaço de diálogo intercultural.

Nesse contexto e com essa coerência, novos sujeitos passam a se constituir nas terras indígenas, tais como: professores indígenas habilitados e muitos deles vinculados à rede pública de educação estadual e(ou) municipal; os agentes de saúde indígena, advogados, engenheiros agrônomos, dentre outros profissionais que carregam as marcas da sua cultura própria e que passam a dialogar intensamente com as demais culturas locais, profissionais, universitárias, urbanas, dentre outras, para além das históricas influências institucionais da FUNAI.

O reconhecimento e a assunção da educação escolar indígena pelo Estado e pelos próprios povos indígenas como direito constitucional – parametrada nos princípios do bilinguismo, da especificidade e da interculturalidade – passam a orientar, fundamentalmente, a formação dos professores indígenas. Provoca a revisitação do modelo de escola presente ao longo de sua história e a construção de uma nova referência de escolarização, inclusive no ensino superior público.

Todavia, entende-se que a discussão sobre a oferta do ensino superior público aos povos indígenas deva ser articulada, porém distinta daquela referente à universalização da educação básica específica e diferenciada a esses povos. Peres

(2007, p.42), ao relatar o debate acerca das demandas indígenas pelo ensino superior, evidencia que:

não se trata de universalização da escolarização, mas da formação de indígenas altamente qualificados e comprometidos com a defesa dos seus direitos, a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, a gestão de seus territórios e o fortalecimento de suas organizações. As ações afirmativas de inclusão social nesta área devem conjugar uma perspectiva pluricultural que respeite a diversidade e as perspectivas indígenas diferenciadas, sob pena de se tornarem expedientes de controle e regulação burocrática das demandas de cidadania indígena.

A apropriação do ensino superior público e do espaço da universidade pública pelos povos indígenas está vinculada a esta nova possibilidade de se reconstituírem as bases da educação escolar indígena no Brasil, neste momento, pelos próprios índios, ampliando sua oferta e abrangência até então circunscritas apenas à educação básica.

Ao constatar esse movimento, faz-se necessário compreender quais foram as marcas institucionais e conceituais apreendidas pelos povos indígenas na sua relação com a escola e com as políticas educacionais nos vários períodos da história brasileira. Possibilita contextualizar o momento atualmente vivenciado pelos indígenas brasileiros e, fundamentalmente, no Paraná, e sua saga trajetória em inserir-se e sobreviver no espaço escolar universitário, na perspectiva de construir outro modelo de escolarização parametrado numa referência de sociedade democrática pluriétnica, multilíngue e intercultural⁴².

A partir do estudo da literatura sobre a história da educação escolar indígena no Brasil, bem como da política de ensino superior público voltado aos povos indígenas, identificou-se que a fronteira histórica de constituição das políticas educacionais *para* ou *dos* indígenas encontra-se demarcada antes e após a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988. Este marco institucional separa também o reconhecimento legal e a construção social e política dos sujeitos indígenas na relação entre estes, o Estado e a sociedade nacional.

⁴² Conceitos utilizados nos documentos que definem e caracterizam a política e as diretrizes nacionais da Educação Escolar Indígena no Brasil, desde a primeira metade da década de 1990. Foi amplamente disseminado a partir da publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (RCNEEI) no início da década de 2000.

Os contextos que tomam o descobrimento do território brasileiro pelos colonizadores europeus até a Constituição Federal de 1988 se estendem e se dividem entre o período colonial, imperial e republicano. Nestes 488 anos de história foram construídos conceitos, estereótipos e imagens dos indígenas marcados pela eurocêntrica e etnocida lógica cristã, homogênea e ocidental de pensamento e de ação. Apesar do massacre resultante do contato permanente entre as sociedades não indígenas e os índios (doenças, epidemias, fome, guerras, dentre outros) nos vários contextos da história brasileira, é manifesta e explícita a afirmação cultural e política dos povos indígenas ao longo destes séculos (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

O recente contexto pós-Constituição Federal de 1988 assinala e é resultante da resistência dos povos indígenas, evidenciando a construção e a conquista de seu protagonismo político, e sinaliza uma nova cidadania indígena no país. Nesta nova cidadania está presente outro modelo de escolarização que ultrapassa os limites da educação básica e avança teimosamente para o acesso público ao ensino superior, principalmente no início da primeira década do século XXI.

2.1.1 Contextos do Brasil colonial à Constituição Federal de 1988

Esse prolongado período da história brasileira e, fundamentalmente, dos indígenas na formação da sociedade brasileira, evidencia a perversa e imperialista lógica de conquista, conversão, assimilação e tutela dos índios com a explícita e oficial finalidade de transformá-los em escravos (no período colonial) ou trabalhadores livres nacionais (no período republicano), assim como na apropriação de seus territórios, possibilitando o avanço da expansão comercial, agrícola e industrial capitalista no país.

Nesses contextos, a escola foi instituída como um importante instrumento de opressão, descaracterização, ocultamento e destruição das culturas e identidades indígenas, buscando convertê-las para um universo de civilização e de ciência fundados pelos colonizadores. Segundo Luciano (2006, p.150),

A dominação política dos povos nativos, a invasão de suas terras, a destruição de suas riquezas e a extinção de suas culturas têm sido desde o século XVI o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória.

Faz-se importante destacar os diferentes contextos históricos que marcaram institucionalmente a base conceitual e política da educação escolar indígena até a década de 1980, bem como impulsionaram a sua revisão e a instituição de novas referências legais e políticas de construção dos sujeitos indígenas, pela resistência de seus povos no Brasil.

O período colonial brasileiro foi caracterizado pela imposição dos valores cristãos europeus por meio da instituição das missões religiosas no Brasil, a partir de 1549, evidenciada pela estreita relação entre Igreja e Estado Monárquico, apresentando-se como o primeiro marco institucional da educação escolar para índios no Brasil. Importante salientar que este marco institucional pressupôs a submissão da hierarquia eclesiástica portuguesa ao Estado, caracterizando-se o clero como funcionário e a Igreja, um departamento do reino (HOORNAERT, *et al.*, 1979, apud PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.46).

Cabe ressaltar que o território recém-descoberto pelos colonizadores portugueses já era habitado por cerca de 1.400 povos indígenas diferentes⁴³, os quais já possuíam diversas formas de organização social, cultural, linguística, política e territorial.

Essa diversidade, contudo, passa a ser ocultada a partir do primeiro registro acerca dos denominados genericamente *índios* pelos povos colonizadores, tal como sintetiza Caminha ao Rei D. Manuel de Portugal:

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos [...] se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, a qual preza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, essa gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa (CAMINHA, 1999, p.54)

⁴³ Destacam-se no debate demográfico as aproximações acerca do número exato de indígenas habitantes no território que correspondia ao Brasil do descobrimento. Este debate pode ser encontrado nas obras destes autores: NIMUENDAJU, 1981; ROOSEVELT, 1992; MONTEIRO, 1995; NOELI, 1996; HEMMING, 1998; MARCÍLIO, 2004; FUNARI; NOELLI, 2005. Essas referências foram identificadas e sistematizadas por: PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006.

Segundo Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p.28-29), duas concepções sobre os índios prevaleceram e se entrecrocaram pelos colonizadores portugueses nesse período, sendo ambas manifestadas pelas gravuras produzidas e divulgadas pela Europa nos séculos XV e XVI:

- a) Eram seres humanos que estavam degradados, vivendo como selvagens e canibais, mas possuíam todo o potencial para se tornarem cristãos. Na Idade Média, Santo Agostinho defendeu a conversão dos selvagens. Os inúmeros atributos dados pelos cristãos aos índios – gentios, bárbaros, etc. – supunham essa possibilidade. [...]
- b) Eram seres inferiores, animais que não poderiam se tornar cristãos, mas podiam ser escravizados ou mortos. Esta interpretação decorria da divulgação de estereótipos sobre os povos bárbaros, sendo manipulada por colonos em proveito próprio, para legitimar as “guerras justas” e a escravidão.

A ação missionária presente no período colonial brasileiro desenvolveu diversas estratégias de educação dos índios, sendo o aldeamento em missões e o uso das línguas nativas para a catequese as mais recorrentes, considerando a frequente resistência e abandono dos indígenas “convertidos” dos rituais cristãos. As intenções missionárias também se distinguiam diante dos interesses da Coroa Portuguesa e dos projetos de expansão comercial do sistema colonial que demandava a escravização da mão de obra indígena por meio das “guerras justas” e a usurpação de seus territórios. Os missionários também evidenciavam os diferentes alinhamentos das ordens religiosas ora com os interesses comerciais expansionistas (principalmente os franciscanos e carmelitas), ora na defesa da liberdade dos índios, manifestada em diversos momentos pelos jesuítas e capuchinhos em determinadas regiões do país (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Fazendo frente ao contato com os invasores coloniais, cada povo indígena resistiu à sua forma e às suas condições diante da opressão e violência que marcou esse período da história brasileira. Ao tratarem sobre a histórica resistência indígena no período colonial, Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p.51) afirmam que:

o contato dos povos indígenas com os invasores coloniais – portugueses, franceses, holandeses, etc. – não pode ser reduzido ao binômio extermínio e mestiçagem. Desde as primeiras relações de escambo (MARCHANT, 1980), passando pelas inúmeras alianças guerreiras até o desespero causado pelas epidemias de varíola, cada povo indígena reagiu a todos os contatos a partir do

seu próprio dinamismo e criatividade. Assim, com o tempo, não só foram criadas “novas sociedades e novos tipos de sociedade” (MONTEIRO, 2001:55), como o conhecimento dessa realidade esteve viciado pelo olhar do cronista que desde o início naturalizava essas sociedades, dividindo-as em Tupis e “Tapuias” (aliados/inimigos) de forma a consolidar os objetivos de dominação do projeto colonial português.

Importante compreender a permanente reconstituição desses povos pela a elaboração de novos processos identitários ao longo da história brasileira, como estratégia de sobrevivência dos grupos étnicos remanescentes ante o processo colonizador. As alianças e os conflitos inter e intraétnicos também compuseram as dinâmicas de reelaboração cultural dos povos indígenas, diante da permanente e ofensiva frente expansionista.

Essa afirmação indígena, explícita desde a chegada dos primeiros colonizadores, passa a interferir na expansão das rotas comerciais que se estabelecem, principalmente, nas regiões Sudeste e Sul do país (MOTA, 2000). Diante disso, uma das primeiras medidas tomadas por D. João VI no território brasileiro, em 05/11/1808, foi escrever a “Carta Régia sobre os índios Botocudos, cultura e povoação dos Campos Geraes de Coritiba e Guarapuava” em que suspende a “humanidade”⁴⁴ dos índios do sul do Brasil:

Sendo-me presente o quase total abandono, em que se achão os campos geraes de Coritiba e os de Guarapuava, assim como todos os terrenos que deságuam no Paraná e formam do outro lado as cabeceiras do Uruguay [...] infestados pelos índios denominados Bugres, que matam cruelmente todos os fazendeiros e proprietários [...] e fazendo-se cada vez mais evidente que não há meio algum de civilisar povos bárbaros, [...] sou servido por estes e outros justos motivos que hora fazem suspender os efeitos de humanidade que com elles tinha mandado praticar ordeno-vos: deveis considerar como principiada a guerra contra esses bárbaros Índios [...]. (apud FERNANDES, 2006, p.68)

Ao declarar guerra contra os índios do Sul do país na perspectiva de sua extinção ou civilização, ou diga-se, humanização, nessa mesma Carta o Monarca anuncia a escolarização severa como estratégia de contato e conversão.

[...] sendo-me também igualmente presentes os louváveis fructos que tem resultado das providencias dadas contra os Botocudos, e fasendo-se cada dia

⁴⁴ Segundo Fernandes (2006, p.68), “a humanidade dos índios foi contestada também pela ciência do século XIX. O antropólogo Físico Blumenbach afirmou que os botocudos – provavelmente os Xokleng de Santa Catarina – estavam a meio caminho entre o orangotango e o homem.”

mais evidente que não há meio algum de civilisar povos bárbaros, senão ligando-os a uma escola severa, que por alguns annos os force a deixar e esquecer-se de sua natural rudeza e lhes faça conhecer os bens da sociedade e avaliar o maior e mais solido bem que resulta do exercício das faculdades moraes do espírito, muito superiores ás phisicas e corporaes. (Apud PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.100)

A intenção da escola severa e pacificadora dos índios, registrada nas cartas reais, fundamentou o retorno das ordens missionárias para o Brasil, expulsas a partir de 1757 pelo Marques de Pombal⁴⁵. Assim, a política de educação de índios no período imperial, a partir da segunda metade do século XIX, pautou-se no ensino de habilidades e ofícios para servir à necessidade das vilas e cidades que se formavam, inclusive a partir do sistema de aldeamentos criado pelos missionários⁴⁶. As escolas nesse período eram subvencionadas pelo Estado Monárquico e os missionários contratados pela administração provincial como assistentes religiosos e educacionais, sem autonomia no governo dos aldeamentos. As escolas de instrução primária contavam também com a permanência de não índios nos aldeamentos (militares, comerciantes, colonos, escravos e ex-escravos negros) como facilitação à catequização dos índios.

Nesse período também se confrontam no Brasil as imagens romantizadas e excessivamente idealizadas dos índios, destacando-se as obras *Iracema* e *O Guarani* de José de Alencar (1829-1877), e a imagem da espoliação e destruição de povos inteiros, destacando-se as obras “O Canto do Índio”, “Y-Juca-Pirama”, “Canção do Tamoio”, “Deprecação” etc., de Antônio Gonçalves Dias (1823-1864)⁴⁷. Dessas, as mais difundidas até o momento e ao longo da história brasileira, principalmente no espaço escolar, foram as obras de José de Alencar que, aliadas a outras expressões artísticas (pintura, escultura, música), possibilitaram a construção e a afirmação da imagem do índio genérico, dócil, pacífico, tendo negada sua condição humana ao ser cartesianamente confundido com a natureza.

⁴⁵ O Decreto n.º 426, de 24 de julho de 1845 institui o Regulamento das Missões, retomando a entrada de missionários para catequese e civilização, pelo sistema de aldeamento.

⁴⁶ Em 1845 é publicado o Regulamento da Catequese e da Civilização dos Índios, propondo a criação de oficinas de artes mecânicas, o estímulo à agricultura nos aldeamentos indígenas, o treinamento militar e o alistamento dos índios em companhias especiais, como as de navegação. Em 1870, há o investimento em institutos de educação e em internatos, fora dos aldeamentos, para instrução primária elementar e desempenho de funções para o desenvolvimento das províncias. (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006)

⁴⁷ Apesar de suas obras terem sido significativamente difundidas, José de Alencar nunca estudou as culturas indígenas, diferentemente de Antonio Gonçalves Dias, descendente de índios Guajajara, visitou aldeias indígenas na Amazônia e estudou linguística e etnografia, criticando a ganância e a espoliação da colonização do Brasil destruindo povos inteiros. (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006)

Interessante ilustrar que essas imagens prevalecem no espaço escolar sendo folcloricamente manifestadas nas atividades escolares no dia do Índio, lembrado anualmente no dia 19 de Abril, quando, muitas vezes, reaparecem as imagens de Peri e Ceci, personagens literários que generalizam as relações e manifestações sociais, culturais e políticas da diversidade étnica indígena brasileira.

Segundo Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p.95), essa imagem contribuiu para a afirmação da expressão da liberdade e independência do Império brasileiro explicitada pela influência política de José Bonifácio de Andrada e Silva como os seus “Apontamentos para a Civilização dos índios bravos do Império do Brasil”:

A iniciativa de José Bonifácio, ainda que não tenha sido atualizada como uma proposta de ação administrativa do Império coincidia com o esforço pós-independência de construir uma imagem de nação livre e moderna para o Brasil. Se o índio real era discriminado, cabia aos dirigentes políticos apropriarem-se da imagem do ‘bom selvagem’ que continuava a ser difundida pelo Romantismo europeu, encontrando sua expressão brasileira no ‘indianismo’ literário.

Com a intensificação da expansão comercial no século XIX, a questão indígena tornou-se aspecto importante da política territorial do Estado brasileiro. A ofensiva das Bandeiras Paulistas no extermínio, expulsão dos índios de suas terras e apropriação de seus territórios para a agricultura, pecuária e extração de minérios, ampliaram o número de aldeamentos e terras demarcadas para os índios considerados “remanescentes”.

Os lotes de terra que foram demarcados para índios considerados ‘remanescentes’ ampliaram a desestruturação interna, desorganizando a divisão de trabalho tradicional do indígena, sujeitando-o ao controle da produção para o mercado regional. No final do séc. XIX, esses índios sobreviviam como trabalhadores sem terra, já como ‘caboclos’(mestiços) que ainda tinham que lutar para serem identificados como ‘índios de verdade’ (MOREIRA, 2002). Nos trabalhos para os colonos, esses índios eram muito explorados. Baixos salários criavam insatisfação, e os confinamentos levavam ao esquecimento dos ritos tribais. (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.76)

Mesmo com o advento do Império em 1822 e a promulgação da Constituição de 1834, a educação escolar indígena permanece inalterada nos seus princípios gerais voltados à catequese, à civilização dos índios e ao estabelecimento de colônias, até o século XX (LUCIANO, 2006).

Ao narrar e refletir sobre esse processo de “pacificação” dos índios no Paraná provincial e posteriormente republicano iniciado nos séculos XVI e XVII para os povos Guarani e nos séculos XIX e XX para os povos Kaingang, Capelo e Tommasino (2004) contextualizam a estratégia do Estado de concentração desses grupos étnicos para a constituição dos Aldeamentos, alguns deles posteriormente extintos e outros transformados em Postos Indígenas. Nessas localidades, a educação escolar associada à catequese passa também a articular a formação dos indígenas com o ensino de habilidades voltadas ao trabalho, marcadas com a explícita rejeição desses povos.

Podemos, então, dizer que as escolas sempre tiveram caráter civilizatório, as quais desde os primeiros aldeamentos tentaram impor a cultura européia e cristã, mas a resistência indígena se fazia presente à medida que esses conhecimentos “de nada adiantavam” para povos que viviam da economia baseada na caça, coleta, pesca e agricultura até pelo menos as primeiras décadas do século XX. Esse quadro vai mudar radicalmente quando a colonização moderna se concretiza sob os auspícios do próprio Estado e, depois, com as colonizadoras privadas. (CAPELO; TOMMASINO, 2004, p.17-18)

Com advento da República e com a influência dos ideais positivistas, são instituídas pelo Governo Federal as ações de proteção e assistência aos índios com a explícita e republicana intenção de sua integração à sociedade nacional por meio do trabalho. Mediante o Decreto n.º 8.072, de 20 de julho de 1910, é criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), posteriormente denominado Serviço de Proteção aos Índios (SPI), sendo o primeiro órgão estatal formalmente instituído com a finalidade de gerir as relações entre os povos indígenas⁴⁸.

Sua base ideológica se constituiu na idéia de que a condição de índio seria sempre transitória com a finalidade de transformá-lo num trabalhador nacional (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 1985). Para isso, seriam adotados métodos e

⁴⁸ A inspiração de criação do SPI pautou-se nas experiências de contato com os índios pelo Marechal Cândido Rondon ao expandir as linhas telegráficas como política de interiorização brasileira. Suas táticas e técnicas de atração e pacificação de povos indígenas foram normatizadas e padronizadas ignorando-se as especificidades de cada caso. De 1910 a 1930, esse órgão vinculou-se ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; em 1931, tornou-se uma seção do Departamento do Povoamento do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; em 1936, ao Ministério da Guerra, na Inspeção Especial de Fronteiras; em 1939, volta ao Ministério da Agricultura. Foi extinto em 1967, com funções repassadas à Fundação Nacional do Índio (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

técnicas educacionais que controlariam os processos educativos, estabelecendo mecanismos de homogeneização e nacionalização dos povos indígenas, com a criação das primeiras escolas indígenas mantidas pelo Governo Federal⁴⁹.

A instituição do SPI e a estratégica e emergente ideologia de assimilação dos índios como trabalhadores nacionais foram fundamentadas pelo Código Civil de 1916 e o Decreto n.º. 5.484 de 1928, que caracterizaram os indivíduos indígenas como relativamente capazes, orientando as práticas de tutela estatal sobre a população indígena e seus territórios. A tutela legal dos indígenas passa a ser do Estado Brasileiro, constituindo-se num direito especial e implicando um aparelho administrativo único, que viesse a mediar as relações entre índios, Estado e sociedade nacional.

As terras ocupadas por indígenas, bem como o seu próprio ritmo de vida, as formas admitidas de sociabilidade, os mecanismos de representação política e as suas relações com os não índios passam a ser administradas por funcionários estatais; estabelece-se um regime tutelar do que resulta o reconhecimento pelos próprios sujeitos de uma 'indianidade' genérica, condição que passam a partilhar com outros índios, igualmente objeto da mesma relação tutelar. (PACHECO DE OLIVEIRA, 2001, p.224)

Segundo Luciano (2006, p.151), essa lógica passa a ser fundamentada pela Constituição Brasileira de 1934, "sendo a primeira que atribui poderes exclusivos da União para legislar sobre assuntos indígenas, consolidando um quadro administrativo da educação escolar indígena, que só vai ser significativamente alterado em 1991".

No modelo de escola instituído pelo SPI predominava a formação de produtores rurais voltados para o mercado regional, não se diferenciando das escolas rurais, com precário método de ensino (de rudimentos de alfabetização na língua portuguesa às atividades profissionalizantes), material didático padronizado e distante da realidade dos índios e falta de preparação do professor⁵⁰.

⁴⁹ Os métodos e as técnicas pedagógicas utilizados se constituíam do ensino da leitura e da escrita, mas também de conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura, com a finalidade de os indígenas atuarem como produtores para o mercado regional e consumidores das tecnologias produzidas pelos não índios, sendo também uma reserva de mão de obra barata para o mercado de trabalho. Uma das estratégias utilizadas no ensino da leitura e da escrita foi a adoção do bilinguismo de transição, que se utiliza das línguas indígenas para compreensão dos conteúdos curriculares apenas no início do processo de escolarização, transitando para o uso exclusivo da língua portuguesa.

⁵⁰ O SPI organizou 66 escolas em terras indígenas até 1954, tendo como professoras, quase sempre, as esposas dos técnicos encarregados dos postos indígenas, muitas vezes, sem qualquer qualificação para esta prática (D'ANGELIS; VEIGA, 1997).

A partir de inúmeras denúncias de corrupção de recursos financeiros, genocídios de povos indígenas por falta de assistência e pela sua ineficiência administrativa, o SPI foi extinto em 1967, sendo substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 5 de dezembro desse mesmo ano, pela Lei n.º 5.371, com os mesmos princípios de ação vigentes anteriormente⁵¹, porém, neste momento, no contexto de ditadura militar no Brasil.

Apesar de manter a ideologia integracionista do SPI, o novo órgão indigenista passa a se orientar legalmente com a sanção do Estatuto do Índio, Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Pioneiramente na história brasileira, os índios passam a ter um estatuto próprio, porém, mantido sob a égide da tutela governamental autocrática, que legalmente passa a regular a situação jurídica dos indígenas e das suas comunidades, legislando sobre direitos políticos, civis, terras, bens, rendas, educação, saúde, cultura e penalidades que envolvem estes sujeitos, fundamentalmente, seus territórios. (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006)

Considerando esses diferentes contextos institucionais, ainda nos anos de 1950, surgem as primeiras bases para a implantação de um modelo de educação bilíngue para os povos indígenas a partir da Convenção n.º 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 26 de junho de 1957, que trata da proteção e integração das populações tribais e semitribais de países independentes. O reconhecimento legal deste documento no Brasil ocorre, paradoxalmente, apenas em 1966, em pleno regime militar, influenciando o Estatuto do Índio, que passa a mencionar explicitamente a necessidade de alfabetização dos índios “na língua do grupo a que pertencem” (LUCIANO, 2006).

No propósito de estabelecer ações que envolvessem um bilinguismo meramente instrumental, a resposta da FUNAI a essa resolução, na década de 1970, foi a de estabelecer convênios com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), missão evangélica americana envolvendo linguistas norte-americanos e europeus que visavam ao desenvolvimento de pesquisas para o registro de línguas indígenas, preparação de material de alfabetização nas línguas maternas e de material de leitura, treinamento de

⁵¹ Segundo Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p.132), “apesar das irregularidades que levaram às demissões e às suspensões de servidores do SPI, o quadro funcional do órgão, mais de 600 servidores com pouca capacitação técnica e baixos salários, foi transferido para a FUNAI”.

pessoal docente e de autores indígenas. Traduziam o Novo Testamento para povos com línguas ágrafas, como estratégia de conversão cristã, mesmo que esta finalidade, muitas vezes, tivesse sido por eles ocultada (COLBY; DENNETT, 1998).

O SIL teve uma forte influência junto aos povos Kaingang, que tiveram sua língua grafada pela linguista alemã Ursula Wiesemann, mediante a criação do Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão⁵² no Rio Grande do Sul, envolvendo jovens Kaingang de toda Região Sul do país. No Paraná, o SIL passou a ter uma influência maior com o enraizamento da Missão do Cristianismo Decidido e com a formação de lideranças evangélicas, muito destes, atuais professores indígenas e estudantes indígenas universitários⁵³. Numa ação consensuada e autorizada pelo Governo Militar por meio do seu órgão indigenista na Região Sul do país, Wiesemann (1999, p.2) relata a ação pioneira desenvolvida:

⁵² A Escola Clara Camarão, como era conhecida, se constituiu por meio de uma parceria institucional entre a FUNAI, o SIL, a Missão do Cristianismo Decidido e a Igreja de Confissão Luterana no Brasil, ou seja, entre uma instituição estatal e outras instituições não governamentais de cunho religioso, para a formação de monitores indígenas bilíngues habilitados para serem posteriormente incorporados ao serviço público federal, principalmente nas escolas em terras indígenas.

⁵³ Dentre os alunos da Escola Clara Camarão, destaca-se Andila Belfort, Kaingang (2002, p.125-126), que relata suas impressões sobre a formação recebida nesta escola: *“Assim, no começo do ano de 1970, tivemos a nossa aula inaugural, com muitas autoridades presentes e mais ou menos 30 jovens Kaingang, fardados e perfilados, cantaram o Hino Nacional. Até este momento não sabíamos por que estávamos ali, ninguém nos dava nenhuma explicação. [...] As normas disciplinares do colégio eram muito rígidas, tínhamos horário marcado para tudo, nos tornamos escravos do relógio. O frio chegou, aumentando ainda mais a saudade de casa, do calor humano das famílias e do fogo no chão, mas não podíamos fazer fogo para nos aquecer, porque eles diziam que a fumaça fedia nossas roupas e cabelos. Escrevia para meu pai, dizendo que estava sofrendo muito e passando fome, que viesse me buscar, mas tínhamos que entregar a nossa correspondência para a direção levar para os correios, nossas cartas eram violadas e lidas, e nunca chegavam a seus destinos. Ainda no primeiro semestre, levaram a maioria das moças embora, deixaram apenas cinco, chorei porque não me levaram, também não sei até hoje porque fizeram isso. Sentimos muita falta delas, eram as mais velhas e com elas nós nos sentíamos mais protegidas. [...] Não tínhamos o costume de comer verduras e legumes como repolho, tomate, alface, etc., essas coisas, então a diretora sentava à mesa e servia uma pratada de verdura para eu comer primeiro, depois, então, ganhava arroz, feijão e carne, se não comesse acabava ficando sem comer. Num fim de semana, fugimos para a mata, para comer nossas verduras e legumes. Na volta não nos deixaram preparar a nossa comida nas panelas da cozinha, como se fosse algo repugnante ou prejudicial à saúde, então nos tomaram para jogar fora. Passado algum tempo, descobrimos que tinham levado as nossas folhas para análise e descobriram que as propriedades nutritivas delas superavam o espinafre, por isso, queriam saber onde encontramos para tirar as sementes. Respondemos que não era mais tempo e que não tem o tempo todo, nem tempo certo. Nos proibiram de falar com os nossos colegas e nos castigavam por qualquer coisa, eu então vivia de castigo, que era limpar e dormir na casa da diretora. Fazia muitas gravações da língua com ela. Não sabia por quê. [...] Final do ano de 1972, nos formamos. Foi um acontecimento nacional e internacional. Não tínhamos clareza do que isso representava para nós, nem para os brancos, mas para eles era bem claro o que queriam, nos usar enquanto alfabetizadores da língua Kaingang e que fariam o processo de transição da língua Kaingang para o Português em pouco tempo e então os professores brancos fariam o resto, abreviar a integração dos Kaingang à sociedade nacional, usando os índios e sua própria língua para nos descaracterizar enquanto povo, mas não tínhamos clareza disso.”*

Os primeiros alunos da nossa escola não faziam idéia do motivo de serem transportados tão longe da sua reserva para uma escola de que ninguém tinha notícia. Foi realmente um novo empreendimento para todos, e inicialmente os estudantes assistiam as aulas simplesmente como um ato de obediência às autoridades que administravam as reservas. Apesar desse início duvidoso, e das dificuldades encontradas no processo de alfabetização, os alunos passaram a gostar do convívio e aprendizagem escolar. As autoridades visavam alfabetizar esses jovens Kaingang na sua própria língua e também na língua portuguesa para habilitá-los como professores e tornar acessível a alfabetização à população inteira. Haveria também a vantagem secundária de infundir mais confiança nesta etnia tão enfraquecida, para que os Kaingang pudessem reabilitar sua própria cultura e coexistir confiantemente com os brasileiros em pé de igualdade.

O forte caráter civilizatório dessa iniciativa marcado pela atuação dos linguistas missionários do SIL, dentre outras posturas autoritárias do Governo Militar, passam a despertar a crítica de diversos antropólogos, linguistas, pesquisadores e educadores que, ainda na década de 1970, passam a refletir sobre a construção de uma nova identidade indígena e sobre um novo parâmetro de educação escolar indígena no Brasil (SUESS, 1980). Segundo Tommazio (1997, p.119),

o bilingüismo dos missionários está voltado para o domínio da língua indígena como forma de se territorializarem no universo do *outro* e, “de dentro”, levarem aos indígenas o acesso à Bíblia, traduzida em língua nativa. Todos sabemos o que significou e significa a conquista espiritual. No sentido em que estamos mostrando, o bilingüismo nas escolas indígenas do sul do Brasil guarda suas raízes históricas na política de “civilização” dos índios que foi implantada no século XVI.

Silva e Azevedo (1995, p.151) também expressam sua preocupação ao tratarem deste modelo de escola bilíngue que passa a ser preponderante nos meios indigenistas na década de 70 do século XX, incluindo o Paraná e o restante das áreas dos estados do Sul.

Com a chegada do Summer Institute of Linguistic ao Brasil em 1956, o quadro se transformou apenas em seus aspectos mais superficiais e visíveis. Caracterizado pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se desenvolviam até então, o “novo” projeto não escondia, como todos os seus predecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais [...] o modelo de educação indígena desenvolvido pelo S.I.L. fez muitos aliados e arautos nas universidades brasileiras. Os objetivos do S.I.L. nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas. [...] Neste quadro as línguas indígenas passaram a representar meios de “educação” destes povos a partir de valores e conceitos “civilizados”.

A partir das referências apresentadas, considera-se que o projeto do Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, implantado na Região Sul do país a exemplo de muitas outras iniciativas pelo Brasil, num contexto de intensa autocracia militar, conjuga o processo de escrituração de uma língua com forte tradição oral com a criação e a formação, em regime de treinamento, de um novo sujeito no universo sociocultural e político indígena – o professor bilíngue (ou monitor bilíngue, como era denominado), influenciado pela evangelização cristão-européia.

Ainda nos anos de 1970, constata-se a emergência mundial de debates em torno dos direitos humanos, pelos processos de descolonização de diversos países e pela tendência à globalização, inspirando os movimentos de recuperação da autodeterminação dos povos indígenas. No Brasil, constituindo-se à margem da política indigenista oficial⁵⁴, diversas experiências e organizações civis de colaboração, apoio e defesa da causa indígena⁵⁵ passam a se desenvolver conjugadas aos movimentos pela abertura democrática no país. Essas organizações explicitavam a clareza de seu papel de fomento e apoio ao movimento indígena, compreendendo os próprios índios como protagonistas e sujeitos de suas lutas e conquistas, como se evidenciou na Declaração de Barbados I, documento elaborado pelos antropólogos que participaram do Simpósio sobre a Fricção Interétnica na América do Sul, em janeiro de 1971:

⁵⁴ O conceito e a expressão “política indigenista” advêm da compreensão acerca de qualquer ação que tenha como foco as populações indígenas, estando estreita e precisamente associada à distinção dos agentes que a desenvolvem e interagem com os diferentes grupos étnicos no território nacional. Atualmente, têm-se os próprios povos indígenas como agentes principais das políticas indigenistas, seus representantes e organizações, o que provoca uma outra distinção no campo dessas políticas, referente à “política indígena”, sendo esta protagonizada pelos próprios índios e em seus territórios, não necessariamente por agentes externos. Outrossim, muitas organizações indígenas vem ampliando sua participação na proposição, formulação e execução de políticas para os povos indígenas. Outro agente importante na formulação e execução de políticas indigenistas é o Estado, por meio das diferentes órgãos oficiais responsáveis pela gestão de diferentes políticas sociais, tendo determinante papel constitucional orientador para essas ações. Ou agente refere-se às organização não governamentais, de diferentes matizes e finalidades, dentre elas, as missões religiosas. Essas organizações não indígenas ampliaram sua atuação nas últimas décadas assumindo ações antes atribuídas exclusivamente ao Estado brasileiro. (ISA, 2009)

⁵⁵ Envolvidos nessas organizações diversos pesquisadores não índios (antropólogos e linguistas), indigenistas e missionários leigos, com destaque as que se caracterizavam com perfil laico: Comissão Pró-Índio de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Acre, Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI), Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMA); e as ligadas às igrejas católicas e luteranas: Operação Anchieta (OPAN), Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Conselho de Missões entre os Índios (COMIN). Ressalta-se que a inspiração da reorganização do clero brasileiro e latino-americano, nesse contexto, se fundamenta nos documentos do Concílio Vaticano II (em meados do anos 60), na II Conferência do Episcopado Latino-Americano em Medellín (1968) e nas reflexões em torno da Teologia da Libertação, culminando na criação do CIMI, em 1972. Também influenciou a revisão da postura missionária na América Latina o documento produzido por antropólogos reunidos no Encontro de Barbados I, em 1971. A partir de meados dos anos 70, a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil passa a ser o principal parceiro ecumênico do CIMI. (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

É necessário ter em mente que a libertação das populações indígenas ou é realizada por elas mesmas ou não é libertação. Quando elementos estranhos a elas pretendem representá-las ou tomar a direção de sua luta de libertação, cria-se uma forma de colonialismo que retira às populações indígenas seu direito inalienável de serem protagonistas de sua própria luta. (SUESS, 1980, p.26)

Nesse contexto são criadas pelos próprios índios organizações e associações indígenas, em diferentes regiões do país, culminando na criação, em 1980, da União das Nações Indígenas (UNIND, atualmente UNI) e suas regionais, tendo em vista a defesa dos territórios indígenas, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados. Impulsionada pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1974, realiza-se a 1ª. Assembléia Nacional de Líderes Indígenas, em Diamantino/Mato Grosso.

Na década de 1980, constata-se a emergência de uma rede de mais de duzentas organizações indígenas que passaram a pressionar o Poder Legislativo para as conquistas mais significativas da história dos povos indígenas no Brasil. Em 1982, realiza-se o 1º Encontro Nacional de Povos Indígenas, com a presença de 200 lideranças⁵⁶.

Importante ressaltar que, nesse período, *“ganharam maior projeção os índios que dominavam o português e tinham escolaridade”*, reforçando a importância do domínio da língua portuguesa nos processos de negociação política e parlamentar (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.193). Ao refletirem sobre o fenômeno do protagonismo das lideranças indígenas contrariando a imagem até então romantizada e idealizada do índio brasileiro, esses autores evidenciam que:

o surgimento de lideranças indígenas complexificou as imagens sobre eles, agora inseridos na luta pela redemocratização do país. Durante a década, filmes como “Uirá” e “Terra dos Índios” colocaram em cena o índio rebelde, lutando pela sobrevivência cultural, ao contrário da mídia que retratava as atividades de atração e pacificação como espetáculos exemplares (ainda que suas conseqüências fossem fome, doenças e mortes). Superando a censura do regime militar e da FUNAI, os índios construíram uma nova imagem com a

⁵⁶ Nesse contexto, muitas lideranças indígenas se destacaram no cenário nacional e internacional, tais como: Mário Juruna, Daniel Matenho, Álvaro Tukano, Ângelo Kretan, Marçal de Souza, Veríssimo Terena, Marcos Terena, Ailton Krenak, Davi Yanomami e Paulinho Paiakan (Kayapó). Destes, cabe destacar o assassinato dos líderes Ângelo Kretan (Kaingang) e Marçal de Souza (Guarani), este último em 1983, “como represália aos interesses regionais contrariados com suas atitudes de afirmação política” (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.160).

criação do movimento indígena e a participação em foros internacionais (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.160).

Ao também contextualizar e analisar esse processo, Rosa Helena Dias da Silva (2000) ressalta que esse protagonismo emergente resulta da articulação de três fatores fundamentais: i) fatores internos, referindo-se às situações limites que se encontravam os povos indígenas devido à constante invasão dos seus territórios e às ameaças de seu extermínio étnico-cultural; ii) fatores externos, marcados pelas estratégias de resistência e oposição à ditadura militar instalada no país e ao surgimento de novos atores políticos, dentre estes, as organizações indígenas; iii) cenário continental, que se compunha pela implantação de novos modelos políticos e econômicos (a partir do paradigma do socialismo) e pela imposição de regimes ditatoriais com a instauração institucional da tortura, repressão, perseguição e violência.

A partir de 1986, a União das Nações Indígenas (UNI) reuniu seus coordenadores regionais para discutir a proposta indígena para a Assembleia Nacional Constituinte. Importante destacar que no universo de reivindicações das lideranças indígenas até o presente momento constava a garantia da escola indígena bilíngue, específica, diferenciada e intercultural voltada a atender às demandas do ensino fundamental regular (compreendendo-se no período, o ensino de 1º Grau - 1ª a 8ª séries) em terras indígenas, não havendo nenhuma referência em torno de reivindicações para o ensino superior.

Em síntese, segundo Pacheco de Oliveira e Freire (2006, p.193), “os documentos legais relacionados ao índio permanecem, em sua essência, praticamente inalterados desde o período colonial até os anos de 1980, na pressuposição da superação de suas identidades étnicas”, sendo que apenas com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 se instaura a mudança do paradigma integracionista, homogeneizador e tutelar para o paradigma dos povos indígenas como sujeitos de direito.

Importante se faz compreender em que medida as políticas educacionais – fundamentalmente o ensino superior –, bem como as demais políticas sociais públicas voltadas às populações indígenas, acompanharão essas mudanças paradigmáticas no país.

2.1.2 Contextos do Brasil pós-Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal Brasileira de 1988 representa uma fronteira institucional significativa no histórico contato entre sociedades indígenas e não indígenas no território brasileiro. A mudança conceitual e jurídica no texto constitucional pode ser encontrada nos artigos 231 e 232, do Título VIII “Da Ordem Social”, Capítulo VIII “Dos Índios” que apresentarão os índios como sujeitos de direitos, de suas culturas e de seus territórios.

A constituição jurídica desse novo paradigma no Brasil provoca a construção social e política de um novo estatuto para os povos indígenas conduzido, fundamentalmente, a partir do seu protagonismo. Cumpre destacar que em 1991, teve início a tramitação no Congresso Nacional do Projeto de Lei n.º 2057/1991, que trata do Estatuto dos Povos Indígenas – proposta dos movimentos indígenas brasileiros – em tramitação até a presente data.

Influenciará e fundamentará ainda mais essa perspectiva no Brasil a Convenção n.º 169, da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais, de 27 de junho de 1989, que explicita o conceito de povo indígena assinalando sua capacidade de autodeterminação. Essa Convenção foi promulgada pelo Governo Federal brasileiro no ano de 2004, por meio do Decreto n.º 5.551. Seus conceitos básicos referem-se ao respeito à diversidade sociocultural e a exigência de participação dos povos indígenas nas decisões legislativas ou do Poder Executivo, na medida em que isto afete suas vidas, crenças, instituições, bem-estar social e cultural.

Ainda no cenário internacional, realiza-se no Rio de Janeiro, no ano de 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92), constituindo-se num momento fundamental para a manifestação política dos movimentos e das organizações indígenas brasileiros, evidenciando suas denúncias, lutas e reivindicações. Essa Conferência influenciou, ao longo da década, os procedimentos do Governo Federal em torno do reconhecimento e demarcação das terras indígenas, nas ações de preservação ambiental, na educação escolar indígena, na saúde indígena, nas ações de desenvolvimento sustentável, dentre outras áreas. As

terras indígenas passaram a ser pensadas como importantes unidades de conservação inseridas numa macropolítica planetária (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

A década de 1990 foi decisiva para a reorganização da educação escolar indígena no Brasil. Ainda no final da década de 1980 e início da década de 1990, constatou-se o desenvolvimento de diversas iniciativas de cunho educativo promovidas por organizações indígenas e de apoio aos povos indígenas, constituindo uma rede de programas educacionais para as populações indígenas no Brasil.

Essas ações correspondiam às reivindicações indígenas por uma educação diferenciada, pressuposto que deveria estar presente na elaboração, no acompanhamento e na execução dos projetos desenvolvidos. Muitas das ações focavam-se, inicialmente, na alfabetização de jovens e adultos, seguidos, de forma autônoma e comunitária, por iniciativas de formação de professores índios, mediante a formulação, sistematização e regularização de propostas curriculares alternativas e pela elaboração de materiais didáticos de autoria indígena adequados às diferentes realidades. Conjugadas a essas experiências estavam presentes as reivindicações de organizações indígenas, para a legitimação dessas atividades educativas por meio da sua inserção nos sistemas públicos de ensino. Ressalta-se que, em 1988, o Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso regulamentou a Escola Estadual Indígena de 1º Grau Tapirapé, sendo um marco no reconhecimento e na institucionalização da educação escolar indígena diferenciada e intercultural no Brasil.

Os anos de 1990 foram marcados por significativas mudanças na educação escolar indígena, gênese das iniciativas afirmativas de ingresso de índios no ensino superior público. Um dos marcos na regulamentação deste novo ciclo das políticas de educação escolar indígena foi o Decreto Presidencial n.º 26/1991, que transfere da FUNAI para o MEC a responsabilidade de coordenação das políticas de educação escolar indígena e aos Estados e Municípios a competência pela sua execução.

No mesmo ano é publicada a Portaria Interministerial MEC/Ministério da Justiça n.º 559/1991 (regulamentando o disposto no Decreto 26/1991), que estrutura a Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) na Secretaria de Ensino Fundamental/MEC e orienta a criação do Comitê Nacional de Educação Escolar

Indígena e dos Núcleos de Educação Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação, estes últimos, de caráter interinstitucional.

A emergência e a participação dos movimentos de professores indígenas em todo o país, expressada na Declaração de Princípios firmada por professores indígenas no IV Encontro de Manaus, em 1991, foram fundamentais para balizar e orientar as definições e documentos oficiais em torno da nova política de educação escolar indígena que se construía. Constituiu-se, nesse contexto, uma das expressões de protagonismo indígena revelada por intermédio dos professores indígenas em seus movimentos e organizações, caracterizada por Francisca Novantino P. de Ângelo (2008, p.46), liderança e professora do povo Pareci, como:

a capacidade cada vez maior de as sociedades indígenas estabelecerem relações dialógicas com a sociedade nacional e exercerem o controle do seu projeto de vida no presente e no futuro. Segundo Secchi (2005), o protagonismo indígena se expressa especialmente pela capacidade de os indígenas ocuparem os espaços de interesse coletivo, pelo exercício do diálogo intercultural qualificado e pelo estabelecimento de relações democráticas e respeitadas com os diferentes setores da sociedade e do Estado brasileiro.

Como espaço de representação dos indígenas na política de educação escolar que se constituía, foi criado o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, por meio da Portaria MEC/SEF n.º 60/1992, com composição interinstitucional, de caráter consultivo e assessor para a definição das políticas e programas junto ao Ministério da Educação.

Na sequência destas mudanças, no ano de 1993, é publicado pelo MEC o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, durante o I Seminário Nacional de Educação Indígena, organizado por este Ministério, sendo este documento formulado pelo Comitê nos anos de 1992-1993.

Tais mudanças foram fundamentais para o posterior e inédito reconhecimento da educação escolar indígena como modalidade da política de educação básica na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em tramitação no Congresso Nacional nesse período. Contudo, ao debater a política de ensino superior aos povos indígenas e sua relação com a política de educação escolar indígena no Brasil, Kleber Gesteira e Matos, Coordenador Geral da Educação Escolar Indígena/MEC (período de 2002 a

2007), reflete sobre a distância existente entre estes dois níveis educacionais nesse período. Ao tratar da criação da CGAEI, afirma que o nome dado a esta Coordenação caracteriza bem o trabalho de apoio a ser desenvolvido pelo MEC para a ampliação do ensino fundamental aos alunos indígenas pelos Estados e Municípios, não havendo, contudo, avanços na oferta do ensino médio e menos ainda no ensino superior:

É interessante notar que o decreto (Decreto Presidencial n.º. 26/1991) citava todos os níveis de ensino, mas quando ele se referia à execução a ser feita pelas secretarias municipais e estaduais havia um claro desconhecimento da necessidade de formação em nível superior. De 1991 em diante, o que se viu foi a progressão do campo de trabalho da educação escolar indígena, mas com uma completa desatenção do sistema nacional de ensino em relação ao ensino superior. [...] Essa coordenação ficou alocada na Secretaria da Educação Fundamental, daí concluímos que o seu programa político, pelo menos a médio prazo, não era o de se ocupar sequer do Ensino Médio, quanto mais do Ensino Superior. (MATOS, 2007, p. 91)

Dentre a histórica pauta de reivindicações pela educação escolar indígena conduzida pelas organizações indígenas no país, constata-se que o acesso ao ensino superior não se apresentava como uma questão contundente, haja vista a demanda imediata de reconhecimento e estruturação das escolas indígenas e, ainda na década de 1990, a garantia da oferta do primeiro segmento do ensino fundamental (alfabetização e anos iniciais) em todas as terras indígenas⁵⁷. Importante ressaltar que em muitas terras indígenas, desde o referido período e atualmente, não há sequer escola, tampouco reconhecida como escola indígena, tampouco a universalização da oferta dos anos iniciais do ensino fundamental (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007).

A constituição do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena no MEC propiciou uma articulação oficial entre as demandas, lutas e organizações dos professores indígenas, que se fortalecia desde o início da década de 1980, e a obrigação institucional do Governo

⁵⁷ O maior número de organizações políticas envolvendo lideranças e professores de vários grupos étnicos encontra-se, principalmente, nas regiões Norte e Centro-oeste do país. Avalia-se que este aspecto influenciará a reivindicação mais incisiva pela formação e habilitação de professores indígenas nessas regiões, pela criação de Cursos de Licenciatura Intercultural em detrimento da instituição de políticas de ingresso diferenciado de índios nas universidades públicas.

Federal na assunção, implantação e indução de uma política de educação escolar indígena *com* os índios e não *para* os índios⁵⁸.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei n.º 9.394/1996), de forma pioneira, a educação escolar indígena passou a ser reconhecida explicitamente como oferta específica da educação básica brasileira, definindo as bases e as orientações para a posterior definição conceitual das escolas indígenas e sua implementação no país. Para além de apresentar as diretrizes que orientaram esta nova modalidade, a LDBEN destacou o institucional papel da União no apoio e fomento a programas integrados de ensino e pesquisa, voltados, inclusive, para a formação de pessoal especializado destinado à educação escolar indígena:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos:

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

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

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1.º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2.º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Esses dois artigos possibilitam a interpretação sobre o necessário envolvimento do Sistema de Ensino Federal, fundamentalmente, do ensino superior, para atender aos

⁵⁸ No contexto de disseminação das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e da organização do Comitê Nacional, é criado, em 1995, o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso, atendendo a uma das reivindicações do I Congresso de Professores Indígenas de Mato Grosso, que passa a instituir no país um pioneiro espaço institucional de diálogo entre sociedades indígenas e Estado para a proposição e definição das políticas de educação escolar indígena (MATO GROSSO, 2000; ÂNGELO, 2008).

objetivos elencados no parágrafo 2º do artigo 79 da referida Lei no que tange à formação dos professores indígenas, coerente aos princípios e às diretrizes definidos legalmente e que somente foram esboçados nos anos 2000.

Outrossim, ao definir um inédito espaço institucional para educação escolar indígena nas políticas de educação básica brasileira, a LDBEN omitiu qualquer referência ao acesso e à permanência de estudantes indígenas no ensino superior público, bem como à oferta específica e diferenciada deste nível de ensino aos povos indígenas.

Constata-se que esta demanda também se apresentou ausente no universo das reivindicações das organizações indígenas neste contexto, que destacava apenas e fortemente a necessidade de formação e habilitação dos professores indígenas. Esta passa a se constituir como demanda prioritária a ser atendida pelo sistema federal de ensino superior, por ações de ensino e pesquisa, pautando as iniciativas das Universidades Federais na década seguinte.

Nessa lógica e nesse contexto, três documentos nacionais foram importantes para compor e fundamentar a demanda permanente de formação de professores indígenas, desenvolvidas inicialmente a partir das experiências em nível do magistério (no nível do ensino médio integrado à formação profissional) e, posteriormente, apresentando-se como demanda ao ensino superior.

O primeiro deles diz respeito ao “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)”, publicado pelo MEC/SEF em 1998, contando com a participação e a autoria de professores e organizações indígenas de todo o país, e formulado para orientar a organização das escolas indígenas, a formação dos professores indígenas e definição conceitual das diversas disciplinas pertencentes à base curricular comum da educação básica.

O segundo refere-se às “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena”, constituindo-se do Parecer n.º 14/99 do Conselho Nacional de Educação, relatado e aprovado por este órgão em 14 de setembro de 1999. Evidencia-se neste documento a demanda de formação inicial de professores indígenas, a ser atendida com a organização e autorização de cursos com esta finalidade.

O terceiro documento trata das “Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas”, publicado mediante a Resolução n.º. 03/99, pelo Conselho Nacional de Educação, em 10 de novembro de 1999. Pela primeira vez na história brasileira, estabelece-se a definição do conceito e do reconhecimento da categoria Escola Indígena no país. A definição desta categoria passou a evidenciar os sujeitos que nela atuam, com destaque para os professores indígenas e sua necessária qualificação e habilitação. As Diretrizes passam a normatizar e orientar as ações de formação dos professores indígenas e as instâncias de competência para tal, como se destacam nos artigos, parágrafos e incisos a seguir elencados:

Art. 6º. A formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-à pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único: Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com sua própria escolarização. [...]

Art. 9º. Esferas de competência, em regime de colaboração:

I – à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial: [...]

d) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado;

II – aos Estados competirá: [...]

e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas;

III – aos Conselhos Estaduais de Educação competirá:

a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas; [...]

Art. 10. O planejamento da Educação Escolar Indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais; (BRASIL, 2003)

Os fundamentos conceituais e jurídicos acerca do reconhecimento e organização das escolas indígenas, bem como da constituição e do reconhecimento deste novo sujeito denominado professor indígena, culminam com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) que, pioneiramente, dedicou um capítulo específico para a educação escolar indígena⁵⁹.

⁵⁹ Importante ressaltar que a elaboração e aprovação do texto sobre a educação escolar indígena no PNE foi resultado de uma série de eventos realizados pelo MEC, ainda no final dos anos 90, que pautaram debates acerca das diretrizes e metas desta modalidade no Brasil, fundamentalmente, sobre o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. Dentre as definições apresentadas neste Plano, afirma-se a competência dos Governos Estaduais na execução da educação escolar indígena, em regime de colaboração com os Municípios, sob coordenação geral pela União, buscando superar a situação acéfala das escolas indígenas desde a transferência

A formação e profissionalização dos professores indígenas e sua relação com o ensino superior passam a ser destacadas pelo PNE em metas a serem atendidas na década de vigência deste Plano, tais como:

12. Fortalecer e ampliar as linhas de financiamento existentes no Ministério da Educação para implementação de programas de educação escolar indígena, a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, **universidades**⁶⁰ e organizações ou associações indígenas. [...]
15. Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades lingüísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional.
16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.
17. Formular, em dois anos⁶¹, um plano para a implementação de programas especiais para a **formação de professores indígenas em nível superior**, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente. [...]
20. Promover, com a colaboração entre a União, os Estados e Municípios e em **parceria com as instituições de ensino superior**, a produção de programas de formação de professores de educação a distância de nível fundamental e médio. (BRASIL, 2001, grifo nosso)

Destaca-se, ainda, a tímida e quase ausente referência no PNE às diretrizes, aos objetivos e às metas que vinculassem a formação profissional de índios em outras áreas que não especificamente à profissionalização ao magistério indígena. Apenas a meta 19 do PNE fará referência à educação profissional nas regiões agrárias⁶², ausentando-se este Plano, por exemplo, de uma demanda em crescimento potencial que será a formação de profissionais na área da saúde indígena. Cabe ressaltar que, ainda no final da década de 1990, foram definidas novas orientações acerca da política

desta responsabilidade da FUNAI para o MEC. Estes eventos possibilitaram a constituição, o amadurecimento e o fortalecimento de concepções, princípios e diretrizes as quais culminaram no texto do Plano Nacional de Educação.

⁶⁰ Grifo nosso.

⁶¹ Ressalta-se que os dois anos previstos não foram cumpridos pelo Governo Federal, sendo implementadas ações oficiais (e ainda insuficientes) pela União apenas no ano de 2005, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), descrito na sequência deste trabalho.

⁶² "Meta 19. Implantar, dentro de um ano, cursos de educação profissional, especialmente nas regiões agrárias, visando à auto-sustentação e ao uso da terra de forma equilibrada." (BRASIL, 2001)

nacional de saúde indígena, transferindo da FUNAI para a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) a competência e os recursos financeiros para esta ação⁶³.

Nesse contexto, passa também a atuar nas terras indígenas um novo sujeito denominado agente de saúde indígena, sendo este, geralmente, uma liderança indicada pela comunidade a assumir as funções similares dos agentes comunitários de saúde, remunerados para esta função. Este novo sujeito passará a demandar uma formação técnica especializada na área da saúde indígena, preconizando e despertando, em alguns territórios, a necessidade e o desejo da formação de profissionais habilitados nesta área, tais como enfermeiros e médicos indígenas.

Mesmo diante dos debates, das proposições e definições legais que fizeram avançar as políticas de educação escolar indígena e de saúde indígena no Brasil, bem como a crescente sensibilização da sociedade brasileira em torno da questão indígena⁶⁴, constatar-se-ão incipientes e isoladas iniciativas de ingresso de estudantes indígenas no ensino superior.

No início da década de 1990, o único registro existente acerca do ingresso de indígenas no ensino superior refere-se às iniciativas de convênios entre a FUNAI e universidades públicas e privadas para acesso a estudantes indígenas, exemplificado pelo ingresso de um grupo de estudantes indígenas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007).

Esta política da FUNAI permanecerá nos anos 2000⁶⁵, sendo que, muitos desses estudantes passam a ser, aos poucos, incorporados pelas universidades públicas ou pelos programas de crédito do Governo Federal (LUCIANO, 2006). Várias destas experiências ocorreram de forma isolada e fragmentada movidas pela iniciativa pessoal

⁶³ Destacam-se nesse período a Resolução do Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde n.º 293 de 08/07/99, que aprova a reestruturação da Comissão Intersetorial de Saúde do Índio (CISI), e a Portaria FUNASA n.º 852 que cria os Distritos Sanitários Especiais Indígenas, constituindo-se numa nova e descentralizada organização da saúde indígena no país (MAGALHÃES, 2003; PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Estas ações são fundamentadas e sintonizadas à política nacional de saúde deliberada pela Lei Orgânica da Saúde em 1990, que institui o Sistema Único de Saúde no Brasil.

⁶⁴ Importante destacar a ocorrência do assassinato do índio Galdino Jesus dos Santos, índio pataxó queimado vivo por jovens de classe média em Brasília. Na ocasião, Galdino representava seu povo num dos eventos políticos de reivindicação dos direitos indígenas na capital federal, vindo a falecer no Hospital Regional da Asa Norte. Esse fato chocou a opinião pública brasileira e despertou a atenção para o novo protagonismo e identidade indígena na luta por seus direitos. (FREIRE, 2000; RICARDO, 2000)

⁶⁵ Dentre as iniciativas de bolsas de estudos, destaca-se na Região Sul do Brasil a experiência da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) que, por meio de convênio assinado com a FUNAI, 50% do valor da mensalidade dos estudantes indígenas ficava a cargo do órgão indigenista e 50% sob responsabilidade dessa IES. Em 2001, foram beneficiados 30 estudantes indígenas por meio desse convênio (NARDON, 2001).

dos indígenas ou junto às suas famílias, como afirma Feitosa (2007, p.108), ao analisar essa questão num evento nacional realizado tratando desta temática:

Em se tratando de curso superior, há as experiências individuais; muitos heróis indígenas, presentes neste evento, numa iniciativa pessoal, conseguiram abrir difíceis espaços por esforço próprio. Alguns deles tiveram maior ou menor apoio de suas comunidades ou de entidades, mas seu mérito foi de cunho pessoal.

Ao debater as políticas de cotas para afro-descendentes e indígenas no ensino superior, os professores José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato explicitam a inconsciência das universidades brasileiras nesse período, em face da questão indígena, destacando a realização deste atendimento pelas escolas cubanas:

dos primeiros quatro índios brasileiros que neste momento se preparam para ser médicos somente conseguiram ingressar numa Escola de Medicina de Cuba! Imaginemos a situação: é uma faculdade cubana, que não dispõe nem minimamente dos recursos com que contam universidades como a USP, a Unicamp, a UFRJ ou a UnB, que está ajudando o Brasil a saldar a sua dívida de cinco séculos para com os índios brasileiros! (CARVALHO; SEGATO, 2001 apud MUNANGA, 2003a)

Também em 1999, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) incluiu o quesito cor no formulário de inscrição de candidatos ao concurso vestibular convencional e no formulário de ingresso dos estudantes nessa instituição. Nessa pesquisa, deparou-se com certo percentual de estudantes que se autodeclaravam indígenas, provocando espanto entre os colegas pelo não reconhecimento destes sujeitos no espaço universitário⁶⁶ (TELLES, 2007).

2.1.3 O novo milênio marcado pelas experiências de ensino superior aos povos indígenas no Brasil

Os anos 2000 iniciaram para os povos indígenas lembrando os 500 anos de presença, colonização e exploração não indígena, principalmente, da expropriação dos seus territórios tradicionais. Dois eventos de projeção internacional, ocorridos no início

⁶⁶ Nessa mesma ocasião, foi proposta à Fundação Ford a realização de pesquisa comparativa envolvendo a UFBA, a UFPR, a UFRJ, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade de Brasília (UnB).

desta década, foram fundamentais para a influência das políticas públicas voltadas aos povos indígenas.

O primeiro deles refere-se à cerimônia oficial de comemoração dos 500 anos do descobrimento do Brasil pelos portugueses, realizada no dia 22 de abril de 2000, em Porto Seguro/Bahia, marcada pela violência e pelo desrespeito aos povos indígenas presentes nesta ocasião. Essa ocasião é lembrada pelas imagens de violência e brutalidade pela Polícia Militar contra os índios que reivindicavam a efetivação de direitos territoriais e sociais, por ocasião desta cerimônia, e que foram divulgadas pela imprensa brasileira e internacional, explicitando a omissão e ausência de políticas voltadas aos povos indígenas brasileiros. Como parte da mobilização indígena para lembrar os 500 anos de colonização, em paralelo às comemorações oficiais, foi realizada a Marcha e a Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, explicitando as dívidas históricas do Estado para com os índios brasileiros e renovando as lutas destes povos.

Tendo como lema a luta por “Outros 500”, a Conferência e a Marcha contaram com o apoio de diversas organizações e movimentos populares que se articularam à luta pelos direitos dos índios, fundamentalmente, pelo direito ao reconhecimento e à demarcação das terras indígenas. Constata-se que dentre as principais exigências e propostas do Documento Final da Conferência, destacam-se dois itens que fazem referência explícita ao acesso às universidades públicas e à formação de profissionais indígenas, evidenciando a preocupação e o interesse das organizações indígenas por esta temática.

10. Que seja garantido o acesso dos estudantes indígenas nas universidades federais, sem o vestibular; [...]

17. Formação específica e de qualidade para professores, agentes de saúde e demais profissionais indígenas que atuam junto às comunidades. (CIMI, 2000, p.95)

Dentre os documentos Manifestos que precederam a Conferência, elaborados nas diversas regiões do país pelos movimentos e organizações indígenas, destaca-se o Manifesto da Caravana Indígena da Amazônia. Para mais além das denúncias e reivindicações pela demarcação dos territórios e a punição de assassinos de lideranças

indígenas, este documento ressaltou a luta por “uma educação escolar indígena de qualidade, específica e diferenciada, inclusive nos estudos universitários, e com recursos necessários para a sua concretização”. (CIMI, 2000, p.126).

O segundo refere-se à III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, no período de 31 de agosto a 07 de setembro de 2001. Essa Conferência constituiu um marco importante para redefinição da agenda das relações raciais no mundo (HERINGER, 2006), estabelecendo novas orientações e compromissos internacionais em torno das políticas públicas afirmativas, fundamentalmente, para afro-descendentes e indígenas.

Dentre as propostas de medidas governamentais voltadas às populações indígenas apresentadas pelo Relatório do Comitê Nacional para a Preparação Brasileira na III Conferência⁶⁷, destacou-se a preocupação com o acesso e a permanência deste segmento no ensino superior, explicitada pela proposição: “o estabelecimento de políticas educacionais que possibilitem a permanência de estudantes indígenas nas universidades” (BRASIL, 2001, p.31-35).

Esses eventos contribuíram para visibilizar a causa indígena e sensibilizar o Governo Federal para atender às reivindicações das populações indígenas e afro-descendentes. O período pós-Conferência de Durban, no contexto de transição entre o final do Governo Fernando Henrique Cardoso em 2002 e a posse do Governo Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, sinalizou políticas públicas afirmativas voltadas aos direitos dos negros e dos indígenas no Brasil, apesar de as lutas destes segmentos não se apresentarem politicamente articuladas⁶⁸.

⁶⁷ A Fundação Cultural Palmares realizou diversos debates preparatórios para a Conferência Mundial, incluindo a Conferência Nacional Preparatória, realizada no Rio de Janeiro, em julho de 2001. Nesta ocasião, o IPEA também divulgou dados oficiais revelando a dimensão das desigualdades no Brasil (HERINGER, 2006). Cabe constatar, no levantamento da literatura sobre este evento, que a mobilização em torno da preparação desta Conferência no Brasil foi assumida pelos movimentos negros em maior intensidade se comparada aos movimentos indígenas.

⁶⁸ O Presidente Lula inicia o seu mandato com a explícita presença de lideranças negras no seu governo, fundamentalmente, com a nomeação de três Ministros negros (Cultura, Meio Ambiente e Assistência Social), sendo duas mulheres negras. Em março de 2003, o Presidente Lula nomeia Matilde Ribeiro, Secretária Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) e em maio de 2003, indica Joaquim Benedito Barbosa Gomes, Procurador da República no Estado do Rio de Janeiro para o Supremo Tribunal Federal, sendo o primeiro negro a ocupar uma vaga nesta Corte federal. Ressalta-se que um dos primeiros atos do Presidente Lula foi a sanção da Lei n.º 10.639, de autoria da deputada Esther Grossi (PT/RS), em 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio no país. Em novembro de 2003, apresenta a nova política de desenvolvimento das comunidades quilombolas. (HERINGER, 2006)

Dos compromissos decorrentes dessa Conferência, destaca-se a criação de uma vaga para representante da Educação Escolar Indígena no Conselho Nacional de Educação, por decreto presidencial em 15 de março de 2002. Assume esta vaga a professora indígena Francisca Novantino Pinto de Ângelo, liderança do povo Pareci, de Mato Grosso (mandato 2002-2006). Durante o período de 2007 a maio de 2008, essa vaga foi assumida pelo professor Gersem dos Santos Luciano, liderança do povo Baniwa, do Amazonas, sendo que a partir do mês de junho de 2008, ele assumiu a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC, sendo o primeiro indígena a coordenar esta política nacional na história da educação brasileira⁶⁹.

Ainda em 2002, o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena foi substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI), formada por treze professores indígenas. Essa mudança veio ressaltar a instituição da categoria de professor indígena afirmando a necessária política nacional de formação inicial e continuada a estes sujeitos⁷⁰.

Nesse contexto, após a aprovação do PNE, a primeira resposta institucional ao pleito do ensino superior aos povos indígenas se consolida pelo Parecer n.º 10/2002, do relator Carlos Roberto Jamil Curi, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. O relator argumentou pela especificidade da formação de professores indígenas em nível universitário, em resposta à Carta de Canauanim, encaminhada ao CNE pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR). O voto do Relator, aprovado por unanimidade pelos demais conselheiros, apresentou o seguinte conteúdo:

⁶⁹ A recente nomeação de Gersem Baniwa para ocupar a função referida provoca a reflexão acerca da contundente presença e participação de representantes dos movimentos sociais, não somente do movimento indígena, na esfera do Governo Federal (extensiva a outras esferas de governo) a partir da posse do Governo Luiz Inácio Lula da Silva. Essa temática apresenta-se de significativa complexidade haja vista a importância da atuação desses sujeitos na esfera governamental e da oportunidade em garantir e influenciar a diretividade possível às políticas sociais públicas voltadas a populações até então invisibilizadas, coerente aos princípios e reivindicações históricas dos movimentos sociais. Por outro lado, evidencia contradições e paradoxos dados os limites políticos e burocrático-administrativos existentes – próprios do espaço de gestão governamental – e da representação e atuação por ele exigida, nem sempre correspondida às expectativas dos movimentos sociais. Entende-se que essa reflexão se apresenta de importante aprofundamento acadêmico uma vez que pode explicitar significativas contradições inerentes aos dois espaços referenciais (Estado e movimentos sociais) não sendo, contudo, o foco deste trabalho. Pode-se ainda ser agregada a essa reflexão específica sobre a atuação de Gersem Baniwa na esfera do MEC sua atual experiência como doutorando em Educação pela Universidade de Brasília, sendo um intelectual índio que também reflete sobre as políticas de educação escolar indígena, das quais, neste momento, apresenta-se como sujeito gestor.

⁷⁰ Nesse contexto, contribuíram com esta discussão o documento intitulado *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*, publicado em 2002 pelo MEC/SEF, e a publicação *Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil*, divulgada em 2003 pelo MEC. Em 2003, o *Periódico Em Aberto* do INEP também se dedicou ao tema “Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil”.

- 1) As instituições de ensino superior compreendidas no sistema federal de educação, em especial as instituições federais de ensino, devem se comprometer com a meta 17 da Educação Indígena tal como posta na lei 10.172/01.
- 2) As universidades dos sistemas de ensino e outras instituições de ensino superior credenciadas, em especial as mais próximas das populações indígenas, devem se comprometer com as necessidades de formação dos professores indígenas em nível universitário.
- 3) O projeto pedagógico da formação de professores indígenas em nível superior, apoiado na legislação pertinente, deverá considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente em nível Superior em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica com especial atenção para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena. (BRASIL, 2002c, p.6-7)

Além dessa proposição, os professores indígenas de Roraima passam a se destacar pela experiência de organização de seu Curso de Licenciatura Intercultural, iniciado em 2003, por iniciativa da Universidade Federal de Roraima, por meio do Núcleo Inskiran de Formação Superior Indígena, transformado posteriormente em Instituto Inskiran. Essa Universidade, ineditamente, constituiu um corpo docente específico para atender à demanda de formação de indígenas.

Ressalta-se que, no ano de 2002, tem início a pioneira experiência do Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas do Paraná, a partir da publicação da Lei Estadual n.º 13.134/2001, a ser detalhada na sequência, neste trabalho.

Neste mesmo período, encontrava-se em vigência o Projeto 3º Grau Indígena, pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Barra dos Bugres/MT, atendendo à demanda dos professores indígenas formados em nível de Magistério pelo Projeto Tucum⁷¹. A UNEMAT se caracteriza como a primeira instituição pública de ensino superior a criar um curso específico para a formação de professores indígenas, iniciado em 2001. Assim como essas experiências, outras aproximações ocorriam pelo país estabelecendo novas relações entre universidades e povos indígenas (JANUÁRIO, 2007).

⁷¹ O Projeto Tucum, iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso, FUNAI, dentre outras organizações governamentais e não governamentais, se caracteriza como pioneiro dentre os Cursos de Magistério Específico em nível de Ensino Médio para formação de professores indígenas, organizados no período, no país. Habilitou 176 professores indígenas de várias etnias do Estado (MENDONÇA; VANUCCI, 1997; ÂNGELO, 2008). O autor da presente tese de doutorado participou numa das etapas intensivas do Projeto Tucum, em Cuiabá/MT, no ano de 1998, representando a Associação Projeto do Assalariado Rural Temporário (APEART).

No final de 2002, como resposta institucional à Conferência de Durban, principalmente aos movimentos negros do Brasil, é instituído pelo Governo Fernando Henrique Cardoso o Programa Diversidade na Universidade⁷², sendo uma parceria entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Ministério da Educação. Tal Programa apresentava como objetivo a implantação de ações voltadas para o ensino médio e para o acesso ao ensino superior das populações afro-descendentes e indígenas, principalmente por meio da organização de cursinhos preparatórios aos vestibulares convencionais.

Desde a sua implantação até o ano de 2004, apresentou reduzida adesão e atendimento às populações indígenas⁷³, por não contemplar as necessidades e reivindicações destes povos em torno da formação específica e diferenciada de professores indígenas e demais áreas de profissionalização. No período de sua implantação, este Programa sofreu críticas ao reduzir a atuação do Governo Federal apenas ao financiamento de cursos pré-vestibulares, sem incluir outras medidas, reconhecendo as limitações do ensino médio oferecido pelas escolas públicas (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007)

Com a posse do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, o Ministério da Educação em conjunto com a Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI) inicia o debate em torno das políticas de ensino médio e de ensino superior aos povos indígenas. Em conjunto com o MEC, essa Comissão aprova e delibera a realização do I Seminário de Políticas de Ensino Médio e Povos Indígenas, bem como a definição e

⁷² O Programa Diversidade na Universidade se constitui de uma iniciativa do Governo Federal, coordenado pelo Ministério da Educação que garante o financiamento de cursos preparatórios aos vestibulares convencionais (cursinhos pré-vestibulares) voltados à população afro-descendente e indígena no território nacional. Apresentou-se, no período de sua criação, como uma resposta do Governo Fernando Henrique Cardoso às discussões e deliberações preparatórias à Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em setembro de 2001, em Durban)

⁷³ No ano de 2003, receberam apoio para cursinhos pré-vestibulares o Instituto Socioambiental (ISA) para um projeto no Parque Indígena do Xingu; a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI/Bahia); o Instituto de Desenvolvimento das Tradições Indígenas (IDETI), em parceria com a Associação Cultural de Pesquisadores da USP; a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS); e a Associação Amigo do Índio (AMI), juntamente com o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), no Mato Grosso do Sul. Foram atendidos 250 alunos em cursinhos pré-vestibulares, sendo registrados 24 destes que conseguiram passar no exame pré-vestibular. Destes, aproximadamente 15 estudantes indígenas receberam um apoio de 500 dólares, o que permitiu custear parte de seu material para o ensino superior. Em 2004, apenas uma instituição foi beneficiada por atender a todos os critérios do edital de seleção, não sendo aprovada a demanda para formação de professores indígenas apresentada por três instituições candidatas e que não tiveram seus projetos contemplados (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007).

organização do Diagnóstico sobre a Demanda e Oferta de Ensino Médio nas Terras Indígenas, publicado posteriormente.

A imediata viabilização de um diagnóstico sobre o ensino médio em terras indígenas e a reflexão sobre as iniciativas de ensino superior voltadas aos povos indígenas pautaram-se pela inexistência de informações sistematizadas pelo Governo Federal até esse período, conforme afirma Cunha (2007, p.96),

Constatou-se que na transição do governo FHC⁷⁴ para o de Lula não havia no MEC informações sobre os indígenas que cursam o Ensino Médio e o Ensino Superior. As disponíveis estavam restritas ao Ensino Fundamental, inclusive porque a concepção de educação indígena ou o acesso dos indígenas a ela vinculava-se particularmente ao Ensino Fundamental. Além da falta de disponibilidade de informações sobre as questões do acesso e da permanência de indígenas no Ensino Superior, não existem reflexões ou estudos sobre as primeiras experiências na década de 1980/90, bem como sobre as iniciativas individuais desenvolvidas nas mais diferentes regiões do país, ou mesmo sobre as experiências de grupo realizadas nos anos de 1990, a exemplo da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e da Universidade de Tocantins (UNITINS). No caso da UFRR, nenhum dos alunos concluiu os estudos, enquanto na Unitins menos de 20% dos alunos o fizeram, sendo que quase nada se sabe sobre essas experiências.

Contudo, ainda no ano de 2003, observam-se dificuldades internas no Ministério da Educação na condução de uma proposta articulada de ensino médio e de ensino superior aos povos indígenas. Segundo Matos (2007, p.92),

o MEC estava, até 2003, impermeável às reivindicações indígenas por Ensino Médio e Ensino Superior. [...] Toda essa inércia burocrática governamental fez com que só a partir de junho de 2003 o nosso Ministério começasse a se preocupar com a educação escolar indígena em nível superior e o fez de uma maneira não completamente feliz. Isso porque as primeiras iniciativas a partir da Secretaria de Ensino Superior – SESU foram marcadas por ações sem articulação com outros setores responsáveis pelas políticas indigenistas dentro e fora do MEC. [...] Foi formulada uma proposta genérica com o título de Universidade Indígena – nome com muito apelo na mídia e, portanto, uma bandeira fácil de ser desfraldada. Mas o que está por trás dessa proposta precisa ser muito debatido, principalmente pelo movimento indígena. Esse processo até janeiro de 2004 não conseguiu produzir resultados.

⁷⁴ Refere-se ao Governo Fernando Henrique Cardoso, presidente da República Brasileira nos períodos de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002.

Nessa afirmativa, evidencia-se o desencontro entre propostas de ensino superior aos povos indígenas no interior do próprio MEC, explicitando a fragmentação existente neste órgão de orientação e coordenação de políticas nacionais de educação.

Somadas a esse descompasso institucional a fragmentação das experiências em curso e a ausência do MEC em induzir o debate nacional sobre esta temática, observa-se que nem a proposta de Universidade Indígena⁷⁵, nem as propostas de Licenciatura Intercultural ou de política de cotas para estudantes indígenas vinham sendo nacionalmente discutidas pelas organizações indígenas e de professores indígenas, contribuindo para o desconcerto das potenciais iniciativas diante da fragilidade de parâmetros nacionais efetivos sobre esta temática.

No ano de 2004, realiza-se uma mudança significativa no MEC com a substituição de Cristóvão Buarque por Tarso Genro no cargo de Ministro da Educação, provocando uma reorganização na estrutura deste Ministério e na condução das políticas educacionais. No conjunto dessas mudanças é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) substituindo conceitual e estruturalmente a Secretaria de Inclusão Educacional e Alfabetização. Segundo Ricardo Henriques, Secretário da SECAD no período de 2004 a 2007, a constituição deste novo espaço no MEC buscou definir uma agenda política institucional que viesse a superar os engessamentos e as fragmentações historicamente segmentadas na máquina pública, possibilitando diálogos na formulação de políticas voltadas a segmentos sociais específicos (HENRIQUES, 2007).

A criação da SECAD corresponde ao inédito reconhecimento, assunção e visibilização institucional pelo Governo Federal do anterior “não-lugar” dos diferentes e desiguais sujeitos no campo da educação básica, sendo essa demanda e reivindicação historicamente apresentada pelas diversas organizações e movimentos sociais no Brasil. Segundo esta Secretaria,

esse esforço exige também uma agenda que redefina o conteúdo das políticas públicas no campo educacional a partir da dedicação e do foco sobre as desigualdades. Para tanto, a questão da diversidade étnico-racial, cultural, regional, de gênero, ambiental, geracional e de orientação sexual têm que ser tratada no dia-a-dia da sala de aula.

⁷⁵ Para essa questão, ver: LORENZONI, 2002; KAINGANG, 2007; LUCIANO 2007.

É a partir do reconhecimento e valorização da diversidade que se torna possível incorporar nos sistemas de ensino, nas redes municipais e estaduais, a idéia de que não é admissível manter os padrões de desigualdade verificados no Brasil. Somente com a valorização da diferença é possível reduzir a desigualdade. (BRASIL, 2006a, p.5)

Constata-se, contudo, que, no que se refere à política de ensino superior aos povos indígenas, a SECAD desenvolve o papel de sugerir, induzir, subsidiar e orientar ações e programas que venham a atender às especificidades dos povos indígenas no acesso e permanência à universidade, uma vez que esta política está sob responsabilidade da Secretaria de Ensino Superior no MEC.

No interior da SECAD passa a se situar a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, vinculada ao Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania (Decreto Presidencial nº. 5.159/2004), substituindo a anterior Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. A supressão do termo *apoio* na coordenação das políticas de educação escolar indígena passa a evidenciar um aprimorado conceito desta modalidade educativa desde a sua assunção pelo MEC.

Nesse contexto, a Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI) também foi transformada pelo MEC em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), ampliando sua atuação e sua representação, propondo-se a maior interação com os diversos atores institucionais atuantes no campo das políticas educacionais relacionadas aos povos indígenas⁷⁶ (HENRIQUES, 2007).

Segundo André Luiz de Figueiredo Lázaro, atual Secretário da SECAD/MEC, ao tratar da necessária institucionalidade da política de educação escolar indígena:

o Ministério tem evoluído na compreensão no modo pelo qual a participação das comunidades indígenas deve se exercer no interior do acompanhamento das políticas. De uma Comissão Nacional de Professores Indígenas avançamos para a compreensão da relevância do papel de outras lideranças indígenas, professores ou não, e agora avançamos para a compreensão que não inclui somente lideranças indígenas, mas também gestores de políticas públicas. Eu acho que isso é muito relevante porque nós da SECAD temos a compreensão de que o Estado sozinho não será capaz de garantir essas políticas, uma vez

⁷⁶ Além de representantes de organizações de professores indígenas, passaram a compor a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena as seguintes instituições: Associação Brasileira de Antropologia, Associação Brasileira de Linguística, Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação e as organizações não governamentais de apoio aos povos indígenas, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior, além do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

que essas políticas emergem como um processo de luta social. [...] O Ministro Fernando Haddad não tem poupado esforços nessa observação, ele a repete constantemente, que nós devemos avançar para garantir um maior grau de institucionalidade na política de educação indígena, de forma que daqui a 2 anos e 8 meses, quando terminarmos o nosso mandato, nós tenhamos deixado no Ministério da Educação uma estrutura de Estado para garantir o direito à educação. (LÁZARO, 2008, p.8)

No biênio 2003/2004, a CNPI/CNEEI participou junto à Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) do MEC e à CGEEI/MEC das mudanças no escopo das ações do Programa Diversidade na Universidade, que passa a contemplar a formação de professores indígenas para o magistério e para as licenciaturas interculturais. Para orientar essas mudanças, foi constituída pelo MEC a Comissão Assessora da Diversidade, contemplando a participação de membros da CNPI/CNEEI. Os recursos provenientes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para este Programa passam a ser direcionados para ações de apoio à formação superior de professores indígenas e à implantação de ensino médio nas escolas indígenas⁷⁷.

Contudo, permanece incipiente uma política de financiamento para fomento, implantação e continuidade de cursos de licenciatura intercultural – vários deles em curso por iniciativas próprias de universidades públicas, bem como para incentivo à permanência de estudantes indígenas que ingressaram ou viessem a ingressar em instituições públicas ou privadas de ensino superior.

Nesse período, um evento que contribuiu significativamente para debater estas questões foi Seminário “Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados”, organizado pelo Projeto Trilhas do Conhecimento, vinculado ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o apoio do Fundo de Inclusão Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Fundação Ford⁷⁸.

⁷⁷ Os investimentos do Programa Diversidade na Universidade são direcionados para atividades como: formação para estruturação ou reestruturação curricular, consolidação de projetos político-pedagógicos, elaboração de material didático específico e aquisição de equipamentos (TV, vídeo, computadores, bibliotecas, laboratórios etc.).

⁷⁸ Realizado nos dias 30 e 31 de agosto de 2004, esse evento reuniu representantes de órgãos governamentais, de organizações não governamentais de apoio aos povos indígenas, pesquisadores e estudantes indígenas universitários, para socializar e debater as experiências de ensino superior aos povos indígenas em curso no país, bem como para refletir sobre os limites e as possibilidades de se compor políticas públicas voltadas a este temática

O Seminário explicitou o cenário de desarticulação das iniciativas de ensino superior existentes e da ausência do Estado nesta ação, bem como potencializou subsídios propositivos para a uma ação governamental mais integrada e sistêmica. Resultou do evento uma carta encaminhada à SESU/MEC apresentando propostas para o ensino superior voltadas aos povos indígenas⁷⁹ e para a criação de Grupos de Trabalho voltado à seguintes ações: definir a certificação dos cursos de licenciatura específicos de formação de professores indígenas; refletir sobre as novas matrizes curriculares dos cursos específicos de licenciatura de formação de professores indígenas; levantar os cursos e os alunos indígenas no âmbito do ensino superior para subsidiar a política do MEC.

No período de 2004 a 2005, a CGEEI/MEC também realizou nove Seminários Regionais de Políticas de Educação Escolar Indígena envolvendo diversos Estados no Brasil, tais como: Pernambuco, Tocantins, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Paraná, Amazonas/São Miguel da Cachoeira, Paraíba, Minas Gerais, Amapá, Roraima, dentre outros, e dois Seminários Nacionais (2003 e 2006), potencializando as orientações acerca das competências institucionais por esta modalidade e discutindo a oferta do Ensino Médio.

Uma das ações de significativo destaque iniciada no ano de 2003 e efetivada a partir de 2004 pelo MEC, foi a aproximação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) no debate e proposição junto à política de educação escolar indígena. Ao pautar este tema nas suas reuniões, o CONSED criou, em 2003, a

no Brasil. Cumpre destacar que o Relatório desse Seminário, publicado pelo Museu Nacional no ano de 2007, se apresenta como uma das únicas referências que trata especificamente da política de ensino superior aos povos indígenas no Brasil e que subsidiou significativamente esta tese, tendo em vista a inexistência de bibliografias voltadas a esta temática no Brasil.

⁷⁹ Dentre as propostas apresentadas, destacam-se: Programa para diagnóstico e mapeamento dos cursos superiores e alunos cursando graduações nas IES; Programa de provimento de docentes para o exercício da docência de acadêmicos indígenas/pesquisa no campo da educação superior indígena; tutoria dos acadêmicos indígenas durante formação em serviço nas aldeias e nos cursos de graduação nas IFES/docência de formadores de acadêmicos indígenas; Programa de apoio logístico aos acadêmicos indígenas (alojamento, transporte, alimentação); Programa de apoio à elaboração produção e de acesso a material didático; Programa de instalação e manutenção de laboratórios didáticos; Programa de acompanhamento e avaliação dos cursos e do desempenho dos acadêmicos; Programa de formação da consciência nacional do Brasil pluriétnico, plurilinguístico e pluricultural; Programa para a construção de uma política de educação superior, no âmbito da reforma universitária para a criação de diretrizes curriculares e para a formação e titulação e certificação dos professores indígenas. (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007)

Comissão Especial sobre Educação Escolar Indígena⁸⁰, com o objetivo de debater e propor ações e de pactuar compromissos em torno desta modalidade educativa.

Em decorrência dos debates realizados, em abril de 2005, foi pactuada pelo CONSED a Carta do Amazonas, por ocasião da sua primeira Reunião Ordinária sobre Educação Escolar Indígena, apresentando uma agenda para consolidação desta modalidade nos sistemas de ensino e os compromissos com a formação dos professores indígenas. Dentre os desafios em torno da educação escolar indígena destacam-se, em primeira ordem, os que tratam da formação de professores no ensino superior e os de fomento à ampliação do ensino médio nas terras indígenas, sendo este último indutor da oferta do ensino superior aos povos indígenas, tal como descrito:

- Formação inicial de professores indígenas no Magistério Específico e Licenciaturas Interculturais para oferta de educação escolar no interior das terras indígenas;
- Articulação com universidades que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão junto aos povos indígenas, com o objetivo de oferecer cursos de especialização e mestrado, em educação escolar indígena, para técnicos que trabalham na gestão de programas de educação escolar indígena, docentes formadores de professores indígenas e implantar cursos de licenciatura para professores indígenas;
- Ampliação da oferta da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas indígenas (CONSED, 2005, p.1-2)

O posicionamento do CONSED, no contexto de promulgação pelo governo brasileiro da Convenção n.º 169 sobre os Povos Indígenas e Tribais, passa a evidenciar o compromisso assumido pelos Governos Estaduais na efetivação das políticas de educação escolar indígena, uma vez que estas, desde a aprovação do PNE em 2001, passaram a assumir oficialmente a execução direta desta modalidade.

A preocupação pautada pelo MEC e pelo CONSED pela formação inicial e continuada dos professores indígenas, articulada às reivindicações das organizações destes professores, provocou a criação de iniciativas inovadoras que viessem a respeitar efetivamente as especificidades dos povos indígenas. Destacam-se, a partir de 2005, a discussão e experimentação de uma nova organização de educação escolar

⁸⁰ Além de propor a elaboração da Carta do Amazonas, essa Comissão apresentou e discutiu, em maio de 2006, o documento "Propostas para o Fortalecimento das Políticas Nacionais de Educação Escolar Indígena", e em agosto do mesmo ano, apresentou à SECAD a proposta de criação do Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena, substituindo a CNEEI/MEC.

indígena por meio dos Territórios Étnico-Educacionais⁸¹, definindo a criação de cursos de Magistério Indígena para povos indígenas específicos, respeitando o conceito de territorialidade e instituindo uma nova pactuação e regimes de colaboração entre os Estados. A primeira experiência de magistério nessa perspectiva se realizou com o povo Guarani, envolvendo os estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, denominado Protocolo Guarani, ou em Guarani como *Kuaa Mbo'e* (conhecer e ensinar, na língua portuguesa).

Associada à expansão dos cursos de magistério indígena⁸² observa-se, contudo, a centralidade e a vinculação da oferta do ensino superior à formação de professores indígenas, em detrimento da formação e habilitação dos indígenas em outras áreas profissionais em nível universitário.

A definição e explicitação da política de educação escolar indígena com destaque na LDBEN de 1996, demonstram os limites para que seus princípios e diretrizes não fossem facilmente estendidos para o nível do ensino superior. Esta relação fica evidente nos documentos produzidos pelo MEC ao tratar da educação escolar indígena, associando-a ao ensino superior apenas para a formação dos professores indígenas por meio das licenciaturas interculturais.

[...] os resultados positivos de inúmeros cursos de formação inicial de docentes indígenas nos últimos dez anos em que foram formados ou estão em formação, cerca de 8.000 professores indígenas, em quase todos os estados do Brasil, criaram um cenário que possibilita o acesso a níveis de formação universitária. (BRASIL, 2007)

Essa centralidade passará a se evidenciar ainda mais com a aprovação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)⁸³ em 2005, vinculado à SESU/MEC e envolvendo a SECAD/MEC em sua gestão, apresentando a meta de formação de cerca de dois mil professores indígenas em cerca

⁸¹ Até o ano de 2007, os atuais Territórios Étnico-Educacionais eram denominados Arranjos Étnico-Educacionais sendo renomeados pelas organizações indígenas e pelo MEC para potencializar a dimensão dos territórios indígenas para além das fronteiras oficiais que constituem as Unidades Federativas. Serão refletidos na sequência, neste trabalho.

⁸² Destaca-se, no ano de 2005, o financiamento pelo MEC de cerca de 20 cursos de Magistério Indígena propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e outros 10 cursos propostos por ONGs que tradicionalmente desenvolvem projetos de apoio a alguns povos indígenas (BRASIL, 2007).

⁸³ Essa centralidade está contida no objetivo geral do Programa: "instituir um programa integrado de apoio à formação superior indígena, em especial à formação de professores indígenas, como uma política de estado a ser implementada pelas IES públicas de todo o país." (BRASIL, 2005)

de dez universidades públicas federais e estaduais⁸⁴. Esse Programa foi debatido e proposto pela Comissão Especial para Formação Superior Indígena (CESI), instituída pela SESU/MEC por meio da Portaria SESU/MEC n.º 52/2004, contando com a representação da SECAD e da CNEEI⁸⁵, passando a utilizar recursos financeiros até então alocados no Programa Diversidade na Universidade.

Para analisar e selecionar as propostas de licenciatura intercultural e acompanhar as ações do PROLIND foi instituído pela Portaria Conjunta n.º 55, de 10/08/2005, um Comitê Técnico⁸⁶ atualmente em vigência. O Programa, que teve seu primeiro edital de convocação pública divulgado no dia 29/06/2005, apresenta três eixos para a formulação e avaliação das propostas sendo:

- a manutenção de cursos já em andamento e implantação de novos cursos;
- a elaboração de propostas de cursos com participação da comunidade a ser beneficiada; e
- o apoio a projetos de permanência de estudantes indígenas nas IES públicas federais e não federais, que possibilitem o desenvolvimento de ações que integrem ensino, pesquisa e extensão universitária nas comunidades de origem dos estudantes indígenas.

Constata-se que, dentre esses eixos, os dois primeiros passaram a receber maiores investimentos deste Programa⁸⁷, não estando ainda definido o financiamento de ações voltadas ao apoio à permanência de estudantes indígenas em cursos de

⁸⁴ O PROLIND contou com recursos da Secretaria de Ensino Superior do MEC, repassados para ação de custeio das Universidades Federais. Na SECAD, o financiamento para despesas de custeio e de capital teve como fonte o Programa Diversidade na Universidade e incluiu as Universidades Estaduais, a partir acolhimento das propostas de reformulação das bases deste Programa – pensadas inicialmente para oferecer cursos de vestibular e promover acesso de indígenas nas universidades – pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. O investimento totalizou R\$ 3 milhões e 600 mil reais para execução em 2006 (BRASIL, 2007).

⁸⁵ Para a constituição do PROLIND, essa Comissão dialogou com o INEP provocando a reformulação do Questionário Socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio, incluindo a realidade dos estudantes indígenas, e com técnicos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para garantir a avaliação específica dos Cursos de Licenciaturas Interculturais a serem autorizados pelo MEC para a formação de professores indígenas.

⁸⁶ O Comitê Técnico é constituído por representantes da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), FUNAI, SECAD e SESU/MEC.

⁸⁷ Até o início do segundo semestre de 2006, já haviam começado a funcionar cursos de licenciaturas indígenas na UFMG e na UEA. Já se encontravam em fase de implantação os cursos nas seguintes IES: UFG, UFAM, UNIFAP. Sem data confirmada para iniciarem os cursos das IES: UFGD, UEMS, UFCG, UNEB e UFPE.

graduação de universidades públicas, tais como auxílio para alojamento, transporte, alimentação, dentre outras necessidades logísticas e pedagógicas⁸⁸.

Após um ano de sua execução, realizou-se, em Brasília, o Seminário Nacional de Avaliação do PROLIND, no período de 30/11 a 02/12/2006, organizado pelo MEC (por meio da SECAD e da SESU), em parceria com o LACED/Museu Nacional/UFRJ e com a UnB⁸⁹. O Seminário objetivou sistematizar os resultados alcançados, os avanços e desafios no processo de construção da política pública de educação superior indígena pelo Ministério da Educação, especialmente a formação de professores indígenas em cursos de licenciatura intercultural. (BRASIL, 2006b).

Dentre as propostas apresentadas no Seminário, destacou-se uma moção aprovada pelos participantes que evidenciou a insuficiência de recursos financeiros para continuidade das ações e reivindicando ao MEC o apoio aos estudantes indígenas vinculados ao ensino superior, como se verifica no texto referido:

O grupo reunido no Seminário de Avaliação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, em Brasília de 30 novembro a 2 dezembro de 2006, do qual participou um grande número de universidades, estudantes e organizações indígenas, identificou a gravidade da situação de um conjunto de programas de licenciatura intercultural indígena em algumas universidades no tocante à viabilização da continuidade dos cursos e projetos de acesso e permanência em andamento dentro do Programa PROLIND, para o ano de 2007.

Diante dessa problemática, o grupo reivindica os seguintes encaminhamentos: Que o Ministério de Educação busque soluções imediatas para garantir o financiamento dos projetos do PROLIND a partir de janeiro de 2007, enquanto não se institucionalizam as linhas de financiamento regulares identificadas como grande necessidade neste seminário.

Que se garanta à FUNAI recursos para apoiar os estudantes indígenas no ensino superior e as licenciaturas indígenas, como já vem fazendo. (BRASIL, 2006b, p.20)

⁸⁸ Importante destacar que o Edital do PROLIND para o ano de 2008, último publicado até a elaboração da presente tese, não estabeleceu linhas de financiamento para bolsas de permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas.

⁸⁹ O Seminário contou com 108 participantes oriundos dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Roraima, São Paulo, Tocantins e Distrito Federal. Participaram 24 universidades sendo: UFRR, UFMG, UNEMAT, UEA, UFCG, UFAM, UNEB, UNIOESTE, UFBA, UEMS, UFT, UFCE, UPE, UFMA, UNIFAP, USP, UFGD, UFPA, UFG, UNB, UFPE, UFAC, UFRJ/Museu Nacional, duas organizações científicas – ABA e ABRALIN, dois órgãos governamentais - MEC e FUNAI, sete organizações indígenas: Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC), Associação Xavante WARÁ, Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), Comissão dos Professores Indígenas do Mato Grosso do Sul, Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües (OGPTB), Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP), Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM). (BRASIL, 2006b)

Cabe frisar que a SECAD/MEC assumiu a meta de apoiar, no triênio 2007-2010, universidades públicas para a manutenção e implantação de cursos de licenciaturas interculturais para a formação de 4 mil professores indígenas. Em 2008, a gestão do PROLIND migra da SESU para a SECAD, vinculando-se à CGEEI.

Para além das políticas e dos investimentos recentemente voltados à formação de professores indígenas, observa-se a incipiente organização do Ministério da Educação para o financiamento e apoio à formação profissional em nível superior de estudantes indígenas vinculados a demais cursos de graduação nas IES públicas, com exceção das licenciaturas.

Além do financiamento público, ausentava-se ainda um posicionamento do Governo Federal acerca da proposição de uma política nacional de vagas para estudantes indígenas, negros e oriundos da escola pública nas universidades federais no país, estando em tramitação no Congresso Nacional desde o ano de 1999. No ano de 2005, o Projeto de Lei n.º 73/1999, que trata desta matéria, foi retomado na forma de substitutivo e recentemente aprovado pela Câmara dos Deputados, seguindo sua tramitação junto ao Senado Federal⁹⁰.

Compreende-se que o efetivo e oficial posicionamento pelo Governo Federal para a aprovação da política de cotas nas IES Federais pode contribuir para o processo de indução desta ação para as demais universidades públicas e privadas. Contudo, mantém indefinida uma política estruturada para garantia da permanência destes alunos no ensino superior, estando esta perspectiva estreitamente articulada à tramitação da proposta reforma universitária no país⁹¹.

⁹⁰ O Projeto de Lei n.º 73/1999, também conhecido como projeto da "lei das cotas", de autoria da deputada federal Nice Lobão (PFL/MA) com substitutivo em 2005, do deputado federal Carlos Abicalil (PT-MT), encontra-se em tramitação no Congresso Nacional, obtendo a aprovação da Câmara dos Deputados no dia 20/11/2008. A referida proposta destina metade das vagas das universidades públicas federais e das instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Destas, 25% das vagas serão reservadas para alunos negros, pardos e indígenas, seguindo as proporções na população do estado onde é localizada a instituição de ensino, a partir do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e os outros 25% serão reservados para alunos de famílias com renda per capita de até 1,5 salários mínimos. Conforme a proposta, as universidades terão o prazo de quatro anos para o cumprimento das regras, implementando, no mínimo, 25% da reserva de vagas determinada a cada ano. Acessado em 20/11/2008, <http://www2.camara.gov.br/internet/homeagencia/materias.html?pk=128790>. Importante destacar que, além do referido projeto de lei, encontravam-se em tramitação na Câmara dos Deputados diversas outras propostas de cotas para o ensino superior (CAJUEIRO, 2006).

⁹¹ Além dos projetos de lei propondo cotas em universidades públicas para diferentes segmentos minoritários (dentre eles o PL n.º 73/99), Cajueiro (2008) menciona a tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal do Projeto de Lei de Reforma Universitária n.º 7.200/2006.

Dentre as recentes ações que esboçam a participação do Governo Federal no fomento à permanência de estudantes indígenas em cursos de formação universitária, para além das licenciaturas interculturais, encontram-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e as ações desenvolvidas pela FUNASA vinculada ao Ministério da Saúde. Tais ações se caracterizam pela concessão de bolsa de estudo e(ou) bolsa permanência aos estudantes indígenas universitários, contudo, sem desenvolver ação institucional direta e sistemática de acompanhamento deles, junto às IES envolvidas.

O PROUNI, coordenado pela SESU/MEC, foi instituído pela Medida Provisória n.º 213, de 10 de setembro de 2004 (convertida posteriormente na Lei n.º 11.096/2005), destinado à concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

Com a sua instituição a partir de 2005, o PROUNI/MEC passou a financiar bolsas permanência⁹² parciais e integrais a estudantes indígenas universitários vinculados a Instituições de Ensino Superior privadas, atendendo a 903 estudantes de 2005 a 2007, o que representou cerca de 0,29% do montante de financiamentos repassados por esse Programa, nesse período (BRASIL, 2008). Ressalta-se que o referido crédito financia estudantes indígenas matriculados em diversos cursos de graduação, constituindo-se, neste momento, na única política nacional de permanência de estudantes deste segmento, desde que eles estejam matriculados nas IES privadas.

Destaca-se também a concessão de bolsas a estudantes indígenas vinculados a cursos de graduação da área da saúde, pelo Programa VIGISUS II – Subsistema de Saúde Indígena, desenvolvido pelo Ministério da Saúde por meio da FUNASA, com financiamento do Banco Mundial. Esse programa caracteriza-se como uma ação de fomento à formação e habilitação de profissionais indígenas que venham a se especializar na área da saúde indígena, qualificando a atuação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI).

⁹² “A Bolsa Permanência é um benefício, no valor de até R\$ 300,00 mensais, concedido a estudantes com bolsa integral em utilização, matriculados em cursos presenciais com no mínimo 6 (seis) semestres de duração e cuja carga horária média seja superior ou igual a 6 (seis) horas diárias de aula, de acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino”. (BRASIL, 2008)

No ano de 2007, esse Programa envolveu 30 estudantes indígenas bolsistas de todo o território nacional, inclusive do Paraná⁹³. Promoveu no período de 5 a 7 de março de 2008, o Seminário “Estratégias e Desafios: Acesso e Permanência no Ensino Superior para Povos Indígenas”, reunindo estudantes indígenas, pesquisadores e organizações governamentais afetas à área da saúde indígena (BRASIL, 2009b).

Os insuficientes recursos financeiros para a educação escolar indígena previstos no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) pelo Governo Federal, a incipiente ação do Ministério da Educação na política pública de ensino superior voltada aos povos indígenas e as isoladas iniciativas de alguns Governos Estaduais e das IES públicas federais e estaduais foram denunciadas pelo Manifesto Indígena. Esse documento foi organizado pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia (COIAB), pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) e pela representação indígena no Conselho Nacional de Educação, sendo aprovado pelo movimento de lideranças e professores indígenas e disseminado no evento denominado Abril Indígena. Essa mobilização foi ineditamente realizada em acampamentos organizados em frente ao Congresso Nacional, em Brasília, no mês de abril de 2007, reunindo representantes de diversos povos indígenas do Brasil, repetindo-se nos anos seguintes.

O Manifesto apresenta em seu conteúdo o pioneirismo da autoria indígena em abordar e reivindicar uma política pública de ensino superior voltada aos povos indígenas, não se restringindo apenas à formação dos professores, mas pleiteando o ingresso e a permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas. Apesar de reconhecer os progressos e avanços conquistados pela política de educação escolar indígena no Brasil nos últimos quatro anos⁹⁴, o documento explicita a insuficiente e assistemática oferta do ensino superior aos povos indígenas.

[...] Outras ações foram igualmente importantes, mas também pontuais e limitadas na sua continuidade, impacto e abrangência, como são os cursos de licenciaturas interculturais para professores indígenas (UNEMAT, UFRR, UFMG, UEA, USP, UFG e UFGD), as políticas de quotas nas universidades,

⁹³ Destaca-se a participação de acadêmicos indígenas da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Estadual de Maringá, neste Programa.

⁹⁴ As conquistas apresentadas pelo documento referem-se, principalmente, ao período do Governo Lula (2003-2007) tendo em vista o crescimento da oferta da educação escolar indígena em todos os níveis de ensino, o maior aporte de recursos para esta modalidade (principalmente por meio do FUNDEF e FUNDEB), maior articulação com os sistemas de ensino (envolvendo o CONSED e a UNDIME) e a criação da SECAD. (MANIFESTO, 2007, p.1)

editais para produção de materiais didáticos específicos, algumas construções de escolas indígenas e de algumas bolsas de estudos concedidos aos estudantes indígenas de ensino superior distribuídos por vários órgãos do MEC, da FUNAI, da FUNASA e de alguns governos estaduais, mas todo sem nenhuma garantia de continuidade ou de articulação entre si, além de serem absolutamente insuficientes para a permanência digna dos estudantes indígenas nas universidades.

Essas conquistas devem-se em grande parte à mobilização dos índios e às políticas de universalização do ensino básico e de ações afirmativas para os casos de ensino superior que forçaram a ampliação dos recursos financeiros.

[...] Na educação escolar indígena, por exemplo, o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) não acrescenta em nada em termos de recursos ou políticas para melhorar o quadro precário das escolas indígenas e da ausência de programas e políticas de financiamento das gritantes demandas indígenas por ensino médio e acesso e permanência no ensino superior. (MANIFESTO, 2007, p.1-3)

Além de pleitar um PDE Indígena, o Manifesto apresenta diversas propostas para a política de ensino superior aos povos indígenas importantes de serem referenciadas:

4. Consolidar e ampliar a política de formação de professores indígenas em cursos universitários de Licenciatura Intercultural e outras licenciaturas temáticas. Para 2007 seria necessário garantir a instalação de pelo menos mais 04 cursos, para alcançar o número de 2000 professores indígenas em formação. Para isso é necessários garantir oito milhões de reais (R\$ 8.000.000,00) para dar continuidade aos quatro cursos já instalados e instalar mais quatro. [...]

6. Garantir apoio técnico e financeiro para implantação do ensino médio integrado nas escolas indígenas articulados aos sistemas produtivos das comunidades e com os projetos de etnodesenvolvimento dos seus diferentes territórios. Para apoiar 20 projetos em 2007, são necessários dois milhões de reais (R\$ 2.000.000,00) e não há nenhuma previsão orçamentária este ano para este fim. Os atuais recursos do FUNDEB não são suficientes para ampliar a oferta e nem para melhorar a qualidade dos cursos existentes, que estão muito aquém do mínimo desejado. Os municípios e estados utilizam os recursos do FUNDEB prioritariamente nos centros urbanos. [...]

9. Criar um programa de apoio técnico e financeiro destinado a garantir o acesso e permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, por meio de bolsas adequadas que leve em consideração as suas demandas e realidades específicas. Atualmente existem mais de 2000 estudantes indígenas no ensino superior, destes, menos da metade recebe algum tipo de bolsa que varia de R\$150,00 a R\$900,00. Mesmo aqueles que se beneficiam de alguma bolsa, todos têm péssimas condições de estudo, moradia, alimentação e transporte o que prejudica seus rendimentos. Pior são aqueles que não recebem bolsas, sofrem e fazem sofrer seus familiares. Portanto, para melhorar a situação de imediato, seriam necessárias pelos menos 500 bolsas de R\$ 900,00 cada uma, totalizando um valor anual de R\$ 5.4000.000,00. (MANIFESTO, 2007, p.1-3)

O ineditismo do Manifesto no pioneiro acampamento Abril Indígena revela o avanço do movimento das lideranças e professores indígenas pela ampliação do conceito da educação escolar indígena intimamente associada à democratização da oferta do ensino superior aos povos indígenas. Apesar desta reivindicação se apresentar inicialmente à formação de professores indígenas, constata-se um amadurecimento das organizações indígenas pelo pleito a uma política de acesso e permanência de estudantes índios nas universidades públicas. Ressalta-se que a concepção do direito à permanência digna, como parte fundamental de qualquer política de cotas, é uma concepção avançada mesmo no âmbito das IES públicas que discutem e implementam esta política.

Como conquista dos povos indígenas no Brasil e compromisso assumido pelo Governo Federal destaca-se também a inédita organização, preparação e realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), convocada pela Portaria Ministerial n.º 1.062 e coordenada por uma Comissão Organizadora Nacional constituída pela Portaria Ministerial n.º 1.063, ambas as Portarias publicadas em 26 de agosto de 2008.

A I CNEEI foi organizada para realizar-se a partir de três etapas sendo: as Conferências nas comunidades educativas⁹⁵, as Conferências Regionais e a Conferência Nacional. Em todos esses momentos os debates foram subsidiados pelo Documento Orientador nacional e pelos Documentos Referenciais, sendo orientados por três questões significativas: por que queremos a escola? O que já conquistamos e o que temos hoje? O que fazer para avançar na educação escolar que queremos? (BRASIL, 2008b; BRASIL, 2008c). As Conferências nas comunidades educativas e as Conferências Regionais realizaram-se simultaneamente no período de dezembro de 2008 a agosto de 2009, sendo organizadas 18 Conferências Regionais⁹⁶. A Conferência Nacional foi realizada no período de 16 a 20 de novembro de 2009, em Brasília.

⁹⁵ Por comunidade educativa o Documento orientador da Conferência entende que esta *“é formada por todas as pessoas que trabalham e colaboram para a construção de uma educação de qualidade na comunidade, como as lideranças, os sábios/velhos, os xamãs, curandeiros, pajés, os pais e as mães, os alunos e alunas, a equipe que trabalha na escola - o professor, a professora, o coordenador pedagógico, a merendeira, o motorista, a faxineira, o vigia - entre outros envolvidos com a educação, conforme a realidade de cada povo ou escola”*. (BRASIL, 2008c, p.8)

⁹⁶ A CNEEI em sua etapa na Região Sul foi realizada no período de 27 de abril a 01 de maio de 2009, sediada no Centro de Formação Continuada de Faxinal do Céu, município de Pinhão/Paraná, sendo parcialmente subsidiada pela SEED. Contou com a presença de representantes indígenas e não indígenas dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro.

A I CNEEI apresentou como tema central “Educação Escolar Indígena: gestão territorial e afirmação cultural”. Construindo a gestão etnoterritorializada da educação escolar indígena⁹⁷, focando como seu principal debate a questão dos Territórios Étnicoeducacionais⁹⁸ como uma recente e inovadora ferramenta de gestão e organização das políticas públicas de educação escolar indígena no país. Essa perspectiva se evidencia na própria organização da Conferência, em suas etapas regionais, uma vez que as 18 regiões elencadas para organizá-las e sediá-las são as previstas pelo MEC para organização dos referidos Territórios.

Apesar de coerente e oportuno, o debate acerca desta temática apresentou-se complexo uma vez que define outra geografia de gestão educacional no país (redefinindo os regimes de colaboração entre União, Estados e Municípios), sem ainda a definição e conclusão dos processos de estadualização das escolas indígenas em diversos estados da Federação. Outrossim, sua efetivação demanda a vontade política e protocolar de diferentes Governos Estaduais, sendo necessário, para tal, a intensa e permanente intervenção e o acompanhamento do Governo Federal.

Amplificando a complexidade desse debate nas etapas da I CNEEI, o Governo Federal publicou o Decreto Presidencial nº 6.861, em 27 de maio de 2009, tornando oficial esta forma de organização educacional, não aguardando os debates e as deliberações produzidas pela Conferência Nacional acerca desta questão. Essa estratégia provocou diversos questionamentos em torno desse encaminhamento, entendendo-se, contudo, como procedente e relevante o conteúdo do Decreto. Nesta lógica, os debates realizados na CNEEI direcionaram, portanto, deliberações ao Governo Federal na perspectiva da criação de um Subsistema de Educação Escolar Indígena, de um Fundo Nacional específico para a Educação Escolar Indígena e da criação de um Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena⁹⁹.

⁹⁷ O tema central da CNEEI apresenta-se articulado aos cinco eixos temáticos que orientaram as discussões dos grupos nas etapas desta Conferência, sendo: Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas; Práticas Pedagógicas Indígenas; Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena; Participação e Controle Social; e Diretrizes para a Educação Escolar Indígena.

⁹⁸ O Decreto Presidencial nº 6.861/2009 define que “cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.” (BRASIL, 2009)

⁹⁹ Observações obtidas informalmente junto à delegação do Paraná participante da Conferência Nacional no mês de novembro de 2009. Não foi possível levantar dados mais precisos uma vez que, dada a recente realização desta Conferência, não havia sido disponibilizado oficialmente o seu Relatório Final até a finalização desta tese.

Vale notar que o Decreto publicado toma com centralidade a organização da demanda e oferta da educação escolar aos povos indígenas na perspectiva exclusiva da Educação Básica, não fazendo referência direta ao ensino superior. Em seu artigo 9º, refere-se à necessidade da formação inicial de professores indígenas “no âmbito das instituições formadoras de professores” não estabelecendo o nível desta formação (se em nível de ensino médio integrado à formação profissional no magistério ou se nas licenciaturas do ensino superior).

Quanto ao investimento público em profissionalização, essa normativa enfatiza, em seus artigos 5º (inciso IV) e 11º, a necessidade e importância do ensino médio integrado à formação profissional dos índios, não fazendo referência à formação de profissionais em nível superior pelas IES públicas no país.

Não estende o debate acerca da oferta do ensino superior aos povos indígenas, não aprofundando e subsidiando questões sobre as metas a serem alcançadas neste nível de ensino, posta pela ausência e indefinição de como se dará a organização da oferta do ensino superior público nas orientações relativas aos Territórios Étnicoeducacionais.

Intui-se, na lógica exposta que, na medida em que forem alcançadas as metas de universalização da educação básica aos povos indígenas (por meio da expansão do ensino fundamental e médio nas escolas indígenas), estas poderão induzir, orientar e organizar a oferta de ensino superior, seja por meio de vagas reservadas ou suplementares, seja por meio de oferta específica, em nível de graduação ou pós-graduação, de forma interestadual e interinstitucional.

Ainda assim, o Documento Base orientador da I CNEEI ressalta, nas intenções dessa Conferência, a importância da educação básica e superior intercultural, conforme se verifica:

Nesse sentido, o Ministério da Educação pretende que a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena oportunize espaços em que representantes indígenas e gestores públicos discutam ampla e profundamente políticas e programas para assegurar que os direitos a uma educação básica e superior intercultural, para apoiar os projetos societários de cada comunidade, sejam efetivados, com instrumentos legais e gerenciais compatíveis com o reconhecimento da pluralidade cultural e da auto-determinação dos povos indígenas. (BRASIL, 2008, p.13)

Evidencia-se, desta forma, um contrasenso limitador entre os termos prescritos no Decreto e as orientações definidas no Documento Base da I CNEEI, contemplando-se, neste último, um alargamento no próprio conceito de Território Étnicoeducacional considerados como:

mecanismo institucional e gerencial para o desenvolvimento da **educação básica e superior intercultural indígena** de acordo com os direitos dos povos indígenas, considerando os contextos socioculturais e as perspectivas próprias a cada povo, seus projetos de futuro e de continuidade cultural. [...] Os Territórios Etnoeducacionais propõem uma gestão compartilhada entre os Sistemas de Ensino, Universidades, Rede Federal e Estadual das Escolas de Formação Técnica e Tecnológica, Organizações Indígenas e Indigenistas e outros órgãos com interface com a educação escolar, como os setores da saúde, proteção e gestão ambiental, desenvolvimento sustentável e cultura. (idem, p.19, grifo nosso)

Importante assinalar o tratamento dado pelo Documento Base à “formação superior indígena” focando sua reflexão em torno das políticas de acesso e permanência, bem como às demandas articuladas às políticas de educação básica em terras indígenas (criação de Observatórios de Educação Escolar Indígena, política linguística nas comunidades e nas escolas indígenas, dentre outras). Entende que,

O Ministério da Educação deve priorizar a formulação de uma política de acesso e permanência de estudantes indígenas em cursos de formação superior, em diferentes áreas de conhecimento, tanto em instituições de ensino superior públicas quanto em privadas. Existem mais de 4 mil estudantes universitários indígenas que convivem cotidianamente com o risco de não concluir os cursos por falta de apoio que assegure permanência e sucesso na aprendizagem. [...] a ausência de mecanismos, tanto de acompanhamento pedagógico, quanto de auxílio financeiro, dificulta e, em muitos casos, impede sua permanência e sucesso nos estudos. (idem, p.27)

Destaca, sobretudo, que,

A consideração da interculturalidade, do bilingüismo / multilingüismo, das especificidades dos contextos socioculturais e das demandas educacionais e da participação comunitária deve orientar a oferta de educação básica e a formação superior de modo a assegurar os direitos educacionais e culturais dos povos indígenas de maneira sistêmica. (idem, p.22)

A I CNEEI culmina de certa forma, no início deste milênio e em especial na década de 2000, as conquistas, os avanços, as tensões e contradições próprias do

movimento em ampliar o direito à educação básica e superior aos povos indígenas. Sua realização se apresenta num contexto de intenso debate nacional e internacional em torno dos desafios e metas das políticas públicas de ensino superior, voltadas a grupos específicos e ditos minoritários.

Dentre vários eventos internacionais, esse debate pode ser visualizado na Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizado na sede da UNESCO em Paris, no período de 5 a 9 de outubro de 1998, contando com a participação de representantes de 150 países. Sendo a primeira Conferência internacional envolvendo esta política, apresentou como seu tema geral: "A Nova Dinâmica da Educação Superior e da Pesquisa para a Mudança Social e o Desenvolvimento", discutindo o papel da educação superior no atendimento de importantes desafios globais como o desenvolvimento sustentável, a educação para todos e a erradicação da pobreza.

Em seu documento final denominado "Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação" registra-se um capítulo com o título "Formando uma nova visão da educação superior" em que pode ser identificado no seu artigo 3º o tema "Igualdade de acesso" e nele se evidencia um item que trata das especificidades de segmentos sociais específicos, dentre eles, os povos indígenas no ensino superior.

d) Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior. (UNESCO, 2009e)

Os debates produzidos e disseminados em torno dos eventos nacionais e internacionais referidos possibilitam, dessa forma, a leitura dos contextos que cercam, envolvam e fundamentam as experiências de ensino superior voltadas aos povos indígenas no Brasil e no Paraná. Entende-se fundamental, contudo, a compreensão das experiências de ingresso de indígenas no ensino superior como pressuposto contextual e conceitual para a análise do objeto que cerca esta tese.

2.1.4 Caracterização das experiências de ingresso no ensino superior dos povos indígenas

No início da década de 1990, as únicas experiências de ingresso de índios no ensino superior registradas referem-se às iniciativas de convênios entre a FUNAI e universidades públicas e privadas para acesso a estudantes indígenas, não havendo, contudo, informações transparentes e sistematizadas sobre estas ações.

No contexto dos anos 2000, portanto, tem sido possível observar o surgimento de iniciativas e experiências voltadas ao ingresso e à permanência de estudantes indígenas no ensino superior, tanto no nível de graduação como de pós-graduação, sintonizadas ao recente período de debates e de implantação das políticas de cotas no ensino superior brasileiro.

A partir do universo de experiências brasileiras pesquisadas e identificadas, constata-se que a política de cotas para indígenas nas universidades públicas está estreitamente articulada à definição de cotas para negros e estudante oriundos da escola pública ou aos Planos de Metas de Inclusão Racial e Social das IES Federais.

Das experiências identificadas, iniciadas ou em processo de implantação no Brasil, caracterizam-se duas significativas tendências de ingresso ao ensino superior público:

- as experiências dos Cursos de Licenciatura Intercultural, voltados à formação de professores indígenas e recentemente financiadas pelo Ministério da Educação por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND); e
- as experiências de ingresso de estudantes indígenas nas universidades públicas por meio de reserva de vagas (comumente denominadas política de cotas) ou de vagas suplementares¹⁰⁰.

Essas duas tendências emergem no território brasileiro a partir do ano de 2001, com a experiência de licenciatura intercultural pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e a experiência do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná,

¹⁰⁰ Ressalta-se a distinção entre cotas e vagas especiais ou suplementares considerando que as cotas se caracterizam pela definição de um número determinado de vagas para um grupo social específico no cômputo das vagas gerais disputadas no concurso vestibular. As vagas especiais ou suplementares se caracterizam por excederem o número de vagas gerais, não afetando a concorrência dos demais candidatos.

envolvendo as Universidades Estaduais paranaenses. Ambas as experiências, ainda que não articuladas entre si, são pioneiras na emergência de uma política pública afirmativa de ensino superior para os povos indígenas no Brasil (CAJUEIRO, 2007; PAULINO, 2008).

Do cenário que se constituiu nesta década no país, identificam-se 50 Instituições de Ensino Superior Públicas (IEPS) que atualmente desenvolvem ações voltadas às licenciaturas interculturais ou políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de vagas reservadas ou suplementares¹⁰¹ (XAVIER; CARARINE, 2006; BRASIL, 2007; CAJUEIRO, 2007).

A análise deste cenário, no presente trabalho, fundamentou-se nas pesquisas desenvolvidas por Priscilla Xavier e Cloviomar Cararine (2006), Maria Simone Jacomini Novak (2007) e Rodrigo Cajueiro (2007) ao retratarem as experiências e iniciativas de ensino superior aos povos indígenas no Brasil. Destas, destaca-se como mais abrangente e atualizada a pesquisa realizada por Rodrigo Cajueiro (2007), que analisou os sites de 213 Instituições de Ensino Superior Públicas (IESPs) brasileiras identificando 43 instituições que desenvolviam experiências de ingresso de estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação, representando 35% do universo pesquisado. Das 213 IESPs analisadas, foram identificados pelo autor 10 cursos de licenciatura intercultural¹⁰².

Ao analisar os dados apresentados por esses autores, buscou-se agregar as informações sistematizadas acerca da oferta do ensino superior aos povos indígenas e atualizá-las com demais fontes pesquisadas, fundamentalmente as obtidas junto ao MEC¹⁰³. Nessa atualização alcançou-se o universo de 50 IESPs (Tabela 1) que atualmente desenvolvem alguma forma de ação afirmativa voltada ao ensino superior

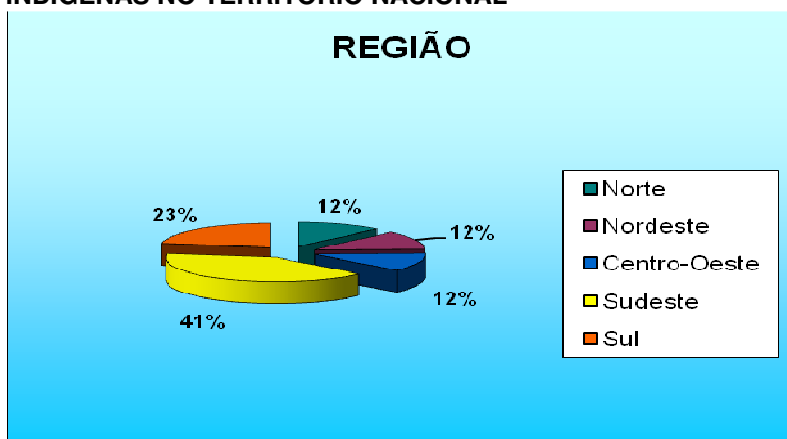
¹⁰¹ UFRR; UEA; UFAM; UFAC; UNIFAP; UFT; UNEB; UEFS; UESC; UFRB; CEFET-BA; UFBA; UFMA; UEG; UNB; UFMT; UNEMAT; UEMS; UFGD; UNIMONTES; UEMG; UFMG; USP, UNIFESP; UNICAMP; UFSCAR; UFABC; UERJ; UENF; UEZO; ISE ZONA OESTE; ISE PÁDUA; ISERJ; ISEPAM; ISE TRÊS RIOS; ISTCCP; IST-RIO; ISTHORTICULTURA; IST PARACAMBI; UEL; UEM; UEPG; UNICENTRO; UNIOESTE; UNESPAR; UENP; UFPR; UFSC; UFRGS; UFSM.

¹⁰² Cabe destacar que Cajueiro (2007) não inclui as 10 IESPs que desenvolvem experiências de licenciatura intercultural na totalização das 43 Instituições por ele identificadas as quais se apresentam com *“forma de ação afirmativa relacionada ao acesso diferenciado de indígenas ao seu corpo discente”*. (CAJUEIRO, 2007, p.4). O autor pode ter explicitado, dessa forma, a compreensão de que ação afirmativa se caracteriza pelas iniciativas de ingresso diferenciado nas universidades pela reserva de vagas ou de vagas suplementares, o que não corresponde à compreensão desta tese.

¹⁰³ A atualização destacada refere-se à conjugação dos dados pesquisados e categorizados por Cajueiro (2007), bem como por Xavier e Cararine (2006), agregando informações apresentadas pelo Ministério da Educação mediante edital de financiamento do PROLIND (BRASIL, 2007).

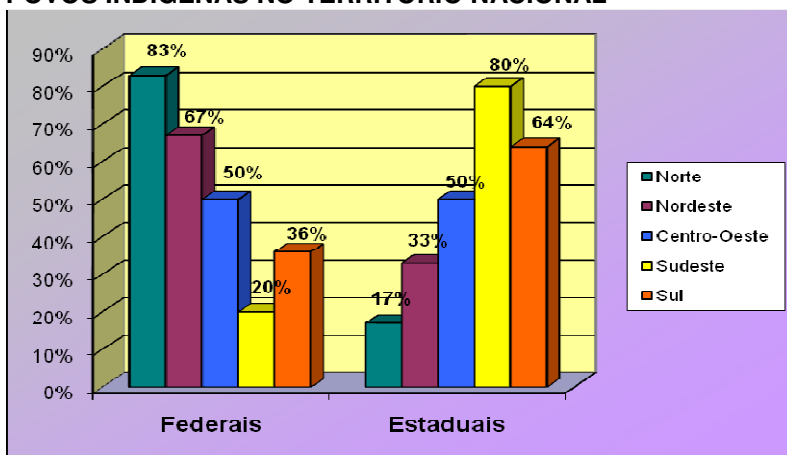
aos povos indígenas no país, incluídas as instituições que ofertam cursos de licenciatura intercultural, sendo, destas, 20 instituições federais¹⁰⁴ (40%) e 30 instituições estaduais¹⁰⁵ (60%).

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS IESPS QUE DESENVOLVEM AÇÕES AFIRMATIVAS AOS POVOS INDÍGENAS NO TERRITÓRIO NACIONAL



FONTE: XAVIER; CARARINE, 2006; NOVAK, 2007; CAJUEIRO, 2007 (Adaptado pelo autor)

GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS IESPS FEDERAIS E ESTADUAIS QUE DESENVOLVEM AÇÕES AFIRMATIVAS AOS POVOS INDÍGENAS NO TERRITÓRIO NACIONAL



FONTE: XAVIER; CARARINE, 2006; NOVAK, 2007; CAJUEIRO, 2007 (Adaptado pelo autor)

¹⁰⁴ UFRR; UFAM; UFAC; UNIFAP; UFT; UFRB; CEFET-BA; UFBA; UFMA; UNB; UFMT; UFGD; UFMG; UNIFESP; UFSCAR; UFABC; UFPR; UFSC; UFRGS; UFSM.

¹⁰⁵ UEA; UNEB; UEFS; UESC; UEG; UNEMAT; UEMS; UNIMONTES; UEMG; USP, UNICAMP; UERJ; UENF; UEZO; ISE ZONA OESTE; ISE PÁDUA; ISERJ; ISEPAM; ISE TRÊS RIOS; ISTCCP; IST-RIO; ISTHORTICULTURA; IST PARACAMBI; UEL; UEM; UEPG; UNICENTRO; UNIOESTE; UNESPAR; UENP.

O estudo conjugando as ações de licenciatura intercultural com as de vagas reservadas ou suplementares no ensino superior público possibilitou a leitura e a análise articulada das iniciativas que se realizam no território brasileiro, muitas vezes, numa mesma instituição de ensino¹⁰⁶. Dessa forma, contribuiu para visibilizar as diversas iniciativas espalhadas pelo país como ações afirmativas que esboçam os possíveis cenários de uma política pública de ensino superior articulada e contínua aos povos indígenas¹⁰⁷.

A distribuição geográfica da oferta do ensino superior aos povos indígenas no território nacional evidencia um paradoxo significativo. Das 50 IESPs identificadas, 31 delas (62%) se encontram nas regiões Sudeste e Sul do país, onde está concentrado o menor contingente populacional indígena brasileiro¹⁰⁸ (CAJUEIRO, 2007).

Em contraposição, na Região Norte onde está concentrado o maior contingente populacional indígena do país – cerca de 213.443 índios, representando 29,1% da população indígena brasileira e correspondendo a 1,6% da população total da região – apenas 12% das IES públicas (seis universidades¹⁰⁹) possuem ações afirmativas voltadas ao ingresso de estudantes indígenas, destas sendo cinco federais (83%).

Importante destacar que das seis IES públicas identificadas na região Norte, todas desenvolvem cursos de licenciatura intercultural – expressando uma resposta às organizações de professores indígenas da região – e apenas três implantaram política de cotas (reserva de vagas) que envolvesse os demais cursos e candidatos índios¹¹⁰.

Ao analisar esse cenário, Cajueiro (2007, p.6) afirma que:

não existe uma relação positiva direta entre a distribuição da população indígena pelo território nacional e as iniciativas de ações diferenciadas de acesso ao ensino superior. Isto é, não encontramos um maior número de ações afirmativas nas regiões em que a presença indígena é numericamente superior.

¹⁰⁶ Com ações conjugadas destacam-se cinco instituições sendo: Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Estadual de Amazonas (UEA), Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

¹⁰⁷ Especificamente no período de realização da pesquisa (segundo semestre de 2008), esse era o cenário institucional de desenvolvimento de ações voltadas ao ingresso de povos indígenas nas universidades públicas brasileiras. Não foram consideradas as demais IES que iniciaram ações voltadas aos povos indígenas (curso de Licenciatura Intercultural e(ou) vagas reservadas ou suplementares) a partir do ano de 2009.

¹⁰⁸ Faz-se ainda necessário quantificar o número índios que habitam as regiões Sul e Sudeste do país e a sua representação percentual sobre a população indígena brasileira, bem como o correspondente percentual da oferta de ensino superior aos povos indígenas sobre a população total das duas regiões.

¹⁰⁹ UFRR; UEA; UFAM; UFAC; UNIFAP e UFT.

¹¹⁰ UFRR; UEA e UFT.

Isto parece seguir a realidade do que poderíamos chamar um tanto livremente de lógica da “distribuição regional do preconceito”, pela qual quanto maior a população indígena, maior a quantidade de terras a que têm direito, mais intensos são os preconceitos e mais lhe são vedados os acessos a outros direitos.

Faz-se necessário reconhecer e compreender a desigual distribuição regional da oferta do ensino superior público evidenciada por Cajueiro, contudo, é importante destacar os cuidados para não se realizar uma análise mecânica e automática acerca desses dados e do que venha a constituir-se como “distribuição regional do preconceito”. Diferente da lógica apresentada por Cajueiro, entende-se que o preconceito para com os indígenas, fundamentalmente nos processos de acesso e permanência ao ensino superior, está presente em todo o território nacional, independente da situação demográfica indígena relacionada ao número de universidades públicas. Nesta lógica, essas variáveis podem implicar e fomentar importantes análises regionalizadas sobre as formas de acesso e permanência dos indígenas ao ensino superior e, conseqüentemente, sobre quais preconceitos se manifestam nesse processo.

Entende-se que para a superação dos vazios regionais existentes na garantia do acesso ao ensino superior público no Brasil, fazem-se necessários a implantação e o fortalecimento de ações afirmativas que tomem como perspectiva a instituição de políticas públicas voltadas aos direitos e às especificidades sociais e culturais das populações indígenas. A constituição jurídica do que se caracteriza como política pública afirmativa de ensino superior aos povos indígenas se efetiva mediante a promulgação de legislações específicas orientadas a esta população, garantindo a oferta diferenciada deste nível de ensino e o reconhecimento legal e moral deste direito normatizado e publicizado pela lei.

Nesse sentido, faz-se importante assinalar que dentre as 30 IES estaduais identificadas, 24 delas¹¹¹ (80%) fundamentam-se em legislações estaduais que determinam reserva de vagas (com destaque para o estado do Rio de Janeiro) e vagas

¹¹¹ UEA; UEG; UEMS; UNIMONTES; UEMG; UERJ; UENF; UEZO; ISE ZONA OESTE; ISE PÁDUA; ISERJ; ISEPAM; ISE TRÊS RIOS; ISTCCP; IST-RIO; ISTHORTICULTURA; IST PARACAMBI; UEL; UEM; UEPG; UNICENTRO; UNIOESTE; UNESPAR; UENP.

suplementares (com destaque para o Estado do Paraná) voltadas ao ingresso de estudantes indígenas, fundamentalmente, nas regiões Sudeste e Sul do país.

Outrossim, das 20 IESPs federais identificadas, 17 delas¹¹² (85%) apresentam iniciativas definidas por deliberação institucional interna (resoluções ou portarias definidas e deliberadas pelas próprias IESPs), considerando a inexistência de uma política federal que oriente e regule tais ações (CAJUEIRO, 2007) (Ver Tabela 1)

A análise desses dados confirma o paradoxo anteriormente explicitado: das 24 IESPs que desenvolvem ações afirmativas desta natureza e normatizadas por legislação estadual no país, 21 delas (87%) se encontram nas regiões Sudeste e Sul do país e não nos estados das regiões Norte e Nordeste onde se concentra a maior parte da população indígena brasileira.

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DE IESPS FEDERAIS E ESTADUAIS QUE DESENVOLVEM AÇÕES AFIRMATIVAS AOS POVOS INDÍGENAS NO TERRITÓRIO NACIONAL, POR LEI ESTADUAL E DELIBERAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA

REGIÃO	TOTAL	LEI ESTADUAL				DELIBERAÇÃO INTERNA				Não localizado
		Federal	%	Estadual	%	Federal	%	Estadual	%	
Norte	6	0	0%	1	17%	3	50%	0	0%	2
Nordeste	7	0	0%	0	0%	4	57%	3	43%	0
Centro-Oeste	6	0	0%	2	33%	3	50%	1	17%	0
Sudeste	20	0	0%	14	70%	3	15%	1	5%	2
Sul	11	0	0%	7	64%	4	36%	0	0%	0
Total:	50	0	0%	24	48%	17	34%	5	10%	4
Total Geral:	50	24		48%		22		44%		

FONTE: XAVIER; CARARINE, 2006; NOVAK, 2007; CAJUEIRO, 2007 (Adaptado pelo autor)

Apesar da explícita assunção dessa iniciativa por algumas IES federais nas regiões Norte e Nordeste, esta estratégia se apresenta desarticulada diante da ausência de uma normatização federal que defina legalmente a continuidade da oferta pública, sistêmica e diferenciada do ensino superior às populações indígenas.

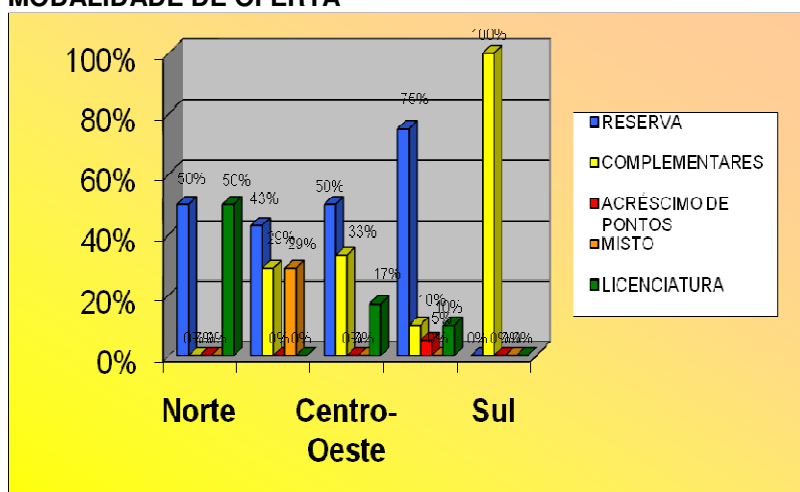
Um aspecto importante e polêmico a destacar na análise das experiências identificadas é a modalidade de oferta de vagas pelas IESPs. Compreende-se que os vários sistemas de vagas voltados aos povos indígenas, bem como a outros segmentos

¹¹² UFRR; UFAC; UNIFAP; UFRB; CEFET-BA; UFBA; UFMA; UNB; UFMT; UFGD; UNIFESP; UFSCAR; UFABC; UFPR; UFSC; UFRGS; UFSM.

sociais (afro-descendentes, estudantes oriundos da escola pública, pessoas com deficiência) são elementos fundantes que caracterizam o que se comumente denomina *ação afirmativa*. Reside neste aspecto uma das polêmicas essenciais e definidoras das políticas de ingresso de segmentos específicos nas universidades públicas: a concorrência ou não de vagas ao ensino superior, tema que se aprofundará ao longo deste trabalho.

Nesse sentido, constata-se que, das 50 IESPs identificadas, 24 delas (48%) optaram pelo sistema de reserva de vagas ou por políticas de cotas para candidatos indígenas¹¹³; 17 (34%) optaram pelo sistema de vagas suplementares como mecanismo de implementação das suas ações afirmativas¹¹⁴; uma delas (2%) optou pelo sistema de acréscimo de pontos¹¹⁵; e duas (4%) optaram por um sistema misto de reserva de vagas e vagas suplementares¹¹⁶.

GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS IESPS QUE DESENVOLVEM AÇÕES AFIRMATIVAS AOS POVOS INDÍGENAS POR MODALIDADE DE OFERTA



FONTE: XAVIER; CARARINE, 2006; NOVAK, 2007; CAJUEIRO, 2007 (Adaptado pelo autor)

¹¹³ UFRR; UEA; UFT; UNEB; UEFS; CEFET-BA; UEG; UNEMAT; UEMS; UNIMONTES; UEMG; UFABC; UERJ; UENF; UEZO; ISE ZONA OESTE; ISE PÁDUA; ISERJ; ISEPAM; ISE TRÊS RIOS; ISTCCP; IST-RIO; ISTHORTICULTURA; IST-PARACAMBI.

¹¹⁴ UESC; UFMA; UNB; UFMT; UNIFESP; UFSCAR; UEL; UEM; UEPG; UNICENTRO; UNIOESTE; UNESPAR; UENP; UFPR; UFSC; UFRGS; UFSM.

¹¹⁵ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

¹¹⁶ Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Segundo Cajueiro (2008, p.8), "estas duas universidades realizam um concurso vestibular unificado onde são reservadas 2% das vagas para candidatos de escolas públicas que se declararam indíodescendentes. Oferecem, também, até duas vagas suplementares exclusivamente para candidatos de escolas públicas que se declararem índios aldeados."

Constata-se que na Região Norte nenhuma IESP optou por vaga suplementar, prevalecendo o sistema de reserva de vagas, bem como a oferta dos cursos de licenciatura intercultural. Da mesma forma, na Região Sul se destaca a prevalência do sistema de vagas suplementares, inexistindo a oferta de cursos de licenciatura intercultural.

Cajueiro (2007) pauta esses dois fenômenos sugerindo para sua compreensão a possível existência de uma consonância conceitual entre as IESPs dessas regiões ou a simples mimetização dessas ações. Além dessas pressuposições, o autor também sugere que a existência de leis estaduais regulamentando o acesso diferenciado de indígenas no ensino superior para as IESPs no estado possa contribuir para a uniformidade dos mecanismos de implementação dessas ações afirmativas, tal como acontece no Paraná.

Além da modalidade da oferta de vagas, outro aspecto polêmico que contribui para caracterizar as ações afirmativas são os mecanismos de seleção dos candidatos. Das 50 IESPs analisadas, 32 delas (64%) utilizam o vestibular convencional como mecanismo de seleção e ingresso de estudantes indígenas, obviamente sintonizadas com o sistema de reserva de vagas¹¹⁷, tal como ocorre na inclusão de estudantes afro-descendentes e oriundos da escola pública nas políticas de cotas. Ressalta-se como exceção a Universidade Federal de Roraima (UFRR) sendo a única instituição que mantém o sistema de reserva de vagas desenvolvendo como mecanismo de seleção o vestibular específico.

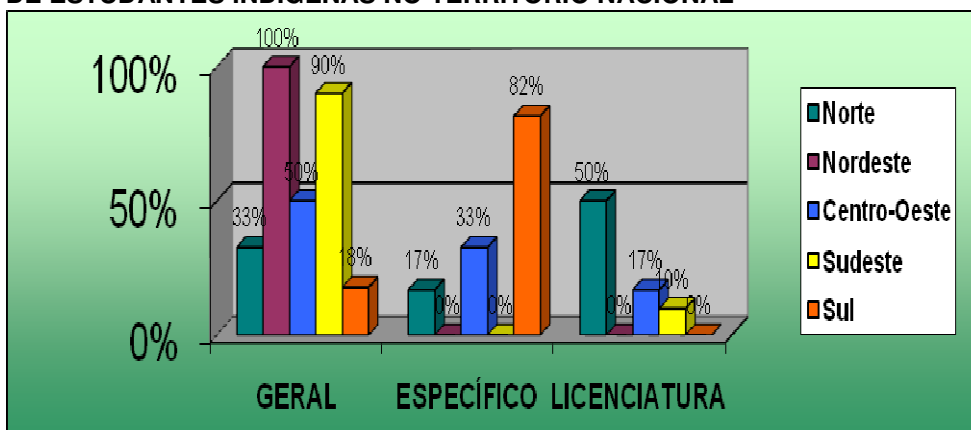
Outrossim, afere-se que das 50 IESPs citadas 12 delas¹¹⁸ (24%) desenvolvem vestibulares específicos para o ingresso de indígenas, constituindo concursos com critérios de seleção e conteúdos diferenciados daqueles aos quais se submetem os outros candidatos (CAJUEIRO, 2007). Destaca-se que das 50 instituições identificadas, seis delas¹¹⁹ (12%) acolhem estudantes indígenas especificamente por meio de cursos de licenciaturas interculturais.

¹¹⁷ UEA; UFT; UNEB; UEFS; UESC; UFRB; CEFET-BA; UFBA; UFMA; UEG; UNEMAT; UEMS; UNIMONTES; UEMG; UNIFESP; UNICAMP; UFSCAR; UFABC; UERJ; UENF; UEZO; ISE ZONA OESTE; ISE PÁDUA; ISERJ; ISEPAM; ISE TRÊS RIOS; ISTCCP; IST-RIO; ISTHORTICULTURA; IST PARACAMBI; UFSC; UFSM. Ressalta-se que, dessas 32 instituições, 23 delas (71%) mantém o sistema de reserva de vagas como mecanismo de ação afirmativa.

¹¹⁸ UFRR; UNB; UFMT; UEL; UEM; UEPG; UNICENTRO; UNIOESTE; UNESPAR; UENP; UFPR; UFRGS.

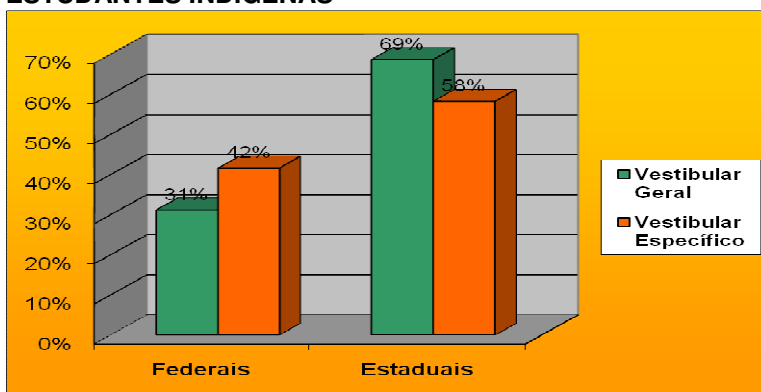
¹¹⁹ UFAM; UFAC; UNIFAP; UFGD; UFMG; USP.

GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DAS IESPS POR MODALIDADE DE INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO TERRITÓRIO NACIONAL



FONTE: XAVIER; CARARINE, 2006; NOVAK, 2007; CAJUEIRO, 2007 (Adaptado pelo autor)

GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DAS IESPS FEDERAIS E ESTADUAIS POR MODALIDADE DE INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS



FONTE: XAVIER; CARARINE, 2006; NOVAK, 2007; CAJUEIRO, 2007 (Adaptado pelo autor)

Ao refletir sobre os dados pesquisados, Cajueiro (2007, p.9) problematiza os limites existentes no Brasil para se reconhecer e desenvolver políticas de tratamento diferenciado aos povos indígenas, dentre elas, as políticas de ação afirmativa voltadas ao ensino superior público, consequência da histórica e ainda presente tutela governamental sobre esta população:

Os dados relativos à forma de ingresso sinalizam também para uma das questões mais espinhosas da discussão de políticas de reconhecimento como o são as políticas de ação afirmativa, sejam elas institucionais ou governamentais, a saber: A partir de que parâmetros se tem reconhecido o público-alvo das políticas de tratamento diferenciado no Brasil? Ou seja, como

definir quem tem direito a estes direitos? De fato estamos ainda longe da substância de uma discussão madura sobre tal tema, e o caso dos povos indígenas do Brasil é prova cabal disto, sobretudo se considerarmos o histórico regime tutelar exercido pelo Estado sobre esses povos, regime este que, apesar de não mais encontrar amparo em estatutos legais, indiscutivelmente se mantém com vigor no plano da prática. Como prova desta tutela, podemos mencionar o fato de que no Brasil, ao menos no que tange aos povos indígenas, o poder de definição do público-alvo dessas políticas de tratamento diferenciado está concentrado nas mãos de administradores institucionais e governamentais.

Como uma das formas de resistência e luta pela superação das marcas deixadas pelo regime de tutela legal, as organizações indígenas têm perseguido a formação dos professores indígenas e o acesso e a elevação da escolaridade às crianças, aos jovens e adultos índios na educação básica e no ensino superior.

As experiências de licenciaturas interculturais se apresentam como mais uma expressão afirmativa das conquistas e dos resultados das lutas e da organização política destes sujeitos no cenário nacional, em parceria com as IESPs.

Na análise da literatura disponível sobre as experiências de licenciaturas interculturais, identificaram-se 16 IESPs com experiências em implantação ou em processo de elaboração de propostas dos cursos. Destas, 11 encontram-se em desenvolvimento no país: seis (54%) localizadas na Região Norte¹²⁰, três (27%) localizadas na Região Centro-Oeste¹²¹ e duas (19%) localizadas na Região Sudeste¹²² (CAJUEIRO, 2007). Das 11 experiências identificadas apenas cinco (45%) possuíam vínculo de financiamento pelo Ministério da Educação por meio do PROLIND¹²³.

Além das onze experiências em desenvolvimento, há mais três que se encontram em fase de elaboração de proposta dos cursos de licenciatura financiadas com recursos do PROLIND/MEC, sendo duas na Região Nordeste¹²⁴ e uma na Região Sul do país¹²⁵ (BRASIL, 2007).

¹²⁰ UFRR, UEA, UFAM, UFAC, UNIFAP, UFT, esta última em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG).

¹²¹ UNEMAT, UFGD e UFG, esta última em parceria com a Universidade Federal de Tocantins (UFT).

¹²² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de São Paulo (USP).

¹²³ UFRR, UEA, UNEMAT e UFMG com financiamento para implementação dos cursos de licenciatura intercultural e a UFAM com recursos em sua fase de elaboração (BRASIL, 2007).

¹²⁴ Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

¹²⁵ A Universidade Estadual de Londrina (UEL) realiza com recursos do PROLIND, desde o ano de 2007, um Diagnóstico Socioeducacional das Populações Indígenas no Paraná, para subsidiar a formação de professores Kaingang e Guarani. Esta ação é realizada em parceria com os docentes da Comissão Universidade para os Índios (CUIA), de caráter interinstitucional, que reúne docentes representantes de Universidades Estaduais paranaenses e da Universidade Federal do Paraná (BRASIL, 2007). Até a finalização da presente tese os resultados do referido Diagnóstico não haviam sido publicizados.

Ainda das dezesseis experiências citadas, duas sinalizaram sua intenção de implantar os cursos de licenciatura para os povos indígenas, contudo ainda não iniciaram suas ações, tampouco foram contempladas com recursos do MEC para esta ação¹²⁶.

Ressalta-se também o número restrito de informações sistematizadas e publicadas em artigos, eventos científicos ou sites institucionais, tratando sobre a seleção, o ingresso e a permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas ou privadas, limitando as possibilidades de leitura e debate conceitual acerca da especificidade deste fenômeno.

Além das experiências de graduação em curso ou em fase de proposição, têm-se também o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, caracterizando-se, segundo Rosemberg (2007, p.74), como o único programa nacional de ação afirmativa na pós-graduação (mestrado e doutorado). As diretrizes internacionais do Programa priorizam “a formação ou o fortalecimento, via pós-graduação, de lideranças nacionais que abracem a causa da justiça social, que provenham de segmentos sociais historicamente discriminados”, visando potencializar seu compromisso social com as causas da igualdade de oportunidades.

No Brasil, a Fundação Ford desenvolve suas ações por meio da Fundação Carlos Chagas, tendo como grupos prioritários: pessoas que se identificam como negras ou indígenas; que tenham nascido nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; que provenham de famílias com restritas oportunidades econômicas e educacionais (ATHIAS; PINTO, 2008). Em 2004, o Programa contava com 14 bolsistas indígenas, contemplados em cinco processos seletivos, destacando-se dentre os bolsistas a índia Maria das Dores de Oliveira, pertencente ao povo Pankararu, primeira doutora indígena titulada em março de 2006, pela Universidade Federal da Paraíba.

Ao apresentar um balanço das experiências de ensino superior voltadas à população indígena no Brasil, Renata Gérard Bondim, vinculada à Secretaria de Ensino Superior do MEC, afirma que, para se avançar na constituição desta política, qualquer ação desta natureza tem de ser implementada em conjunto com as organizações indígenas (BONDIM, 2007). Ademais, aponta alguns pressupostos importantes para

¹²⁶ Destacam-se a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007).

atuação do Ministério da Educação nesta área, tais como: o reconhecimento dos cursos de licenciatura de formação de professores como prioridade a ser implementada, considerando a demanda de atendimento de ensino médio nas comunidades indígenas; o interesse e o fomento de que a formação dos professores indígenas ocorra nas universidades públicas; o foco voltado para as universidades particulares que estão sob regulamentação do MEC (BONDIM, 2007).

Para viabilizar uma política de formação dos professores nos cursos de licenciatura intercultural, Bondim compreende como fundamental a implantação de programas voltados às seguintes ações: de provimento de docentes nas universidades – para acompanhamento e tutoria dos acadêmicos em formação nas licenciaturas; de apoio logístico aos acadêmicos indígenas, não fazendo referência, porém, se para todos os estudantes do ensino superior público ou privado; de produção, elaboração e acesso a material didático; de criação, instalação e manutenção de laboratórios (de informática e de línguas); de acompanhamento e avaliação das experiências, no que se refere aos cursos como aos alunos matriculados; de formação da consciência nacional quanto à existência de um Brasil multiétnico, multicultural, multilinguístico (BONDIM, 2007).

Diante das propostas explicitadas, Bondim não apresenta, contudo, quais dessas ações serão desenvolvidas pelo MEC/SESU, qual investimento será aplicado para sua efetivação e em qual prazo, evidenciando a fragilidade desta política pelo Ministério da Educação. Além dessas proposições, defende que a avaliação para autorização dos cursos voltados aos povos indígenas seja feita em parceria com a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, a fim de se garantir conhecimento da causa indígena.

Fundamental se faz ressaltar a importância e o impacto dessas iniciativas e experiências para a construção do recente cenário das políticas de ensino superior aos povos indígenas no Brasil. Apesar da fragilidade institucional na proposição, implementação e avaliação das propostas de licenciaturas interculturais existentes, bem como para o atendimento e acompanhamento sistemático dos estudantes indígenas que ingressam nas universidades públicas e privadas (em vagas reservadas ou suplementares), reconhecem-se a emergência e o esboço de uma política pública que se constitui pelo protagonismo dos movimentos e organizações indígenas, dos

professores e estudantes indígenas, dos professores e gestores das IES públicas comprometidas com os povos indígenas e, muitas vezes, isolada e paradoxalmente, dos docentes universitários¹²⁷.

Apesar de significativas pelo ineditismo e ousadia institucional, as iniciativas de ingresso e permanência ainda se caracterizam como focalistas e fragmentadas diante do crescente número de alunos indígenas que finalizam o ensino médio e que demandam a continuidade da sua escolarização, voltando-se ao ensino superior.

Quando sistematizadas e avaliadas, essas iniciativas e experiências podem tornar-se referência para a construção articulada e democrática de uma política pública de ensino superior para os povos indígenas do Brasil. Quando construídas, reconhecidas e legitimadas localmente pelos povos indígenas envolvidos, podem vir a se constituir efetivamente em políticas públicas de ação afirmativa.

2.2 AS EXPERIÊNCIAS AFIRMATIVAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO.

Ao retratar o histórico e hegemônico processo de tutela, negação e ocultamento dos povos indígenas pelo Estado brasileiro, do período colonial ao republicano, revelam-se também, as estratégias de afirmação cultural e política destas populações e de seus sujeitos até os dias atuais.

É certo afirmar que os povos indígenas passaram a se apropriar dos processos educacionais e propriamente da escola – invenção do não indígena – como espaços e instrumentos potenciais de expressão de suas aspirações, de suas lutas, de suas línguas e de suas culturas. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 – resultado das mobilizações das organizações indígenas e não indígenas –, estes sujeitos têm conquistado legalmente e sinalizado política e pedagogicamente qual

¹²⁷ Importante evidenciar o comprometimento dos docentes universitários com o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas nas licenciaturas interculturais ou em outros cursos de graduação e pós-graduação, os quais se realizam e se sustentam devido ao esforço pessoal assumido por alguns professores e técnicos do ensino superior em detrimento da ausência e da não-assunção formal pela Instituição de Ensino Superior pública. Essa relação se mostra paradoxal haja vista a permanente assunção pessoal por esses docentes em detrimento da ausência desta tarefa por vezes demonstrada pelas Universidades, dada a sua função social e pública em instituir políticas de ingresso e permanência aos estudantes indígenas. Essa questão será analisada na sequência deste trabalho.

escola almejam construir, quais contradições esperam superar e quais percursos pretendem percorrer para alcançá-la.

Importante ressaltar que a perspectiva de educação escolar apresentada pelas populações indígenas por meio de suas organizações e movimentos, em si, já denota contradições e paradoxos, considerando:

- que toma como ponto de partida o conceito e o modelo de escola existentes – criação capitalista com a explícita finalidade de subalternizar e disciplinar os trabalhadores, as populações indígenas, negras, sem terra, dentre outros segmentos –, sendo imposta exogenamente, implantada nos territórios indígenas e orientada pela perspectiva dos colonizadores;
- que a referência de escola e de educação escolar que muitas lideranças e professores índios possuem e da qual foram formados, provém do modelo de escolarização ainda em vigência – não indígena, homogeneizador, ocidental, cristão, machista, autocrático e burocrático –, sendo este um parâmetro presente e significativo na organização cotidiana das escolas indígenas;
- os limites e a resistência dos gestores dos sistemas públicos de educação em (re)conhecer as conquistas alcançadas política e legalmente pelos povos indígenas nas últimas décadas, e em reconstituir o projeto de escola nas terras indígenas e(ou) as que atendam aos estudantes índios;

Outrossim, ao tomar essas referências e ao reconhecer o espaço escolar como campo de manifestação, de experiência social, de interação e de resistência permanente destes sujeitos, compreende-se o histórico percurso feito pelas populações indígenas ao longo dos séculos de escolarização pelos não índios, bem como as trilhas que estão percorrendo e que deverão percorrer para se efetivar a educação escolar indígena como política de Estado.

Sujeitos desses caminhos calçados pelas contradições e paradoxos, as lideranças e os professores indígenas lapidaram legalmente e politicamente as categorias educação escolar indígena e escola indígena como conceitos e instrumentos de direitos, afirmação e resistência cultural.

Por educação escolar indígena entende-se a organização da oferta escolar aos povos indígenas por meio de ações, programas e políticas educacionais a serem

desenvolvidas nas terras indígenas pelos sistemas oficiais de ensino. Como apresentado anteriormente, essa categoria passa a ser oficialmente definida e reconhecida a partir da Constituição Federal de 1988, sendo progressivamente acentuada e aproximada a uma modalidade da educação básica, constituindo-se numa política educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena em seu art. 78 estabelecem que:

a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngüe para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. (BRASIL, 1999)

Esse documento prevê ainda que a educação escolar indígena deva ser executada pelos Estados em regime de colaboração com os Municípios, contando com a orientação o apoio técnico e financeiro da União para os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas. Essa modalidade deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, além de elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. O planejamento das ações educacionais objetivará o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna, contando com audiência das comunidades indígenas.

Importante ainda compreender a fundamental distinção existente entre o conceito de educação escolar indígena e de educação indígena, caracterizando esta última como:

o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Refere-se ao necessário respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. (BRASIL, 1999)

A importante distinção entre os processos educativos próprios desenvolvidos historicamente e cada qual pelas sociedades indígenas com a educação escolar indígena como ação programática oficial, estabelece a fronteira necessária entre as

dinâmicas socioculturais e políticas específicas dos grupos étnicos e suas comunidades com a estrutura administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino (MELIÁ, 1979).

Por escola indígena compreende-se “o estabelecimento de ensino localizado no interior das terras indígenas voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas” (BRASIL, 1999).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, são escolas que, por desenvolverem experiências pedagógicas peculiares, devem ser tratadas com especificidade pelas agências governamentais, as quais devem promover as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural. Entende, dessa forma, que “as escolas indígenas, além das características de bilíngües e interculturais, deverão, todas elas, revestir-se de estrutura jurídica própria e constituir unidades escolares de atendimento peculiar e próprio das populações indígenas.” (BRASIL, 1999)

Observa-se, contudo, que a definição conceitual de educação escolar indígena, construída recentemente pelas organizações indígenas, principalmente pelos movimentos de professores indígenas no Brasil, se limitou à educação básica (ensino fundamental e ensino médio), avançando lentamente no debate e na definição clara e articulada no nível do ensino superior. Talvez porque o ensino superior público se apresente como um horizonte distante das terras indígenas, não realizado em seus territórios, diferente do ensino fundamental e do ensino médio, pleiteados ao longo das duas últimas décadas, para implantação nas escolas localizadas nas terras indígenas. Horizonte distante não somente devido ao desafio da universalização da educação básica aos índios, mas também ao se caracterizar pela necessária e aventureira saída da terra indígena para estudar e, muitas vezes, residir no meio urbano e conviver no ambiente acadêmico e universitário.

Apesar do recente e incipiente debate sobre a criação de Universidades Indígenas no Brasil (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007), o que se evidencia operacionalmente é a oferta de cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas e a constituição de políticas de acesso ao ensino superior por

meio de vagas reservadas ou suplementares, mediante a realização de vestibulares convencionais ou específicos, em universidades públicas.

Observa-se que o progressivo acesso dos povos indígenas às vagas no ensino superior público nos cursos de graduação e de pós-graduação no Brasil passa a ampliar o direito à educação escolar a esses sujeitos, até então circunscrito ao nível da educação básica. Nessa lógica, arrisca-se a constatar a ampliação conceitual da educação escolar indígena, oficialmente circunscrita à educação básica pela LDBEN de 1996, avançando para o ensino superior público e influenciando-o ainda que na forma de ação afirmativa nas universidades públicas.

A ampliação do direito ao ensino superior aos índios é também um fenômeno e uma demanda recente para o movimento das lideranças e professores indígena no Brasil, uma vez que ainda urge a necessidade da universalização do ensino fundamental – quiçá ainda a educação básica – específico e diferenciado, nas escolas indígenas, conforme preconiza a legislação brasileira. Segundo Lima e Barroso-Hoffmann (2004, p.16), “as organizações indígenas pensaram pouco sobre a questão do ensino superior, pois estiveram e estão preocupadas em manter as terras de seus povos e assegurar as bases para a subsistência”.

As políticas de ação afirmativa passam a ser a estratégia de entrada dos povos indígenas no ambiente acadêmico-universitário e para o acesso, o diálogo e a produção de conhecimentos científicos que venham a contribuir para a sua afirmação política e cultural. O progressivo ingresso de índios na universidade pública passa a constituir uma nova intelectualidade indígena pensadora e sujeito de seus projetos próprios de desenvolvimento social, econômico e cultural (LUCIANO, 2006; PAULINO, 2008).

Outrossim, importante destacar que as experiências de ação afirmativa de ingresso de indígenas nas universidades públicas brasileiras estão sintonizadas ao recente debate e movimento pelo acesso ao ensino superior de estudantes negros, estudantes oriundos da escola pública, estudantes indígenas, dentre outros, fundamentalmente, na tramitação do Projeto de Lei n.º 73/99 que trata da legislação de cotas nas universidades públicas federais no país. As ações afirmativas mediante as políticas de cotas para o ingresso desses segmentos sociais nas universidades públicas

têm provocado o polêmico e profundo debate sobre a função pública e social da universidade pública, democrática e brasileira.

Ao pesquisar a literatura que trata da temática das ações afirmativas e das políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior no Brasil, depara-se com um significativo número de produções e estudos relacionados ao ingresso de estudantes negros por meio das cotas, acompanhado por um polêmico debate nacional em torno desta temática pela mídia televisiva e impressa. Contudo, apresenta-se ainda reduzido o número de produções acadêmicas e até mesmo debates nacionais em torno das ações afirmativas de ensino superior para indígenas no Brasil.

Apesar do significado e da influência que o debate público e as experiências de políticas de cotas para estudantes negros e estudantes oriundos da escola pública venham a constituir local ou nacionalmente para os indígenas – na construção de uma sintonia pelo direito à universidade pública a segmentos ditos minoritários –, verifica-se a fragilidade dessa articulação não somente política, mas, sobretudo, acadêmica, pelos movimentos e organizações sociais que as têm pautado, bem como pelas IESPs que as têm adotado (CARVALHO, 2008; CARVALHO, 2009).

Constata-se um restrito número de autores e de produções acadêmicas brasileiras e estrangeiras que debatam o tema das ações afirmativas ou cotas para negros e que vinculam este debate – por citações ou referências – a outros segmentos sociais dentre eles, os indígenas. Arrisca-se a compreender que esta limitação seja reflexo da fragmentação das lutas pelo acesso ao ensino superior público, pelas organizações e movimentos sociais que as têm pautado (movimento negro, organizações que desenvolvem cursos pré-vestibulares populares, movimento de pessoas com deficiência, movimento indígena, dentre outros)¹²⁸.

Ainda assim, entende-se que as experiências institucionais de ingresso e, sobretudo, de permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas se caracterizam como ações afirmativas que se situam num mesmo contexto político, social, econômico e cultural de lutas e resistências pelo direito ao ensino superior

¹²⁸ Ressalta-se que essas hipóteses são resultados da leitura e análise da restrita literatura que trata de tema específico, bem como das observações do autor desta tese a partir da trajetória de militância junto a estes movimentos sociais no município de Londrina, a partir dos anos de 1990 e 2000. Sugere-se que elas devam ser investigadas e aprofundadas, podendo vir a constituir-se tema de outros trabalhos acadêmicos, a partir de referências mais definidas.

público e de qualidade. Situam-se, sobretudo, no universo das relações acadêmicas envolvidas pelas definições identitárias dos cursos e profissões escolhidas, pelas relações entre professores, estudantes “cotistas” e “não-cotistas”, pelas relações nos espaços coletivos existentes na universidade e, fundamentalmente, na definição de fronteiras étnicas (BARTH, 1998; PINTO, 2006) de identidades e pertencimentos em ser estudante indígena universitário.

Podem ser evidenciadas pelas intencionalidades pessoais ou coletivas destes estudantes, suas famílias e comunidades para com a universidade, assim como pelas experiências de permanência percorridas por estes estudantes no ensino superior, propiciando uma redefinição conceitual do que comumente a literatura acadêmica apresenta como ações afirmativas ou como políticas afirmativas.

2.2.1 O conceito de ação afirmativa dos povos indígenas

Constata-se na literatura brasileira e estrangeira uma série de referências, concepções e posicionamentos teóricos e políticos acerca das políticas afirmativas ou ações afirmativas, sendo muito recentes na história da ideologia antirracista. Segundo Munanga (2003b, p.117):

nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação . Daí as terminologias de “*equal opportunity policies*”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias.

Na literatura pesquisada e estudada constata-se a unanimidade em reconhecer que foi nos Estados Unidos da América onde, significativamente¹²⁹, as políticas

¹²⁹ Segundo Brandão (2005), a origem da ideia de ação afirmativa é dos Estados Unidos da América, no contexto da histórica e permanente luta dos negros contra o racismo. Esse autor relata que, em 1941, o presidente Franklin Roosevelt proíbe, por decreto, a discriminação racial contra negros quando da seleção de pessoal para trabalhar no governo dos EUA. Somente na década de 1960, a partir do Governo J. F. Kennedy, é que foram aprovados textos legislativos que determinam ações positivas contra a discriminação por raça, credo, cor ou origem nacional, sem fazer referência a grupos específicos nem a discriminações históricas, por meio do *Executive Order* (Lei n.º10.925, de 1961) e do *Civil Rights Act*, de 1964 (FERES JUNIOR, 2006). Porém, ainda na década de 1960, durante o governo do Presidente Lyndon Jhonson, são aprovadas novas legislações e implementadas medidas em torno das ações afirmativas (MOEHLECKE, 2002). Feres Junior (2006) destaca, contudo, que a Índia é o país de mais longa

afirmativas passaram a ser assumidas como medidas compensatórias no âmbito das políticas públicas e privadas, principalmente, como estratégia reparadora de assunção e reconhecimento da população afro-americana como público potencial na ampliação da classe média assalariada e consumidora americana, seja por meio do acesso diferenciado ao emprego público, seja ao ensino superior.

João Feres Junior (2006) ressaltará que as iniciativas norte-americanas de políticas afirmativas não foram propriamente inovações, não alterando os pressupostos das políticas keynesianas orientadoras do Estado de Bem Estar Social, uma vez que estas já operavam por meio de ações focalizadas (o que se denominou “discriminação positiva”) na proteção de setores estratégicos da economia, investimentos públicos pesados em áreas carentes, em habitação popular, seguro desemprego, dentre outras. Segundo o autor,

Basta que concordemos com o diagnóstico de que o racismo, ou a discriminação racial, existe e opera produzindo um grau razoável de desigualdades; de que as políticas públicas de natureza exclusivamente universal não têm contribuído efetivamente para diminuir essas desigualdades; e que a legislação antidiscriminação, de natureza meramente reativa, não é eficaz, para concluirmos, dentre desse paradigma, que medidas especiais de promoção daqueles que sofrem tal discriminação podem ser necessárias. Foi exatamente isso que os democratas norte-americanos do início da década de 1960 fizeram. (FERES JUNIOR, 2006, p.50)

Ao refletir sobre os posicionamentos de defensores e críticos das políticas afirmativas nos Estados Unidos¹³⁰, Carlos da Fonseca Brandão (2005) destaca as posições de J. Michel Turner, professor da Universidade de Nova York e defensor das políticas de ação afirmativa naquele país. Dentre as reflexões de Turner (1995, p.4-5), Brandão (2005, p.24) assinala que:

uma das consequências diretas da ação afirmativa, segundo esse autor, é o aumento do número de médicos, advogados, policiais, políticos, embaixadores, generais e reitores negros, fazendo com que os EUA presenciem hoje “o rápido crescimento de um sistema de classes consciente e desvinculado dos grupos étnicos”.

experiência histórica com políticas de ação afirmativa, ainda sob domínio inglês (com desígnio de dividir e enfraquecer os colonizados), ratificadas e homologadas em 1950, com a independência e o novo regime indiano.

¹³⁰ Acerca da crítica à perspectiva norte-americana sobre as políticas afirmativas, ver: Bourdieu; Wacquant, 2002.

Essas políticas passam, desta forma, a influenciar as iniciativas e experiências realizadas em outras partes do mundo, sobretudo, no Brasil¹³¹. Desde a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), outorgada em 1943, enumeram-se diversas iniciativas do Governo Federal e, sobremaneira, a partir dos anos de 1990 e 2000, do Governo Federal e de Governos Estaduais em legislar na definição de cotas para mulheres, pessoas com deficiência e negros, reorientando as políticas públicas e privadas de emprego, de publicidade, de definição partidária¹³², de ingresso ao ensino superior, dentre outras áreas (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; SANTOS, 1999; BARBOSA, 2002; BRANDÃO, 2005; HERINGER, 2006).

Segundo Joaquim Barbosa Gomes¹³³ (2001, p.6-7), Ministro do Supremo Tribunal Federal, as políticas afirmativas consistem:

em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

O fundamento da defesa das políticas de ação afirmativa para esse autor é a da implementação concreta do princípio da igualdade material e efetiva pelo Estado, ressaltando que elas se justificam “por serem um tipo de política social que estaria apta a atingir uma série de objetivos, os quais não seriam alcançados caso a estratégia de combate à discriminação se limitasse à adoção de regras meramente proibitivas de discriminação” (GOMES, 2002, p.133). Para esse autor (2002, p.133), figura entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas “o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a idéia de

¹³¹ Segundo Feres Junior (2006, p.48), é a experiência norte-americana a mais significativa para o Brasil considerando: 1) as similaridades históricas de utilização colonial do trabalho escravo; 2) a forte influência cultural principalmente no continente americano; 3) a visibilidade dos negros na cultura norte-americana e o protagonismo e influência do movimento negro norte-americano como referencial ao brasileiro; 4) a dominância e influência do *American way* de lidar com a questão racial junto aos organismos internacionais de fomento e a dependência do Brasil a estas instituições; 5) a influência norte-americana na academia brasileira.

¹³² Ressalta-se que a primeira política de cotas adotada em nível nacional foi a que destinava 30% de vagas para candidatura de mulheres nos partidos políticos, a partir de projeto de lei de autoria da Deputada Federal Marta Suplicy (PT-SP), aprovado em 1995.

¹³³ Importante destacar que, em maio de 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva indicou Joaquim Benedito Barbosa Gomes, então Procurador da República no Estado do Rio de Janeiro para o Supremo Tribunal Federal, sendo ele o primeiro negro a ocupar uma vaga nesta Corte federal (HERINGER, 2006).

supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher”.

Compreende que as medidas de ação afirmativa deveriam dirigir-se, principalmente, para o campo da educação, traduzida, na prática, pela “melhoria do acesso de negros, indígenas e carentes às escolas públicas” (GOMES, 2003 apud BRANDÃO, 2005, p.38). Ressalta que as políticas afirmativas não devem reduzir-se à questão da cotas, devendo aliar-se ao poder fiscal do Estado evidenciando-se “não como mecanismo de aprofundamento da exclusão, como é de nossa tradição, mas como instrumento de dissuasão da discriminação e de emulação de comportamentos (públicos e privados) voltados à erradicação dos efeitos da discriminação de cunho histórico” (idem, p.30).

Seguindo o argumento da igualdade material para justificar a adoção de políticas afirmativas, Flávia Piovesan (2003) também defende a sua implementação no sistema educacional brasileiro, especificamente no ensino superior. Sua argumentação é refletida por Brandão (2005), que identifica dois aspectos fundamentais na lógica da autora: o primeiro diz respeito à própria concepção de educação articulada à promoção da diversidade étnico-racial e “que se traduziria em mais qualidade e riqueza do ensino e da vivência acadêmica” (PIOVESAN, 2003, p.A3, apud Brandão, 2005, p.40); o segundo refere-se ao justo acesso aos títulos universitários, pela adoção de cotas de acesso ao ensino superior brasileiro, destinadas especificamente aos grupos historicamente excluídos, uma vez que “o título universitário ainda remanesce como um passaporte para a ascensão social e para a democratização das esferas de poder” (idem, p.40-41).

Piovesan (2003, p.A3, apud Brandão, 2005, p.41) compreende as políticas de ação afirmativas como medidas especiais e temporárias, e que elas englobam três significados: “são medidas compensatórias, destinadas a aliviar o peso de um passado discriminatório”; “são uma alternativa para enfrentar a persistência da desigualdade estrutural que corrói a realidade brasileira”; e, por fim, possibilitariam “a concretização da justiça em sua dupla dimensão: redistribuição (mediante a justiça social) e reconhecimento (mediante o direito à visibilidade de grupos excluídos)”.

Articulando a análise da complexa trama social existente entre os planos econômico, político e cultural, Valter Silvério (2003) afirma a importância do debate nacional sobre as ações afirmativas, possibilitando a evidência da realidade de grupos historicamente discriminados no país. Entende que o foco principal dos debates deve pautar a seguinte problematização: “como incluir minorias historicamente discriminadas, uma vez que as políticas universalistas não têm tido sucesso almejado, e ao mesmo tempo, debater em quais bases são possíveis rever aspectos fundamentais do pacto social?” (SILVÉRIO, 2003, p.1)

Neste trabalho, pretende-se demonstrar que o recente acesso ao ensino superior público aos povos indígenas está estreitamente associado aos espaços caracterizados pelas políticas afirmativas, que podem ser implementadas por meio de cotas, reserva de vagas, pontuações diferenciadas e vestibulares específicos.

O caráter de provisoriedade das políticas afirmativas, assinalado por diversos autores, pode estar associado à estratégia de luta dos povos indígenas pelo acesso imediato à universidade pública para a formação e afirmação de seus intelectuais e dos conhecimentos necessários para a conquista de seus direitos, fundamentalmente, ligada às questões fundiárias, à saúde, à educação e à sustentabilidade. Também, considerando que inexistente uma política pública de ensino superior voltada especificamente aos povos indígenas, pois a política de educação escolar indígena no Brasil está orientada e limitada ao campo da educação básica, permanecendo o ensino superior vinculado à esfera dos direitos universalistas e ainda não voltados às especificidades étnicas e linguísticas.

Nessa lógica, a possível apropriação conceitual e estratégica das políticas afirmativas pelos povos indígenas pode não se limitar à provisoriedade das cotas ou das vagas reservadas, mas pode ser pensada a partir da histórica e permanente afirmação da identidade dos sujeitos e da ampliação de seus direitos à educação básica e ao ensino superior públicos. Este pensamento pode albergar-se na afirmação de Charles Taylor (1998), refletida por Brandão (2005), ao opor-se ao caráter provisório das políticas afirmativas, argumentando que,

Trata-se, no mínimo, de uma ingenuidade acreditar que as políticas de ação afirmativa, apesar de serem perfeitamente defensáveis, se constituem em

medidas temporárias, já que o que as fundamenta é o reconhecimento da identidade dos grupos historicamente excluídos, que, ao serem reconhecidos e afirmados em suas identidades peculiares, não aceitarão perder esse diferencial positivo que são as medidas que compõem as políticas de ação afirmativa. (TAYLOR, 1998, p.60 apud BRANDÃO, 2005, p.49)

Passam a evidenciar-se, dessa forma, as tensões e aproximações entre o caráter provisório e muitas vezes, inédito, das políticas de ação afirmativa com a natureza sistêmica e permanente das políticas públicas de Estado. Suscita-se a potencial problematização de até que ponto um espaço influência interfere e recompõe-se do outro, obviamente, pela intervenção e pelas lutas dos segmentos e sujeitos envolvidos.

O conceito de ação afirmativa dos povos indígenas¹³⁴, numa expressão freiriana, se caracteriza como um inédito viável (FREIRE, 1997), sendo uma ação histórica, pioneira e necessária construída por meio do protagonismo das organizações, lideranças e professores indígenas no Brasil. Carrega também na sua dimensão afirmativa a histórica e significativa dívida social do Estado brasileiro para com esses povos. Conforme reflete Silva (2007, p.136),

Fiquei pensando: por que nós chamamos de “ações afirmativas”? Porque eu acho que historicamente se deram tantas ações não-afirmativas, silenciadoras, de apagamento. Assim, teríamos que inventar outros nomes... De fato, há a necessidade agora de uma política pública alternativa, que tenha o poder de mudar essa desigualdade, com a capacidade de respeitar o outro enquanto alteridade. É algo que não é nem simples e nem barato. É hora justamente de assumirmos uma política que poderá ser cara.

No entanto, tomando como referência as iniciativas e experiências realizadas pelos indígenas nos últimos seis anos no país, faz-se necessário refletir e caracterizar este conceito, buscando semelhanças e diferenças com demais concepções que circulam nos debates acadêmicos, populares e políticos, no sentido de fortalecer esta perspectiva em desenvolvimento.

¹³⁴ Cumpre destacar que o que se denomina neste trabalho como ação afirmativa dos povos indígenas refere-se diretamente às iniciativas e experiências institucionais de acesso e permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas, constituindo-se, dessa forma, em políticas de ação afirmativas voltadas a este segmento. Importante ressaltar que a preposição “dos” no conceito “ação afirmativa dos povos indígenas” denota e reflete o histórico protagonismo destes povos na reivindicação e luta pelo acesso ao ensino superior público. O que passa a ser analisado e problematizado nesta tese é de que o conceito de ação afirmativa, de origem norte-americana, ressignificado pelos movimentos sociais brasileiros, sobretudo pelo movimento negro, passa a ser incorporado, redefinido e discutido nos meios acadêmicos e não necessariamente apropriado pelas organizações indígenas.

Entende-se que o conceito de ação afirmativa dos povos indígenas pode caracterizar-se pela definição e pelo encontro de dimensões conceituais e políticas que se articulam entre si e que sinalizam uma diferente perspectiva às políticas afirmativas convencionalmente conhecidas. Sensível às trajetórias, intencionalidades, saberes e pertencimentos dos estudantes indígenas universitários nas universidades públicas, o conceito de ação afirmativa faz sobressair outra ênfase da dimensão coletiva e que se entende orgânica a esses sujeitos, seus grupos e comunidades. Esse conceito também passa a ser caracterizado por uma nova dimensão para a educação escolar indígena afirmando esta modalidade no universo do ensino superior.

2.2.2 A dimensão coletiva da ação afirmativa

A dimensão coletiva da ação afirmativa permite acolher, evidenciar e debater três elementos fundantes para esta nova leitura sendo:

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

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

Ao se constatar a contemporânea natureza e lógica capitalista, meritocrática, competitiva e individualista de constituição da universidade brasileira, instiga-se a reflexão e a problematização sobre quais trajetórias possíveis de serem realizadas neste contexto pelos acadêmicos indígenas numa dimensão mais coletiva e

comunitária? Instiga-se ainda a refletir se seria a universidade uma instituição já inteiramente formatada e pré-definida ou se, em sua histórica dinâmica constitutiva, nela encontram-se permanentes processos de tensionamentos, disputas e de lutas pela sua hegemonia diretiva (política e acadêmica) entre os grupos que nela protagonizam?

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

Provoca uma compreensão possível de que a dimensão coletiva da ação afirmativa – a ser aprofundada nesta tese – pode instigar a superação dos desejos, interesses e méritos meramente individuais dos acadêmicos indígenas, dependendo dos vínculos étnicos e dos níveis de interação de sua comunidade e(ou) grupo étnico na sua trajetória formativa. Importante ressaltar que a referida dimensão coletiva pode ser identificada nas intenções e experiências de ingresso (o curso e a universidade de escolha), de permanência (as interações, trocas, pertencimentos, dificuldades e conflitos vivenciados no interior das IES) e de conclusão no curso escolhido pelo jovem-adulto indígena que se metamorfoseia em estudante universitário (quando fora da aldeia e de forma temporária e reversível) e posteriormente em profissional.

Esse sujeito passa a explicitar as intencionalidades familiares (do tronco familiar¹³⁵ a que está vinculado este indígena), comunitárias (das lideranças, parentela e demais membros da terra indígena) e étnicas (considerando os debates e pautas reivindicatórias pelo ensino superior que os diversos grupos étnicos vêm apresentando às instâncias governamentais).

Contudo, faz-se ainda necessária a distinção entre políticas governamentais de acesso ao ensino superior voltadas às populações indígenas para com as ações voltadas às populações afro-brasileiras e outros segmentos sociais. Nesta distinção

¹³⁵ Nos capítulos subsequentes deste trabalho, serão caracterizadas as formas de organização social, política e cultural dos povos Kaingang e Guarani, destacadas as relações faccionais e de parentesco.

necessária evidenciam-se as trajetórias percorridas pelo movimento indígena na luta por uma escola indígena intercultural e bilíngue, que respeite as especificidades socioculturais, linguísticas, cosmológicas e territoriais que cada grupo étnico historicamente apresenta¹³⁶. Ao tratarem desta necessária distinção, Lima e Barroso-Hoffmann (2007, p.13) contextualizam e defendem que:

As políticas de ação afirmativa, instituídas ao apagar as luzes do segundo mandato FHC, e de fato implantadas na gestão de Lula, enfrentam hoje o desafio de conhecer o mundo específico da educação escolar indígena. Precisam adequar-se mais amplamente às especificidades da situação indígena, criando mecanismos de acesso à universidade que não reproduzam pura e simplesmente as alternativas para o contexto das populações afro-descendentes, levando em consideração a necessidade de instituir políticas voltadas para *povos*, isto é, capazes de beneficiar, mais do que indivíduos (ainda que por meio deles), **coletividades** que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas. (Grifo nosso)

O sentido coletivo ou comunitário presente no universo e no cotidiano indígena evidencia uma diferença significativa quando se definem políticas de cotas, políticas afirmativas ou qualquer outra política social voltada aos povos indígenas. Além dos interesses de ascensão ou sucesso profissional individual para o mercado, comumente observados em estudantes universitários negros ou oriundos da escola pública no contexto e na organização social capitalista, os estudantes indígenas carregam consigo as vivências, os pertencimentos culturais, as expectativas e as necessidades coletivas de sua aldeia ou comunidade.

Constata-se que essa dimensão coletiva, diferente para cada grupo étnico e culturalmente explicitada por estes sujeitos na sua forma de organização social e política, se coloca, ainda que muitas vezes não intencionalmente, como uma contrarreferência aos princípios e valores pautados no individualismo, na acumulação pelo lucro e na propriedade privada, características da tradição capitalista de organização da sociedade.

¹³⁶ Vale ressaltar que no território brasileiro habitam 210 sociedades indígenas diferentes, falando em torno de 180 línguas e dialetos, habitando centenas de terras indígenas em vários estados da Federação. "*Cada um desses povos é único, tem uma identidade própria, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história, organização social*" (BRASIL, 1994). Esta informação contribui para a superação da visão essencializada e homogeneizadora do indígena brasileiro, como se a expressão genérica "índio" contemplasse toda essa diversidade.

Mesmo influenciados pela cultura consumista disseminada e afirmada cotidianamente pelo mercado capitalista e pelas novas exigências globais, principalmente pelos meios de comunicação de massa, a dimensão coletiva presente no *ethos* indígena se apresenta mediante a resistência pelos vínculos de pertencimento à família/parentela e à permanência e subsistência no seu território. Ao tratar das culturas indígenas nos atuais tempos globais, Ailton Krenak (1998, p.2), liderança do povo Krenak, afirma:

Mesmo aí, onde tudo parece ter mudado profundamente, a força mais sutil da alma de um povo subsiste. O jeito ou *ethos* de cada grupo cultural, sua herança mais ancestral permanece. Mesmo que transmutada, transfigurada, continua alimentando a identidade específica de cada povo. Às vezes este reservatório da cultura este reduto de toda a resistência cultural nem é coletivo. Muitas vezes é tarefa de uma ou duas famílias, manter as festas, os ritos, memórias e aspectos da história coletiva. Estas famílias são guardiãs destes tesouros culturais.

A dimensão da resistência coletiva encontra-se explicitada nos depoimentos, nas sínteses e nos documentos pronunciados e elaborados por estudantes indígenas universitários, lideranças indígenas e pesquisadores nos recentes e ainda restritos eventos científicos tocantes a esta temática. Ao refletir sobre a distinção dos processos de seleção de candidatos indígenas e negros para o ensino superior e afirmar a dimensão coletiva das ações afirmativas, Gersem dos Santos Luciano (2006, p.166-167), liderança do povo Baniwa afirma que:

Para nós esse é o ponto nevrálgico quando tratamos de ações afirmativas. Elas estão voltadas para os indivíduos ou para os povos historicamente excluídos e oprimidos? Os indivíduos podem ter ou não ter vínculo sociopolítico com as coletividades étnicas. Salientamos que será muito mais fácil trabalhar com indivíduos indígenas dissociados de suas comunidades, pois atende exatamente à racionalidade individualizante do modelo educacional escolar tradicional-europeu vigente. Temos a convicção de que para os povos indígenas (enquanto coletividades) não interessa apenas a capacitação de indivíduos, mas as responsabilidades desses indivíduos na vida das comunidades. Daí a necessidade de articulação entre os interesses individuais, as funções sociais e as organizações sociopolíticas dos povos.

Ao apresentar os debates e sínteses sobre o ensino superior, produzidos e documentados pelos povos indígenas no Brasil e na América Latina, Lima e Barroso-Hoffmann (2007, p.23) corroboram com esta perspectiva, explicitando:

a necessidade de se estabelecer como prioridade das políticas de Estado e de governo, no caso dos povos indígenas, a formação de indivíduos comprometidos com a defesa dos interesses coletivos destes povos, e não tanto com a promoção de projetos individuais de ascensão social.

A perspectiva refletida e explicitada contribui para a ressignificação do conceito de ação afirmativa, podendo indicar uma compreensão diferenciada e num novo direcionamento em torno das políticas de acesso e permanência dos estudantes indígenas na universidade, assim como afirmam os referido autores (2007, p.18),

É preciso ter muito claro que os acadêmicos indígenas são jovens que podem ser fenotipicamente muito parecidos com os habitantes regionais com que convivem. Chegam ao ponto de, como dito antes, serem invisíveis enquanto integrantes de coletividades etnicamente diferenciadas para seus professores e para a estrutura universitária em que se inserem. Mas o fato é que diferem dos outros estudantes regionais, pobres, negros, brancos, por seus sistemas de valores e de pensamentos, por seus conhecimentos, por sua visão de mundo em última instância, por suas redes de parentesco e relacionamento e, não esqueçamos, por serem-se portadores de identidades diferenciadas hoje em dia apoiadas em direitos coletivos. Os indígenas são, também, portadores da consciência acerca do peso do sistema de preconceitos que incide sobre eles – muito distinto do relativo aos afro-descendentes – em razão dessa trama de estereótipos, verdadeiras narrativas historicamente construídas ao seu redor. Parte dos efeitos dessa trama é reduzir a rica diversidade de seus modos de viver a um ente único e genérico, que todos nós brasileiros, negros, brancos, filhos de imigrantes, supomos conhecer – “o índio”.

Ao possibilitar o acesso aos indígenas na universidade, as políticas diferencialistas de cotas ou vagas suplementares passam a se apresentar como uma estratégia fundamental de denúncia das condições de vulnerabilidade social e econômica que vive a população indígena e afro-brasileira. Possibilitam também desvelar os preconceitos e as discriminações presentes, simbólicos e ainda cotidianos na vida social brasileira, contribuindo para a explicitação das fronteiras étnicas que passam a se constituir nessa dinâmica, fundamentalmente para a visibilidade e o empoderamento¹³⁷ destes sujeitos ditos minoritários. (BAIBICH, 2001; PINTO, 2006).

¹³⁷ O referido conceito, de origem norte-americana (*empowerment*) não foi definido especifica e analiticamente nas ciências sociais, sendo utilizado de formas diferentes e até contraditórias, originalmente com cunho liberal. Em algumas discussões, refere-se a uma espécie de liberação psicológica, ou seja, alguém “empowered” a agir em seu próprio benefício; em outras, pode referir-se à capacidade pessoal ou grupal de lutar por uma agenda econômica livre de excessivas interferências governamentais, passando a ser cada vez mais usado e popularizado nas discussões a respeito de raça e pobreza. Segundo CASHMORE (2000), a característica básica do empoderamento, na prática é a subordinação de um grupo sobre o outro e um constante gotejamento de superioridade. Contudo, muitos movimentos sociais, fundamentalmente os movimentos feministas e o movimento social negro, se

Ao analisar a implantação da cotas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro Pinto (2006, p.138) analisa o impacto de políticas públicas de ação afirmativa em processos de construção de identidades sociais como as identidades raciais¹³⁸ ou como as relações de poder e mecanismos de inclusão/exclusão se estruturam no cotidiano das práticas acadêmicas, envolvendo fundamentalmente estudantes negros cotistas. Nesta perspectiva o autor defende que:

as cotas não devem ser pensadas “em relação” às identidades raciais, mas *como parte* dos múltiplos processos culturais e sociais envolvidos na sua construção e manutenção. A formalização de identidades sociais como sujeitos de direito reconhecidos pelo Estado, permitindo que aqueles que as reivindicarem tenham um acesso diferenciado a recursos, bens e serviços, tem efeitos profundos na dinâmica social dessas identidades. (PINTO, 2006, p.138)

Constata-se, contudo, que as experiências de ação afirmativa por meio de cotas no ensino superior têm apresentado como enfoque a trajetória (acesso, permanência, sucesso ou fracasso) individual do estudante negro, indígena ou jovem oriundo da escola pública, sendo ainda frágil a explicitação de pertencimentos destes sujeitos às organizações coletivas de identificação racial, étnica e social. Este enfoque individual, de inspiração liberal, remete sempre ao entendimento de que os possíveis fracassos ou sucessos destes acadêmicos são de responsabilidade exclusiva destes sujeitos, não focando necessariamente os limites institucionais das universidades.

apropriaram desse conceito como manifestação de contestação e de luta pela igualdade social. Alvarez (2009) conceitua empoderamento como *“un proceso mediante el cual los individuos obtienen control de sus decisiones y acciones; expresan sus necesidades y se movilizan para obtener mayor acción política, social y cultural para responder a sus necesidades, a la vez que se involucran en la toma de decisiones. Hace referencia al proceso de autodeterminación por el cual las personas, las comunidades, ganan control sobre su propio camino de vida. Se trata de un proceso: 1º de concienciación (tomar conciencia de todos los factores que influyen sobre la vida de las personas), 2º de liberación (ganar poder de decisión sobre su propio destino). La palabra empoderamiento parece implicar que los que tienen el poder se lo dan a los que no lo tienen. Esto es un error; el poder no se puede dar. Lo que se puede dar es: poder de decisión a través de leyes, educación útil, condiciones laborales justas e información oportuna. [...] Se trata de asegurar que los que carecen de poder tengan las condiciones básicas para poder empezar a empoderarse y asegurar la existencia de espacios de empoderamiento. Por lo tanto, la creación de las condiciones adecuadas nace: del individuo, de la sociedad civil y del estado”*.

¹³⁸ O autor distingue o conceito de identidade racial do de identidade étnica, apresenta o primeiro como caracterização de seus sinais diacríticos diferenças fenotípicas ou genealógicas, e o segundo, como diferenças culturais. Reconhece as ênfases que as características biológicas apresentam na noção de raça e a ênfase nos traços culturais que a noção de etnia propõe, contudo, defende que tanto raça quanto etnicidade são formas de organização das diferenças provocando nelas muitos pontos de convergência. Defende que *“em termos empíricos, a diferença entre as duas noções é mais de grau que de substância, pois ambas são categorias culturais cujos critérios de definição não são nem sistematicamente aplicadas, nem completamente integradas e coerentes. Assim, ser ‘negro’ ou ‘preto’ não se resume às características fenotípicas do indivíduo, pois tanto negros quanto brancos freqüentemente se referem à ‘cultura negra’ ou à exclusão social para definir essa identidade ‘racial’.*” (PINTO, 2006, p.139).

Conforme Santos (2006), ao analisar as experiências de cotas para estudantes negros, a ausência de um sistema de acompanhamento e avaliação sólido das trajetórias destes alunos e das instituições de ensino pode conduzir à estigmatização cotidiana e à imposição e constrangimento dos estudantes cotistas, acusados de baixar o nível de qualidade da instituição e servindo de instrumento argumentativo contrário à replicação da política de cotas em outras IES. Para o autor, faz-se necessário extrapolar a mera observação do comportamento dos alunos e abarcar também o comportamento da instituição: “da maneira como estamos, reforça-se a idéia de que o eventual fracasso é responsabilidade individual do aluno, produto de suas ‘distorções de formação’ e deficiências de toda sorte – econômica, social, educacional, cultural, etc.” (SANTOS, 2006, p.131)

A ausência de participação e manifestação dos coletivos (movimentos e organizações sociais) negros, indígenas e de demais segmentos contemplados pelos sistemas de cotas no processo de avaliação institucional destas políticas afirmativas no ensino superior, pode enfatizar as experiências de fracasso escolar como resultado individual, exclusivo e meritocrático dos estudantes cotistas.

Igualmente, o frágil pertencimento dos estudantes cotistas nesses coletivos organizados também pode fragilizar esta avaliação institucional, potencializando a ingênua ou alienada assunção por parte destes sujeitos de que os fracassos ou sucessos decorrentes de suas trajetórias acadêmicas sejam responsabilidade exclusivamente sua e não da instituição de ensino. A não percepção ou pertencimento como sujeito coletivo neste processo pode não potencializar a sua relação identitária política, social e cultural como grupo ou classe.

Essa dimensão se apresenta ainda mais complexa se o corte de renda passa a compor as estratégias de candidatos negros, indígenas ou de outros segmentos sociais às políticas de cotas. Ao analisar a redefinição da lei de cotas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Santos (2006, p.121-122;126-127) problematiza a criação da categoria estudantes carentes como os novos candidatos às cotas, desracializando a presença dos estudantes negros:

a definição do corte de renda tem uma implicação política fundamental para a luta social do Movimento Negro, visto que não se está apenas introduzindo um

critério de aferição de beneficiários, mas o que está em jogo é a recomposição das identidades coletivas. [...] Todo o processo em curso de significação positiva da negritude pode ser fragilizado no cotidiano da universidade pela falta desse sentimento de pertencimento introduzido pelo acesso diferenciado ao benefício tanto para jovens negros quanto oriundos do ensino público e de outras minorias – como deficientes. Um jovem que tem negado seu acesso a um benefício social coletivo cujo fato gerador também o vitimiza, ao ingressar na universidade por meio do mecanismo que é no senso comum chamado de sistema meritocrático, pode negar seu pertencimento à coletividade, sobretudo diante do acionamento de mecanismos discursivos constrangedores de uma significação positiva da política de cotas. [...] Se no vestibular eles eram autodeclarados, o corte de renda nas políticas de permanência provoca a divisão entre carentes e não carentes, com a desracialização de sua presença (central para os ingressantes pelo sistema de cotas raciais) e com a emergência de um novo grupo identitário: o dos estudantes de baixa renda.

Ao desenvolver pesquisa etnográfica junto a estudantes cotistas na UERJ, esse autor ressalta e relativiza que as identidades e representações raciais – as quais demarcam as fronteiras raciais – não são univocamente dadas, nem biológica, nem socialmente, uma vez que “mesmo critérios ‘objetivos’, tais como carência socioeconômica, são mediados pela capacidade dos agentes em manipular performaticamente as percepções sociais de sua persona pública¹³⁹” (PINTO, 2006, p.150-151). Nessa lógica, afirma que,

as cotas constituem um campo de disputas simbólicas e políticas no qual indivíduos e grupos disputam o poder de determinar as classificações legítimas e os critérios de distinção que terão poder normativo sobre o reconhecimento e a definição social das identidades raciais em questão. Embora essa disputa tenha como objetivo a construção de critérios normativos universalizáveis para a definição das fronteiras raciais, os alunos cotistas ouvidos em entrevistas e conversas durante o trabalho de campo expressavam situações identitárias diferenciadas contextualmente. (idem, p.151)

As diferentes situações identitárias assinaladas pelo autor remetem às relações desenvolvidas pelos alunos cotistas com os diferentes cursos de graduação, potencializando ou não processos de manipulação ou legitimação de suas identidades.

Isto ocorre porque a produção e a afirmação das identidades raciais no contexto das cotas são perpassadas pelos valores e representações que constituem as identidades acadêmicas e profissionais ligadas a cada curso. No curso de medicina, por exemplo, o mérito individual é extremamente valorizado como elemento definidor do *ethos* da profissão, e as cotas são vistas, pela maioria dos informantes, como um privilégio pouco justificável. Alguns professores

¹³⁹ Ao abordar este conceito, o autor se fundamenta em: GOFFMAN, 1959.

desse curso expressaram receios de que as cotas baixassem a qualidade do curso. Tal posição aparece também na fala de muitos alunos, mesmo daqueles que foram beneficiados pelas cotas raciais para ingressar na UERJ. (PINTO, 2006, p.151-152)

A análise das potenciais identidades dos alunos cotistas, segundo o autor, deve considerar as construções identitárias dos diversos cursos e profissões, tendo este aspecto influência significativa nos discursos e nas trajetórias acadêmicas dos estudantes.

Ressalta-se, contudo, que os conceitos e as categorias analíticas decorrentes das pesquisas e da literatura existente, abordam, significativamente, as identidades e fronteiras raciais focando as experiências de estudantes cotistas negros no ingresso e permanência no ensino superior no Brasil, havendo limitada produção acadêmica acerca de alunos de outros segmentos sociais. Nessa lógica, entende-se fundamental a compreensão e análise das trajetórias vivenciadas pelos indígenas na universidade mediante as políticas afirmativas, seja por meio de vagas reservadas, seja por vagas suplementares.

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

A permanência de um estudante indígena na universidade pode contribuir para a resistência e a afirmação de seu grupo étnico, de sua comunidade e seu povo tendo acesso a conhecimentos importantes para sua emancipação política e cultural. Essa afirmação se evidencia no depoimento de Darlene Taukane, do povo Bakairi, sendo esta a primeira indígena a receber no Brasil o título de Mestre em Educação pela

Universidade Federal do Mato Grosso¹⁴⁰. Ao relatar sua trajetória como estudante universitária afirma:

A minha experiência ao longo de anos em que estive estudando numa universidade particular foi muito valiosa para mim. Ela foi marcada por muitas lutas, por resistências e pelo compromisso que firmei comigo mesma de estudar todas as noites depois de uma jornada de trabalho para vencer o preconceito de que o índio é incapaz intelectualmente. Nesse ambiente universitário, pude compartilhar com os meus colegas a minha cultura, transformando a dança, os cantos indígenas, na linguagem do teatro. Valeu a pena, tenho ótima lembrança da minha vida de universidade. Nessa minha longa caminhada de estudante, posso dizer que muita água passou por cima e por baixo da ponte, mas hoje tenho a oportunidade de dizer que sou generosa comigo mesma. Sempre cuido e tenho o maior zelo da minha própria pessoa enquanto mulher indígena, porque sempre soube e sei que não estou sozinha nesta estrada, pois sobretudo represento uma sociedade na minha pessoa. Por tudo isso, sempre encontrarei coragem para desafiar as minhas próprias limitações. (TAUKANE, 1998, p.129)

Entende-se também que a afirmação coletiva do povo ou comunidade indígena deve ser problematizada para não correr o risco de coletivizar o sujeito individual e ocultá-lo diante da trajetória e da aventura que lhe é singular e, muitas vezes, pioneira no contexto da relação sociedades indígenas-universidade, no universo urbano.

Ao apontar as dificuldades experienciadas na universidade, Lúcio Flores (2007, p.46), membro das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e estudante indígena universitário, frisa que,

havia a preocupação de não indígenas que estavam próximos de nós e que diziam que nos íamos embora, íamos abandonar o nosso povo e provavelmente não daríamos retorno nenhum – isso antes mesmo de sairmos da aldeia, quando descobriram que estávamos planejando sair para estudar. Quando chegávamos nas grandes cidades, havia outra discriminação. As pessoas diziam: “Você largou seu povo, por que você não volta para a aldeia?”. Então nós éramos a **ovelha negra**¹⁴¹ que decidiu sair da aldeia e ir além da educação da 4ª. série que tínhamos por lá. [...] Nós estamos construindo essa possibilidade, nós não temos isso pronto e eu tenho ouvido em vários lugares as pessoas dizerem: “Vocês já são doutores, por que vocês querem estudar?” Quando insistem muito eu afirmo: “Nós somos doutores para nós, mas queremos ser para vocês também. É um direito nosso.” Essas dificuldades nos levaram a entender que o desafio era muito maior de que sair solitariamente, que era preciso criar um grupo que fosse mais forte, que pensasse um pouco mais sobre a possibilidade de acesso à universidade.

¹⁴⁰ Darlene Taukane formou-se em nível de graduação no curso de Letras da Universidade de Cuiabá, uma IES particular. Defendeu sua Dissertação de Mestrado com o tema “Educação Escolar entre os Kurê-Bakairi” em 1996, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso.

¹⁴¹ Grifo nosso, evidenciando, na expressão referida, manifestação simbólica de preconceito.

As construções identitárias desses sujeitos passam, dessa forma, pelas experiências étnicas¹⁴² em suas trajetórias pela universidade e pelos vínculos de pertença que venham a constituir no espaço e nas relações universitárias, bem como com os vínculos de pertença mantidos e(ou) ressignificados com suas famílias e grupos étnicos. O sentimento de pertença a um povo ou a um grupo étnico é fundamental para a caracterização das ações afirmativas numa dimensão coletiva e diferencialista, superando as políticas de cunho assistencialistas, meritocráticas e de base universalista (SANTOS, 2006).

Essa dimensão coletiva também pode ser problematizada para além da relação entre o estudante e sua comunidade de origem ou de pertença, mas na relação política de sua possível e importante pertença aos movimentos e organizações sociais para o exercício da participação e da representação coletiva. Esta simultânea experiência como sujeito individual e sujeito coletivo no ambiente universitário, explicitada pela marca identitária de estudante cotista, estudante do vestibular diferenciado ou outras que denotem o ingresso pelas ações afirmativas, pode também potencializar o encontro desses sujeitos que, muitas vezes, convivem cotidianamente na mesma instituição de ensino ou até mesmo nos mesmos cursos e salas.

O encontro desses sujeitos e de suas organizações pode contribuir para a superação da desarticulação existente entre os movimentos negros e indígenas, tendo em vista a possibilidade de diálogo intercultural e para as mudanças necessárias na universidade pública, bem como para a garantia de direitos em outras políticas sociais públicas.

Esse aspecto assinala o segundo elemento fundante da dimensão coletiva das ações afirmativas que pretende evidenciar a importante sintonia (ou a sua ausência) dos movimentos indígenas com outras organizações e movimentos sociais na luta pelo acesso e permanência no ensino superior público.

Uma das marcas progressistas desses novos movimentos sociais (DAGNINO, 1999; GOHN, 2000; DAGNINO, 2002), sintonizado com a sua condição de classe social, é o reconhecimento social e cultural identitário dos seus sujeitos (negros,

¹⁴² Pinto (2006, p.158-159) tratará dos conceitos de “experiência racial” e “experiência de discriminação” a partir das “retóricas do sofrimento” incorporadas nas representações, emoções e práticas que definiriam ontologicamente a identidade racial negra, recorrente nas falas dos informantes de sua pesquisa.

indígenas, quilombolas, mulheres, gays, lésbicas, travestis, transexuais, dentre outros), denominados minoritários ou minorias psicológicas¹⁴³ (GILMAN, 1986; BAIBICH, 2001), os quais reivindicam, dentre outros direitos, o acesso diferenciado ao ensino superior público como retratação, reparação e resposta histórica à dívida social brasileira junto a esses segmentos.

Uma das expressões de luta, conquista e debate das políticas afirmativas por esses novos movimentos sociais vincula-se, principalmente, às recentes experiências de *cotas* no ensino superior público para estudantes negros, estudantes oriundos da escola pública e para estudantes indígenas.

Apesar da existência de cotas para outros segmentos e setores, principalmente em instituições públicas e políticas na história brasileira (BRANDÃO, 2005; FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2006), as experiências das cotas no ensino superior vem ocupando um espaço significativo na mídia e no debate popular e acadêmico acerca da visibilidade e do direito à educação superior a grupos até então excluídos do acesso à universidade pública, fundamentalmente em cursos mais elitizados e concorridos, além de explicitar a discussão das identidades raciais e étnicas dos segmentos cotistas.

Ocupar o então restrito espaço nas universidades públicas pelos jovens negros, indígenas e oriundos de escolas públicas, vem significando a explicitação da distância que ainda existe para a universalização deste direito a todos os brasileiros e a possibilidade de acesso destes grupos a conhecimentos até então acessados majoritariamente pela elite brasileira branca e não indígena.

Segundo Feres Junior e Zoninsein (2006, p.28), essa demanda se coloca para o Estado e para a sociedade num contexto ainda de restrições de investimentos para as universidades públicas: “os programas de ação afirmativa foram implantados em um sistema de ensino superior público que já enfrentava duas décadas de problemas financeiros, estagnação e perda de quadros, ou seja, o momento foi e ainda é extremamente delicado.”

¹⁴³ Segundo Baibich (2001, p.105-106) ao fundamentar-se no pensamento freudiano, “no caso da minoria psicológica, a identificação se dá quando o sujeito passa a sentir, pensar e valorar como se fosse da maioria psicológica, pelo desejo inconsciente de se tornar irmanado àqueles que, ‘irmãos entre si’, o discriminam, alijando-o e perseguindo-o.” Afirma ainda que “o processo em causa é fadado, de forma apriorística, ao insucesso, dado que seu objetivo nodal de negação da identidade própria é destituído de possibilidade na realidade concreta.”

Contudo, em sintonia com outros autores, entendem que as ações afirmativas não se restringem às políticas de cotas, sendo essa uma das estratégias provisórias para afirmação dos interesses dos segmentos sociais excluídos ou perversamente incluídos do acesso às diversas políticas sociais públicas (BRANDÃO, 2005; PINTO, 2006).

Segundo Joaquim Barbosa Gomes (2001, p.134), o fundamento jurídico e filosófico da ação afirmativa é a busca da implementação efetiva do princípio da igualdade, ou seja, “deixar de lado a igualdade formal e partir para uma igualdade material, efetiva”, superando a “lógica, segundo a qual somos iguais quando, na realidade, não somos”, o que afirmaria Marilena Chauí como “desigualdade real” (CHAUÍ, 2001).

Para Gomes (2001, p.134-135), as ações afirmativas não devem se limitar à esfera pública nem se reduzir à questão das cotas, tendo no uso do poder fiscal do Estado um importante aliado, objetivando a “implantação de uma certa diversidade e de uma maior representatividade dos grupos minoritários, nos mais diversos domínios de atividade pública e privada” tendo em vista a superação das “barreiras artificiais e invisíveis que emperram o avanço de negros e mulheres, independentemente da existência ou não de política oficial tendente a subalternizá-los”.

Apesar de a origem do conceito e das experiências da denominada ação afirmativa sofrer influência marcante das políticas sociais de cunho liberal estadunidenses, as lutas e experiências conquistadas nesta área, principalmente para acesso ao ensino superior, se devem à influência, pressão política e de forte hegemonia ideológica progressista dos movimentos sociais, fundamentalmente, do movimento negro nos Estados Unidos, nas décadas de 1950 e 1960, e no Brasil no final da década de 1990 (FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2006; PINTO, 2006).

As políticas de ação afirmativas podem ser encontradas com outras denominações como discriminação positiva, ação compensatória, dentre outros, e não somente nos Estados Unidos, mas também na Índia, no México, na África do Sul, na Nigéria, na Argentina, na Austrália, no Canadá e em alguns países da Europa Ocidental (PINTO, 2006).

No Brasil, as experiências de ação afirmativa passam a explicitar seu corte racial e étnico e se constituem acadêmica e politicamente a partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em setembro de 2001, em Durban, considerando os debates nacionais preparatórios e pós-conferência¹⁴⁴ (HERINGER, 2006).

Ao observar as duas espécies de “mitos de origem” na literatura acerca da legislação que implantou a reserva de vagas nas universidades públicas do Rio de Janeiro, Pinto (2006, p. 147) esclarece que, um deles concebe a política de cotas como resultado da longa, progressiva e contínua mobilização das lutas antirracistas, especialmente as dos movimentos negros; outro concebe “a política de cotas como fruto do arbítrio e do populismo governamental, implantada repentinamente, como um raio em céu azul”, tal como expressam Yvonne Maggie e Peter Fry (2002, apud PINTO, 2006, p.147).

Do universo de possibilidades e experiências de ação afirmativa no Brasil, constata-se que a estratégia das cotas no ensino superior é a que mais se destaca no campo de luta pelo direito à universidade pública, reivindicada principalmente pela população afro-descendente¹⁴⁵. Esse fenômeno se evidencia devido às pressões nacionais e internacionais junto ao Governo Federal para cumprimento das metas de universalização do ensino fundamental, programadas desde o início da década de 1990, gerando, conseqüentemente, um contingente significativo de egressos deste nível de ensino, candidatos ao ensino médio e ao ensino superior¹⁴⁶.

¹⁴⁴ Na década de 1990, inicia-se no Brasil uma discussão acerca das políticas de ação afirmativas tendo como marcos a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização e Promoção da População Negra, em 1995, e o Programa Nacional de Direitos Humanos, em 1996. (PINTO, 2006). Importante destacar a realização do Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel das ações afirmativas nos Estados Democráticos Contemporâneos, promovido no ano de 1996, pelo Palácio do Planalto e o Ministério da Justiça, com o apoio do Itamaraty (HERINGER, 2005). Apesar de se constituírem em iniciativas governamentais importantes, somente a partir dos anos 2000 é que as políticas afirmativas passam a compor-se numa ação massiva e conhecida.

¹⁴⁵ Segundo Kabenguelê Munanga (2003), mesmo que o ensino fundamental e o ensino médio tivessem uma grande melhora, alunos brancos e negros levariam cerca de trinta e dois anos para competir igualmente nos vestibulares, isso se os alunos brancos ficassem em suas posições atuais, aguardando a chegada dos negros.

¹⁴⁶ Esse fenômeno está associado às exigências do mercado capitalista pela especialização da força de trabalho, intensificada nas duas últimas décadas com as inovações científicas e tecnológicas, provocando a automatização dos meios de produção, a flexibilização das formas de produção e a precarização das relações produtivas, evidenciadas com o crescente índice de desemprego e trabalho informal. Fundamentam essa perspectiva os documentos do Banco Mundial e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) os quais definirão orientações para implementação das políticas educacionais aos denominados países em desenvolvimento, os quais apresentam dívidas junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Mundial. Os princípios e as orientações definidas por esses organismos multilaterais são balizadas pelos ajustes econômicos que os países endividados deveriam realizar, implementados sobremaneira no Brasil, por meio do Plano Diretor de Reforma do

Esse fato, somado à maturidade política dos movimentos sociais, tem evidenciado a definição de uma agenda política de imediato cumprimento, pelo Governo Federal, das metas estabelecidas e assumidas para a universalização da educação básica e de expansão de vagas no ensino superior.

As cotas para negros, indígenas e estudantes oriundos da escola pública se apresentam neste contexto como uma estratégia para ampliação imediata do acesso ao ensino superior a estes segmentos, explicitamente excluídos do ambiente acadêmico. A pauta reivindicatória e a necessidade do acesso ao ensino superior público foram se compondo, de forma diferenciada, para cada um destes segmentos.

Apesar de reduzir conceitualmente a perspectiva das políticas afirmativas, as experiências das cotas no ensino superior vêm provocando e polarizando o debate nacional, contribuindo para a superação da invisibilidade pública (COSTA, 2004; SANTOS, 2006;) e da essencializada imagem dos negros e dos indígenas como personagens de uma harmônica e equilibrada democracia racial brasileira¹⁴⁷ (PINTO, 2006).

Essas experiências provocam também no debate nacional a relação entre as diversidades socioculturais e as desigualdades sociais e econômicas, a democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil, assim como a necessária efetivação e a ampliação de políticas sociais públicas em diversas áreas a estes segmentos. Apesar da visibilidade conquistada pelo movimento negro¹⁴⁸ e pelo movimento de lideranças e professores indígenas nas duas últimas décadas no Brasil, muitas ações da agenda de lutas desses movimentos passam ser por eles alcançadas a partir do Governo Luiz Inácio Lula da Silva¹⁴⁹.

Aparelho do Estado, pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, conduzido à época pelo Ministro Luis Carlos Bresser Pereira, no período do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) (SGUISSARD, 2000, NOVAK, 2007).

¹⁴⁷ Entre as expressões de superação da essencializada imagem de negros e indígenas construída no Brasil de reconhecimento de estatuto próprio e de direito destas populações no país, têm-se o debate e a tramitação dos projetos de lei que tratam do Estatuto dos Povos Indígenas e do Estatuto da Igualdade Racial (Projeto de Lei n.º 3198/2000). Destaca-se a lentidão na tramitação destes projetos, principalmente do Estatuto dos Povos Indígenas em trâmite no Congresso Nacional desde o ano de 1994, considerando que toca em interesses políticos, econômicos e fundiários vinculados à defesa dos territórios indígenas.

¹⁴⁸ Cumpre destacar que um dos marcos das mobilizações e reivindicações do movimento negro no país foi a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida, reunindo 20 mil participantes em comemoração aos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares (NOVAK, 2007).

¹⁴⁹ Das iniciativas institucionais do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, destacam-se: a criação da Secretaria Especial para Proteção da Igualdade Racial (SEPPIR), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no MEC, a nomeação de três Ministros negros (das pastas da Cultura, do Meio Ambiente e da

A recente pauta reivindicatória dos povos indígenas no Brasil e no Paraná pelo acesso e permanência no ensino superior público, os debates políticos e institucionais que passam a fundamentar suas necessidades, expectativas e conflitos, assim como as trilhas abertas pelos estudantes indígenas compondo seu caminho entre a universidade e a comunidade de origem, inspiram e desafiam aproximar as experiências de ingresso e permanência dos acadêmicos denominados cotistas, sejam estes indígenas, negros ou alunos oriundos das escolas públicas (CARVALHO, 2004).

Entende-se que a compreensão e a visibilidade das experiências e trajetórias acadêmicas dos estudantes ingressos pelas cotas – inclusive dos preconceitos vivenciados – articulada às reivindicações das organizações e movimentos sociais de afro-brasileiros, de indígenas, de pessoas com deficiência, de instituições voltadas aos direitos humanos, dentre outros, podem integrar e afirmar ainda mais a agenda de lutas pelo acesso e permanência no ensino superior público, gratuito, democrático e de qualidade a estes segmentos.

Apesar do avanço político no universo de direitos conquistados pela adesão das universidades públicas aos sistemas de cotas e reserva de vagas a esses diferentes sujeitos, constata-se, contudo, a desarticulação das reivindicações e iniciativas entre as diversas organizações e movimentos sociais vinculados a esses segmentos. Restritas ainda são as iniciativas de articulação de lutas e agendas para a definição de políticas públicas de ensino superior fomentadas pela composição política e não fragmentada desses segmentos.

Isso se expressa no cenário internacional, evidenciado por Carvalho (2004) e Turner (2006), que apresentam e analisam os esforços empreendidos pela Iniciativa Global Afro-Latina e Caribenha (GALCI)¹⁵⁰ realizada em Santiago do Chile, em 1999 e pela Aliança Estratégica de Afro-Latinoamericanos e Caribenhos realizada também no

Assistência Social), sendo duas mulheres negras. Em março de 2003, nomeia Matilde Ribeiro, Secretária Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial e em maio de 2003, indica Joaquim Benedito Barbosa Gomes para o Supremo Tribunal Federal. (HERINGER, 2006)

¹⁵⁰ Com a intenção de unir líderes indígenas e afrodescendentes com o intuito de buscar uma aliança afro-indígena na América Latina e Caribe, esse evento não alcançou na ocasião, todo o êxito desejado. Segundo Turner (2006, p.199), *“para vários dos líderes afro-descendentes que compareceram à Conferência Indígena de Quito em 2000 na tentativa de estabelecer tal aliança indígena/afro-descendente, a dificuldade da conferência deve-se à natureza fracionada das diferentes comunidades indígenas presentes no encontro de 2000. A ausência da Unidade Indígena tornou as preocupações por alianças, da parte dos participantes afro-descendentes em Quito, um tanto prematuras, se não inteiramente supérfluas.”*

Chile em junho de 2001 e da qual saiu o Acordo de Arica, ambas ocorridas no contexto de mobilização continental preparatória da Conferência Mundial de Durban.

Outrossim, outros importantes marcos e momentos de articulação política dos povos indígenas da América Latina¹⁵¹ já ocorreram – como exemplo, o Parlamento Índio-Americano do Cone Sul, realizado no Paraguai, em 1974, e as edições do Fórum Social Mundial –, tendo como pauta a luta pela terra, a solidariedade interétnica, a articulação das lutas com outros movimentos sociais, dentre outros temas importantes para o fortalecimento de um projeto indígena nos contextos nacionais (SILVA, 2000).

Ainda nesta década, conforme citado anteriormente, constata-se no Brasil a ampliação, articulação e o amadurecimento das organizações indígenas, manifestas nas iniciativas do Abril Indígena, acampamento simbólico que, desde o ano de 2007, é organizado pelas lideranças indígenas na Esplanada dos Ministérios em Brasília (LUCIANO, 2006; PACHECO DE OLIVEIRA, 2006; MANIFESTO, 2007).

Ao analisar a ofensiva conservadora presente nas políticas afirmativas nos Estados Unidos, Carvalho (2004, p.7-8) demonstra que uma de suas marcantes fragilidades encontra-se no fato das lutas e conquistas políticas do movimento negro, indígena, dentre outros segmentos, não se articularem:

Na verdade, as minorias étnicas e raciais nos Estados Unidos – negros, índios, hispânicos, asiáticos – jamais fizeram uma frente comum, solidária e politizada, daí o tom politicamente conservador que assumiu a ação afirmativa nese país. Enquanto não houver essa união, as ações afirmativas continuarão ocorrendo dentro de um clima racista: os brancos lidam separadamente com as demandas de cada minoria. Com essa focalização e circunscrição, não se chega perto do espírito de Durban.

Restrita é a literatura que explicita e(ou) analisa experiências e políticas conjugadas de ingresso, permanência e convivência de estudantes negros, indígenas, oriundos de escolas públicas e de alunos com deficiência, muitos deles, ingressantes na mesma universidade. Importante ressaltar que, ao ingressarem nas universidades por meio de políticas afirmativas, é possível que esses sujeitos passem a conviver com

¹⁵¹Acerca do debate sobre a articulação do movimento indígena na América Latina ver: BENGUA, 1993; DERUYTTERE, 1997; BITTENCOURT, 2000; BOBADILHA, 2001; BELLO; RANGEL, 2002; MURRIETA, 2003; DÁVALOS, 2005;

as mesmas marcas discriminatórias de *cotistas*¹⁵², quando não a assumem para si e passam a discriminar os seus pares. Isso pode ocorrer pela incompreensão e pelo preconceito acerca da sua condição de sujeito cotista ou acerca da diferença étnica, social, estética do outro diferente que ao mesmo tempo é semelhante na condição de ingresso¹⁵³.

Ao tratar das polêmicas que incidem as políticas de cotas para o ensino superior no Brasil, Santos (2006) também aponta a necessária transformação das instituições de ensino superior mediante a presença e permanência dos estudantes cotistas. Para tal, o autor defende a instituição de políticas efetivas para permanência dos estudantes cotistas e a criação de mecanismos de avaliação que considerem a atual estrutura das universidades, buscando superar a subjacente tendência a encarar a política de cotas somente como uma externalidade às instituições de ensino e que estas a tomem como possibilidade de sua transformação.

Dessa forma, o ingresso e a teimosa permanência dos estudantes negros, indígenas, oriundos da escola pública, alunos com deficiência, ingressantes pelas cotas ou por vagas suplementares, devem polemizar e politizar a universidade, trazendo para a centralidade do debate a existência das desigualdades sociais, econômicas e raciais.

Cada membro da comunidade acadêmica (docente, discente ou servidor técnico-administrativo) que é contrário à política, quando convencido de que ela é irreversível diante das pressões sociais que se estabelecem, desloca o centro da sua resistência da negação das cotas para a não-alteração da estrutura e do cotidiano da universidade. O primeiro passo para isso é a despolitização da nova presença [...] por meio da invisibilização dos alunos cotistas [...] que à primeira vista (e nos discursos da direção da universidade) aparece como uma saudável medida contra a estigmatização dos alunos em seu cotidiano, tem como efeito colateral a recomposição das identidades coletivas dos alunos ingressantes. (SANTOS, 2006, p.126)

¹⁵² Consta-se que o reconhecimento discriminatório do termo “cotista” comumente utilizado por professores e por acadêmicos não-cotistas aprovados por meio do ingresso convencional nos vestibulares – e muitas vezes, pelos próprios candidatos e estudantes cotistas – assinala preconceituosamente a incapacidade intelectual dos candidatos às cotas em ser aprovado em condições de igualdade de concorrência. Essa concepção e a atitude de oposição e negação à política de cotas podem evidenciar a mítica concepção liberal de igualdade entre os desiguais social, cultural e economicamente. Pinto (2006) assinalará este como um dos temas centrais do debate sobre as cotas no ensino superior, polarizando opiniões pelos defensores e opositores a esta política, destacado nesta discussão o forte componente moral e a relativa ausência de estudos empíricos sobre os seus impactos e resultados.

¹⁵³ Apesar de não compor o foco deste trabalho, defende-se que pesquisas sejam desenvolvidas para problematizar e investigar este fenômeno de ausente e invisibilizada convivência entre os denominados cotistas de diferentes segmentos ingressos nas universidades públicas. Ressalta-se também que, conjuntamente aos estudantes cotistas, convivem no ambiente universitário, estudantes provenientes de países do continente africano mediante convênios estabelecidos entre o Governo Federal do Brasil e governos de países africanos de língua portuguesa, demandando pesquisas que possibilitem a análise dessas iniciativas e das relações que possivelmente possam coexistir.

Associada a essa reflexão, destaca-se a pesquisa realizada por Baibich-Faria e Arco-Verde (2006) que objetivou analisar os preconceitos vivenciados pelos alunos ingressados em vagas remanescentes na Universidade Federal do Paraná¹⁵⁴. Dentre as formas de discriminação apontadas pelos sujeitos da pesquisa, as autoras identificaram diversos fenômenos que caracterizaram as experiências de preconceito relatadas, dentre eles o da exclusão na inclusão, manifestas por aspectos como,

o não-fornecimento de informações que funcionem como mapas e(ou) bússolas, que permitam ao novo aluno caminhar pelas próprias pernas mediante o conhecimento da geografia do terreno é uma das maneiras pelas quais o sistema tentar abortar aquilo que é percebido como estranho; [...] a indiferença e a invisibilização – tratando o sujeito estigmatizado como um não-sujeito, isto é, retirando-lhe a condição primeira que é a condição de existir -, a pichação – forma apócrifa de tornar o repúdio expresso e permanente pelo fato de gravá-lo nas carteiras -, e a ghettoização – pela imposição velada ou explícita da separação entre o seu grupo e o grupo estigmatizado -, e também caracterizam formas de exclusão dos incluídos pelo sistema de preenchimento de vagas ociosas. (BAIBICH-FARIA; ARCO-VERDE, 2006, p.33 e 35)

Ao caracterizar seu conceito de ação afirmativa, Santos (2006, p.122-123) afirma que,

*a entrada desses alunos agora é marcada por um traço diferenciador no seu processo de acesso, o que permite tanto sua estigmatização quanto a politização de sua presença e a produção de processos de transformação institucional a partir disso, possibilitando a construção de uma política diferencialista a qual caracterizaria uma *ação afirmativa*.*

Para tal, faz-se necessário superar as concepções, experiências e políticas tendenciosamente homogeneizadoras de acesso e permanência de alunos “cotistas”, considerando as especificidades de cada segmento (negros, indígenas, pessoas com deficiência, dentre outros). Também, importante se faz superar as possíveis concorrências ou desqualificações de acesso à universidade pública entre negros, indígenas, ou outros segmentos, devido aos processos históricos de opressão

¹⁵⁴ A pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de 2004 como atividade regular da Disciplina de Graduação denominada “O Preconceito e as Práticas Escolares”, tendo como sujeitos entrevistados: a) 85 alunos do Programa de Ocupação de Vagas Remanescentes (PROVAR) da UFPR, aleatoriamente escolhidos representando cursos de todos os Setores da Universidade; b) 39 alunos ingressados mediante o Vestibular, aleatoriamente escolhidos representando cursos de todos os Setores da Universidade; c) seis coordenadores de Cursos que conforme os coordenadores do Programa apresentaram os maiores graus de resistência, e d) a Coordenadora de Núcleo de Acompanhamento Acadêmico, responsável pela criação do Programa. (BAIBICH-FARIA; ARCO-VERDE, 2006, p.29-30)

vivenciados por esses sujeitos no país. Compreende-se que todos esses segmentos foram vítimas de processos opressores e demandam a reparação social e econômica histórica com o necessário atendimento diferenciado a que tenham direito.

Nessa lógica, contraria-se a posição de Munanga (2003b, p.124) que, mesmo ao explicitar a favorável posição dos movimentos negros às propostas de cotas que beneficiariam “as populações indígenas, as mulheres, os homossexuais, os portadores de necessidades especiais, até as classes sociais pobres independentemente da pigmentação da pele”, entende que os afrodescendentes reivindicam um tratamento diferenciado uma vez que foram e constituem a grande vítima de uma discriminação específica, racial.

Os afrodescendentes constituem um pouco mais de 70 milhões de brasileiros, em relação às populações indígenas estimadas em menos de quinhentos mil, apesar do seu notável crescimento demográfico. Visto desse ângulo, o problema do ingresso dos estudantes indígenas nas universidades públicas é mais fácil de resolver do que o dos negros, tendo em vista que a taxa de escolaridade destes é das mais baixas.

Ressalta-se que a “reduzida demografia” dos povos indígenas no Brasil é resultado das marcas históricas das ofensivas etnocidas praticadas no período colonial, imperial e republicano brasileiro, sendo atualmente ainda evidenciado pelas recorrentes invasões, usurpações e explorações indevidas de diversos territórios indígenas por empresas capitalistas. Também se destaca a significativa diversidade étnica, linguística e cosmológica dos povos indígenas no país demandando-lhes uma outra qualidade – bilíngue, específica e diferenciada – das políticas educacionais. Dessa forma, equiparam-se como sujeitos de direitos e de reparação da histórica dívida social brasileira.

Outrossim, adere-se à defesa argumentada pelo autor, que apresenta as propostas estabelecidas em favor dos índios por ocasião da preparação brasileira à III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, e que é contrário à generalização e diluição das reivindicações específicas de negros e indígenas. Entende que “diluí-los nos problemas sociais dos negros e(ou) pobres em geral seria cometer, no plano da prática social, os

erros do pensamento teórico e livresco do intelectual de esquerda, sem pés no chão” (MUNANGA, 2003b, p.124).

Ao retratar a histórica recente reivindicação pelo direito ao ensino superior público pelas organizações e movimentos indígenas no Brasil, conforme anteriormente apresentado neste capítulo, constata-se a fragilidade do conceito de ação afirmativa para esses sujeitos e suas organizações. Apesar disso, o seu sentido é reivindicado pelos movimentos indígenas e passa a ser constituído nesta tese a partir da leitura dos documentos escritos e pronunciados pelas lideranças indígenas, nos documentos oficiais, no cenário político de lutas de segmentos minoritários pelo acesso à universidade pública e, fundamentalmente, pelas sagas trajetórias acadêmicas dos estudantes índios em sua aventura afirmativa.

Um elemento que constituirá diferença perceptível nos debates públicos acerca do acesso de negros e de índios no ensino superior refere-se ao significativo número de IES públicas que desenvolvem políticas de ingresso aos indígenas por meio de vagas suplementares e vestibulares específicos, como o caso do Paraná. Observa-se que a política de suplementação de vagas e a concorrência entre os próprios indígenas mediante mecanismos específicos de seleção, não alterando o número de vagas para concorrência nos vestibulares convencionais, propiciam um ocultamento público no debate sobre as políticas afirmativas, diferente do que ocorre com a seleção de estudantes negros e estudantes oriundos da escola pública nos sistemas de cotas.

Nesta lógica, Novak (2007, p.60) compreende que as discussões referentes às “cotas” para indígenas não são tão acaloradas como é o caso das cotas para negros, considerando que a primeira ocorre “em menor quantidade, inserida nas discussões sobre a reserva de vagas para negros ou em alguns casos por seu caráter de vagas suplementares”.

A característica de não concorrência pelas vagas a serem disputadas pelo sistema vestibular convencional, bem como a instituição de um vestibular específico aos povos indígenas para concorrência de vagas suplementares entre eles, como ocorrido no Paraná, pode evidenciar e justificar a ausência de debates e conflitos pela sociedade não indígena diante da presença dos estudantes indígenas nas universidades. É

possível afirmar que os candidatos indígenas não ameaçam as vagas, já limitadas, tradicionalmente ocupadas pelos estudantes não indígenas no ensino superior público.

Dessa forma, nota-se que o debate sobre as cotas para estudantes negros e provenientes da escola pública no ensino superior público ocorreu em paralelo ao de ingresso dos estudantes indígenas no Paraná. Segundo Paulino (2008, p.46), ao afirmar sobre a inexistência de correspondência quanto às ações afirmativas para o acesso ao ensino superior para negros e índios nas Universidades estaduais do Paraná,

parece que a experiência do Paraná foi muito menos “conflituosa” do que a de outros estados, e há de se pensar na relação deste fato com tal política ser destinada *só a indígenas* e não a *indígenas e negros* ou a *negros somente*. A explicação pode estar ligada à constatação de que a reserva de vagas para os povos indígenas: 1. disponibiliza, em geral, um número de vagas muito menor; 2. é congruente com o ideário assistencialista de “cuidado” e “proteção” que paira sobre os índios, o que os torna, portanto, mais “merecedores” de algum tipo de benefício.

O autor fundamenta essa afirmação ao contextualizar três aspectos importantes acerca da configuração das políticas de cotas para negros nas universidades estaduais paranaenses, no período:

Para nós as vagas destinadas aos indígenas nas estaduais não têm relação direta com ações afirmativas para negros porque: 1. a Lei 13134 não cita negros, apenas índios; 2. a UEL e a UEPG são as únicas que têm oferta de cotas para negros, iniciada posteriormente (2004 na UEL e 2006 na UEPG), a qual não é regida por nenhuma lei estadual, mas sim sendo oriunda de resoluções dos próprios conselhos universitários. 3. o ingresso dos negros em qualquer uma destas duas universidades dá-se através de vestibular comum (idem, 2008, p.47)

A reduzida tensão e visibilidade pública dos vestibulares indígenas e do debate sobre o ingresso diferenciado dos índios nas universidades públicas pode ser justificada em virtude de não incidir na política de cotas e não alterar a disputa pelas vagas ofertadas regularmente. A timidez do debate e da polêmica em torno do ingresso dos estudantes indígenas reduz as possibilidades de estranhamentos externos e internos às instituições de ensino superior, podendo provocar uma pseudo-aceitação de sua presença no interior das IES pelas próprias instituições. Também, pode provocar um

distanciamento entre as identidades e trajetórias de estudantes negros ingressantes pelas cotas e estudantes indígenas ingressantes por vestibulares diferenciados e em vagas suplementares, bem como dos movimentos sociais que representam esses segmentos.

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

Apesar de os movimentos negros evidenciarem as políticas de cotas como instrumento e oportunidade de construção de pertencimentos e de identidades de classe, de gênero e étnica, principalmente pela afirmação política da população negra ou afro-brasileira, esta perspectiva pode não se efetivar se os estudantes beneficiados por este acesso diferenciado não forem sensibilizados a contribuir para uma ação coletiva enraizada e articulada às lutas sociais deste segmento¹⁵⁵. O mesmo desafio se coloca para os estudantes indígenas e para os demais ingressantes por meio das cotas.

A dimensão coletiva para a constituição da pertença dos estudantes negros, indígenas e outros cotistas se construirá na medida em que os movimentos sociais possam manter e evidenciar a reivindicação, luta e presença por políticas de permanência destes acadêmicos na universidade, pautando o debate sobre a estrutura e o sistema público de ensino superior, evitando que as rupturas e discontinuidades desses alunos se justifiquem exclusivamente como seu fracasso individual.

Uma forma de expressão dessas organizações é o próprio movimento estudantil universitário e o movimento sindical docente que podem sensibilizar-se, debater e acolher essa temática e esses sujeitos como sujeitos de direitos. Obviamente, caberá aos estudantes cotistas a sua inserção nas organizações estudantis ocupando este espaço de luta e reivindicação, revelando sua capacidade como sujeitos políticos.

Apresenta-se também como um desafio aos movimentos negros e indígenas no Brasil – protagonistas na luta e reivindicação do acesso ao ensino superior público à

¹⁵⁵ Sobre esse debate Pinto (2006) apresenta a referência do Espaços Afirmados (ESAF) criada com base no Projeto da Cor, financiado pela Fundação Ford, para apoiar estudantes cotistas e dividindo este campo com outras organizações como o Coletivo de Estudantes Negros. O autor destaca o forte componente disciplinador e homogeneizador dessas organizações no tocante à construção da identidade “negra” pelos estudantes cotistas.

população afro-descendente e indígena –, como estes vêm se apropriando das políticas de cotas como instrumento de explicitação das desigualdades sociais e raciais e de organização política e comunitária numa dimensão coletiva de partilha dos conhecimentos técnicos, acadêmicos e científicos aprendidos e produzidos na universidade pública com seus pares, como outra forma de construção identitária.

As intencionalidades na apropriação e produção de conhecimentos por esses sujeitos individuais e coletivos e os diálogos e conflitos epistêmicos decorrentes das experiências de ingresso e permanência dos estudantes indígenas na universidade explicitam o terceiro elemento fundante da dimensão coletiva das ações afirmativas.

Esse elemento provoca a problematização e o debate sobre o “para que”, qual o sentido e significado das políticas afirmativas a esses segmentos e sujeitos. A partir da análise da restrita literatura sobre esta temática e da escuta e análise dos depoimentos dos estudantes indígenas universitários e das lideranças indígenas, constata-se a sua intencionalidade afirmativa na apropriação e produção de conhecimentos pelos acadêmicos, pesquisadores e intelectuais índios, que estejam intimamente articulados aos interesses e às necessidades de autonomia política e afirmação cultural dos seus povos, inclusive no reconhecimento e fortalecimento da escola indígena.

Essa perspectiva explicita-se principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece novos parâmetros na relação entre sociedades indígenas e Estado Brasileiro, fundamentalmente sobre seus territórios¹⁵⁶. Segundo Lima e Barroso-Hoffmann (2003, p.11-12),

O fato é que a quebra do monopólio tutelar, a capacidade processual reconhecida às organizações indígenas, a intensa ação do Ministério Público Federal, por meio da sua Sexta Câmara de Coordenação e Revisão e, desde o governo Collor, o surgimento de políticas indigenistas em diversos ministérios, como a de saúde indígena, estruturada a partir da Fundação Nacional de Saúde - FUNASA em 1999, na gestão de [do presidente] Fernando Henrique Cardoso, colocaram os povos indígenas e suas organizações como interlocutores e, em certa medida, protagonistas de processos para os quais se faziam necessários conhecimentos aos quais não tinham acesso e que nem lhes chegavam com

¹⁵⁶ Segundo Lima e Barroso-Hoffmann (2003, p.11), “no período imediatamente pós-constituente, Ailton Krenak, importante liderança indígena, organizou um centro de formação em Goiânia, visando enfrentar os desafios à formação de indígenas em áreas que iam desde a agronomia até a advocacia, pensando exatamente no cruzamento dos conhecimentos tradicionais indígenas e dos saberes universitários e na necessidade de terem quadros indígenas que construíssem novos relacionamentos com o Estado brasileiro e com redes sociais nos contextos locais, regionais, nacional e internacional sem a mediação de profissionais técnicos não indígenas. Alguns dos formados estão hoje em ação, um ao menos concluindo pós-graduação, mas a experiência foi descontinuada”.

facilidade. [...] O protagonismo cobrado das e pelas organizações indígenas não se fez acompanhar de nível de informação, acesso a conhecimentos não indígenas ou sistematização dos conhecimentos indígenas compatíveis com o desafio.

Como revelada na história da educação escolar indígena no Brasil, o ensino superior para os povos indígenas tem se apresentado institucionalmente circunscrito e focado para a garantia da formação de professores índios e que venham a atender a ampliação da oferta da educação básica nas terras indígenas.

Importante destacar que as iniciativas e experiências dos cursos de licenciatura intercultural no país representam uma possibilidade afirmativa de garantir a disseminação e o debate das diretrizes da educação escolar indígena na formação deste recente sujeito denominado professor indígena. Ressalta-se que a escola indígena ou a escola que atende aos índios¹⁵⁷, se apresenta como o primeiro espaço institucional de contato das sociedades indígenas com alguns dos conhecimentos científicos historicamente elaborados e organizados pelas sociedades ocidentais.

Simultaneamente, neste mesmo período recente, constata-se a emergência da formação de profissionais indígenas na área da saúde (médicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, odontólogos, agentes comunitários de saúde, dentre outros), provocando e evidenciando o polêmico debate sobre a relação saúde-doença, fundadas nas concepções de ciência e conhecimento ocidentais, muitas vezes, em conflito com os conhecimentos e saberes tradicionais e cosmológicos indígenas¹⁵⁸.

Também, a evolução das técnicas agrícolas e do uso de novas e sofisticadas tecnologias de produção no campo influenciou e influenciam, decisivamente, as sociedades indígenas, principalmente as que mantêm sua economia à base da agricultura, pecuária, aquicultura, dentre outras. A demanda pela formação técnica e

¹⁵⁷Entende-se que escola indígena ou escola dos índios seja a constituição de um espaço escolar realizado pelos próprios indígenas em que se atenda às especificidades lingüísticas e culturais identitárias de cada grupo étnico, sendo por eles mediada e conduzida. Por escola que atende os índios ou escola para os índios entende-se o modelo escolar exógeno à realidade e à cultura vivida pelo grupo étnico ou comunidade que está sendo atendida, sendo esse o parâmetro de escolarização que predominou desde os primeiros contatos entre europeus e indígenas no Brasil (KAHN, 1994; BRASIL, 2002a). A referência da preposição na definição dos conceitos escola *dos* índios ou escola *para* os índios determina o parâmetro e a pré-posição política e pedagógica acerca das intencionalidades e perspectivas do projeto de escolarização a ser desenvolvido nas terras indígenas.

¹⁵⁸Importante destacar que as doenças trazidas pelas sociedades não indígenas colonizadoras desde os primeiros contatos com os índios no território brasileiro contribuíram com o etnocídio de milhares de indivíduos e inúmeros povos indígenas nestes cinco séculos, explicitando a dimensão da violência física e simbólica pela ausência de atendimento à saúde e pela imposição de conhecimentos científicos os quais, ao longo da história de colonização, desconsideraram conhecimentos tradicionais destes povos.

profissional nestas áreas se explicita diante do significativo número de candidatos indígenas nos cursos de formação técnica em colégios agrícolas ou em cursos de Agronomia¹⁵⁹. Apresentam-se em conflito os conceitos e as práticas da agricultura tradicional utilizada pelas comunidades indígenas com as práticas convencionais (utilizando-se de insumos químicos, agrotóxicos etc.) e com práticas agroecológicas e agroflorestais, estas últimas muito associadas à perspectiva de autossustentabilidade dos territórios tradicionais (OIT, 1989; LUCIANO, 2006; CASTANHA, 2007; LIMA; BARROSO-HOFFMANN; PERES, 2008).

Ao pautar o pertencimento do processo de produção e socialização dos conhecimentos aprendidos e elaborados na academia com as necessidades, as expectativas e os projetos dos territórios indígenas, os movimentos, as organizações, as lideranças, os parentes e os próprios estudantes indígenas universitários enfatizam e buscam demarcar a dimensão coletiva e afirmativa que este processo de aprendizagem pode fomentar para a afirmação e resistência de seus povos e comunidades (PAULINO, 2008).

A busca por capacidades em desenvolver processos de gestão das terras demarcadas¹⁶⁰ e por construir respostas autônomas às necessidades vivenciadas nos seus territórios apresenta-se como um dos vieses explicativos para a recente demanda por formação no ensino superior pelos povos indígenas, conforme assinalam Lima e Barroso-Hoffman (2003, p. 7-8) ao ressaltar:

A necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização a que estão submetidos e que redundou nas demarcações de terras para coletividades, processo que se incrementou ponderavelmente após a Constituição de 1988.

¹⁵⁹ No Paraná, destaca-se a criação do Curso Técnico de Agropecuária, com ênfase em agroecologia, específico aos povos indígenas residentes em terras indígenas do estado, sendo esta uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação, por meio da Coordenação da Educação Escolar Indígena/Departamento da Diversidade em parceria com a Coordenação de Educação Profissional/Departamento de Educação e Trabalho. O referido curso iniciou no ano de 2009 e funciona com base na pedagogia da alternância, em que os estudantes alternam períodos de um mês residindo no Colégio Agrícola localizado no município de Pinhais/PR e quinze dias em sua comunidade, e assim sucessivamente. O curso compõe o primeiro de uma série de outros cursos a serem ofertados pelo Centro Estadual de Educação Profissional dos Povos Indígenas, previsto para ser construído e inaugurado pela SEED no ano de 2011, no município de Manoel Ribas/PR.

¹⁶⁰ Lima e Barroso-Hoffmann (2003, p.16) contextualizam que *“em diversas regiões do país essa demanda tem surgido com mais força nos últimos tempos e iniciativas no sentido de formar quadros profissionais em etnogestão, como o recém-criado Centro Amazônico de Formação Indígena- CAFI, uma iniciativa da COIAB, têm-se estruturado.”*

A afirmativa sempre presente é a de que o conhecimento aprendido e produzido deve contribuir para o desenvolvimento das comunidades e povos indígenas, mesmo com os desafios que este processo implique, fundamentalmente, em sair da terra indígena e residir no meio urbano para estudar. Conforme salienta Marcos Terena (1998, p.2), liderança indígena,

Os líderes indígenas da nova geração, sacrificados em suas vidas, foram buscar novos conhecimentos através de iniciativas próprias, saindo de suas aldeias, aprendendo a língua portuguesa, as novas culturas, até o ingresso nas universidades e a formação acadêmica. [...] Por isso, ao sairmos de nossas aldeias, onde o aprendizado ocorre desde o colo da mãe, onde a linguagem materna é mantida até os cinco, sete anos e, em alguns casos, a vida toda, observamos que há uma sociedade que nos cerca com seus inúmeros atrativos, que vão desde um pequeno espelho até uma estrada, deixando para muitos líderes indígenas e, para mim mesmo, cada vez mais clara a necessidade de correr um risco: civilizar-se, aprender os códigos da vida do homem branco e, quem sabe, com isso instrumentalizar-se para melhor defender nossos povos. [...] A cada dia que passa após o primeiro contato, vemos a necessidade de novos conhecimentos, e de capacitar-nos como forma de defesa sob a ótica de “posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou!”.

Importante analisar quais são as concepções que têm fundamentado e influenciado os discursos, as práticas e os projetos de desenvolvimento, de sustentabilidade e autossustentabilidade, bem como quais perspectivas de produção, consumo e muitos outros conceitos presentes no cotidiano das terras indígenas por meio de informações e conhecimentos transmitidos e elaborados por indígenas e não indígenas (LUCIANO, 2006). Em sua afirmação, Marcos Terena instiga também à necessária problematização sobre o conceito de civilização.

Ailton Krenak (1998, p.2), ao analisar as novas exigências globais e as realidades indígenas regionais, problematiza as conexões e contradições que se estabelecem entre as comunidades tradicionais mais afastadas e a perspectiva econômica e sociocultural globalizante, manifesta, muitas vezes, pela dominação cultural que se apropria de conhecimentos, símbolos e demandas internas de cada povo, passando a pautar suas necessidades.

Veja que, no mundo todo, onde ainda vivem povos tradicionais, seja na África, na Ásia, norte da Europa e norte-América, não importa o quanto estejam

afastados dos grandes centros urbanos, têm que responder a tantas perguntas, que incluem desde escolas, saúde, seguros, administração de terras, negócios com terceiros, arrendamentos de terra, etc. [...] Até o ponto de ser difícil saber quanto uma etnia ou comunidade está realmente seguindo uma estratégia própria de organização e gerenciamento de seus “assuntos”, ou, simplesmente, reagindo às pressões do mundo externo, adaptando-se a cada momento, recriando formas de convivência totalmente novas, tanto de ponto de vista social, como político e cultural.

O autor explicita o intenso fluxo de relações macropolíticas, econômicas e culturais que marcam e influenciam os diversos grupos étnicos, em suas especificidades, interações e em seus territórios. Pronuncia-se no sentido do desafio que se coloca às sociedades indígenas em afirmar sua identidade étnica a partir da complexa, conflituosa e contemporânea convivência com o diferente, principalmente em contextos de desigualdade social.

Nesta lógica, a universidade apresenta-se como um potencial espaço em que essas relações passam a ser traduzidas, interpretadas e compreendidas de forma crítica. Todavia, segundo Luciano (2006, p.163),

A postura sustentada pela maioria dos dirigentes e membros de colegiados tomadores de decisões nas universidades está relacionada à visão clássica e conservadora da academia como espaço de elites e celeiro da visão monolítica da sociedade, que tem suas raízes históricas no processo civilizador evolucionista, positivista e etnocêntrico das sociedades ocidentais.

Constituída também para a reprodução da força de trabalho e das relações sociais capitalistas, a universidade pública apresenta-se como atuante espaço de disputa hegemônica entre classes, podendo ser formadora de intelectuais que venham a operar tanto para a produção, debate e disseminação de ideologias dominantes quanto contra-hegemônicas¹⁶¹.

Ao tratar da relação entre políticas de cotas e o contexto empírico das instituições universitárias, Pinto (2006) também refletirá o uso abstrato e idealizado da noção de universidade, buscando superar a idéia de uma instituição exclusivamente meritocrática ou exclusivamente excludente.

¹⁶¹ Fundamentando essa afirmação, o autor situa as experiências de utilização do aparato estrutural e acadêmico das universidades públicas, em uma perspectiva contra-hegemônica, pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) por meio de inúmeros projetos de formação de seus quadros. Compartilha esta análise com Leher (2005), que explicita as intenções do MST na formação sistemática e profunda de seus quadros nacionais e intermediários como futuros intelectuais orgânicos desse Movimento.

Apesar de não reconhecer os povos indígenas como classe *per se*, Paulino (2008) situa-os no campo da dominação econômica, política e principalmente ideológica no Brasil, percebendo-os inseridos na disputa hegemônica com potencial aliança como classe subalternizada. Fundamentado pela análise gramsciana, o autor compreende a universidade como campo estratégico para a constituição da autonomia dos povos indígenas pela formação de quadros comprometidos com suas demandas, entendendo ser esta uma questão central colocada pelo movimento indígena:

Assim podemos pensar nos acadêmicos indígenas como futuros “organizadores”, intelectuais orgânicos que possam dar consciência aos seus povos em uma sociedade de classe em que os dominantes requerem a expropriação de suas terras. A formação de seus próprios intelectuais é crucial para que os povos tenham poder decisório sobre suas demandas, sem interlocutores não índios que não conhecem suas especificidades. (PAULINO, 2008, p.141)

Por certo o sujeito estudante indígena universitário carrega consigo e em sua formação pessoal as contradições em conviver com lógicas distintas que são as lógicas de organização capitalista da sociedade envolvente e a de organização cultural, econômica e política de seu grupo étnico e de sua comunidade.

As necessidades e expectativas explicitadas pela sua família e comunidade de origem à sua formação acadêmica, podem potencializá-lo aos pertencimentos possíveis para dialogar com conhecimentos com lógicas tão distintas e com intencionalidades tão diversas. Adentrar-se no universo e nos trilhos da formação acadêmica voltada ao mercado capitalista e a todos os saberes decorrentes, apresenta-se como um risco a ser conhecido e enfrentado (PAULINO, 2008). O vínculo e a identidade étnica contribuem para a definição deste novo *ethos* profissional que está sendo constituído no interior dos territórios indígenas. Conforme Marcos Terena (1998, p.3), liderança do povo Terena,

Tinha já muitas credenciais para enfrentar a sociedade moderna, mas descobria que, quanto mais avançava neste campo, mais me afastava dos códigos de vida do meu povo e, o mais grave, aprendia a desvalorizá-los e até mesmo a sentir medo e vergonha dessa origem. Nessa encruzilhada de civilizações, onde estaria a resposta a tantas dúvidas e a tantas perguntas? Afinal, do ponto de vista do homem branco, era considerado uma pessoa educada, mas, do ponto de vista do homem branco, o que era?

As contradições e os paradoxos que compõem essa relação passam a evidenciar-se ao acadêmico indígena na medida em que se relaciona com o curso, com os docentes, com os colegas de sala e colegas de universidade e, fundamentalmente, com as teorias que orientam o curso e a profissão escolhida, processando e constituindo uma identidade profissional voltada, na maioria dos casos, para o mercado capitalista.

Nesse sentido, Pinto (2006) compreende fundamental considerar as relações entre política de cotas, estrutura de poder e os mecanismos de exclusão/inclusão que se realizam a partir das formas de organização, transmissão e consagração do saber na universidade, mormente as tradições dos cursos e as práticas acadêmicas que constituem a relação professor-aluno:

A combinação contextual de valores, emoções, sistemas simbólicos, representações culturais e interesses calculados nas disposições que organizam as práticas acadêmicas fazem com que as estruturas coletivas e as trajetórias individuais que elas sustentam e possibilitam escapem aos propósitos explícitos das ideologias pedagógicas. [...] Assim, a trajetória de um aluno na universidade e, posteriormente, sua inserção inicial no campo profissional dependem tanto de sua capacidade de se inserir em redes de relações pessoais quanto de manipular de forma eficaz as técnicas de “apresentação do eu” (GOFFMAN, 1959) para controlar positivamente as impressões que provoca em cada contexto de *performance* individual ou coletiva. Essas questões são centrais para a discussão e a avaliação da política de cotas na educação superior, pois a eficácia social desta não pode ser medida apenas em termos da entrada de um certo número de pessoas “negras” ou “carentes” na universidade, mas também nas possibilidades criadas para que essas pessoas possam manter-se na universidade e criar trajetórias acadêmicas e profissionais de sucesso. (PINTO, 2006, p.141-142)

Nessa lógica, Marcos Terena (1998, p.2), insiste na incógnita pergunta: “há lugar para os índios no mundo do homem branco?” Ao continuá-la pode-se insistir: há lugar para todas as pessoas na sociedade capitalista? Quais mecanismos de inclusão/exclusão existentes na sociedade capitalistas e por essência, nas universidades? Para que formar profissionais e intelectuais indígenas? Quais projetos societários estão pautados pelas lideranças e pelos professores indígenas ao formar seus intelectuais? Quais estratégias de resistências presentes nas trajetórias dos potenciais intelectuais estudantes indígenas na universidade? Essas questões instigam a reflexão acerca do sentido formativo dos e pelos jovens indígenas que ingressam nas

universidades públicas paranaenses, focando, principalmente, as trajetórias trilhadas por esses sujeitos e a importância deste percurso na manutenção ou ressignificação de seus pertencimentos étnicos.

Ao pesquisar e analisar as tensões presentes no processo de acesso e permanência dos estudantes indígenas nas IES públicas paranaenses ingressos por meio do Vestibular dos Povos Indígenas, Paulino (2008) explicita as tensões acerca da expectativa de retorno desses acadêmicos às terras indígenas após a conclusão do curso. Compreende o autor que esse possível retorno pressupõe que a relação orgânica do estudante indígena com seu povo deva ocorrer, fundamentalmente, durante sua formação acadêmica, o que nem sempre acontece haja vista a influência de elementos como:

1. a formação universitária ser dissociada da vida e das questões da aldeia;
2. dificuldades financeiras e de tempo para retornar à Terra Indígena;
3. escolha por carreiras profissionais que não tem aplicação imediata para os povos indígenas;
4. escolha de outros planejamentos de vida, desconectados da questão indígena. (PAULINO, 2008, p.141)

Nessa lógica, o autor revela uma afirmativa fundamental para esta análise:

estar na universidade não é sinônimo de formação de intelectuais orgânicos para os povos em uma sociedade capitalista cindida em classes. [...] No caso dos indígenas, como não haveria de ser, este aparelho ideológico [a universidade] pode cumprir (em alguns casos cumprirá, afirmamos) a tarefa de formar intelectuais que irão ser organizadores e operadores dos setores dominantes. (PAULINO, 2008, p.141)

Revela, contudo, nas pesquisas realizadas junto a lideranças e estudantes indígenas universitários a explícita idéia “de que o índio está na universidade (e continuará, quando sair dela, em sua vida profissional) em função de compromisso com os projetos voltados para as suas coletividades”. Por outro lado, problematiza essa afirmativa a partir das expectativas também explicitadas pelos estudantes indígenas de retorno à terra indígena em razão do emprego que deve ser a ele garantido.

É perceptível que, além de um provável compromisso político com seu povo, os estudantes têm nesta perspectiva da volta uma expectativa de colocação mais concreta no mercado de trabalho. O voltar para a aldeia, na prática (e no Paraná), parece estar mais relacionado a uma possibilidade de emprego do que

um planejamento coletivo, o que merece atenção, principalmente a de setores do movimento indígena organizado. **Estar planejando voltar não indica necessariamente engajamento nas demandas indígenas, e isso precisa ser considerado.** (PAULINO, 2008, p.131. Grifo nosso)

Essa tensão evidencia a contradição entre a perspectiva de um possível projeto coletivo dos povos e comunidades indígenas do Paraná – se existente, explícito ou não – com os possíveis projetos individuais e competitivos que passam a embalar e conduzir as trajetórias formativas desses estudantes nos trilhos acadêmicos e universitários. Segundo Paulino (2008, p.134), “o diploma, inicialmente justificado como ferramenta para o desenvolvimento de coletividades, torna-se razão de disputa entre indígenas por cargos, disputa esta baseada no ideal meritocrático, que parece importado dos não índios.”

Essa reflexão soma-se às discussões referentes aos faccionismos e às estruturas de poder existentes nas terras indígenas Kaingang e Guaraní no Paraná e que influenciam e são influenciadas sobremaneira com as trajetórias, as permanências e os retornos desses novos acadêmicos e intelectuais em processo de formação. O possível retorno do novo intelectual e profissional indígena (formado, senão formatado, pela universidade), portando conhecimentos acadêmicos, científicos e tecnológicos pode reorganizar, realinhar e fortalecer as forças e facções existentes nas comunidades, explicitadas, portanto, pelas expectativas e nos investimentos de suas famílias e lideranças.

Apesar de ser uma temática recente, importante se faz reconhecer a insuficiência das referências e reflexões acerca da influência dos conhecimentos científicos produzidos, reproduzidos e disseminados pelos estudantes indígenas na universidade e nas suas comunidades de origem. Como afirma Paulino (2008, p.128): “não se tem elementos para garantir se este vínculo com os saberes eurocêntricos de fato reforçará a autonomia dos povos, ou se será mais um elemento desagregador dos mesmos.”

Entende-se, portanto, que os conhecimentos apreendidos e produzidos no meio acadêmico pelos estudantes índios podem pautar e potencializar a dimensão coletiva das ações afirmativas dos povos indígenas (LUCIANO, 2006). É relevante compreender a natureza desses conhecimentos e quais referências de ciência apresentadas e disseminadas pela universidade podem ser ou não reconhecidas como legítimas pelos

povos indígenas. Este elemento protagonista dos povos indígenas evidencia o reconhecimento e a legitimidade dos seus saberes e o necessário diálogo epistêmico horizontal a ser ainda assumido e realizado pela universidade, explicitando a possibilidade de uma pluralidade efetiva no meio acadêmico. Como aponta Paulino (2008, p.142-143),

incorporar a contribuição destes povos não é reduzi-la aos “mitos”, ao “exótico”, a um apêndice da formação eurocêntrica. Não basta enxertar na formação tradicional, por exemplo, uma disciplina de língua indígena, de forma que a academia seja travestida como “multicultural”, em que todas as diferenças sejam “aceitas”, ou melhor, acomodadas, em suma, onde os povos indígenas sejam incluídos. Tal inclusão não representa disputa hegemônica alguma, muito pelo contrário. Para além da formação de quadros, índios na universidade pública devem abrir precedentes para luta contra o monopólio do conhecimento pelos dominantes, espinha dorsal do controle ideológico imposto a eles.

A presença e a trajetória dos estudantes indígenas no ambiente universitário, por si, não expressam a possibilidade e a existência de uma universidade plural, intercultural e democrática no sentido do acesso e da compreensão às diferentes lógicas e epistemologias. Tampouco, o acadêmico indígena não será intelectual de seu povo só por estar na universidade, como ressalta Paulino (2008, p.143), ao afirmar que os povos originários já formaram seus intelectuais orgânicos sem a universidade. Importante evidenciar que o desafio de se garantir a presença indígena na universidade pressupõe provocar e revitalizar este espaço com a resistência histórica das diversidades étnicas e linguísticas existentes neste país, fundamentalmente dos povos indígenas.

Ao *incluir* os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas histórica e culturalmente diferenciadas. As universidades devem estar prontas para se indagarem sobre o quanto podem beneficiar-se com a presença indígena, vivificando-se e ampliando-se, na construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica em que não bastará mais a repetição ampliada dos paradigmas do horizonte capitalista contemporâneo. (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2003, p. 17)

Essa dimensão provoca a reflexão sobre a relação entre os processos de inclusão a que se pretende no ensino superior na perspectiva das ações afirmativas e as relações com as estruturas tradicionais indígenas. Nessa lógica, Gersem dos Santos Luciano (2007, p.58), liderança do povo Baniwa, adverte que,

há a necessidade, e até certo cuidado, de não tratar essas questões apenas da perspectiva do acesso ou simplesmente no universo da academia, portanto do Ensino Superior, porque isso seria temeroso. Na prática, a idéia de inclusão é muito bonita, mas se não tomarmos cuidado e não levarmos adiante o princípio da pluriculturalidade, do respeito às culturas, aos conhecimentos, aos direitos indígenas, pode ser uma inclusão num universo não indígena ou pode ser também uma tremenda exclusão das estruturas tradicionais indígenas. Como se trabalha isso? Creio que se deva mudar a própria filosofia, a própria concepção, a própria família, digamos assim, acadêmicas, para não permitir que isso aconteça. Este é um dilema, um desafio que se coloca para nós, índios e, sobretudo, para os que fazem política e para os que têm trabalho importante nas escolas de nível superior.

Tornam-se contudo, fundamentais no entendimento das políticas afirmativa dos povos indígenas o reconhecimento e a compreensão da existência de racionalidades diferentes emanadas e elaboradas por esses sujeitos ao longo de sua constituição étnica e histórica, as quais evidenciam sua capacidade de afirmação política e cultural. Segundo Dávalos (2005, p.23),

Los pueblos indígenas se saben portadores de una racionalidad diferente, y de lo que se trata es de no clasificar a esa racionalidad como “premoderna”, “tradicional”, “inocente” peor aún, como “subdesarrollada”. Los pueblos indígenas no quieren esta visualización que los identifica como permanentes menores de edad, como pueblos en tránsito hacia la modernidad. La dinámica política de los movimientos indígenas plantea reivindicaciones que tienden a enriquecer el legado mismo de la modernidad e sus contenidos emancipadores, esto es, que la modernidad pueda finalmente descubrirse a si misma y retornar sus promesas de emancipación. (*apud* PAULINO, 2008, p.143)

A dimensão coletiva das ações afirmativas dos povos indígenas, portanto, pode estar intimamente relacionada ao reconhecimento dos estudantes indígenas e sua percepção como sujeitos individuais e coletivos simultaneamente. Esta percepção, prenhe de tensões, contradições e riscos diante do ambiente universitário, provoca refletir sobre os pertencimentos mantidos, rompidos e ressignificados ao longo das trajetórias por esses sujeitos na relação com a academia e com a sua comunidade de

origem (na sua relação com seu tronco familiar, sua comunidade de origem e seu povo).

Ademais, as trajetórias e os pertencimentos desses sujeitos, em sua dimensão coletiva, potencializam a reflexão sobre o papel dos movimentos indígenas na história brasileira e de sua importância na defesa pela sua autonomia, pelo seu território, pelos seus direitos e que passa, certamente, pela apropriação, produção e socialização de conhecimentos que potencializem sua emancipação.

Potencializa-os a tornarem-se sujeitos ativos e orgânicos desses movimentos, sendo um elemento diferencial na construção de políticas públicas voltadas às especificidades, necessidades e de direito dos povos indígenas. Como afirma Paulino (2008, p.145), “além de lutarem pelas suas próprias demandas, os povos indígenas na universidade podem mostrar, com toda a sua pluralidade, que existem outras formas de ser/estar no mundo que vão além da matriz eurocêntrica hegemônica” e que existem outras formas de organização social, econômica e cultural para além do capitalismo.

Nesta lógica, deve ser pauta constante e desafiadora dos debates e trajetórias dos acadêmicos e lideranças indígenas, como também da sociedade envolvente (principalmente na universidade) a permanente reflexão sobre como superar a lógica liberal do mérito e fracasso individual para uma perspectiva de ação coletiva, num ambiente acadêmico formatado pela meritocracia individualista. Revela-se, portanto, a necessária e permanente discussão pelos estudantes indígenas e suas comunidades acerca dessas questões, o que será também objeto de reflexão deste trabalho em sua sequência.

Compondo o recente contexto de políticas afirmativas, destaca-se a experiência de Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná e de ingresso e permanência de índios Kaingang e Guarani nas Universidades Estaduais e na Universidade Federal do Paraná, sendo esta o nascedouro e a inspiração da reflexão deste pesquisador acerca da trajetória desta política pública, constituída no cotidiano das trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades, enfoque deste trabalho.

Empreendida desde o ano de 2002, esta iniciativa, apesar do ineditismo no formato de ingresso de candidatos índios e de se constituir numa ação mobilizada pelo Governo do Estado e não pelo movimento das lideranças e professores indígenas, está

contextualizada às demais experiências de inserção de estudantes indígenas no meio universitário realizadas no Brasil, haja vista a demanda que os povos indígenas atualmente apresentam pelo direito à educação continuada e intercultural para todos os grupos étnicos.

A iniciativa do Vestibular dos Povos Indígenas e das ações de ingresso de estudantes indígenas realizadas no Paraná, originalmente, não dialogou com as experiências que vinham sendo debatidas e implantadas em outros Estados brasileiros. A experiência paranaense nasceu institucionalizada – sem ouvir as organizações e lideranças indígenas na sua elaboração – e desenvolveu-se insolitamente – sem dialogar com outros povos indígenas e outras IES públicas no país. Evidencia, contudo, trajetórias de estudantes indígenas – muitos destes, lideranças e professores –, de professores e pesquisadores universitários e das próprias IES públicas envolvidas que sinalizam e revelam possibilidades de recompor na experiência universitária relações mais dialógicas, interculturais e de saberes com os povos tradicionais.

3 ASPECTOS HISTÓRICOS DO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ

A instituição do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná¹⁶², desde o ano de 2002, possibilitou o ingresso de vários indígenas das etnias Kaingang e Guarani nas Universidades Estaduais¹⁶³, bem como na Universidade Federal do Paraná, nesta última, desde o ano de 2005. Considerando que a Universidade se constitui num espaço de experiência social¹⁶⁴, tal ingresso oportunizou a esses sujeitos vivências, conhecimentos, relações acadêmicas, sociais e culturais, muitas delas de afirmação ou de ocultamento de sua condição de estudante indígena universitário.

Esses sujeitos, constituídos majoritariamente por jovens indígenas¹⁶⁵, passam a compor uma nova categoria social que, na sua essência, é construída cotidianamente por relações de pertencimento e de conflito vivenciadas entre o ambiente da universidade e o ambiente da aldeia de origem.

A presença de estudantes indígenas nas universidades é um fenômeno historicamente recente no Brasil, localizado principalmente da última década, constituindo-se como resultado das lutas e movimentos de lideranças e professores indígenas em garantir o acesso à educação básica e superior às populações indígenas do país.

O acesso dos indígenas ao ensino superior também está vinculado ao reconhecimento da Educação Escolar Indígena como modalidade da educação básica fundamentada pela Constituição Federal Brasileira de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, pelos Referenciais Curriculares da Educação

¹⁶² Destaca-se que a terminologia do referido concurso vestibular foi se definindo e se padronizando formalmente nos manuais do candidato e nos demais documentos como “*Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná*”, também já identificado como “*Concurso Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas do Paraná*” e apenas na sua primeira edição como “*I Vestibular Intercultural dos Povos Indígenas do Paraná*” (PAULINO, 2008). Mesmo não constatando registros acerca da reflexão dessas terminologias nos relatórios das edições dos vestibulares, observa-se que o mesmo tem sido usualmente conhecido e denominado como “*vestibular dos povos indígenas*”, ou “*vestibular indígena*”, ou “*vestibular específico*”. Neste trabalho, se utilizará a expressão “Vestibular dos Povos Indígenas” e “vestibular específico” para tratar do referido processo seletivo, considerando a caracterização específica denotada pelo processo que dele decorre no interior das universidades.

¹⁶³ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Guarapuava (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Ponta Grossa, as Faculdades Estaduais articuladas pela instituição da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e a mais recentemente criada Universidade Estadual do Norte Pioneiro (UENP).

¹⁶⁴ Para aprofundar o conceito de experiência social, ver: DUBET, 2003.

¹⁶⁵ O conceito de jovem indígena será problematizado e refletido na sequência desta tese, assim como o perfil dos candidatos indígenas no Vestibular dos Povos Indígenas.

Escolar Indígena no Brasil, dentre outras referências legais, bem como associado às discussões e experiências de implantação das cotas para estudantes negros, estudantes oriundos de escolas públicas e de indígenas nas universidades públicas.

No Paraná, desde o início dos anos de 1990 já se observava a procura do ensino superior por estudantes Kaingang e Guarani, os quais finalizavam o ensino médio em escolas públicas ou em cursos de educação de jovens e adultos e buscavam, principalmente, as universidades privadas considerando as *distâncias*¹⁶⁶ de suas aldeias das instituições de ensino superior pública, seja pela dimensão geográfica, seja pela dificuldade de aprovação nos vestibulares convencionais, seja pela permanência no curso caso aprovados pelo vestibular.

Cabe ressaltar que essas distâncias também são identificadas na realidade de jovens não indígenas residentes em áreas urbanas ou rurais. Apesar da implementação do Programa Diversidade na Universidade pelo Ministério da Educação desde o ano de 2002, prevendo o financiamento de experiências de cursos preparatórios aos vestibulares convencionais, voltados às populações afro-descendentes e indígenas, não se tem registro de qualquer iniciativa desta natureza para indígenas no Paraná¹⁶⁷.

A garantia de vagas suplementares nas universidades públicas aos povos indígenas do Paraná, por meio de concursos vestibulares específicos a partir do ano de 2002, possibilita reflexões e problematizações acerca da construção do conceito de estudante indígena universitário, fundamentalmente diante da relação desses sujeitos

¹⁶⁶ O conceito de distância a que se refere o texto amplia a dimensão física e geográfica do termo para as dimensões sociais, políticas e culturais presentes na realidade dos jovens e adultos indígenas que pretendem continuar seus estudos. A dimensão social neste termo refere-se às precárias condições econômicas em que vivem os indígenas no Paraná não possuindo renda suficiente para preparar-se ao vestibular convencional, por meio de cursos preparatórios privados, tampouco para deslocar-se diariamente da terra indígena à cidade para freqüentá-los, uma vez que, majoritariamente, esses cursos se localizam no meio urbano. A dimensão cultural presente no termo refere-se às diferenças existentes entre o modo de ser jovem ou adulto indígena – Kaingang ou Guarani –, caracterizado dentre outros elementos, pela sua língua (quando domina a língua indígena para além da língua portuguesa) e o modo de ser dos estudantes não indígenas inscritos e participantes dos cursinhos pré-vestibulares. Dentre esses aspectos, identificam-se possíveis diferenças de expectativas entre os alunos indígenas e não indígenas para com o acesso e conclusão na universidade, o que muitas vezes balizaria as relações entre eles. A dimensão política que se evidencia no termo refere-se à ausência da oferta do 2º segmento do Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. série) e Ensino Médio nas terras indígenas, possibilitando e facilitando o acesso a um processo de escolarização específico e de qualidade voltado aos jovens indígenas, garantindo inclusive o uso das línguas Kaingang ou Guarani no processo educativo, que os preparasse para concorrer ao ensino superior, em condições próximas aos jovens não indígenas egressos do ensino médio em escolas públicas ou privadas no meio urbano. Ressalta-se que os limites de acesso a uma educação pública de qualidade que possibilite a preparação ao vestibular dos jovens não indígenas de camadas populares, do meio urbano ou rural, se assemelham aos dos jovens indígenas.

¹⁶⁷ A partir de contatos realizados com representantes das Universidades Estaduais que acompanham os estudantes indígenas nas Universidades Estaduais e na UFPR, e nos registros do Programa Diversidade na Universidade, identificou-se a inexistência de experiências de cursos preparatórios para o vestibular convencional.

com o espaço da universidade que, apesar de recente na história brasileira (datado da década de 1930), já se institui com influências da tradição européia e americana com características monoculturais, hierárquicas, machistas, branca e cristã, apesar de avançar significativamente no princípio público do ensino laico.

Este trabalho buscará explicitar e contribuir com o debate que se constrói e se apresenta a partir destes elementos considerando, fundamentalmente, que as trajetórias e as identidades trilhadas e constituídas pelos estudantes indígenas universitários são permeadas e alinhavadas pela malha de relações institucionais evidenciadas pela implementação do Vestibular dos Povos Indígenas, uma recente modalidade de acesso ao ensino superior público voltada aos indígenas do Paraná e de outras regiões do país.

3.1 A INSTITUIÇÃO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS

O Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná foi instituído pela Lei Estadual n.º 13.134, de 18 de abril de 2001¹⁶⁸, aprovada pela Assembléia Legislativa após apresentação de projeto de lei do Deputado Estadual César Silvestre¹⁶⁹, em 07 de junho de 2000, sendo sancionada pelo Governador Jaime Lerner (PFL). Segundo registros analisados, o referido deputado elaborou a proposta em conjunto com o Assessor de Assuntos Indígenas do Estado do Paraná, na época, Edívio Battistelli¹⁷⁰, não havendo consulta formal e discussões com as lideranças e comunidades indígenas para elaboração e apresentação deste projeto de lei, sendo informados aos índios e às Universidades Estaduais paranaenses apenas a aprovação da Lei e o seu conteúdo já definido.

¹⁶⁸ Dia que antecedeu o Dia do Índio, dando uma conotação “*para índio ver*”. (PAULINO, 2007, p.41)

¹⁶⁹ Segundo biografia de Cezar Augusto Carollo Silvestri (na época filiado ao PTB e atualmente, no PPS), disponibilizada no portal da Câmara Federal e evidenciada por Paulino (2007, p.40), “*consta uma ‘condecoração’ de reconhecimento do Conselho Indígena do Paraná datada de 1999. Além disso, não foi encontrado nenhum outro tipo de vínculo com as comunidades indígenas, algum projeto de lei ou pronunciamento relacionado aos povos indígenas ou às ações afirmativas realizado pelo deputado, antes ou depois da Lei 13134/01.*”

¹⁷⁰ Edívio Battistelli é agrônomo e servidor da FUNAI onde já foi Administrador Regional de Londrina e de Curitiba. Ocupou o cargo de Assessor de Assuntos Indígenas do Governo do Estado do Paraná por muitos anos, inclusive em governos diferentes (Governos Jaime Lerner e Roberto Requião), até o ano de 2008. Atualmente é responsável pela política de saúde indígena pela FUNASA, no Paraná.

Segundo Paulino (2007, p.40), em pesquisa acadêmica realizada sobre esta temática no Paraná¹⁷¹, “foi explícita a ausência de participação das comunidades indígenas no processo de formulação e aprovação desta lei.” Ressalta o autor que, ao que tudo indica, o projeto de lei partiu de Evídio Battistelli, sendo esta informação confirmada por muitos dos seus entrevistados¹⁷². Em entrevista realizada por Paulino (2007, p.41), Battistelli afirma que:

No afã dos 500 anos é que veio a Lei, a idéia é minha. Tiveram [sic] outras pessoas idealizadoras comigo a partir daquele momento, mas eu na verdade conduzi a idéia para o Legislativo, com um deputado amigo da gente, da minha cidade [...] Então na verdade o desenho da Lei foi do deputado Cezar Silvestri, com idéia minha e participação do advogado dele.

O processo de elaboração, aprovação e publicação da Lei n.º 13.143/01, em Diário Oficial, sem consulta às comunidades indígenas vem de encontro aos termos e princípios da Convenção n.º 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (de 27 de junho de 1989), ratificados posteriormente pelo Decreto Presidencial n.º 5.051/2004. Segundo Paulino (2007, p.41), “à primeira vista o processo de promulgação desta lei parece reproduzir o mesmo ranço tutelar do Estado brasileiro em relação aos povos indígenas, Estado este que durante séculos disse a eles o que é melhor, como e por que fazê-lo sem ao menos consultá-los.”

Ao considerar ainda o processo de apresentação e tramitação do referido projeto de lei pelo Deputado César Silvestri, Paulino (2007, p.43) explicita que: “é visível que tal determinação está atravessada por interesses políticos (eleitóreos) e não tem justificativa nem acadêmica, nem dos próprios povos”. Essa afirmação instiga a realização de investigações e análises acadêmicas mais aprofundadas sobre as repercussões eleitorais alcançadas pelo referido deputado a partir da aprovação da Lei n.º 13.143/01, fundamentalmente nas terras indígenas e nos municípios onde elas estão jurisdicionadas, bem como sobre a adesão e o envolvimento de lideranças

¹⁷¹ Marcos Paulino realizou, no ano de 2007, 25 entrevistas envolvendo estudantes indígenas universitários, membros da CUIA e o Assessor de Assuntos Indígenas do Estado do Paraná, sistematizadas e analisadas na Dissertação de Mestrado intitulada “*Povos Indígenas e Ações Afirmativas: o caso do Paraná*”, defendida no ano de 2007, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Além do trabalho de Paulino, existe apenas mais uma dissertação de Mestrado sobre este tema desenvolvido por Maria Simone Jacomini Novak, com o tema “*Política de Ação Afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses*”, pela UEM.

¹⁷² Paulino (2007) afirma que alguns entrevistados apontaram a possibilidade de determinados professores indígenas terem proposto outro tipo de iniciativa como a criação de cursos de Licenciatura Intercultural.

indígenas nas suas campanhas eleitorais antes e posterior à aprovação da referida lei¹⁷³.

Contrariando parcialmente o relato acerca do processo de elaboração e tramitação da referida lei, Novak (2007, p.82) afirma que “tal política se deu através da reivindicação das comunidades, em articulação com a Assessoria Indígena do Estado e de alguns deputados envolvidos”. Contudo, a autora não cita quais comunidades reivindicaram e quais outros deputados envolvidos, para além do autor da proposta.

Por outro lado, a afirmação da autora instiga a investigação e problematização acerca da gênese do processo de apresentação, pauta e negociação desta demanda com o referido deputado, colocando-a como iniciativa das “comunidades” em articulação com a citada Assessoria. Essa inversão sobre a iniciativa protagonista da ação pode contribuir para problematizar, ampliar e superar a leitura existente sobre o exclusivo empreendimento e negociação das vagas nas IES estaduais pelo então Assessor de Assuntos Indígenas Evidio Battistelli, ainda apresentada desta forma por ele e pelas referências existentes. Cabe, contudo, a importante e necessária investigação acadêmica acerca deste fenômeno, não sendo, entretanto, foco de análise aprofundada desta tese.

A ausência da oficial e explícita participação dos povos indígenas nesse processo (não havendo nenhuma audiência pública ou existência de documento das organizações indígenas do Paraná demandando o citado pleito) também foi acompanhada pela ausência das universidades estaduais do Paraná, que não foram consultadas sobre esta matéria, convocadas apenas para executar a Lei. Ressalta-se também o complicado contexto político de aprovação, normatização e execução da Lei haja vista a longa greve dos servidores das universidades estaduais paranaenses e os limites de interlocução entre estas e o Governo do Estado (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006; NOVAK, 2007; PAULINO, 2007).

E embora o projeto de lei apresentado pelo referido parlamentar tivesse sido questionado pela Assessoria Jurídica da SETI, recebeu parecer favorável da Comissão

¹⁷³ Ressalta-se a importância de pesquisas que venham a levantar os dados eleitorais nos municípios onde oportunamente possa ter havido significativo envolvimento político partidário de lideranças indígenas junto ao referido deputado (principalmente na região centro do Paraná, onde se encontra seu expressivo eleitorado), as quais evidenciem possíveis repercussões acerca da aprovação das vagas para índios nas IES estaduais. Mesmo considerando a importância desses dados, informa-se a inviabilidade deste levantamento para subsidiar o presente trabalho, haja vista não ser este o seu objeto de pesquisa.

de Constituição e Justiça da Assembléia Legislativa com o argumento de que a “incapacidade relativa dos indígenas pode ser suprida com o acesso a cursos universitários e exercício das profissões escolhidas”. Ressalta Paulino que,

o conceito de “índio relativamente incapaz”, já ultrapassado nessa época¹⁷⁴, é resgatado para a defesa da aprovação de tal política e dá o tom assistencialista das justificativas. [...] Parte-se do princípio de que a universidade resolverá este “problema” e já se prevê de antemão a colocação dos indígenas formados no mercado de trabalho, “no exercício das profissões”, sem que se pese onde, como, por que e em que isto se articularia com as demandas de seus povos. (2007, p.43)

A referida Lei Estadual definiu a reserva de três vagas “para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses”, em cada Universidade Estadual do Paraná. Esta definição também recebeu críticas da Assessoria Jurídica da SETI que, em sua perspectiva universalista, argumentou o “flagrante desacordo com o tratamento isonômico previsto na Constituição”, sendo, contudo, ignorada pela Comissão de Constituição e Justiça da Assembléia Legislativa.

Ao argumentar sobre a inexistência de justificativas acadêmicas, nem dos próprios povos envolvidos, Paulino (2007) assinala que tal determinação está atravessada por interesses eleitoreiros, explicitando sua crítica ao rótulo “índio paranaense” empregado na legislação para delimitar os potenciais beneficiários, entendendo que essa expressão é estranha aos povos Kaingang e Guarani e desconexa às suas tradições. Para tal, o autor se refere à tradição de perambulação dos povos Kaingang e Guarani, que consiste em percorrer o território para caça, pesca e ocupação de novas roças, espalhando-se, dessa forma, por toda a Região Sul do país.

Também, ao referir-se sobre a orientação legal então definida, Capelo e Amaral (2004, p.173) refletem que,

¹⁷⁴ Importante ressaltar que a Lei n.º 13.134/01 ainda encontrava-se amparada pelo Código Civil de 1916 que afirma a “incapacidade relativa” dos índios e a obrigatória tutela pelo Estado. Esse conceito é superado pelo novo Código Civil, aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, que o suprime de seu texto, estabelecendo coerência com o artigo 232 da Constituição Federal de 1988 referindo-se: “*Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo*”.

A fixação de 3 vagas excedentes em cada universidade estadual constituiu um argumento irrecusável, pois foi um mecanismo que evitou ferir direitos dos não índios no que se refere às vagas nas universidades. De certo modo, essa estratégia, ainda que eivada de um certo populismo, evitou problemas semelhantes aos que ocorreram no Rio de Janeiro, onde o sistema de cotas para negros nas universidades funcionou mediante um percentual sobre as vagas já existentes. Quantitativamente as vagas abertas não atendem as necessidades e as demandas que aumentam a cada ano que passa. Ter clareza que se trata de uma alternativa paliativa e não uma solução definitiva é fundamental para se garantir que a luta política continue sendo levada a efeito em várias frentes concomitantemente.

No mês de setembro do mesmo ano, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), por intermédio da Prof^a. Zélia Maria Lopes Marochi, então Assessora de Gabinete do Secretário desta pasta Ramiro Wahrhafting, convocou uma reunião com um representante de cada Universidade Estadual do Paraná para debater e definir encaminhamentos para normatização e implementação da Lei. Os referidos docentes¹⁷⁵ foram indicados pelas suas respectivas IES, por intermédio de seus Reitores ou Pró-Reitorias, acatando o convite encaminhado para a reunião que se realizou no dia 05/08/01.

Sob coordenação da Prof^a. Zélia Maria Lopes Marochi, essa reunião objetivou apresentar a Lei Estadual n.º 13.134/2001, então desconhecida de todos os docentes convocados, bem como, de forma impositiva, definir encaminhamentos para sua normatização. Após intensos debates acerca do impacto social e cultural do ensino superior e do sistema vestibular às comunidades indígenas no Paraná, bem como da instituição do acesso e dos desafios vinculados à permanência dos indígenas nas Universidades, a representante da SETI se apresentou contundente afirmando a necessidade de instituir o concurso vestibular específico para o mês de janeiro do ano seguinte.

Ressaltou a importância de a SETI contar com a participação dos representantes indicados, contudo, em caso de resistência dos docentes presentes, estes poderiam ser substituídos por outros membros convocados para essa ação. Entendendo ser um desafio que poderia ser empreendido com coerência política, teórica e cultural, abrindo

¹⁷⁵ Participaram nessa reunião os seguintes docentes: Wagner Roberto do Amaral, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Claudia Netto do Valle, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Déa Maria Ferreira Silveira, pela Universidade Estadual de Guarapuava (UNICENTRO); Mariângela Alice Pieruccine, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); e Cleide Aparecida Faria Rodrigues, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); os demais representantes da SETI Alfredo Presta, Regina Maria Domingues Ribas e Rosane do Rocio Mehl.

possibilidades, na sequência, de que todo esse processo ser apropriado pelas lideranças indígenas e pelos próprios estudantes, o grupo de docentes presentes consensuou pela viabilização e pela sua permanência nesse processo. Essa situação também foi identificada por Paulino (2008, p.50), explicitada a partir do relato de um dos entrevistados de sua pesquisa:

Como eu já tinha uma entrada (já tinha trabalhado com os indígenas) a reitoria me chamou para essa reunião. Não sabíamos do que se tratava e caiu sobre a nossa cabeça a lei aprovada, sancionada pelo governador, e que tinha que ser operacionalizada. [...] Ficamos perplexos: tinha que implantar um vestibular, mas para além do vestibular tínhamos que pensar em permanência. [...] Só eu e mais uma professora conhecíamos o universo indígena, dos que estavam ali. Os demais eram representantes das universidades, das pró-reitorias de ensino... Fomos criando um clima de discussão mais profunda e a coordenadora da reunião (representante da SETI) disse: ou vocês implementam o vestibular agora ou a SETI pede para substituir este grupo e chama outro.

Uma das deliberações dessa reunião foi a instituição de um Grupo de Trabalho Interinstitucional para definir os procedimentos de acesso dos candidatos indígenas às vagas suplementares, bem como a necessária audiência de representantes das etnias Kaingang e Guarani no Paraná acerca desta temática. Importante ressaltar a permanente afirmação da SETI de que a pauta da referida reunião, bem como dos próximos encontros para normatização do processo vestibular, deveria contemplar apenas questões acerca do ingresso dos indígenas nas universidades e não sobre a política de permanência deles, devendo esta ser de responsabilidade de cada Universidade após ingresso dos estudantes selecionados.

Em 31 de agosto de 2001, foi assinada a Resolução Conjunta n.º 18/2001, da SETI e das Universidades Estaduais do Paraná que instituiu um Grupo de Trabalho composto por representantes de cada Universidade Estadual, responsável pelo detalhamento das regras de ingresso dos indígenas nessas instituições de ensino. Com a constituição oficial do Grupo de Trabalho, realizou-se apenas uma reunião (ocorrida nos dias 21 e 22/09/01) para elaboração da Resolução Conjunta que instituía o Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas no Paraná. No primeiro dia da reunião, contou-se com a presença da professora Kaingang Gilda Kuitá, residente naquela ocasião na Terra Indígena do Ivaí, município de Manoel Ribas, e do professor Guarani Dionísio Rodrigues, da Terra Indígena da Ilha da Cotinga, município de

Paranaguá. A participação dos professores indígenas se efetivou devido à proposição de alguns docentes representantes das Universidades na reunião do dia 05/08/01, na SETI, inclusive condicionando sua participação no processo de elaboração da normatização do ingresso à audiência mínima de representantes indígenas, uma vez que a representante da referida Secretaria se opunha ao debate mais amplo da proposta.

Os referidos professores indígenas apresentaram suas opiniões sobre a importância da universidade para as comunidades indígenas, contudo, destacaram a necessária definição de uma política de acompanhamento pedagógico e de manutenção econômica dos indígenas que se tornariam estudantes universitários, considerando que a maioria dos potenciais candidatos teria que manter financeiramente suas famílias e também as despesas exigidas ao residir na cidade ou deslocar-se da aldeia até a universidade. Somando-se à demanda também colocada pelos docentes presentes, a discussão sobre a política de permanência dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais foi tomada como periférica pela Assessora da SETI, coordenadora da reunião, transferindo novamente esta responsabilidade posterior às Instituições de Ensino Superior.

Importante ressaltar que houve apenas uma reunião de dois dias com o Grupo de Trabalho constituído para definir as regras do vestibular específico, havendo a participação dos professores indígenas apenas no primeiro dia, justificada pela representante da SETI em virtude da previsão orçamentária e de cronograma por eles definida, inviabilizando a presença deles. A programação e pauta da reunião não foram apresentadas, tampouco discutidas, com os representantes das IES anteriormente a esse encontro. Cumpre observar que os princípios e aspectos mais importantes e decisivos para a realização do vestibular e das provas que o constituiriam foram discutidos, estrategicamente, com a presença dos professores indígenas convidados, aproveitando intencionalmente sua presença nessa única reunião do grupo de trabalho, não havendo, portanto, assuntos sigilosos que não pudessem ser tratados com eles. Isso contraria a informação de Rodrigues e Wawzyniak (2006, p.6) que, ao tratarem da representação indígena nesse processo, afirmam “nos encontros seguintes deixaram de estar presentes às reuniões sob alegação de que as reuniões tratariam de assuntos

sigilosos relativos às provas do vestibular. Desde então a participação de representantes indígenas é esporádica”.

Destaca-se que, após esta reunião de dois dias, não houve encontros seguintes do Grupo de Trabalho, não sendo este mais convocado pela SETI, tampouco os representantes indígenas. Para além da postura impositora, tuteladora, emergencialista e improvisada do Governo do Estado, evidencia-se, nesse fato, o contexto de significativa desarticulação de pesquisadores envolvidos com as questões indígenas das IES Estaduais, somado ao contexto de greve dos servidores das universidades, inviabilizando reuniões paralelas às da SETI. Anui-se com Rodrigues e Wawzyniak (2006) ao considerarem esporádica a participação de representantes indígenas nos processos de organização dos vestibulares, inclusive na composição posterior da CUIA.

Como resultado dessa reunião foi apresentada pelo Grupo de Trabalho à SETI a minuta de Resolução Conjunta que propôs e definiu regras de ingresso aos indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná. Das definições apresentadas pelo Grupo de Trabalho e acatadas pela SETI, destacavam-se:

- a realização de vestibulares específicos, interinstitucionais e unificados no Estado, paralelo ao vestibular convencional, coordenado por equipe de docentes das Universidades Estaduais, preferencialmente ligada às questões indígenas;
- a liberdade de escolha, pelo candidato indígena, de qualquer um dos cursos ofertados em qualquer uma das Universidades Estaduais;
- a avaliação dos candidatos contemplando prova oral de língua portuguesa considerando a significativa característica de tradição oral destes dois grupos étnicos, bem como as possíveis dificuldades de domínio desta linguagem nas comunidades em que o Kaingang e o Guarani se apresentam como primeira língua;
- a residência comprovada de, no mínimo, dois anos do candidato no estado do Paraná, sendo esta assinada pelo cacique da terra indígena.

A Resolução Conjunta n.º 35/2001, envolvendo a SETI, a Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania e os Reitores das Universidades Estaduais¹⁷⁶, foi assinada no

¹⁷⁶ Assinaram a Resolução o Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior Ramiro Wahrftig, o Secretário de Estado da Justiça e Cidadania Pretextato Pennafort Taborda Ribas Neto, o Reitor da UEL Pedro Alejandro Gordan, o Reitor da UEPG Roberto Frederico Merhy, O Reitor da UNIOESTE Wilson Luis Iscuissati, o

dia 23 de novembro de 2001, em cerimônia realizada no Palácio do Iguçu, contando com a presença de representantes das Administrações da FUNAI no Paraná, de demais Secretarias de Estado e de lideranças indígenas¹⁷⁷. Oficialmente, estavam definidas e publicizadas nessa Resolução as normas e os procedimentos de ingresso dos indígenas nas Universidades Estaduais e a base institucional para os denominados vestibulares específicos aos povos indígenas do Paraná¹⁷⁸.

Importante ressaltar que a acelerada definição desses pressupostos, normas e procedimentos não contou com a consulta ou discussão junto com os colegiados internos ou segmentos das universidades estaduais, seja pelo caráter centralizador e impositivo do Governo Lerner, seja pelas pressões do movimento de greve das IES estaduais¹⁷⁹.

Os concursos vestibulares constituíram-se em processos específicos de avaliação de índios concluintes do ensino médio e residentes em terras indígenas no Paraná, mediante a instituição de comissões provisórias (apenas para a organização de cada vestibular e seleção dos candidatos) formadas por representantes das universidades públicas paranaenses e da FUNAI. Nos vestibulares específicos coube à FUNAI a contribuição em parte da organização logística, principalmente transporte e alojamento para os candidatos indígenas e não na elaboração das provas e avaliação pedagógica dos candidatos.

Os vestibulares específicos inicialmente foram realizados no período de três a quatro dias e posteriormente adaptados para apenas dois dias, sendo as provas

Reitor da UNICENTRO Carlos Alberto Ferreira Gomes, e a Reitora da UEM Neusa Aloé, cabendo a esta última o discurso em nome das universidades estaduais na cerimônia. Ressalta-se que muitos dos citados reitores não compareceram à cerimônia, enviando representantes e assinando o documento posteriormente.

¹⁷⁷ Nessa ocasião, o autor desta tese teve a oportunidade de representar a Universidade Estadual de Londrina na cerimônia de assinatura da Resolução Conjunta, tendo participado no Grupo de Trabalho que a elaborou, por ser docente nessa Instituição e pela experiência de extensão universitária junto às comunidades indígenas no Paraná. Participou do processo de normatização da Lei, bem como das Comissões que organizaram as edições dos vestibulares específicos nos anos de 2002, 2003 e 2004.

¹⁷⁸ No ano de 2002, o Vestibular se realizou na UNICENTRO, no município de Guarapuava; em 2003, foi realizado na UEL, no município de Londrina; em 2004, na UNIOESTE, no município de Cascavel. Em 2005, realizou-se na UEM, no município de Maringá, contando, pela primeira vez, com a seleção de indígenas para a UFPR; em fevereiro de 2006, realizou-se na UEPG, no município de Ponta Grossa; em dezembro de 2006, realizou-se na UFPR, no município de Curitiba; em dezembro de 2007, realizou-se novamente na UNICENTRO, no município de Guarapuava; em dezembro de 2008, realizou-se novamente na UEL, no município de Londrina; e em dezembro de 2009, realizou-se novamente na UNIOESTE, no município de Cascavel.

¹⁷⁹ Ressalta-se que alguns docentes e técnicos que participaram da elaboração da Resolução Conjunta e da organização da primeira edição do Vestibular dos Povos Indígenas tiveram que esclarecer e pedir autorização à comissão de ética do movimento de greve em sua universidade em respeito à paralisação geral e para não sofrerem represálias dos colegas de trabalho.

aplicadas no período da tarde. Como todos os candidatos ficam alojados no mesmo lugar, constata-se um intercâmbio intenso entre eles nos períodos da manhã e da noite, quando puderam realizar articulações, conversas informais e afinidades que não aconteceriam cotidianamente devido às distâncias que os separam e as dificuldades financeiras decorrentes.

Desde a organização do primeiro vestibular específico até a realização das suas últimas edições têm se observado diversas mudanças e adequações na formatação e aplicação das provas, na organização dos tempos e espaços, bem como na preparação, articulação e vinculação do corpo docente responsável, não somente pela seleção, como pelo acompanhamento dos estudantes nas IES estaduais. A criação da Comissão Universidade dos Índios (CUIA), no ano de 2005, evidenciou o reflexo do importante processo de articulação realizado pelos docentes envolvidos, pelas IES públicas do estado e pela SETI, para a constituição, ainda que ainda incipiente, de uma política pública de ensino superior no Paraná. Importante destacar que essa iniciativa foi inédita e pioneira no país, mesmo seus sujeitos não tendo a clareza e a compreensão desse ineditismo.

A criação e organização dos vestibulares específicos e a realização desses encontros têm propiciado e explicitado a constituição de uma nova categoria identitária denominada estudante indígena universitário, considerando a posição cada vez mais coletiva desses sujeitos. Ressalta-se que nestes eventos também acabam participando, a convite da comissão de vestibular, muitos dos estudantes indígenas que estão matriculados e frequentando as universidades, assim como vários candidatos que foram aprovados pelo vestibular, frequentaram os cursos, desistiram e que tentam novamente a seleção. A constituição desse coletivo e o reconhecimento por eles desta nova categoria puderam ser observados num evento que os reuniu¹⁸⁰ e que possibilitou a

¹⁸⁰ Refere-se a um curso de formação de lideranças indígenas realizado no Centro Cultural Indígena Juan Diego, no município de Guarapuava e promovido pelo mandato legislativo do Deputado Estadual Pe. Paulo Campos (PT). O autor desta tese esteve presente nesse evento sendo constatada a presença de diversos estudantes indígenas universitários que, naquela ocasião, atuavam como liderança nos debates acerca dos direitos indígenas. Durante o curso foi acentuada a questão da situação dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais, fundamentalmente, diante do reduzido valor da bolsa mensal repassada com atrasos a esses alunos (o que fragilizava a sua manutenção e a das suas famílias) e da ausência do apoio e do acompanhamento institucional das IES. Nesse evento, com o apoio dos caciques e lideranças indígenas presentes, foi elaborada a minuta de Estatuto do que, na ocasião, se denominou pelos participantes como Associação dos Estudantes Indígenas Universitários do Paraná.

organização da Associação dos Estudantes Indígenas Universitários do Paraná, não havendo, contudo, registros mais sistematizados acerca dessa instituição.

Os conceitos e as trajetórias que constituirão os estudantes indígenas universitários estão intimamente relacionados ao processo de organização dos concursos vestibulares específicos. A narrativa e a compreensão desses eventos possibilitam a identificação e a análise de categorias as quais contribuirão para reconhecer e visibilizar esses sujeitos.

3.2 O I VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UNICENTRO, 2002

Logo após a assinatura e publicação da Resolução Conjunta n.º 35/2001, os docentes representantes das Universidades Estaduais se reuniram novamente para definir o período e o local da realização da primeira edição do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Foi definido pelo grupo, ainda que informalmente, que a primeira edição do vestibular deveria se realizar no município de Guarapuava, sendo promovido pela UNICENTRO, uma vez que a representante desta Universidade apresentou e defendeu, no período, a disponibilidade institucional e física para acolher este evento.

Segundo Paulino, outros motivos contextualizam esta opção considerando que “a escolha desta universidade foi estratégica porque a UNICENTRO não participava, naquele momento, da greve das estaduais. Além disso, Guarapuava é a cidade de Evídio Battistelli (idealizador da Lei) e de Cezar Silvestri (deputado que a apresentou na Assembléia).” Cumpre observar que esses aspectos não foram considerados e debatidos pelos docentes representantes das universidades, tampouco pelos membros da primeira comissão provisória do vestibular.

No mês de janeiro de 2002, na sede da UNICENTRO, reuniram-se os docentes responsáveis pela organização do vestibular específico, sendo três representantes de cada Universidade Estadual. Participaram desta reunião dois representantes da FUNAI, sendo um da Administração Regional de Londrina e outro da Administração Regional de Guarapuava. Os docentes representantes, nessa ocasião, não estavam ainda constituídos formalmente para tal função. O presidente da Comissão Prof. Ronaldo Canto Jorgensen, na ocasião, explicitou sua opinião contrária à realização do vestibular

específico aos indígenas, assumindo que estava nessa função por ter sido designado pelo Reitor e por ocupar a coordenação da Comissão de Vestibular da UNICENTRO. Sua manifestação provocou, no interior da comissão, reações sutis de oposição à sua permanência, silenciadas pela sua constante ausência do processo seletivo.

Nessa reunião foi elaborada a minuta do regimento do referido concurso vestibular, o manual de orientação ao candidato indígena, os instrumentos de avaliação e as questões para o levantamento socioeducacional dos candidatos. Foram discutidos e definidos também os detalhes da organização logística do evento, tais como alojamento, alimentação e transporte para a concentração dos candidatos em Guarapuava. Para tanto, a Direção da UNICENTRO disponibilizou o centro de capacitação desta Instituição, onde se realizaram as provas e também ficaram alojados os candidatos.

Esse primeiro encontro mais ampliado de técnicos e docentes, especialistas ou não nas questões indígenas no Paraná, explicitou diferentes concepções, hipóteses e problematizações em torno da educação escolar indígena e do próprio recurso do vestibular como acesso ao ensino superior¹⁸¹. Ao mesmo tempo, iniciou-se uma sintonia pessoal e uma articulação entre as diversas experiências e interesses que esses técnicos e docentes apresentavam o que contribuiu, posteriormente, na criação de uma comissão permanente de acompanhamento dos indígenas nas Universidades, então denominada Comissão Universidade para os Índios (CUIA).

Após a produção e impressão do manual do candidato, cada equipe das Universidades Estaduais comprometeu-se a divulgar o vestibular específico e orientar os potenciais candidatos nas terras indígenas próximas de sua IES. O contato *in loco* com os potenciais candidatos provocou muitas dúvidas, incertezas e desorientações para os indígenas e para os docentes, considerando as questões manifestadas por

¹⁸¹ Dentre as diferentes concepções e hipóteses explicitadas, destacavam-se as que problematizavam: a necessidade do ingresso dos estudantes indígenas para transformar a universidade “por dentro” a partir da possível convivência intercultural; as que colocavam em dúvida a capacidade dos estudantes indígenas de sobreviver à dinâmica dos cursos escolhidos e da própria universidade, haja vista a indefinição de políticas de permanência e da precária (e até mesmo desconhecida, para alguns) condição de escolarização dos candidatos; as que defendiam uma universidade indígena; as que defendiam a organização de cursos específicos para os indígenas, não necessariamente seguindo os calendários e a estrutura física das IES; as que colocavam em dúvida a capacidade dos estudantes indígenas de sobreviver à dinâmica dos cursos e da própria universidade, haja vista a indefinição de políticas de permanência; as que problematizavam o vestibular como um instrumento que reproduz a exclusão; as que defendiam o vestibular específico como uma alternativa a ser construída em possibilitar visibilidade e direito aos povos indígenas; as que questionavam qual seria a perspectiva de trabalho (na aldeia ou na cidade) aos/pelos estudantes indígenas após a conclusão do curso, dentre outras questões.

eles, referentes: a escolha do curso, a escolha da universidade, a dinâmica e o currículo do curso, a dinâmica da universidade, as distâncias geográficas podendo inviabilizar a frequência às aulas, a manutenção financeira do estudante e de sua família (esposa e filhos) residindo ou não na cidade, as perspectivas de trabalho após finalizar o curso, dentre outras.

Essas questões foram levantadas pelos candidatos e lideranças indígenas durante as reuniões organizadas pelos docentes da comissão do vestibular nas terras indígenas. Nos relatos informais dos docentes, apresentados durante a realização do I Vestibular¹⁸², evidenciou-se o imprevisto do qual todos se depararam diante da ausência de respostas institucionais concretas, principalmente acerca da política de permanência dos estudantes indígenas a serem aprovados pelo vestibular e a serem ingressantes na universidade. Constatou-se nesse momento, o longo caminho que deveria ser percorrido e aberto pelos estudantes, docentes e, fundamentalmente, pelas Instituições de Ensino Superior envolvidas. Identificou-se também, nessa experiência inicial, o descompasso entre as iniciativas e ações assumidas individualmente pelos docentes e a assunção da demanda do ingresso e permanência dos estudantes indígenas pela Direção das Universidades Estaduais e pela SETI.

Das questões e reflexões apresentadas pelos candidatos indígenas emergiram as dúvidas acerca de sua sobrevivência pessoal e familiar (quando da presença dos filhos e esposa/marido) na cidade e na universidade e dos vínculos de pertença com sua família, seu território e sua cultura. Essas incertezas, acentuadas posteriormente pelas experiências sociais vivenciadas no universo acadêmico e urbano, também permearão a trajetória dos estudantes indígenas durante seu processo de formação acadêmica, provocando, muitas vezes, sua evasão do curso ou da instituição, sendo este o objeto de reflexão a ser debatido ao longo deste trabalho.

Pela Resolução Conjunta elaborada pela comissão que normatizou o vestibular específico, o candidato indígena deveria primeiro escolher o curso de interesse e após esta escolha, definir, hierarquicamente, três opções de instituições nas quais gostaria

¹⁸² Importante destacar que, durante o processo de seleção, os docentes trabalhavam juntos, todas as manhãs, na sede da UNICENTRO, além de estarem hospedados no mesmo hotel, em Guarapuava, o que facilitava o intercâmbio e a avaliação das ações realizadas. Esta dinâmica de trabalho e hospedagem passou a compor a rotina dos vestibulares específicos, sendo um acordo definido entre os membros da comissão.

de estudar¹⁸³. Dessa forma, no momento em que foram repassadas as orientações para os candidatos, estes tiveram um prazo muito reduzido¹⁸⁴ para definir estas duas opções: qual curso e onde estudar. O aligeiramento na definição dessas duas opções pode ter provocado uma escolha sem esclarecimentos suficientes aos candidatos e às comunidades, ampliando os riscos de insucesso aos estudantes indígenas e às universidades.

Nessa lógica, o vestibular específico revela duas perspectivas afirmativas fundamentais:

- primeiro, a perspectiva do direito ao ensino superior público aos povos indígenas, pela construção pioneira de uma possibilidade de acesso diferenciado às universidades públicas no Paraná a estes sujeitos;
- segundo, a perspectiva do risco protagonista, possibilitando aos atores nele envolvidos uma experiência provocadora para assunção e reconhecimento como sujeito deste processo: seja aos candidatos e estudantes indígenas e suas comunidades, que passam a optar e assumir os riscos e as possibilidades no processo de seleção, permanência ou evasão nas universidades; seja aos docentes na preparação, organização e avaliação dos candidatos e nas mediações institucionais de acompanhamento cotidiano desses estudantes nas instituições de ensino superior.

Durante o processo de escolha dos cursos e universidades pelos candidatos, evidenciaram-se expectativas desorientadas e muitas inseguranças manifestadas pelos indígenas e pelos docentes envolvidos sobre a oferta dos cursos a serem escolhidos, bem como sobre a realidade e a dinâmica nas Universidades. Do universo de questões explicitadas, as que se destacavam eram: como os estudantes indígenas sobreviveriam e resistiriam no espaço acadêmico e qual retorno este estudante daria para sua comunidade indígena.

¹⁸³ Essa forma de escolha foi alterada a partir do vestibular específico de 2006, possibilitando ao candidato indígena, no ato da inscrição do vestibular, registrar apenas a opção de qual instituição de ensino superior gostaria de estudar, não registrando, nesse momento, as opções de cursos os quais gostaria de concorrer. A escolha do curso passou a ser definida no ato de matrícula do candidato aprovado no vestibular, possibilitando maior tempo para a opção ao futuro estudante e uma orientação mais qualitativa pelos docentes que compõe a CUIA junto aos indígenas aprovados, após a publicação dos resultados de classificação.

¹⁸⁴ Este prazo se justifica pelo reduzido intervalo entre a publicação da Resolução Conjunta normatizadora do vestibular (novembro/2001), a criação da comissão do vestibular (janeiro/2002), a divulgação das inscrições (fevereiro/2002), a realização das provas e o início do período letivo nas IES (fevereiro ou março/2002).

O I Vestibular dos Povos Indígenas se realizou no período de 04 a 06 de fevereiro de 2002, em Guarapuava, e todos os candidatos Kaingang e Guarani, concluintes do ensino médio e residentes em terras indígenas ficaram alojados, na época, no Centro de Educação Tecnológica de Guarapuava (CEDETEG), sendo um dos campi da UNICENTRO. Evidenciavam-se a ansiedade e a curiosidade dos candidatos sobre como seria o processo de seleção e o nível de complexidade das avaliações. Constatou-se que, até aquele momento, o foco de ansiedade dos candidatos se vinculava à sua avaliação no vestibular e não necessariamente ao ingresso nas universidades de escolha e aos desafios que encontrariam nessas instituições.

No dia que antecedeu a realização das provas desta primeira edição do vestibular específico, foi realizada uma cerimônia de lançamento oficial contando com a presença de caciques das terras indígenas paranaenses, com a presença da representante do Secretário de Estado de Tecnologia e Ensino Superior Prof^a. Zélia M. Lopes Marochi, do Assessor de Assuntos Indígenas do Governo do Estado Evídio Battistelli, do Deputado Estadual autor da Lei César Silvestri, do Reitor da UNICENTRO Prof. Carlos Alberto Ferreira Gomes, dentre outras autoridades.

Foram homologadas 51 inscrições de candidatos ao processo seletivo¹⁸⁵, sendo que quarenta e nove estiveram presentes nas provas. Segundo Relatório do I vestibular específico, destes, 19 se identificaram pertencendo à etnia Kaingang, sete se identificaram pertencendo à etnia Guarani e os demais se identificaram pertencendo a outros grupos étnicos ou não responderam. (UNICENTRO, 2002).

De forma inédita, o evento vestibular específico concentrou, num mesmo local e período, uma diversidade de candidatos Kaingang e Guarani interessados no ensino superior, não segmentados necessariamente a caciques, professores indígenas, agentes de saúde, grupos com vinculação religiosa ou outros grupos focados, como ocorria nos eventos organizados pelo Governo do Estado do Paraná, pelas Universidades e Igrejas que atuavam e atuam junto a estes grupos étnicos. A diversidade presente naquele espaço pôde revelar o interesse dos diversos sujeitos, grupos e facções indígenas, principalmente familiares, na formação de profissionais,

¹⁸⁵ Rodrigues e Wawzyniak (2006) identificaram 55 candidatos inscritos nesta primeira edição do vestibular específico, evidenciado uma contradição com os dados registrados no Relatório oficial do referido concurso.

intelectuais e lideranças que venham a se destacar no interior das terras indígenas, nesse momento, com o aval e o respaldo dos conhecimentos técnicos e científicos aprendidos na universidade, tendo a chancela desta instituição, reconhecida pelas sociedades modernas e pelas sociedades indígenas. Nessa lógica, os jovens indígenas podem se apresentar com maior disposição aos riscos a serem encontrados no percurso urbano e universitário, ainda que muitos deles sejam responsáveis pela manutenção de suas famílias, aspecto a ser analisado com maior profundidade no decorrer deste trabalho.

Dos três dias de vestibular, as provas foram aplicadas somente no período da tarde, deixando o período da manhã e da noite livres para que os candidatos pudessem preparar-se ou conversarem entre eles. No primeiro dia, realizou-se a prova oral de língua portuguesa, momento em que cada candidato fez a leitura e a interpretação de um texto para uma banca constituída por docentes da comissão vestibular. A avaliação dos candidatos seguiu orientações e critérios definidos previamente pela comissão, assim como a escolha dos textos.

Nessa ocasião, foram identificadas dificuldades significativas na leitura e na interpretação dos textos, principalmente pelos candidatos cuja primeira língua falada era o Kaingang ou Guarani. No momento, associou-se a essa dificuldade a restrita utilização escrita da língua portuguesa no cotidiano das terras indígenas e a sua distância geográfica das cidades, onde se concentra significativo número de expressões escritas (*out-doors*, luminosos, placas, folhetos comerciais, dentre outros) e maior necessidade do uso social desta forma de linguagem. Nessa lógica, constatou-se também que os indígenas não falantes de língua indígena e residentes em comunidades que possuíam maior proximidade à cidade apresentavam maior domínio da leitura e escrita da língua portuguesa (CAPELO; AMARAL, 2004).

Importante destacar que, apesar de os candidatos indígenas frequentarem a escola não indígena no meio urbano, a partir do 2º. segmento do ensino fundamental e concluírem nela o ensino médio, na modalidade regular ou na educação de jovens e adultos, observa-se o limitado uso da língua portuguesa na sua forma escrita, seja coloquial, seja pela norma culta, podendo sinalizar uma estratégia de resistência cultural identitária destes povos mediante o fortalecimento cotidiano de suas línguas,

principalmente pela sua tradição oral. Identificou-se também, nas limitações de escrita e leitura pelos candidatos, a precariedade da escolarização básica de muitos deles, tanto dos que freqüentaram o ensino regular como a educação de jovens e adultos.

Esse fenômeno incomodou os docentes envolvidos e provocou o debate acerca do objetivo e da dinâmica de avaliação oral no vestibular específico. As reflexões realizadas nesse momento, ainda que partindo de hipóteses devido à ausente ou restrita experiência dos estudantes indígenas na universidade, indicaram a importância da permanência da avaliação oral, considerando três aspectos:

1. a avaliação oportuniza um momento de interpretação mais ampliada da realidade vivida cotidianamente por esses sujeitos, tendo-se “a oportunidade de relativizar fronteiras que mantém os professores presos ao mundo acadêmico” (RODRIGUES; WAWNYZIAK, 2006, p.13);
2. com essa avaliação “é possível perceber quem é candidato residente em terra indígena, e quem, mesmo não sendo residente, mantém relação com a terra indígena” (idem, 2006, p.13);
3. que os candidatos indígenas aprovados no vestibular devem demonstrar desempenho na fluência da escrita, da leitura e da interpretação dos textos na língua portuguesa, exigência básica e necessária dos cursos e disciplinas do ensino superior.

Importante destacar que essas posições não foram profundamente discutidas e consensuadas entre os componentes da comissão, tampouco junto aos estudantes e lideranças indígenas, o que pode ser verificado nas publicações e nos debates acadêmicos que se sucederam posteriormente (CAPELO; AMARAL, 2004; CAPELO; TOMMASINO, 2004; RODRIGUES; WAWNYZIAK, 2006). O debate, ainda que tímido e informalmente realizado, evidenciou para esse coletivo de docentes a necessária e profunda reflexão acerca do papel e do impacto social e cultural do vestibular específico para os povos indígenas envolvidos neste processo no Paraná.

Esse formato definido e aplicado para a avaliação oral afirmava a perspectiva histórica da escolarização de indígenas a partir das demandas, das exigências e dos parâmetros das sociedades não indígenas, a qual pressupõe que os alunos indígenas, principalmente os que mantêm o Kaingang ou Guarani como primeira língua, devam

aprender mais enfaticamente a língua portuguesa com a finalidade de sobreviver diante da intensa e envolvente sociedade letrada e moderna não indígena.

Essa reflexão explicitou o necessário debate sobre o modelo hegemônico e homogêneo de universidade pública existente no Brasil, ainda não receptiva às diversidades e especificidades linguísticas e culturais de povos tradicionais brasileiros, desconhecendo seus sujeitos e suas necessidades e, muitas vezes, desconhecendo sua resistente existência. Segundo Capelo e Amaral (2004, p.180), ao situarem e debaterem a importante presença dos índios na Universidade Estadual de Londrina,

A história mostra que as universidades foram e continuam sendo instâncias nas quais viceja o conservantismo em seus múltiplos aspectos, a começar pelo sentido político do sistema educacional ocidental que *"não pode de modo algum ser entendido em linha reta no sentido emancipador"*¹⁸⁶. O colonialismo interno que caracteriza as instituições escolares pode ser representado por sua racionalidade monocultural, orientada por saberes predominantemente produzidos por homens, europeus (brancos) e cristãos. Portanto, sendo a natureza da escola colonizadora, para os índios torna-se duplamente colonizadora. Essa tradição, no entanto, vem sendo confrontada por experiências alternativas.

No segundo dia do vestibular, foram aplicadas as provas de matemática, língua estrangeira (inglês ou espanhol) e de redação na língua portuguesa. No terceiro dia, aplicadas as provas de física, biologia, química, geografia e história. Com exceção da avaliação de língua portuguesa (oral e redação), as demais provas foram objetivas, sendo quatro questões para cada disciplina, totalizando vinte e oito questões objetivas a serem respondidas pelo candidato.

O resultado do vestibular foi acompanhado com expectativa pelas comunidades e pelos candidatos o que demonstrou, ao menos no período, um exercício de concorrência entre eles, podendo indicar consequências sociais, culturais e políticas locais não analisadas pela comissão de vestibular, tampouco pela SETI na ocasião¹⁸⁷.

A totalização dos pontos alcançados pelos candidatos foi realizada por um membro da equipe técnica da Comissão de Vestibular da UNICENTRO e pela comissão

¹⁸⁶ - Robert Kurz (2004, p.18) complementa essa idéia afirmando: *"A alfabetização européia e a 'escolarização' da sociedade não foram um presente civilizador generoso para as pessoas, mas parte do processo designado na literatura crítica pelo conceito de 'colonização interna'. A submissão externa do mundo por parte do Ocidente vem de par com uma flagelação interna do próprio homem ocidental para se converter em 'material' da valorização capitalista"*.

¹⁸⁷ Sobre a competição entre os pares indígenas (*"índio competindo com índio"*) referentes ao Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, ver: PAULINO, 2007, p.53-55.

do vestibular específico. Esse processo foi desenvolvido e acompanhado com ansiedade pelos membros da comissão do vestibular específico considerando que muitos componentes desta equipe conheciam lideranças e professores indígenas candidatos às vagas. Ainda que informal, não registrada e não analisada na ocasião, essa ansiedade evidenciava a expectativa sobre quais candidatos viriam a tornar-se estudantes indígenas nas Universidades Estaduais, ou seja, quais seriam os sujeitos que assumiriam a tarefa com os docentes de implantar essa experiência no universo das relações do ensino superior público.

Com o resultado do vestibular específico, mesmo sem a definição da bolsa auxílio para manutenção dos aprovados, realizaram-se o chamamento e a matrícula dos estudantes indígenas selecionados. Uma característica fundamental nesse processo foi a inexistência de qualquer política estadual de permanência que fosse planejada pelo Governo do Estado do Paraná junto com a legislação de ingresso dos estudantes indígenas nas IES, não oferecendo garantias econômicas para sua permanência. Já na realização da primeira edição do vestibular específico cogitava-se pela SETI a possibilidade da concessão de bolsa auxílio aos estudantes aprovados e matriculados, não existindo, na ocasião, qualquer medida administrativa regulamentando a destinação dessas bolsas ou qualquer menção na Resolução conjunta assinada entre a SETI, SEJU e reitores das IES estaduais.

Somente após o início do período letivo é que foi iniciado o processo de tramitação, autorização e liberação das bolsas aos estudantes indígenas matriculados, provocando-lhes um desgaste tendo em vista o acúmulo de despesas contraídas para sua instalação e manutenção na cidade¹⁸⁸. No ano de 2002 e 2003 a bolsa auxílio correspondeu ao valor de R\$ 250,00/mês para cobrir todas as diversas despesas previstas pelos estudantes indígenas. Conforme afirmação de Evídio Battistelli:

Tivemos muita dificuldade para enfrentar o ano de 2002, porque não havia em orçamento nenhum recurso para manter o auxílio bolsa dos índios nas cidades. Nós íamos conseguindo parte de um lugar, de outro, da Assembléia Legislativa [...] alguns recursos da FUNAI, PROVOPAR, para vencermos aquele ano enquanto trabalhávamos pelo auxílio bolsa. (PAULINO, 2008, p.84)

¹⁸⁸ Despesas relacionadas à hospedagem, alimentação, vestuário pessoal, deslocamento diário da residência para a universidade, deslocamento da cidade para a terra indígena de origem para visitar os familiares, aquisição de material didático, manutenção da família no caso dos estudantes casados e pais, dentre outras.

Essa citação revela a indefinição e as fragilidades institucionais na alocação de recursos financeiros pelo Governo do Estado do Paraná para institucionalização de uma política de permanência dos estudantes indígenas na Universidade. Importante também ressaltar que no ano de 2002 ocorreram processos eleitorais para Presidente da República, Governadores de Estado e Parlamentares.

Junto a esta indefinição, constata-se a tímida programação de agendas de acompanhamento durante o ano letivo pelas universidades estaduais, destacando, no período, iniciativas na UEL e da UEM (CAPELO; AMARAL, 2004; RODRIGUES; WAWNYZIAK, 2006; NOVAK, 2007; PAULINO, 2008).

Ressalta-se que muitos dos professores envolvidos no processo de seleção assumiram a responsabilidade de acompanhamento dos estudantes na Universidade, cada qual à sua forma, mesmo não dispondo, em algumas instituições, de apoio institucional, carga horária disponível ou infraestrutura necessária para esta ação. Essa experiência inicial explicitou a característica personalista, voluntarista e improvisada que marcou a dinâmica e a política de acompanhamento dos estudantes indígenas nas Universidades Públicas do Paraná desde a sua implantação. Tais características, analisadas no percurso deste trabalho, evidenciam as fragilidades institucionais do Governo do Estado do Paraná, do Governo Federal e das próprias Universidades envolvidas na assunção das políticas de acesso e permanência dos estudantes indígenas no sistema público de ensino superior.

Importante destacar que o ingresso dos estudantes indígenas nas IES estaduais nesse período foi marcado pelo desconhecimento institucional das instâncias colegiadas, inclusive dos cursos optados pelos então candidatos, muitos deles surpreendidos com a novidade.

3.3 O II VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UEL, 2003

Após a realização da primeira edição do vestibular específico, a SETI não mais convocou os professores atuantes no processo de seleção, transferindo a

responsabilidade do acompanhamento dos estudantes indígenas às Universidades Estaduais.

Considerando a dinâmica desenvolvida pela UEL no acolhimento e acompanhamento dos estudantes indígenas, com o apoio político da Reitora Prof^a. Lygia Lumina Pupato nesse período (atualmente, Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná), por meio da Pro-Reitoria de Graduação¹⁸⁹, discutiu-se internamente a possibilidade de esta Universidade sediar a segunda edição do vestibular específico.

Com a adesão institucional da UEL, no dia 27 de novembro de 2002, foi oficialmente instituída a Comissão Interinstitucional do II Vestibular, com a presidência do Prof. Dr. Luiz Rogério Oliveira da Silva, na ocasião, coordenador da Comissão Permanente de Seleção da UEL. Ao contrário do presidente da comissão do vestibular específico anterior, sua direção foi marcada pela sistemática presença na coordenação das ações e dos encaminhamentos.

Nessa segunda comissão, destaca-se a participação de novos docentes representantes das IES estaduais somando-se ao processo seletivo, bem como a participação de docentes da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)¹⁹⁰. Ao observar a dinâmica de constituição dessa nova comissão vestibular, constataram-se os conflitos e as afinidades conceituais e pessoais que passaram a compor as relações entre o grupo, bem como a ausência de docentes formalmente indicados pelas suas IES para a comissão, não atuando nas ações planejadas e sobrecarregando os demais membros participantes.

Antes mesmo da publicação da Resolução Conjunta n.º 001/2002 que constituiu oficialmente a Comissão Interinstitucional da segunda edição do vestibular específico, os docentes indicados pelas IES estaduais se reuniram na UEL para discutir e definir encaminhamentos acerca do processo seletivo. Nessa reunião foi feita, pela primeira vez, a avaliação da primeira edição do vestibular específico, nove meses após a sua realização. Foi também realizada uma avaliação sobre o ingresso e desempenho dos

¹⁸⁹ Cumpre destacar o importante papel desenvolvido pelo então Pro-Reitor de Graduação Prof. Dr. Jairo Pacheco Queiroz, atualmente Diretor Geral da SETI, e da equipe desta Pro-Reitoria, com destaque à Prof^a. Dr^a. Maria Inês Otto, responsável direta pelo acompanhamento dos estudantes indígenas pela Administração da UEL.

¹⁹⁰ A UNESPAR encontrava-se em vias de regulamentação, uma vez que se constituía uma alternativa de integração das Faculdades Estaduais pelo Governo do Estado do Paraná, a exemplo da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no Estado de São Paulo.

estudantes indígenas nas Universidades e, brevemente, um intercâmbio sobre as iniciativas desenvolvidas pelas instituições para acompanhamento desses alunos.

Evidenciou-se a precariedade e fragilidade das ações relatadas haja vista a frágil adesão institucional das Universidades neste processo, ressaltadas pelo incipiente envolvimento formal das coordenações dos cursos dos quais os estudantes estavam matriculados, bem como os limites de financiamento para a permanência dos alunos, devido ao atraso das bolsas. Importante ressaltar que o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas não haviam sido pauta de debate nos colegiados internos das universidades estaduais (colegiados dos cursos, comissões de ensino, comissões de ensino, pesquisa e extensão e nos conselhos universitários).

A precariedade dos processos de acompanhamento dos estudantes indígenas se confirmava, por meio dos rápidos relatos apresentados, diante do número de estudantes matriculados evadidos das instituições até aquele momento e das dificuldades por eles sentidas, sendo que os motivos dessas desistências não foram aprofundados nessa discussão, não sendo sistematizados e analisados pelos docentes, tampouco pelas IES e pela SETI¹⁹¹. Importante ressaltar que todos os docentes presentes na reunião debateram e definiram sobre a importância e urgência de as Universidades constituírem formalmente processos sistemáticos de acompanhamento dos estudantes indígenas, pautando junto às Reitorias e Pró-Reitorias de Graduação esta necessidade. Essa avaliação explicitava os limites políticos e pedagógicos dos docentes diante do compromisso por eles assumido junto aos estudantes indígenas e suas comunidades, ainda não incorporados institucionalmente pelas Universidades.

A pauta central dessa reunião focou, prioritariamente, a organização da segunda edição do vestibular específico em detrimento das questões ligadas à política de permanência dos estudantes indígenas. Essa lógica evidenciava e afirmava a natureza seletivista que fundamentou, originalmente, o envolvimento das Universidades Estaduais e dos docentes destas IES pela SETI, quando da criação do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, ainda que esta Secretaria tenha se justificado pela urgência na implantação desta política de ingresso. Era possível e necessário que a SETI empreendesse, desde a aprovação da Lei Estadual n.º 13.134/2001, a

¹⁹¹ A análise sobre o número de estudantes evadidos e os motivos de sua evasão serão apresentados na sequência, nesta tese.

constituição e adoção de políticas articuladas de ingresso e de permanência dos estudantes indígenas, mesmo de forma pioneira e inédita no Brasil.

Nessa reunião foi apresentada a minuta do edital do concurso vestibular específico sendo discutida e aprovada pelos presentes, sistematizada pelo presidente da comissão e publicada no dia 14 de dezembro de 2002.

No mês de dezembro do mesmo ano, a comissão coordenadora do vestibular se reuniu em Londrina para discutir e definir os encaminhamentos acerca da elaboração dos itens das provas, do conteúdo do manual do candidato e das estratégias de divulgação do vestibular. Nesse processo, constatou-se uma melhor organização na elaboração das provas, comparado ao vestibular anterior, contando inclusive com a participação de especialistas de áreas que não estavam contempladas na habilitação dos docentes envolvidos na comissão, para a produção das questões. Nessa ocasião contou-se com a presença de representante da Administração Regional da FUNAI de Londrina¹⁹², convidada para discutir possível parceria para a viabilização do transporte dos candidatos para a cidade de Londrina.

O II Vestibular dos Povos Indígenas se realizou no período de 14 a 16/02/03, nas dependências da UEL, no mesmo formato e dinâmica da sua primeira edição, contando com 63 inscrições homologadas. Foi constatada a presença de candidatos selecionados no vestibular específico anterior (evadidos das Universidades e que participavam novamente do processo seletivo) haja vista a inexistência, na época, de mecanismos de transferência desses estudantes em outras IES estaduais paranaenses e que viessem a aproveitar possíveis vagas reservadas ociosas existentes, bem como garantir o direito do estudante aprovado em concurso seletivo específico. A transferência de estudantes indígenas universitários entre as IES estaduais passará a se efetivar a partir do ano de 2006.

Importante ressaltar os diversos motivos que provocaram a evasão dos estudantes indígenas, fundamentalmente, num contexto de restritas condições financeiras haja vista o atraso do repasse das bolsas auxílio.

¹⁹² A Administração Regional da FUNAI de Londrina foi representada pelas técnicas Evelise Viveiros Machado, na ocasião técnica responsável pelo Setor de Assistência Social, e Célia Maria Rios, técnica responsável pelo Setor de Educação.

Cabe destacar ainda a participação da candidata Adriane de Cássia Guergolet, cuja inscrição foi indeferida pela comissão do vestibular por constatar que ela já possuía um curso de graduação. O indeferimento se fundamentou no parágrafo único do art 9. do Edital 001/2003 que regulamenta o referido vestibular, não permitindo a participação ao vestibular específico de candidatos que já possuíssem curso superior, considerando as significativas diferenças de níveis de conhecimento entre os mesmos.

Por meio de uma liminar judicial, a citada candidata obteve o deferimento para inscrever-se no vestibular específico¹⁹³. Esse fato provocou a revolta dos demais candidatos uma vez que a candidata não residia efetivamente na Terra Indígena, ainda que tenha apresentado declaração de residência pela liderança da aldeia para participar do vestibular. Também porque ela já possuía curso superior na área de Enfermagem, tirando a possibilidade de acesso a outro membro da comunidade indígena. Essa revolta, manifestada durante a realização do vestibular específico pelos demais candidatos por meio de conversas informais, não chegou a ser formalizada por eles à comissão organizadora.

Adriane foi aprovada no curso de Medicina na UEL, conforme sua opção, obtendo a melhor classificação de todos os demais candidatos. Este resultado já era esperado pelos demais candidatos considerando o perfil e a graduação da candidata. Com esse fato, os membros da comissão do vestibular específico se questionaram sobre o perfil dos candidatos indígenas e sobre quais interesses estavam envolvidos na escolha dos cursos, sendo necessário considerar as intencionalidades individuais e as das comunidades envolvidas, haja vista o aval formalizado emitido pelo cacique.

Importante destacar que essa ocorrência se assemelha aos processos e debates sobre a autodeclaração e comprovação da cor da pele pelos candidatos negros para o sistema de cotas nos vestibulares convencionais. No caso do vestibular específico, segundo a Resolução Conjunta n.º 35/2001 que normatiza este processo seletivo, o critério de pertencimento étnico que caracteriza o candidato indígena é o tempo de residência de dois anos em terra indígena no Estado do Paraná, comprovado por um documento emitido pelo cacique. Outros critérios como o domínio da língua Kaingang

¹⁹³ Autos de Mandado de Segurança n.º 100/2003, da Segunda Vara Cível da Comarca de Londrina/Paraná, pelo Juiz de Direito Dr. Luiz Gonzaga Tucunduva de Moura. (UEL, 2003)

ou Guarani não são considerados haja vista que nem todas as terras indígenas preservam o uso oral ou escrito destas línguas.

Diferente das sistemáticas criadas para a comprovação dos alunos que se autodeclaram negros para o sistema de cotas nas Universidades – utilizando o referencial de cor da pele –, os critérios estéticos não são considerados para efeito de comprovação de pertencimento étnico para a inscrição dos indígenas ao vestibular específico, haja vista a histórica existência de mistura étnica entre os dois grupos étnicos e entre estes e a população não indígena. O critério de pertencimento territorial, numa dinâmica de seleção específica e concorrente, foi assumido pela comissão normatizadora do vestibular específico como o mais adequado para esses grupos.

Diante da experiência vivenciada no caso Adriane de Cássia Guergolet, constatou-se a fragilidade do processo de comprovação étnico-territorial pela comissão organizadora, ao mesmo tempo em que não se evidenciava (ao menos para os olhos da comissão organizadora do vestibular específico) uma dinâmica de controle social pelas comunidades indígenas, mesmo que o número de candidatos fosse reduzido, se comparado aos vestibulares convencionais¹⁹⁴. A inexistência de mecanismos de controle social, somada à inexperiência da comissão organizadora nesse processo e à intencional e deliberada iniciativa da candidata, resultou no constrangimento moral entre os candidatos e caciques e num tímido debate acerca do que é ser indígena para um vestibular que se define específico.

Ao final desta segunda edição do vestibular foi definido pela comissão que a próxima Universidade a sediar o próximo concurso específico seria a UNIOESTE, em Cascavel.

3.4 O III VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UNIOESTE, 2004

A terceira edição do vestibular específico foi realizado na UNIOESTE, no município de Cascavel, no período de 02 a 04 de fevereiro de 2004. Para a organização desse concurso, a equipe da UNIOESTE, sob liderança da técnica Evanilde Pereira

¹⁹⁴ Este fato pode ser associado às reflexões realizadas por Pinto (2006, p.154-155) acerca do conceito de “fraude racial” ao analisar as performances desenvolvidas por alunos brancos que visam lograr sua identidade como alunos negros para concorrer às cotas nas universidades públicas.

Salles Lange, adiantou-se na publicação da Resolução Conjunta que designou a constituição da comissão organizadora do vestibular específico, sendo a mesma publicada no dia 14 de outubro de 2003.

Cabe destacar que, apesar de a UNIOESTE manter em seu quadro docente um pesquisador especialista sobre cultura Guarani, a coordenação dos trabalhos de acompanhamento dos estudantes indígenas ingressos na referida Universidade estava a cargo, desde o início deste trabalho, da técnica da Comissão de Vestibulares Evanilde Pereira Salles Lange. Demonstrando sensibilidade pela realidade e pelos problemas vivenciados pelos estudantes aprovados, a referida técnica envolveu-se neste processo assumindo a coordenação local dos trabalhos desta edição do vestibular.

Os demais membros da comissão, mais experientes a partir do exercício acumulado nos vestibulares anteriores, encontraram-se apenas uma vez em Cascavel para a organização das provas e de todo o processo de seleção. As questões das provas foram elaboradas por equipe de especialistas de cada disciplina, envolvendo os próprios membros da comissão e outros docentes das Universidades Estaduais, convidados e nomeados para esta tarefa.

Dos 66 candidatos inscritos, foram homologadas 60 inscrições ao vestibular, não havendo divergências judiciais como no concurso anterior. Nesse processo destaca-se a maior sintonia entre os membros da comissão, principalmente entre os professores oriundos das outras Universidades Estaduais os quais ficaram hospedados no mesmo hotel. Interessante destacar que, dos relatos informalmente intercambiados referentes às ações desenvolvidas de acompanhamento dos estudantes indígenas nas Universidades, destacavam-se, na ocasião, os da UEL e da UEM, as quais já haviam tramitado projetos internos de ensino e extensão voltados à formação dos estudantes indígenas matriculados nestas instituições.

Os candidatos indígenas ficaram hospedados no mesmo local onde foram realizadas as provas do Vestibular. Constatou-se que, a cada encontro proporcionado pelo vestibular específico, os candidatos se apresentavam mais organizados e com lideranças que passavam a se destacar entre eles. Observa-se nessa terceira edição o surgimento do embrião do que, no mesmo ano, foi denominada por eles como

Associação dos Estudantes Indígenas Universitários do Paraná. Este processo de organização foi se constituindo e consolidando entre os candidatos nos momentos informais, durante os dias do vestibular.

Ao final do Vestibular, a comissão definiu que a próxima edição do vestibular específico se realizaria na UEM. Ainda durante as conversas entre os membros da comissão, foi destacada também a necessidade de uma articulação continuada entre os docentes que desenvolviam os vestibulares específicos, sendo proposta a criação de uma comissão permanente de acompanhamento, para além da organização dos concursos de seleção.

Outra questão levantada foi a necessária articulação da formação dos estudantes indígenas, principalmente dos matriculados nos cursos de licenciaturas, com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), buscando desenvolver ações conjuntas. Como encaminhamento ficou definido o agendamento de reunião com a SETI para discutir e apresentar proposta de composição da comissão permanente, e o agendamento de reunião com a SEED para discutir proposta de ação integrada para a formação de professores indígenas.

3.5 A INSTITUIÇÃO DA COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA OS ÍNDIOS (CUIA) E A INTEGRAÇÃO DA UFPR, EM 2004

Conforme encaminhamentos deliberados durante a organização da terceira edição do vestibular específico, no primeiro semestre de 2004, os docentes membros da comissão vestibular se reuniram em Curitiba, durante os dias 16 e 17/03/04, na sede da SETI, para trabalharem na proposição e instituição da comissão permanente de seleção e acompanhamento dos estudantes indígenas. Após debates e proposições, a comissão foi batizada pelo nome de CUIA – Comissão Universidade para os Índios, nome proposto pelo Prof. José Roberto de Vasconcelos Galdino, sendo elaborada coletivamente a minuta de Resolução Conjunta entre a SETI e as Universidades envolvidas, para instituição desta Comissão.

Na mesma ocasião, no dia 17/03/04, foi realizada reunião com a Superintendente da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Prof^a. Yvelise de Souza

Freitas Arco-Verde para discutir sobre a possível articulação das ações de formação de professores indígenas, considerando a existência de estudantes indígenas matriculados nos cursos de licenciaturas nas Universidades Estaduais. Os docentes presentes na reunião apresentaram as ações realizadas nos vestibulares específicos e o número de estudantes indígenas vinculados aos cursos de licenciatura nas universidades públicas, alguns deles atuando pela SEED como professores bilíngues nas escolas municipais.

A Superintendente da Educação adiantou-se em convidar os membros da CUIA para participar de reunião a realizar-se entre representantes da SEED e docentes do Setor de Educação da UFPR sobre a criação de curso de magistério para formação de professores indígenas.

Como encaminhamento desse encontro, no dia 15/04/04, foi realizada reunião na sede da Universidade Federal do Paraná, articulada em conjunto com docentes desta instituição, para discutir a proposição da SEED de um curso de magistério voltado para formação de professores indígenas¹⁹⁵. Nessa reunião evidenciaram-se as fragilidades e os limites da equipe da Coordenação de Educação Escolar Indígena SEED no desenvolvimento das ações de formação de professores indígenas, tendo em vista a explícita descontinuidade dos cursos de formação continuada então realizados e da explícita resistência da referida Coordenadora na articulação das ações nesta área com as Universidades, durante a reunião¹⁹⁶.

¹⁹⁵ Representando a CUIA, participaram os docentes José Roberto de Vasconcelos Galdino, Isabel Cristina Rodrigues e Wagner Roberto do Amaral, contando com a presença dos professores Ciméa Barato Bevilaqua, Edilene Coffaci de Lima e Ricardo Cid Fernandes, dos Setores de Ciências Sociais e de Educação da UFPR, e com a presença de Obdúlia Miranda Cáceres (conhecida como Luli), então Coordenadora de Educação Escolar Indígena da SEED.

¹⁹⁶ No mês de novembro de 2004, a SEED desvincula Obdúlia Miranda Cáceres da Coordenação de Educação Escolar Indígena desta Secretaria. No mesmo mês, membros da CUIA foram convidados pela SEED para participar de oficina de planejamento das ações de educação escolar indígena, contando com a participação de professores e lideranças indígenas, professores das IES estaduais atuantes no vestibular específico, e de funcionários da FUNAI. Esta oficina foi coordenada pelo professor Wagner Roberto do Amaral que, na ocasião, contribuía para a reorganização das ações da Coordenação da Educação Escolar Indígena da SEED. Ressalta-se que no mês de setembro de 2004, o referido professor foi convidado a implantar e coordenar o Programa Paraná Alfabetizado, vinculado, à época, ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SEED, sendo disponibilizado pela Universidade Estadual de Londrina e desvinculando-se da CUIA. A partir do mês de novembro de 2004, assumiu a Coordenação da Educação Escolar Indígena da SEED a Prof^ª. Cristina Cremonese, desenvolvendo esta função desde então. Após a realização desta oficina a CUIA somente foi convidada para participar dos eventos realizados pela SEED no ano de 2008, a partir da reestruturação ocorrida nesta Secretaria de Educação, sendo retomado o contato institucional com os professores que compõem oficialmente essa Comissão. No ano de 2009, os membros da CUIA foram oficialmente envolvidos na organização e composição do Comitê Estadual da Educação Escolar Indígena, articulado pela SEED, por meio do Departamento da Diversidade, setor onde passou a ser vinculada institucionalmente a Coordenação de Educação Escolar Indígena desde o ano de 2007.

Na mesma reunião foi apresentada pelos docentes da UFPR a proposta desta Instituição em implantar vagas suplementares para indígenas no seu próximo vestibular, estando em tramitação o seu Plano de Metas de Inclusão Racial e Social. Debateu-se a possibilidade de estas vagas inserirem-se no concurso vestibular específico já desenvolvido pelas IES estaduais, vindo a articular e fortalecer as ações já realizadas no Paraná.

O Plano de Metas de Inclusão Racial e Social da UFPR foi aprovado pelo Conselho Universitário desta IES e publicado por meio da Resolução n.º 37, de 10 de maio de 2004¹⁹⁷, orientada pelas políticas afirmativas do Ministério da Educação. Importante ressaltar a imediaticidade da implementação dessa Resolução, uma vez que previa vagas suplementares para indígenas a serem ofertadas no ano de 2005. Ressalta-se também, nessa Resolução, a previsão da implementação de programa permanente de acompanhamento dos estudantes indígenas a ser coordenado por comissão de docentes da UFPR constituída para este fim, devendo contemplar a parceria com a FUNAI. Previu também a designação de um docente orientador para acompanhar cada estudante indígena (desde o ingresso até a conclusão do curso), a inserção desses alunos em programas da UFPR e a flexibilização das normas institucionais a fim de atender a necessidades específicas desses estudantes.

Avançadas as discussões e os encaminhamentos entre a UFPR e a SETI, no dia 24 de setembro de 2004, foi assinado o Convênio n.º 502/2004 celebrado entre as duas instituições formalizando a integração da UFPR no Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. A UFPR disponibilizou vagas suplementares para candidatos indígenas ingressarem nesta Instituição de Ensino, sendo elas abertas para indígenas de todo o território nacional, uma vez obedecido o critério e vínculo de federalização desta Universidade. Segundo a Resolução, o número de vagas para candidatos indígenas prevê aumento gradativo, começando com cinco vagas para os anos de 2005 e 2006, passando para sete vagas nos anos de 2007 e 2008, até atingir dez vagas nos anos de 2009 e subsequentes.

¹⁹⁷ Essa Resolução estabelece a disponibilização de vagas dos processos seletivos da UFPR, por um período de 10 anos, em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio oferecidos por esta instituição para os seguintes segmentos e com os seguintes percentuais: 20 por cento das vagas para estudantes afro-descendentes, 20 por cento das vagas para candidatos oriundos de escolas públicas, e a disponibilização de vagas suplementares para serem disputadas exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional. A análise do processo de aprovação do Plano de Metas pode ser encontrada em: BEVILAQUA, 2005.

No mesmo ano, no dia 26 de outubro, foi também assinada e publicada a Resolução Conjunta n.º 002/2004 (SETI, UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE, UNESPAR e UFPR) instituindo a Comissão Universidade para os Índios (CUIA), tendo caráter permanente e interinstitucional, com a finalidade de viabilizar aos membros das comunidades indígenas o acesso, a permanência e conclusão nos cursos de graduação nas Universidades Públicas, sediadas no Estado do Paraná. Conforme artigo 2º desta Resolução Conjunta, compete à CUIA as seguintes atribuições:

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

No dia 03 de novembro do mesmo ano, foi publicada a Resolução n.º 047/2004, que designou a constituição da CUIA, a ser composta por até três membros de cada Universidade Pública sediadas no Estado do Paraná, indicados pelos respectivos reitores. Conforme definição da referida Resolução, os membros da CUIA elegem seu presidente dentre seus pares, sendo eleito o Prof. José Roberto de Vasconcelos Galdino como o primeiro presidente da Comissão.

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

3.6 O IV VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UEM, 2005

O IV Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná se realizou no período de 18 a 20 de janeiro de 2005, no município de Maringá, sendo o primeiro concurso vestibular específico envolvendo vagas da UFPR e contando com a participação de docentes desta Universidade no processo seletivo. O IV Vestibular destacou-se, no período, pelo significativo número de candidatos inscritos, sendo o dobro dos vestibulares anteriores.

As provas desse concurso foram realizadas na UEM, envolvendo 119 candidatos com inscrições homologadas, sendo que, destes, 49 pleiteavam vagas na UFPR, sendo oriundos de outros Estados e de outros grupos étnicos¹⁹⁸. Destaca-se neste processo de seleção o registro de 28 inscrições não homologadas devido, principalmente, à não apresentação de documentos exigidos no ato da inscrição do vestibular.

Considerando o ineditismo da participação da UFPR no Vestibular dos Povos Indígenas é interessante ressaltar que não há registros sistematizados sobre como se desenvolveram a convivência, a receptividade e o intercâmbio entre os candidatos indígenas do Paraná com os candidatos de outros grupos étnicos do país durante o vestibular, nem acerca da inserção dos professores da UFPR na CUIA, nesse momento.

Importante destacar que a partir desta quarta edição do vestibular específico, os membros da CUIA passaram a receber honorários pelas atividades de elaboração de provas, revisão de questões, revisão de língua portuguesa e avaliação das redações, conforme orçamentos e relatórios de despesas apresentados a partir de então nos Relatórios desses concursos.

Após a realização do vestibular, 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. Dentre as avaliações realizadas, a CUIA encaminhou para a SETI as seguintes propostas para o próximo Vestibular:

¹⁹⁸ Foram identificados candidatos indígenas das seguintes etnias (de origens paternas e(ou) maternas): Kaingang, Guarani (Nhandeva, Mbyá e Kaiwá), Terena, Ticuna, Aru-awai, Kanamari, Xokleng, Fulniô, Gavião Kiykatejê, Tukano, Cowa-manguari e Tuyuka, provenientes dos Estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Amazonas e Pará (UEM, 2005)

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

As propostas apresentadas pela CUIA foram acatadas pela SETI e pelas Universidades envolvidas, deliberando-as para o próximo vestibular específico.

3.7 O V VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UEPG, 2006

Esse concurso vestibular específico foi um dos que concentrou significativo número de mudanças no processo seletivo específico, assim como o maior número de candidatos comparado às edições anteriores¹⁹⁹. O V Vestibular dos Povos Indígenas foi realizado no período de 07 a 09 de fevereiro de 2006, no município de Ponta Grossa, contando com a participação de 136 candidatos indígenas inscritos e homologados, sendo, destes, 72 para a UFPR. Dos 136 indígenas inscritos, estiveram presentes e foram classificados 92 candidatos.

Para a organização desse processo seletivo, no dia 17 de agosto de 2005 foi publicada pela SETI a Resolução n.º 047/2005, designando os novos membros para compor a CUIA. Manteve-se na presidência da Comissão o Prof. José Roberto de Vasconcelos Galdino, instaurando, nessa ocasião, o rodziamento anual da função de presidente da CUIA para um membro da IES que sedia o vestibular específico.

A quinta edição desse concurso foi realizado sob orientação da Lei Estadual n.º 14.995/2006, publicada em 09 de janeiro de 2006, que ampliou o número de três para seis vagas a serem disponibilizadas a candidatos indígenas em cada uma das

¹⁹⁹ Sugere-se investigação mais aprofundada acerca dos motivos para essa elevação do número de candidatos indígenas neste referido ano. Não existem informações sistematizadas e analisadas acerca deste fenômeno.

Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior do Estado do Paraná. Essa Lei altera o disposto no artigo 1º da Lei Estadual n.º 13.134/2001, instituindo a ampliação do número de vagas e denominando-as “cota social indígena”, passando a ter a seguinte redação:

Art 1º: Ficam asseguradas seis vagas como cota social indígena em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas universidades públicas estaduais de ensino superior do estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense.

A referida lei foi proposta pelo então deputado estadual Pe. Paulo Campos²⁰⁰, vinculado ao Partido dos Trabalhadores, que já havia ‘desenvolvido algumas ações junto às comunidades indígenas do Paraná. Dentre as ações por ele realizadas, destaca-se sua participação na Frente Parlamentar de Acompanhamento de Barragens, contrária à construção de usinas hidrelétricas no rio Tibagi (que impactaria sobremaneira a Terra Indígena do Apucarantina, município de Londrina)²⁰¹ (PAULINO, 2006, p.48). Também ressalta-se o apoio político e logístico para a realização de eventos de formação de lideranças indígenas do Paraná, sendo que um deles contribuiu para a origem da Associação dos Estudantes Indígenas Universitários do Paraná, descrito anteriormente neste trabalho.

Interessante ressaltar que, apesar de não haver participação do Assessor de Assuntos Indígenas do Governo do Estado Evídio Battisiteli, a nova lei aprovada também não foi discutida junto aos caciques e lideranças indígenas, tampouco com os membros da CUIA, reproduzindo-se novamente o processo anteriormente realizado

²⁰⁰ O referido deputado também era membro da Comissão Pastoral da Terra do Paraná (CPT-PR), sendo esta uma instituição vinculada à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) envolvida na defesa das questões da luta pela reforma agrária, defesa dos direitos dos trabalhadores e pelas questões indígenas no Paraná.

²⁰¹ Importante destacar que o movimento realizado na região norte do Paraná contra a construção das referidas barragens possibilitou o arquivamento do projeto de uma das usinas hidrelétricas (a nominada de São Jerônimo), estando o pesquisador desta tese presente e atuante nesta causa e nesta ocasião. Destaca-se nesse processo a articulação de diversas instituições, pesquisadores e movimentos sociais dentre eles: Ministério Público do Paraná, a Comissão Pastoral da Terra, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), a Comissão Regional de Atingidos pelas Barragens do Rio Iguazu (CRABI), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens do Rio Tibagi (constituído na ocasião), a Administração Regional da FUNAI de Londrina, pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Maringá, sindicatos de trabalhadores rurais da região, caciques e lideranças indígenas da Terra Indígena do Apucarantina, dentre outras organizações. Importante destacar a ausência de registros sistematizados acerca dessa experiência de mobilização.

quando da aprovação da Lei Estadual n.º 13.134/2001. Ao referirem-se a essas modificações, Rodrigues e Wawzyniak (2006, p.8) manifestam que,

novamente as universidades não foram consultadas sobre a viabilidade e(ou) a pertinência do aumento do número de vagas no momento atual. As instituições de ensino superior através dos seus representantes na comissão não foram convidadas para dar seu parecer sobre a situação vivenciada até então.

Outro aspecto importante definido no novo texto legal refere-se à denominação das vagas disponíveis como “cota social indígena”, não havendo registros sobre o processo de definição desse conceito. Segundo Intui Paulino (2006, p.49), “ao que tudo indica, deve ter havido uma tentativa no momento da redação de unir dimensões distintas: o corte socioeconômico e o étnico-racial”, demonstrando-se uma confusão entre os conceitos. Esse autor também destaca a ênfase legal à exclusiva concorrência dos integrantes da “sociedade indígena paranaense” às referidas vagas do ensino superior, como uma demonstração de maior força na escrita dada aos “índios do Paraná” para ocuparem esse espaço.

Conforme relata Prazeres (2005) acerca da aprovação desta Lei,

O autor do projeto [de lei] defendeu sua iniciativa e justificou que a nova cota social indígena irá amenizar as dificuldades encontradas pelas comunidades, “os índios sofrem para conseguir uma colocação profissional e social para seus filhos”, afirmou Padre Paulo. “O aumento irá contribuir para a diminuição da enorme dívida social que a sociedade, tida como branca, não só no Estado do Paraná, mas em todo Brasil, possui em relação aos índios paranaenses”,

Apesar do oficial reconhecimento do parlamentar acerca da significativa dívida social para com os povos indígenas, constata-se a ênfase atribuída à necessária ocupação profissional dos indígenas, não se esclarecendo onde e como isso possa ocorrer e sob qual perspectiva.

Dentre as mudanças definidas pela CUIA e normatizadas no edital do V Vestibular, destacam-se:

- a retirada da opção do curso de interesse do candidato no ato da inscrição, permanecendo apenas a indicação da Universidade em que pretende concorrer à vaga em primeira opção. No caso de candidatos pertencentes a uma etnia no Paraná poderão indicar outras universidades como segunda ou terceira opção.

Constata-se nos registros de reuniões da CUIA que essa mudança se justifica pelo necessário tempo ao candidato aprovado para que possa fazer a escolha do curso, com o devido e possível acompanhamento dos membros dessa Comissão. A escolha do curso deverá ser feita no ato da matrícula pelo candidato aprovado.

- A inclusão da prova escrita de Língua Indígena (Kaingang ou Guarani) como opção concorrente à Língua Estrangeira Moderna (inglês ou espanhol). Esta questão vinha sendo debatida desde o primeiro vestibular específico, tendo a sua definição fundamentada na importância de se evidenciar e fortalecer o uso das línguas Kaingang e Guarani nas comunidades de origem dos candidatos, bem como pelo número significativo de candidatos que dominam a escrita destas línguas. Definiu-se pela convocação de professores das distintas etnias para comporem temporariamente a CUIA (apenas durante o período de preparação e realização do vestibular específico) com o objetivo de contribuir na formulação das questões da prova e avaliar o desempenho dos candidatos.

3.8 O VI VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UFPR, 2007

A sexta edição do vestibular específico foi realizado no período de 09 e 10 de dezembro de 2006, no município de Curitiba, tendo como destaque diferencial dos vestibulares anteriores a parceria com o Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Ensino Superior. Tal parceria se efetivou considerando a realização deste vestibular pela Universidade Federal do Paraná, unidade vinculada à rede de ensino superior federal e ao MEC.

No texto de apresentação do Relatório do referido concurso, observa-se a expectativa da comissão de acompanhamento e organização do vestibular específico da UFPR e da CUIA na manutenção e efetivação da parceria mediante a contribuição financeira, bem como da garantia de ações que viessem a reforçar a inclusão social e étnica no Paraná. Cabe ressaltar que a participação da UFPR nas edições do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná desde o ano de 2005 vincula-se à agenda de ações afirmativas desenvolvidas pelo Governo Federal.

Esta sexta edição contou com a ampliação do número de vagas destinadas aos candidatos indígenas, decorrente das mudanças institucionais realizadas pelo Governo do Estado do Paraná no seu Sistema Público de Ensino Superior, com a criação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)²⁰², instituída pela Lei n.º 15.300 de 28 de setembro de 2006, e a redução do número de Faculdades que compõem a Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR)²⁰³. Essas mudanças foram oficialmente informadas à CUIA pela SETI, mediante o Ofício n.º 150/2006 de 14 de dezembro de 2006, explicitando o novo formato das IES estaduais paranaenses, quatro dias após a finalização desta sexta edição do vestibular. Este fato explicita a contradição identificada entre o edital do referido processo seletivo (que destinava “seis vagas para o conjunto das doze faculdades estaduais”) e a relação de vagas neste vestibular (destinando seis vagas em cada faculdade estadual), ambos os documentos constantes do Relatório do referido concurso específico.

Com essas mudanças, passam a ser ofertadas 49 vagas, sendo 42 das Universidades Estaduais e sete da UFPR, a serem disputadas por 161 candidatos indígenas inscritos e homologados a esse processo seletivo.

O VI Vestibular se realizou apenas em dois dias, diferenciando-se nos concursos anteriores realizados em três dias. As provas foram aplicadas nas dependências do prédio central da UFPR e os candidatos indígenas foram alojados na Casa do Estudante Universitário (CEU), fazendo suas refeições no Restaurante Universitário desta Universidade. O concurso vestibular foi coordenado pela Comissão do Vestibular Indígena da UFPR e pela CUIA, tendo na presidência desta Comissão a Prof^a. Carmen Lucia da Silva, nessa ocasião, docente da UFPR.

Destaca-se um fato curioso ocorrido nesta edição do vestibular específico, a saber. A Comissão Organizadora do VI Vestibular recebeu correspondências datadas dos dias 28 e 30 de novembro de 2006, assinadas e encaminhadas por Ivan Bribis

²⁰² A UENP integrou em uma só autarquia as seguintes Instituições Estaduais de Ensino Superior: Faculdade de Direito do Norte Pioneiro (FUNDINOP), Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho (FAEFIJA), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (FAFI-CP), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), e a Fundação Luiz Meneghel de Bandeirantes (FFALM).

²⁰³ Permanecem integradas à UNESPAR as seguintes instituições de ensino: Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), Faculdade de Artes do Paraná (FAP), Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (FECEA), Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR) e Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFI-UV).

Rodrigues, presidente do Conselho Indígena do Paraná (e acadêmico indígena do Curso de Direito na UEM), por Teodoro Alves Tupã, representante do Conselho Indígena Regional de Guarapuava e por Marciano Rodrigues, representante da Associação dos Estudantes Indígenas Universitários do Paraná (acadêmico indígena do Curso de Ciências Sociais na UEL). As correspondências pleiteavam, de maneira inédita, o indeferimento das inscrições dos candidatos Fabiana Macena, Márcio de Souza Martins e Marcos de Aguiar Primo, justificando o necessário esclarecimento de pertencimento étnico e tempo de residência deles em terra indígena. Acerca do candidato Marcos, a correspondência é enfática em afirmar que ele não residiu na Terra Indígena do Laranjinha, contestando o atestado de residência emitida pela liderança da aldeia e pela FUNAI.

Contudo, datado do dia 30 de novembro de 2006, ou seja, na mesma data da última correspondência, foi encaminhado à Comissão Organizadora o Ofício n.º 15/06 do Conselho Indígena do Paraná, contendo em seu conteúdo o relato de reunião realizada entre o presidente do referido Conselho Estadual Ivan Bribis Rodrigues, Euclides Ribeiro, cacique da Terra Indígena do Pinhalzinho e Márcio Lourenço, cacique da Terra Indígena de Laranjinha, validando o pertencimento étnico e o tempo de residência dos candidatos Fabiana Macena, Márcio de Souza Martins e Marcos de Aguiar Primo. O ofício assinado e encaminhado pelas citadas lideranças solicita que a Comissão Organizadora do VI Vestibular acate a decisão deliberada por eles. Este fato evidencia contradições tendo em vista a contestação inicialmente apresentada por Ivan Bribis Rodrigues e posteriormente revista por ele.

Após reunião extraordinária da CUIA pautada para discutir e encaminhar as solicitações encaminhadas, essa Comissão deliberou sobre o deferimento das inscrições dos três candidatos, encaminhando o caso para parecer do Ministério Público Federal, condicionando ao julgamento deste Órgão Federal a inscrição dos candidatos e(ou) sua matrícula e permanência nas Instituições de Ensino, caso viessem a ser aprovados.

Esse fato, semelhante ao ocorrido na segunda edição do vestibular específico na UEL, em 2003, envolvendo a candidata Adriane de Cássia Guergolet, também da Terra Indígena de Laranjinha, provocou dúvidas sobre a veracidade das informações

declaradas pelas lideranças indígenas acerca do pertencimento étnico e do tempo de residência dos candidatos em terras indígenas. Nesse caso, em especial, pelas contradições que envolveram as lideranças dos Conselhos Indígenas e do representante dos estudantes indígenas universitários.

3.9 O VII VESTIBULAR ESPECÍFICO E INTERINSTITUCIONAL DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UNICENTRO, 2008²⁰⁴

Na perspectiva de cumprir com a proposta de itinerância das edições dos Vestibulares dos Povos Indígenas do Paraná, o VII Vestibular específico foi realizado no município de Guarapuava, sendo sediado e organizado pela UNICENTRO, reiniciando o ciclo de realização deste concurso nas demais IES (com exceção da UENP e nas Faculdades Estaduais), após esta instituição ter sediado a primeira edição no ano de 2002.

O referido vestibular específico foi realizado nos dias 16 e 17 de dezembro de 2007, no Centro Politécnico (CEDETEG) vinculado à UNICENTRO, no município de Guarapuava, sendo ofertadas 49 vagas, 42 destas vinculadas às IES públicas do Paraná e sete à UFPR. Nesse concurso foram inscritos 213 candidatos; 143 estiveram presentes e classificados e destes, 61 concorrentes às IES estaduais e 82 concorrentes às vagas da UFPR, número total mais reduzido que o ano anterior.

Essa sétima edição se realizou apenas em dois dias, conforme a edição anterior, consolidando a dinâmica instaurada desse período temporal de realização. Os candidatos indígenas ficaram alojados no Centro Cultural Juan Diego, fazendo suas refeições nesta localidade e as provas nas dependências do Centro Politécnico, Campus da UNICENTRO. O concurso vestibular específico foi coordenado pela Coordenadoria Central de Processos Seletivos da UNICENTRO e pela CUIA, tendo na presidência desta Comissão a Prof^a. Déa Maria Ferreira Silveira e como presidente do VII Vestibular específico o Prof. Ronaldo Canto Jorgensen, sendo que havia presidido o I Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná.

²⁰⁴ Importante destacar que não foi localizado o Relatório do referido concurso vestibular específico nas dependências da SETI, não sendo possível realizar a leitura do documento de forma integralizada, tampouco identificar e analisar situações que pudessem indicar intercorrências, inovações ou limites durante esse processo.

3.10 O VIII VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UEL, 2009²⁰⁵

O VIII Vestibular dos Povos Indígenas foi realizado nos dias 16 e 17 de dezembro de 2008, no município de Londrina, sediado pela UEL. Para esse concurso foram ofertadas 52 vagas no total, sendo 42 das Universidades Estaduais e 10 da UFPR, contando com a ampliação do número de vagas por essa instituição, conforme previsão no seu Plano de Metas de Inclusão Racial e Social.

Inscreveram-se nesse concurso vestibular específico 203 candidatos indígenas, 101 concorrentes às vagas das IES estaduais e 102 concorrentes às vagas da UFPR²⁰⁶. Desse total, dois candidatos foram desclassificados e um foi inscrito *sob judice*, não havendo nenhum registro desta última situação citada. Significativo também foi o número de ausentes para as provas, totalizando 67 candidatos que não compareceram, ou seja, 33% dos inscritos. Em síntese, concorreram efetivamente às vagas disponibilizadas 137 candidatos, sendo 85 para as vagas das IES estaduais e 52 para a UFPR.

Apesar do significativo número de candidatos inscritos, faz-se importante ressaltar o reduzido número de inscrições para ingresso nas Faculdades Estaduais vinculadas à UNESPAR, sendo registrado apenas um interessado como primeira opção nas seis vagas disponibilizadas e apenas mais um candidato em terceira opção. Com a criação da UENP desmembrando-se da UNESPAR no ano anterior, pode-se evidenciar que o número de indígenas registrados nos vestibulares anteriores referiam-se à primeira.

Diferente também das edições anteriores, observa-se um significativo número de candidatos inscritos e interessados a disputar as vagas na UNICENTRO (27 candidatos em primeira opção) e na UENP (23 candidatos em primeira opção) em detrimento dos

²⁰⁵ Importante destacar que não foi localizado o Relatório do referido concurso vestibular específico nas dependências da SETI, não sendo possível realizar a leitura do documento de forma integralizada, tampouco identificar e analisar situações que pudessem indicar intercorrências, inovações ou limites durante esse processo. As informações sistematizadas e registradas neste trabalho foram coletadas do site da UEL: <http://www.uel.br/prograd/?content=divisao-politicas-graduacao/cuia.html>, disponível em 15/09/2009. Cumpre informar também que os dados quantitativos acerca do número de inscritos e aprovados por essa edição do vestibular, bem como de matriculados e evadidos nas IES após o ingresso por meio deste concurso especificamente, não foram considerados para efeito de análise estatística, conforme esclarecido anteriormente.

²⁰⁶ Destaca-se o registro da inscrição de candidatos das etnias: Ava Guarani, Dessano, Guarani, Guarani-mbya, Guarani-nhandewa, Hexkaryana, Kaingang, Kaiowa, Karitiana, Terena, Tukana, Tupi Guarani, Xavante, Xeta, Xokleng, oriundos dos estados do Paraná, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rondônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Amazonas (UFPR, 2007).

concorrentes na UEM (apenas seis inscritos em primeira opção) e na UEL (20 inscritos em primeira opção).

É possível que as variações nesse quadro venham a revelar mudanças de estratégias de concorrência às vagas disponibilizadas pelas IES estaduais, dada a possibilidade de transferência de estudantes entre elas. Também pelo fato de essa edição do vestibular específico se realizar na região norte do Paraná, vindo a mobilizar e a reunir um expressivo número de indígenas concorrentes às vagas da UENP e da UEL, totalizando, nessas duas instituições, 50% dos candidatos às vagas das IES estaduais. Pôde-se observar um aumento no interesse dos candidatos à UENP, talvez pela sua proximidade às terras indígenas localizadas na região norte do Paraná.

As provas foram realizadas no campus da UEL; os candidatos ficaram alojados na Casa de Encontros Vicente Palloti, sendo deslocados todos os dias para o local de realização do vestibular.

O concurso vestibular foi organizado pela Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL e pela CUIA²⁰⁷, sendo presidenta desta Comissão a Prof^a. Silvana Drumond Monteiro e do VIII vestibular específico a Prof^a. Maria Aparecida Vivian de Carvalho, ambas da UEL.

Importante ressaltar que o contexto de preparação para essa edição do vestibular específico passa a ser marcado pela presença da equipe do Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado da Educação, que passou a estabelecer contatos mais próximos com a CUIA Estadual.

A reunião de preparação desse concurso realizada nos dias 02 e 03 de outubro de 2008, na UEL, contou com a presença de representantes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná²⁰⁸ e da SETI²⁰⁹, que apresentaram a necessidade de elaborar

²⁰⁷ Interessante destacar que o cartaz do referido vestibular específico apresentou a foto da acadêmica indígena conluente do curso de Odontologia pela UEL Elis Regina Jacintho, uma das entrevistadas na pesquisa realizada para essa tese. Ao referir-se ao cartaz expressa: *“Ah! E agora, o manual do vestibular, eu não sei se você viu, do oitavo vestibular? Então, foi a minha foto que eles colocaram na capa. Eu achei legal. É, eu gostei. Colocaram a minha foto até porque dei uma entrevista, também, numa emissora de rádio. E depois, eu dei, também, na rádio da UEL. Eu acho que aí, eles tiveram a idéia. É... para o Paraná inteiro, o vestibular.”*

²⁰⁸ Participaram dessa reunião: Wagner Roberto do Amaral, Chefe do Departamento da SEED; Cristina Cremonese, Coordenadora da Educação Escolar Indígena, esta vinculada ao referido Departamento da SEED; Andrea Gouveia de Oliveira, técnica pedagógica da Coordenação da Educação Escolar Indígena; e Nilza Maria Rodrigues, técnica do Núcleo Regional de Educação de Londrina.

²⁰⁹ Nessa reunião e para essa discussão encontravam-se presentes Sônia Maria Sperandio Lopes Adum, Coordenadora de Ensino Superior da SETI, Sirlei Silveira Pinto e Paulo César Langer, técnicos da referida Secretaria.

e implantar proposta do Curso de Licenciatura Intercultural, com intenção de ser desenvolvido pela parceria entre a SEED, a SETI, a CUIA e com as IES públicas do Paraná. Antecedendo a essa reunião o contato feito pela SEED junto à presidente da CUIA estadual, solicitando um dia todo para a discussão sobre a referida proposta, definindo-se o dia 03/10/09 para tal. Nessa reunião, após a apresentação das ações de educação escolar indígena desenvolvidas pela SEED, bem como das perspectivas de ampliação da oferta desta modalidade pela Rede Estadual de Educação e da demanda de formação de professores indígenas no Paraná, decidiu-se pela implantação conjunta da proposta de Licenciatura Intercultural²¹⁰.

Nessa ocasião, foi iniciada a elaboração coletiva da proposta do referido curso, definindo os seus objetivos, público-alvo, carga horária, matriz curricular, estrutura de funcionamento, parcerias institucionais e IES responsável pela oferta e certificação. Importante destacar que a única IES que apresentou disponibilidade para assunção da referida proposta foi a UEM. Nessa reunião foi estabelecido um grupo de trabalho com a responsabilidade de elaborar o detalhamento da proposta.

Foi igualmente proposta pela SEED a realização de um Seminário Estadual de Licenciatura Intercultural que viesse a apresentar e debater a proposta de curso a ser desenvolvido no Paraná, contando com a participação de caciques, estudantes indígenas dos diferentes cursos de licenciatura nas IES, professores indígenas potenciais candidatos à Licenciatura Intercultural, pesquisadores e professores da CUIA e representantes de instituições proponentes e parceiras. Foi proposto que se convidassem representantes de IES de outros estados do país que já desenvolvem experiências de Licenciatura Intercultural.

O grupo de trabalho destacado para a elaboração detalhada da proposta do Curso de Licenciatura Intercultural reuniu-se ainda em duas ocasiões (em 11 de novembro de 2008 e em 08 de julho de 2009), em Curitiba, tendo a incumbência de preparar o Seminário Estadual deliberado em reunião.

²¹⁰ Nessa reunião estavam presentes os seguintes membros da CUIA: Eduardo Harder, da UFPR; Antonio P. Pontes Filho, da UNIOESTE; Patrícia Laure Gaulier, da UNESPAR; Déa Maria F. Silveira, da UNICENTRO; Márcio A. Ohira e Vanderléia Silva Oliveira, da UENP; José Roberto de Vasconcelos Galdino, da UEPG; Lúcio Tadeu Mota e Margarete Aparecida Moreira, da UEM; Betty Elmer Finatti, Ludoviko C. dos Santos, Izabel Maria Diniz e Silvana Drumond Monteiro da UEL, sendo esta última, presidente da CUIA Estadual nessa ocasião. Também participou dessa reunião o acadêmico indígena Osias R. A. Sampaio, representante estudantil na CUIA.

3.11 O IX VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ, UNIOESTE, 2010

O IX Vestibular dos Povos Indígenas foi realizado nos dias 14 e 15 de dezembro de 2009, no município de Cascavel, coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação da UNIOESTE e pela CUIA, esta última tendo como presidente o Prof. Antonio Pimentel Pontes Filho, vinculado à Universidade sede desta edição do vestibular específico.

Inscreveram-se nesse concurso vestibular específico 240 candidatos indígenas, 127 concorrentes às vagas das IES estaduais e 113 concorrentes às vagas da UFPR. Os candidatos inscritos concorreram às 52 vagas no total ofertadas, sendo 42 das Universidades Estaduais e 10 da UFPR.

Destaca-se que nessa edição do vestibular específico se registrou o maior número de candidatos indígenas da série histórica deste concurso, representando 21,2% de todo o universo de inscritos nos nove vestibulares realizados.

Assim como na edição anterior, nota-se a ampliação do número de candidatos concorrentes às vagas da UENP (36 inscritos em primeira opção) em comparação aos interessados à UEM (apenas 14 inscritos em primeira opção). Esse fenômeno, anteriormente notado, pode indicar a intencional concentração de vagas para IES mais próximas das terras indígenas localizadas na região norte do Paraná, viabilizando condições de deslocamento diário dos estudantes entre a aldeia e a IES.

As provas foram realizadas no campus da UNIOESTE e os candidatos ficaram alojados no Centro Diocesano de Formação, deslocando-se todos os dias para o local de realização do vestibular.

Registra-se também a intensificação da aproximação da SEED no ano de 2009 junto aos membros da CUIA Estadual, iniciada na preparação da edição anterior do vestibular específico. Três significativas ações propostas pela SEED provocaram o envolvimento dos docentes das IES no ano de 2009, sendo: a elaboração da proposta do Curso de Licenciatura Intercultural, a constituição do Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena, e o início das discussões sobre a implantação da Lei n.º 11.645/2008 que determina a instituição da História e Cultura Indígena no currículo das instituições de ensino do país.

Acerca da primeira ação, destaca-se a realização do I Seminário Estadual de Licenciatura Intercultural, ocorrido no período de 13 a 16 de outubro de 2009, no campus da UEM, contando com a participação de 230 participantes dentre representantes das IES públicas do Paraná e da CUIA, caciques, professores indígenas candidatos ao referido curso, estudantes indígenas universitários vinculados a cursos de licenciatura nas IES estaduais e na UFPR (ingressos pelos vestibulares específicos) e dirigentes da Associação dos Professores Indígenas do Paraná. O evento foi coordenado pelos representantes da SEED/Departamento da Diversidade/Coordenação de Educação Escolar Indígena, SETI/Coordenação de Ensino Superior e pela CUIA/UEM, contando com o apoio da equipe do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE) desta IES²¹¹.

Esse evento foi marcado pela institucionalidade da proposta a ser desenvolvida, contando com a presença do Vice-Reitor da UEM, Prof. Mário Luiz Neves de Azevedo, na cerimônia de abertura, bem como da Prof^a. Alayde Maria Pinto Digiovanni, Superintendente da Educação da SEED durante o Seminário. Contou também com a importante presença e participação de representantes da Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Federal de Roraima e Instituto Inskiran, que apresentaram as experiências desenvolvidas em torno dos cursos de Licenciatura Intercultural nesses estados.

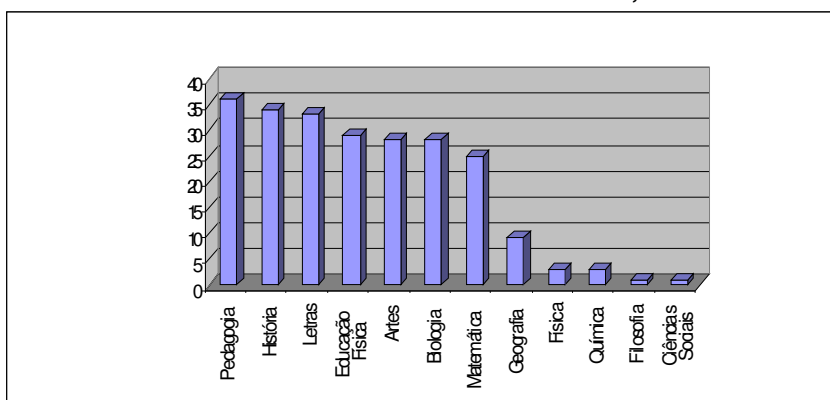
Considera-se que um dos momentos mais significativos do evento foi o pronunciamento dos dois estudantes indígenas de Roraima (etnias Macuxi e Wapichana) e do estudante Guarani-Kaiwá do Mato Grosso do Sul, convidados para o evento, e dos acadêmicos indígenas das IES estaduais do Paraná. Em suas manifestações, trataram das dificuldades e dos avanços em suas trajetórias acadêmicas e sobre suas expectativas com a licenciatura intercultural.

²¹¹ Destaca-se a participação dos representantes das instituições envolvidas no processo de organização e coordenação desse Seminário: Rosângela C. Faustino, Maria Simoni J. Novak e Lúcio Tadeu Mota pela UEM, este último, ocupando nessa ocasião a função de Diretor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes desta IES; Cristina Cremonese, Andrea Gouvea de Oliveira, Lilianny R. B. dos Passos, Leila do Rocio da Silva, Dirceu José de Paula e Wagner Roberto do Amaral pela SEED; e Sônia Maria Sperandio Lopes Adum e Mario Candido de Athayde Junior pela SETI. Os demais representantes da CUIA não se envolveram com a organização e coordenação do evento, estando presentes apenas os seguintes docentes: José Roberto Vasconcelos Galdino, pela UEPG e José Valentim Wawzyniak, pela UEL, não havendo representantes de outras IES. Apesar da significativa participação dos referidos docentes da CUIA neste evento, ressalta-se o tímido envolvimento dos demais membros desta Comissão no que se refere à proposta de Licenciatura Intercultural.

Interessante ressaltar a expressiva presença de acadêmicos indígenas vinculados a cursos de licenciatura nas IES públicas do Paraná (ingressos pelos vestibulares específicos) neste Seminário, sendo o seu intencional envolvimento tão inédito quanto o próprio evento realizado.

O Seminário também possibilitou a participação no estudo da proposta do curso de Licenciatura Intercultural (elaborada anteriormente pelo grupo de trabalho), no debate e na proposição de alterações e adequações da mesma, bem como na definição de quais cursos de licenciatura os potenciais candidatos a cursista e os caciques presentes gostariam que fossem ofertados pela UEM. Reunidos em grupos por pertencimento étnico, os participantes indígenas indicaram a necessidade dos seguintes cursos para compor a oferta da Licenciatura Intercultural do Paraná:

GRÁFICO 6 - CURSOS INDICADOS PARA COMPOR A PROPOSTA DE LICENCIATURA INTERCULTURAL DO PARANÁ, 2009



FONTE: PARANÁ, 2009c.

Importante ressaltar que os debates realizados em torno da proposta de Licenciatura Intercultural no Paraná estão também associados à abertura de concurso público específico a professores indígenas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, previsto para o período de 2015, logo após a conclusão do referido curso e graduação dos cursistas.

A constituição do Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena pautou a segunda ação desenvolvida pela SEED envolvendo os membros da CUIA no ano de 2009. Foram realizadas e coordenadas pela SEED três reuniões técnicas para apresentação da proposta de constituição do Comitê e para a elaboração de minuta de

Regimento Interno orientador das suas ações²¹². Ressalta-se que as referidas reuniões contaram com reduzido número de representantes das IES, mesmo sendo previsto pela SEED o custeio de suas despesas de viagem, hospedagem e alimentação.

A última atividade promovida pela SEED no ano de 2009 acerca da constituição do Comitê refere-se à reunião do Comitê Provisório de Educação Escolar Indígena, realizada nos dias 08 e 09 de dezembro de 2009, em Curitiba²¹³, com a majoritária presença de representantes indígenas. Destaca-se a ausência dos dois representantes da CUIA nessa reunião, justificada informalmente por eles em virtude das proximidades da nona edição do vestibular específico, previsto para realizar-se no mesmo mês.

Durante as reuniões, pôde observar-se certa desarticulação entre os professores, as lideranças indígenas e os representantes dos estudantes indígenas universitários presentes. Ao se indicar vagas para estudantes indígenas no regimento interno do Comitê (sugeridas pelo chefe do Departamento da Diversidade) observou-se que os próprios acadêmicos presentes não entendiam sua representação nesse espaço, tampouco os demais participantes manifestaram publicamente o apoio à sua participação.

²¹²Constata-se que, das três reuniões técnicas realizadas, duas apresentaram caráter mais ampliado e outra, se destinou a um grupo reduzido de participantes destacado pela primeira reunião ampliada para elaboração de minuta de regimento interno do Comitê. Todas as reuniões se realizaram em Curitiba, sendo a primeira reunião ampliada no dia 15 de junho de 2009, a segunda nos dias 08 e 09 de outubro de 2009, e a reunião do grupo mais reduzido no período de 21 e 22 de setembro de 2009. As reuniões ampliadas reuniram cerca de 100 participantes entre caciques, professores indígenas representantes de todas as escolas indígenas da Rede Estadual de Educação, estudantes indígenas e professores membros da CUIA de IES estaduais, técnicos responsáveis pela educação escolar indígena nos NREs, representantes da FUNAI, SETI, Ministério Público do Paraná e Assessoria de Assuntos Indígenas da Secretaria de Estado de Assuntos Estratégicos do Paraná (SEAE). Na primeira reunião foi apresentado pelo Chefe do Departamento da Diversidade Wagner Roberto do Amaral e Cristina Cremonese, Coordenadora da Educação Escolar Indígena, ambos da SEED, a intenção de constituir um espaço institucional de gestão democrática da política de educação escolar indígena do Paraná, bem como para articular ações desenvolvidas em torno desta modalidade. Foi apresentada por eles a necessidade de se pensar coletivamente sobre constituição do Comitê, seus objetivos, composição, número de membros, dinâmica de atuação etc. sendo necessário elaborar proposta conjunta para tal. Nessa reunião foi constituído grupo de trabalho para elaborar minuta de regimento interno. Participou dessa reunião a Prof^a. Dea Maria F. Silveiro, representando a CUIA. O Prof. José Roberto V. Galdino foi destacado pela CUIA para também representá-la não sendo possível sua presença. Na segunda reunião ampliada, foi apresentada e discutida a minuta de regimento interno, sendo também constituída comissão provisória deste Comitê, composta por 20 membros. Importante ressaltar a deliberação dos representantes indígenas nessas reuniões em definir a composição do Comitê com maioria indígena. Para essa comissão foram indicados Dea Maria F. Silveiro e José Roberto V. Galdino como representantes da CUIA. Participaram também destas reuniões representando os estudantes indígenas universitários os acadêmicos Osias R. A. Sampaio (aluno do curso de Comunicação Social/UEL) e Leonardo Vargas da Silva (aluno do curso de Educação Artística/UEL), ambos representantes estudiantis na CUIA Estadual.

²¹³ Os membros desse Comitê provisório foram eleitos em reunião técnica ampliada, tendo a tarefa de iniciar a avaliação das ações de educação escolar indígena desenvolvidas em 2009 e planejar esta política para o ano de 2010, até que ocorra a institucionalização e nomeação oficial dos membros do Comitê Estadual.

Este fato propiciou a constatação de que, mesmo garantida a representação formal dos mesmos no Comitê, é significativa a desarticulação entre a formação acadêmica dos estudantes indígenas das IES (mesmo os das licenciaturas) e as ações de educação escolar indígena desenvolvidas pela SEED. Evidencia-se, desta forma, a distância ainda existente entre a política de ensino superior voltada aos povos indígenas desenvolvida pela SETI e a política de educação básica destinada a esses mesmos sujeitos coletivos desenvolvida pela SEED. Essa distância institucional é também refletida pelo distanciamento evidenciado entre os acadêmicos indígenas (inclusive das licenciaturas) com os professores das escolas indígenas, sendo este um fenômeno importante a ser investigado por outros trabalhos de pesquisa.

Acerca da terceira ação realizada pela SEED envolvendo a CUIA Estadual, destacam-se as discussões pautadas sobre a implantação da Lei n.º 11.645/2008, que determina a instituição da História e Cultura Indígena no currículo das instituições de ensino do país. Para tal, foram realizados dois eventos pela referida Secretaria de Estado da Educação objetivando iniciar a elaboração de diretrizes curriculares estaduais de História e Cultura Indígena no Paraná, sendo uma reunião técnica²¹⁴ e um simpósio.

Desses eventos, ressalta-se a realização do I Simpósio Estadual de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ocorrido no período de 26 a 29 de novembro de 2009, no Centro de Formação Continuada de Faxinal do Céu, município de Pinhão/PR, envolvendo cerca de 600 participantes²¹⁵. Esse evento foi

²¹⁴ A reunião técnica foi realizada nos dias 14 e 15 de setembro de 2009, em Curitiba, contando com a presença de professores indígenas, caciques, técnicos responsáveis pela educação escolar indígena nos NREs, técnicos da Coordenação da Educação Escolar Indígena e do Núcleo de Educação das Relações Étnicorraciais e Afrodescendência (NEREA), ambos vinculados ao Departamento da Diversidade da SEED, representante da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e representantes do Movimento Social Negro. Nessa reunião, objetivou-se apresentar a Lei Federal n.º 11.645/2008 e a necessidade de se definir uma agenda de ações voltadas à sua implementação. Nessa ocasião, os representantes do Movimento Social Negro e do NEREA/DEDI/SEED apresentaram as experiências e políticas desenvolvidas em torno da implementação da Lei Federal n.º 10.639/2003 que determina a instituição da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares em todos estabelecimentos de ensino do país. Interessante observar que esse evento representou a primeira iniciativa institucional da SEED registrada, com vistas a articular ações e orientações curriculares entre as perspectivas afro-brasileira e indígena para a Rede Estadual de Educação do Paraná. Observado pelo pesquisador, presente nessa reunião, o desconhecimento e estranhamento manifestado pelas representações indígenas acerca das intenções da referida Lei, bem como de sua operacionalização, evidenciando que suas preocupações prioritárias referem-se à organização das escolas indígenas.

²¹⁵ Dentre os participantes desse evento, observou-se a representação de profissionais indígenas e não indígenas da Rede Estadual de Educação do Paraná, caciques, lideranças do Movimento Social Negro e do Fórum Estadual Permanente de Educação das Relações Étnicorraciais do Paraná, técnicos responsáveis pela educação escolar

realizado conjunta e ineditamente pelas duas equipes técnicas da SEED responsáveis pela política de educação escolar indígena e pela política de educação das relações étnico-raciais, provocando a importante articulação entre a perspectiva histórica e cultural do ensino sobre o universo africano, afro-brasileiro e indígena. Mesmo convidados, não foi identificado nos registros desse evento a participação dos membros da CUIA das IES estaduais.

Observando o conjunto de ações desenvolvidas pela SEED na área da educação escolar indígena envolvendo a CUIA, a partir do segundo semestre de 2008 e durante o ano de 2009, constata-se a mudança significativa do posicionamento institucional em relação às IES estaduais, em especial a essa Comissão, se comparada ao período de institucionalização dos vestibulares específicos.

Contudo, percebe-se o reduzido envolvimento dos membros da CUIA em ações que possam converter-se em maior adesão, envolvimento e formação dos estudantes indígenas nas IES, principalmente os que atuam nas áreas das licenciaturas. Observa-se que os professores vinculados a esta Comissão possuem outros compromissos profissionais e acadêmicos, seja para o acompanhamento cotidiano dos estudantes indígenas, seja com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e prestação de serviço assumidas nas instituições em que atuam. O seu envolvimento junto às demandas recentemente apresentadas pela SEED exige deles e das IES as quais se vinculam, o tempo de trabalho e a disponibilidade necessários para tal²¹⁶.

Ao acompanhar as reuniões e demais eventos envolvendo os docentes vinculados à CUIA²¹⁷, evidenciou-se, com exceção dos vinculados à UEM, a

indígena e pela educação das relações étnico-raciais nos NREs, professores e pesquisadores de universidades do Paraná e de outros estados do país.

²¹⁶ Interessante evidenciar que esta avaliação pode ser percebida pelo pesquisador quando este, ao encontrar-se numa atividade docente na UEL (no dia 29/10/09), foi convidado por um membro da CUIA/UEL a participar de uma reunião desta Comissão. Ao final da reunião, ao se pronunciar como pesquisador com o objetivo de relatar sobre sua pesquisa, foi duramente indagado como representante da SEED (que de fato era) por um dos membros da Comissão sobre a organização dos diversos eventos agendados e reprogramados (dada a prevenção da gripe A H1N1, no ano de 2009) por esta instituição e da demanda a ser assumida por esses professores, principalmente a Licenciatura Intercultural. Ainda que se justificando – como representante da SEED nesse momento – que as providências sobre a organização do curso de Licenciatura Intercultural tenham sido definidas coletivamente com os membros da CUIA no ano anterior, o docente evidenciou, à sua forma, as preocupações sobre a demanda de trabalho a ser por eles assumida. O referido docente explicitou também seu desconhecimento sobre as definições e os encaminhamentos outroramente definidos e assumidos entre SEED, SETI e CUIA acerca da Licenciatura Intercultural.

²¹⁷ Importante esclarecer que o pesquisador e autor desta tese ocupava a função como Chefe do Departamento da Diversidade da SEED no período de realização das ações relatadas envolvendo a CUIA, encontrando-se nesta condição até a presente data. Interessante afirmar que as experiências vivenciadas nesses eventos instigaram e

centralidade que ainda se apresenta na política de ingresso de estudantes indígenas nas IES, explicitada pelo envolvimento exigido à preparação do Vestibular dos Povos Indígenas. Entende-se que as impressões ora registradas, resultado de observações informais e ainda distantes do cotidiano das IES, devam ser melhor investigadas e analisadas, não sendo este o objeto de estudo desta tese.

3.12 OS ENCONTROS DE ENSINO SUPERIOR INDÍGENA DO PARANÁ E NO BRASIL

Por iniciativa da CUIA Estadual, desde o ano de 2008, teve início a organização dos Encontros de Ensino Superior Indígena do Paraná, sendo realizadas duas edições deste evento até a presente data.

O I Encontro de Ensino Superior do Paraná²¹⁸ foi sediado nos dias 19 e 20 de maio de 2008, na UEL, sendo coordenado pela CUIA Estadual e contando com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação desta Universidade. Segundo seus organizadores, o evento teve a finalidade de “discutir a educação superior indígena nas universidades paranaenses e as políticas de acesso e permanência desses estudantes nas instituições de ensino do país, além de conhecer as experiências das universidades brasileiras nesta área” (UEL, 2009).

Os temas que permearam esse evento trataram de evidenciar o panorama da situação dos acadêmicos indígenas em nível nacional, debater sobre o histórico e as perspectivas do ensino superior para Índios no Brasil, bem como refletir sobre as políticas de acesso e permanência deles.

Em sua programação contou com a participação de pesquisadores de diversos estados e instituições como: Antonio Jacó Brand, professor da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), de Campo Grande/MS e integrante do Programa Kaiowá/Guarani; Hellen Cristina de Souza, professora e coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Educação e Diversidade da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT); Elias

possibilitaram ao autor desta tese sua percepção como simultâneo sujeito gestor e pesquisador e, fundamentalmente, sujeito das tensões e contradições próprias desta condição.

²¹⁸ Interessante esclarecer que o referido evento foi divulgado no site da UEL e pela imprensa local como o “I Encontro Nacional de Ensino Superior Indígena”, havendo uma incorreção no seu título e que pode gerar dúvidas aos interessados.

Renato da Silva Januário, Coordenador do Programa de Educação Superior Indígena (PROESI) e Licenciatura Indígena da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT); e Tânia Maria Ferreira pelo Projeto VIGISUS/Funasa.

O Encontro também contou em sua programação com a mesa redonda “A educação superior na visão dos indígenas”, garantindo a participação e o pronunciamento de lideranças indígenas, profissionais indígenas formados e acadêmicos índios que estão cursando o ensino superior.

O II Encontro de Ensino Superior do Paraná ocorreu nos dias 15 e 16 de setembro de 2009, sendo realizado pela UEM, contando com o apoio do seu Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, da SETI e da CUIA Estadual, responsáveis pela sua organização. Esse evento, em sua segunda edição, apresentou como objetivos:

- Propiciar momentos para o aprofundamento das questões de Educação Superior Indígena, por meio de debates e exposições.
- Favorecer a socialização e reflexão interdisciplinar de diferentes temáticas relacionadas à cultura, educação e ensino superior indígena.
- Analisar dados referentes à Educação Superior Indígena no Paraná.
- Divulgar as produções de pesquisadores e estudantes indígenas e não indígenas de graduação e pós-graduação das instituições públicas do Paraná. (UEM, 2009)

A programação do evento possibilitou a reflexão e o debate sobre temas como o ensino superior indígena no Brasil, a identidade dos estudantes indígenas e a permanência e resistência dos Xetá no Paraná, esta temática focando acerca das questões linguísticas e da reorganização sociocultural deste povo. Interessante notar que a última temática citada não se refere diretamente à situação dos estudantes indígenas na universidade, contudo, pode inspirá-los a uma reflexão fundamental do ponto de vista da afirmação política e cultural dos povos indígenas no Paraná (UEM, 2009)

Como a edição anterior, o II Encontro contou com a participação de professores e pesquisadores de universidades públicas de outras regiões do país, possibilitando o intercâmbio de experiências e políticas de ensino superior para os povos indígenas. Dentre as professoras convidadas destacam-se: Prof^a Dra. Carmem Lucia da Silva, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Prof^a Dra. Ana Suelly Arruda Camara

Cabral, da Universidade de Brasília (UnB) e Prof^a Dra. Beatriz dos Santos Landa, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Diferente, contudo, da edição anterior, a conferência de abertura foi proferida pela Prof^a Dra. Ana Eliza de Castro Freitas, da Universidade Federal do Paraná e membro da CUIA Estadual, sendo oportunizada a participação de uma docente de IES pública paranaense como conferencista.

A organização dessa segunda edição se distinguiu da anterior, ampliando os espaços de debate mediante a definição de uma tarde para apresentação de trabalhos por meio de comunicações orais e relatos de experiências. As 11 comunicações orais e os três relatos de experiências²¹⁹ foram organizados e aprovados a partir dos seguintes eixos temáticos: Políticas Públicas e a questão indígena; Educação Superior Indígena; Cultura, territorialidade e autonomia dos povos indígenas; e Educação Escolar indígena: práticas pedagógicas e interculturalidade.

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

Importante também observar que os eventos ora apresentados somam-se a um contexto de realização de diversos encontros, seminários, congressos, conferências, dentre outros, em todo o país, os quais se propõem a tematizar, refletir, debater, avaliar e propor políticas públicas de ensino superior aos povos indígenas.

Esse cenário pode ser reflexo da organização das IES públicas do país por intermédio de seus pesquisadores e professores atuantes nos diversos cursos de licenciatura intercultural e junto às políticas de ingresso e de permanência adotadas recentemente nos estados. Pode também ser reflexo da organização dos estudantes indígenas universitários partindo de suas IES e provocando debates em nível estadual e articulando-se por todo o território nacional. Ademais, pode estar associado à

²¹⁹ Interessante destacar os temas que foram apresentados como relatos de experiências por uma estudante indígena e por duas pedagogas indígenas recém-formadas, sendo: “Superando dificuldades: experiências de uma Guarani formada em pedagogia”, por Rosilda da Silva Camargo, graduada em Pedagogia pela UEM; “O estudante indígena na universidade: reaprender a estudar”, por Silvana Matias, acadêmica do curso de Enfermagem/UEM; e “Vivência e experiência”, por Joelma Lourenço Piraí, graduada em Pedagogia/UEM.

reivindicação do ensino superior público pelas diversas organizações e movimentos sociais indígenas e de professores indígenas no país, uma vez que muitas dessas lideranças também foram, estão ou serão estudantes universitários.

Dentre os eventos realizados e divulgados em vários sites específicos de ensino superior para os povos indígenas recentemente disponíveis nos últimos anos, destaca-se o 1º. Congresso Brasileiro de Acadêmicos, Pesquisadores e Profissionais Indígenas, realizado no período de 14 a 17 de julho de 2009, no campus da Universidade de Brasília, reunindo 600 participantes de 70 povos indígenas diferentes.

O evento foi realizado e coordenado pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) em parceria com o Departamento de Antropologia/Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (UnB), Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas da UnB), SECAD/MEC, FUNAI, LACED/Museu Nacional e do Instituto Internacional de Educação do Brasil, sendo apoiado pela Associação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

Primeiro do gênero em território nacional, o Congresso contou com a presença de lideranças de organizações e comunidades indígenas; estudantes, pesquisadores, técnicos e profissionais indígenas (advogados, antropólogos, pedagogos, professores, agentes de saúde, agentes ambientais, comerciantes etc.); diferentes especialistas e sabedores indígenas (pajés, artesãos, especialistas em construções de canoas, músicos, cantores, pintores, artistas plásticos, desenhistas, escritores); cerca de 50 estudantes não índios de áreas afins; e cerca de 50 convidados especiais nacionais e internacionais.

Dentre os objetivos do evento, destacaram-se os “de coletar subsídios para uma política de Estado de educação superior para os povos indígenas, proporcionar espaço amplo para a troca de experiências de estudantes nas universidades e valorizar os conhecimentos tradicionais no meio acadêmico”. (MENESES, 2009).

Evidenciam essa intenção os registros levantados sobre a interativa dinâmica do Congresso, sendo este um dos resultados por ele alcançado.

Ao cair da noite de terça-feira, enquanto os recém-chegados representantes dos Puruborá e Miguelenos, etnias de Rondônia, montavam barracas no João Calmon [pavilhão onde foram realizadas parte das atividades], uma mulher do Paraná dava o peito para uma criança mamar. O Baré e estudante de

Odontologia, Gilmar Alcântara, explica que, ali, a música rompe as diferenças e reúne todos à luz da lua. "Enquanto dançamos o Toré (dança típica de louvor), ocorrem as conversas sobre os costumes de cada um", disse ele, que espera mais interação até o fim do congresso, na sexta-feira. (CAMPOS, 2009)

A vivência e interatividade constatadas nos relatos registrados acerca do evento demonstraram que os debates estabelecidos produziram diversas propostas para a consolidação de uma política pública de ensino superior no país. Dentre as propostas destacam-se:

a criação de universidades em áreas indígenas, a adoção de cotas em concursos públicos e a concessão de bolsas de estudos para pesquisadores da área. [...] a criação de um sistema de bolsas para povos indígenas, como o do Programa Universidade para Todos (ProUni), e a inclusão da disciplina direito indigenista nos cursos de direito. [...] propostas também na área do ensino médio, como a implementação de cursos técnicos profissionalizantes de acordo com a demanda de serviços das aldeias e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) específico para indígenas. (MENESES, 2009).

Segundo Gersem dos Santos Luciano, Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena do MEC, o congresso mostrou ser possível construir uma significativa aliança na luta pelos direitos indígenas no Brasil. Outra perspectiva apontada por Marcos Terena, diretor do Memorial dos Povos Indígenas, foi a relevante expectativa gerada no meio acadêmico a partir do congresso, afirmando que "a idéia é que possamos adquirir base para, futuramente, termos a universidade indígena". Lembrou ainda que "o índio já é doutor em suas tradições, mas o diploma acadêmico só terá valor se esses costumes originais forem respeitados". (MENESES, 2009).

Outro evento de caráter nacional realizado refere-se ao II Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade, ocorrido no período de 27 e 30 de agosto de 2007, em Campo Grande e promovido pela parceria entre os Programas de Mestrado em Desenvolvimento Local e Educação da UCDB e Fundação Ford. O evento contou com mais de 400 participantes, destes, 200 acadêmicos e lideranças indígenas de diversas etnias e estados do país.

Um dos resultados deste evento foi a organização e publicação o livro "Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade", apresentando as discussões e os resultados alcançados no referido Seminário. Essa obra foi publicada pelo "Projeto Rede de Saberes – permanência de indígenas no

ensino superior”²²⁰ do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) da Universidade Católica Dom Bosco. Esse Projeto se apresenta uma referência nacional para a temática do ensino superior para os povos indígenas, realizando-se em parceria com o Projeto Trilhas do Conhecimento, do LACED/Museu Nacional/UFRJ e com a Fundação Ford (MALDONADO, 2009).

Esse contexto e debate apresentam-se, direta ou indiretamente, situados e inspirados no interior das IES públicas paranaenses ao constituir, a cada ano e a cada vestibular específico, a política de ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior no Paraná, em processo de instituição desde o ano de 2001, entre passos e descompassos.

3.13 OS TRILHOS QUE LEVAM À UNIVERSIDADE: PASSOS E (DES)COMPASSOS INSTITUCIONAIS

A narrativa ora apresentada revela um traço paradoxal e importante da história do ensino superior público no Estado do Paraná e do Brasil, uma vez que os Vestibulares dos Povos Indígenas referidos nesta tese se caracterizam como uma ação inédita no território nacional.

Apesar de se constituir na primeira lei estadual brasileira a prescrever ações afirmativas com corte étnico-racial com especificidade indígena em universidades públicas, e a instituir um vestibular específico e exclusivo, a expressão *ação afirmativa* (conforme reflexão realizada nesta tese) não é empregada em nenhum documento oficial paranaense que verse sobre essa ação. Segundo Paulino (2008, p.44), “as justificativas para a aprovação da lei parecem correr à parte do debate [sobre as ações

²²⁰ O referido Projeto é desenvolvido pela Universidade Católica Dom Bosco e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), contando com a participação das Universidades Federais, de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campus de Aquidauana) e da Grande Dourados (UFGD). Objetiva dar continuidade às ações de apoio aos alunos indígenas em sua trajetória acadêmica nas universidades de todo o estado do Mato Grosso do Sul, ampliando, desta forma, o apoio ao fortalecimento da articulação entre os acadêmicos índios das diversas IES e dessas com suas comunidades, lideranças e organizações. Busca também a viabilização de novas alternativas para os acadêmicos egressos, tendo em vista a sua inserção profissional no contexto regional. Disponível em: <http://www.rededesaberes.neppi.org/apresentacao.php>. Acesso em: 16 dez.2009. Foi apresentado pelo seu coordenador Prof. Antonio Brand, aos membros da CUIA, acadêmicos e lideranças indígenas do Paraná quando de sua participação como conferencista no I Encontro de Ensino Superior do Paraná, em 2008, na UEL.

afirmativas] já na pauta dessa época, embora este estivesse voltado exclusivamente para negros.”

Outrossim, a recente implementação desse processo seletivo específico provoca a reflexão sobre a sua apropriação pelos sujeitos que nele passam a se envolver e por ele passam a serem envolvidos. Destaca-se a reflexão realizada por Paulino (2008, p.54), ao demonstrar a assunção e permanência automática do termo *vestibular* pelos integrantes que passaram a operacionalizar os processos seletivos específicos por meio das comissões provisórias²²¹, podendo evidenciar contradições ou incoerências neste processo, explicitados a partir de dois aspectos sobre esta questão:

- 1) o método classificatório pode fomentar a competição e soa contraditório. “Índio competindo com índio” parece negar uma das principais conquistas dos indígenas nos últimos tempos: sua caracterização enquanto coletividades, principalmente após a aceitação do termo *povos indígenas* com a ratificação da Convenção 169.
- 2) Provas sendo versadas sobre conteúdos básicos do Ensino Médio fazem pensar a partir de que parâmetros estes indígenas estão sendo avaliados e, em consequência, quais serão “selecionados”. Sem dúvida, no Paraná (e talvez não seja exagero dizer, no Brasil), as escolas do Ensino Médio estão muito distantes de uma lógica intercultural.

Ainda, segundo a análise do autor (2008, p.55), “têm-se a clara impressão em alguns relatos de que, apesar da vontade de alguns integrantes da comissão organizadora em se pensar uma seleção diferente, não há outra referência significativa para um processo seletivo, o que merece atenção”. Esta questão também mereceu reflexão de Capelo e Amaral (2004, p.179-180) que, ao reconhecerem o caráter contraditório que o vestibular específico carrega, afirmam:

Embora o formato do vestibular indígena procure atender às especificidades étnico-culturais, termina mantendo o esquema de exclusão do vestibular regular, pois a natureza é a mesma. Como pensar num formato diferenciado quando as vagas são restritas? Diante das armadilhas postas pelos constrangimentos vividos, a alternativa de solução só pode ser pensada a longo prazo. Isto implica numa universidade intercultural, o que seria adequado inclusive ao significado do nome – universidade – enquanto instituição que, compreendendo a diversidade, deveria compor uma universalidade.

²²¹ Denominam-se neste trabalho comissões provisórias as equipes que foram formalmente constituídas pela SETI e pelas IES estaduais no período de 2001 a 2005, com o objetivo de regulamentar e organizar os Vestibulares dos Povos Indígenas do Paraná. Cumpre destacar que, com a instituição da CUIA Estadual, previu-se um caráter mais permanente a essa comissão, ainda que esse aspecto não seja tão operacionalizado haja vista os esforços e processos que ainda demandam a organização dos referidos vestibulares específicos.

Desde a sua institucionalização, as edições do Vestibular dos Povos Indígenas indígenas têm sido organizadas seguindo o mesmo padrão estrutural dos vestibulares convencionais contando com provas com questões objetivas de disciplinas do ensino médio, tais como: matemática, física, química, biologia, inglês ou espanhol, história e geografia, língua portuguesa e redação em português, com exceção da prova oral na língua portuguesa²²² e da prova de língua indígena²²³.

Constata-se que, apesar das similaridades e diferenças do vestibular específico²²⁴ com os vestibulares convencionais, a especificidade que tem caracterizado os Vestibulares dos Povos Indígenas no Paraná refere-se:

- à exclusiva concorrência das vagas suplementares entre os indígenas, por meio de provas objetivas que possuem menor número de itens que as provas dos vestibulares convencionais;
- a anuência da inscrição pelo cacique da terra indígena em que reside o candidato, reconhecendo sua pertença étnica e territorial;
- ao conteúdo das questões elaboradas, os quais evidenciam, por vezes, um diálogo entre a literatura que explicita a realidade dos povos indígenas no Paraná e no Brasil com conteúdos apresentados pela matriz curricular do ensino médio;
- ao respeito à tradição oral e às línguas Kaingang e Guarani, contemplando-as no processo de avaliação dos candidatos;
- à institucionalização de comissão de professores das universidades públicas envolvidas, responsável pela organização dos vestibulares específicos, pela avaliação dos candidatos e pelo acompanhamento dos aprovados durante o curso;
- à concentração e ao encontro dos candidatos indígenas num mesmo local para alojamento, refeições e, muitas vezes, de realização das provas, possibilitando

²²² Procurando atender às especificidades culturais dos povos indígenas, foi criada a prova oral com o propósito de garantir que a oralidade, que caracteriza a transmissão das tradições indígenas, seja reconhecida e valorizada como principal forma de educação entre os povos indígenas. É realizada diante de dois examinadores que ouvem do candidato a leitura em voz alta de um texto. Após a leitura, o candidato deve interpretar com suas próprias palavras o conteúdo lido.

²²³ A partir de 2005, foi incorporada ao vestibular específico a prova com questões objetivas de língua Kaingang ou Guarani (a ser optada pelo candidato). As línguas Kaingang e Guarani foram inseridas como opção à língua estrangeira (espanhol e inglês), não havendo nos vestibulares específicos a devida assunção e reconhecimento das determinações legais acerca do respeito e uso das línguas indígenas nos processos educativos que envolvam os povos indígenas.

²²⁴ Para aprofundar as reflexões acerca das especificidades e contradições do vestibular dos povos indígenas do Paraná, ver: CAPELO; AMARAL, 2004; CAPELO; TOMMASINO, 2004; RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006; NOVAK, 2007; PAULINO, 2008.

intercâmbios, reuniões e articulações entre eles. Desde o ano de 2005, os candidatos Kaingang e Guarani residentes no Paraná passaram a intercambiar com candidatos indígenas de diferentes grupos étnicos de outros estados do país, inscritos para concorrer à UFPR.

Esses elementos podem caracterizar os vestibulares específicos em sua perspectiva intercultural destacando-se, dentre eles, a referência da prova oral de língua portuguesa e da prova de língua Kaingang ou Guarani como opção à língua estrangeira. O destaque dos processos de oralidade e da escrita das línguas indígenas na política de ingresso na universidade pode provocar o reconhecimento institucional linguístico como afirmação dos pertencimentos dos candidatos e estudantes indígenas na universidade, caso haja algum tipo de articulação com as políticas de permanência acadêmica.

Ao observar a dinâmica mercadológica e competitiva dos vestibulares convencionais, o vestibular específico apresenta-se diferenciado na sua proposta e organização. Contudo, mesmo não sendo objeto desta tese entende-se necessário o desenvolvimento de pesquisas que venham a problematizar a natureza dos exames vestibulares específicos, sua função avaliadora, as estratégias de divulgação dos diferentes cursos e IES nas terras indígenas, as intenções político-pedagógicas presentes na sua formatação e como podem contribuir para diagnosticar as dificuldades e potencialidades dos estudantes indígenas avaliados e aprovados para seu efetivo ingresso e permanência nas universidades.

Importante ressaltar o esforço que as comissões organizadoras provisórias, a CUIA, as IES que sediam os vestibulares específicos, as demais instituições parceiras nesta ação, as lideranças e estudantes indígenas vêm empreendendo para garantir um processo avaliativo coerente e respeitoso com a dinâmica cultural dos povos indígenas do Paraná e de todo o Brasil.

Instiga-se ainda a refletir e avaliar os impactos políticos, pedagógicos e culturais que a assunção das línguas indígenas e da oralidade no vestibular específico apresentam às comunidades indígenas, à organização curricular da educação básica nas escolas indígenas e não indígena e no ensino superior.

Nessa lógica, importante ainda problematizar sobre o papel que a escolarização básica possibilita para preparar os indígenas a adentrar-se e permanecer numa universidade pública com características monolíngue, hierárquicas, eurocêntrica ou norte-ameriocêntrica. Importante questionar e compreender em que medida a escolarização dos indígenas no meio urbano (uma vez que a maioria das terras indígenas no Paraná não oferta os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio) os preparara para a convivência na universidade, tendo em vista as similaridades, padronizações e homogeneizações culturais existentes nos processos educativos? Será que um estudante indígena, falante ou não da língua Kaingang ou Guarani, que não é reconhecido nas suas características culturais e linguísticas na escola da cidade, pode aprender a conviver com esta invisibilidade e com este desrespeito à sua identidade e sobreviver estudante sem evadir-se? Quais aspectos garantem sua permanência e resistência como estudante indígena nas escolas fora da aldeia e na universidade?

Entende-se que os aspectos que tratam do vestibular específico, apesar de não compor o foco deste trabalho, são fundamentais para compreender o problema central que vincula este esforço investigativo: identificar e compreender as estratégias de resistência e de permanência dos estudantes indígenas na universidade.

Constata-se que a criação e organização do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, possibilitaram evidenciar ainda mais as contradições existentes entre as intenções interculturais de um processo de avaliação tradicionalmente marcado pela lógica da exclusão, da competição e da seleção e a perspectiva de uma universidade pública e democrática que ainda não se constituiu intercultural (CAPELO; AMARAL, 2004; PAULINO, 2008).

Os vestibulares específicos possibilitaram também a sinalização de que as mudanças são possíveis, havendo, contudo, a inédita criação de processos novos e o protagonismo deles por professores universitários e por estudantes e lideranças indígenas. Segundo Capelo e Amaral (2004, p.184),

Certamente no interior da Universidade a presença de jovens índios não altere em nada a lógica universitária, mas incomoda, e isso já é um passo importante. O desconhecimento das especificidades culturais é tão grande que certos professores reafirmam os preconceitos que carregam dizendo que é muito

privilégio dos índios dispor de um vestibular específico. Respondendo a essa alegação, um estudante Guarani afirmou: *“longe de ser um privilégio, isso é o mínimo que a sociedade pode fazer por nós diante dos 500 anos de genocídios a que as nações indígenas foram submetidas no Brasil”*. Assim, as diferenças étnicas quanto explicitadas pelos diferentes fazem a diferença, porque marcam fronteiras entre aqueles que se pensam iguais e os “outros” que são postos como diferentes/desiguais. A marcação dessas fronteiras constitui os alicerces sobre os quais são edificadas as identidades sócio-culturais. Sem essas fronteiras há apenas apagamentos e invisibilidades.

Ao lado das contradições evidenciadas pelo vestibular específico, verificam-se também elementos de protagonismo, afirmação e de articulação dos sujeitos estudantes indígenas. Um dos espaços significativos constituído pelo vestibular específico e que se diferencia dos vestibulares convencionais, refere-se à possibilidade do encontro de todos os candidatos, uma vez que sempre estiveram alojados e reunidos num mesmo local para a realização das provas. Esses momentos tornaram-se fundamentais para os contatos, as trocas, o reencontro entre os parentes, intercâmbios culturais e articulações políticas entre os candidatos Kaingang e Guarani e de outras etnias indígenas residentes em diversas regiões do Brasil (em virtude da UFPR), e também para os docentes que constituem a CUIA²²⁵.

Vale registrar que, dentre os candidatos, observa-se a presença de estudantes indígenas que já ingressaram e frequentaram a universidade, desistiram do curso escolhido e inscreveram-se novamente nas edições dos vestibulares específicos. As trajetórias e experiências acadêmicas vivenciadas na universidade por esses ex-estudantes e novamente candidatos podem servir de referência e intercâmbio para os demais durante a realização do Vestibular. Há ainda, estudantes indígenas que estão cursando a universidade, alguns deles em fase de conclusão do curso, e que se inscreveram no vestibular para participar desse encontro²²⁶.

²²⁵ Considerando a importância desses momentos de encontro para a constituição da identidade dos estudantes indígenas universitários como novos sujeitos sociais, sugere-se a realização de pesquisas que venham a analisar esse momento diferenciado pelos vestibulares específicos, aspecto abordado apenas por PAULINO, 2008, não sendo este o seu objeto específico de investigação.

²²⁶ Interessante ilustrar que no período de inscrição da nona edição do Vestibular dos Povos Indígenas (17/08 a 16/09/2009) o pesquisador recebeu informalmente uma notícia de que o estudante I.B.R. (sujeito entrevistado por essa pesquisa e concluinte do curso de Direito na UEM) havia feito sua inscrição neste referido vestibular, indicando sua intenção de frequentar o curso de Direito na UEL. Importante destacar que a CUIA Estadual, responsável pelo deferimento ou indeferimento das inscrições não tinha um posicionamento definido acerca desta situação uma vez que a Resolução que orienta o vestibular específico não permite a inscrição de interessados que já possuam graduação, não havendo, contudo, nenhuma referência a estudantes indígenas em processo de formação acadêmica, tampouco aos que estão em fase de conclusão de sua graduação.

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

Entende-se que, dada a sua realização sistemática, os vestibulares específicos podem ser reconhecidos entre jovens indígenas interessados em ingressar no ensino superior público do Paraná e do Brasil, como um dos mais significativos eventos de intercâmbio intercultural desta natureza, custeados integralmente com recursos públicos. Ao constatar essa característica de encontro dos candidatos como “o ponto alto” do processo instaurado pelo vestibular específico, sendo um “forte evento de integração entre as comunidades indígenas do Paraná”, Paulino (2008, p.59) a fundamenta a partir do relato de uma docente da CUIA:

O vestibular é um mecanismo que nós criamos para que eles [os índios] tenham acesso à universidade. Aí vem a contradição: o vestibular é um mecanismo seletivo. Você poderia dizer: vocês estão reproduzindo aquilo que há de mais criticado no país hoje, que é um exame seletivo, classificatório. Só que existe um contraponto: o vestibular para nós não é só este processo seletivo: *o Vestibular Intercultural dos Povos Indígenas do Paraná é um evento que, entre outras coisas, dá a estas populações a visibilidade*. Eu, por exemplo, até 1998 nem me dava conta de que existiam populações indígenas no Paraná. Não que eu não soubesse da existência delas, mas eu não me dava conta. Então, quando você vê na mídia, quando você vê na universidade, quando você vê instituições se movimentando em torno de um evento que é a realização do vestibular indígena anual, você está possibilitando uma visibilidade. Então, penso eu que tanto pra nós da CUIA, quanto para os estudantes e para as comunidades indígenas, eles se tornam mais visíveis.

O autor relata também as manifestações de estudantes indígenas por ele entrevistados:

A gente conheceu um monte de gente, aí depois a gente ficou sabendo que conseguiram, [...] depois, na classificação, a gente ficou sabendo que os outros que a gente conheceu estão em outras estaduais. Isso é bem legal. (idem, p.60)

Na verdade a gente vem pro vestibular fazer a prova e também reencontra muitas pessoas, porque daí vem todo mundo, os amigos de outras aldeias, de outros lugares... É bom. (idem, p.60)

Somada à participação de candidatos indígenas de todo território nacional, constata-se a progressiva ampliação de índios residentes no Paraná interessados e inscritos nos vestibulares específicos. Esse fenômeno é demonstrado na nona edição desse vestibular (realizado nos dias 14 e 15 de dezembro de 2009) ao apresentar o maior número de inscrições de toda a série histórica desse concurso.

TABELA 2 - NÚMERO E PERCENTUAL DE CANDIDATOS INSCRITOS NAS EDIÇÕES DO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ (2002 A 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	100,0%

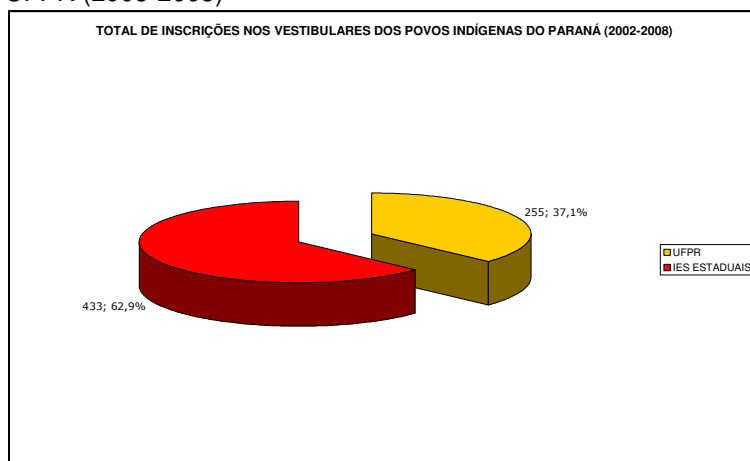
FONTE: UNICENTRO, 2002; UEL, 2003; UNIOESTE, 2004; UEM, 2005; UEPG, 2006; UFPR, 2007; UNICENTRO, 2008; UEL, 2009; UNIOESTE, 2009 (Adaptado pelo autor)

Contudo, para a análise mais aprofundada nesta tese, conforme referido anteriormente definiu-se por um recorte cronológico que viabilizasse o levantamento de dados mais detalhados sobre a trajetória dos candidatos aos vestibulares específicos, bem como dos estudantes indígenas na universidade. Para tanto, foram utilizados como parâmetro para esta análise os Relatórios oficiais dos vestibulares específicos realizados no período de 2002 a 2008, disponibilizados pela SETI (ver Gráfico 7)

Verifica-se que, do universo de 688 inscrições efetuadas nas sete edições do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná no período de 2002 a 2008, 433 (62,9%) se vinculam a candidatos indígenas residentes em território paranaense. Ao verificar os dados de inscritos na oitava e nona edição do vestibular específico, se apurará o

significativo crescimento de inscrições expressado na dobrada elevação de concorrentes entre os concursos de 2008 a 2010.

GRÁFICO 7 - DEMONSTRATIVO DO NÚMERO E PERCENTUAL DE INSCRIÇÕES NO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ (2002-2008), PARA AS IES ESTADUAIS E PARA A UFPR (2005-2008)



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

No período de 2005 a 2008, 255 inscrições (37,1%) foram efetuadas por candidatos indígenas de diversos estados brasileiros e também do Paraná. Esse dado revela o significativo número de participação de candidatos indígenas pertencentes a outros grupos étnicos do país que efetuaram suas inscrições e candidataram-se ao reduzido número de vagas ofertadas pela UFPR no referido período (cinco vagas em 2005 e 2006, sete vagas em 2007 e 2008). Ao observar os dados de inscritos na oitava e nona edição do vestibular específico se constatará a progressiva participação de candidatos indígenas de outros estados (ver Tabela 3).

Esse aspecto também pode ser contrastado pelo número de candidatos que se inscreveram nesse mesmo período e interessados nas respectivas instituições (IES estaduais e UFPR)²²⁷. Do total de 688 inscrições no período de 2002 a 2008, a pesquisa documental realizada identificou que estas foram efetuadas por 448

²²⁷ Mesmo não sendo objeto da pesquisa realizada para a elaboração deste trabalho, os dados referentes à inscrição dos candidatos nos vestibulares específicos, sistematizados junto aos Relatórios dos Vestibulares dos Povos Indígenas (2002 a 2008), sinalizam a importância de uma análise mais aprofundada sobre os fenômenos deles decorrentes.

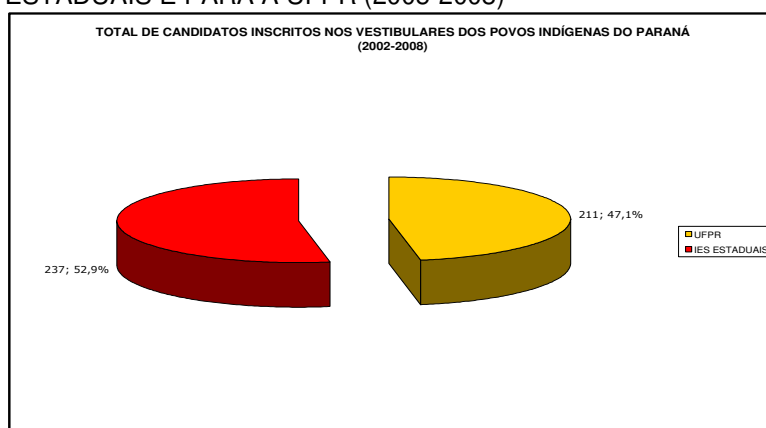
candidatos, sendo destes, 237 interessados nas vagas das IES estaduais (52,9% do total de inscritos) e 211 interessados nas vagas da UFPR (47,1%) no período de 2005 a 2008.

TABELA 3 - DEMONSTRATIVO DO NÚMERO E PERCENTUAL DE CANDIDATOS INSCRITOS NAS IES ESTADUAIS (2002-2008) E NA UFPR (2005-2008) E O RESPECTIVO NÚMERO DE INSCRIÇÕES EFETIVADAS.

IES	NÚMERO DE INSCRIÇÕES	%	NÚMERO DE CANDIDATOS	%
IES ESTADUAIS	433	62,9%	237	52,9%
UFPR	255	37,1%	211	47,1%
TOTAL:	688		448	

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

GRÁFICO 8 - DEMONSTRATIVO DO NÚMERO E PERCENTUAL DE CANDIDATOS INSCRITOS NO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ (2002-2008), PARA AS IES ESTADUAIS E PARA A UFPR (2005-2008)²²⁸

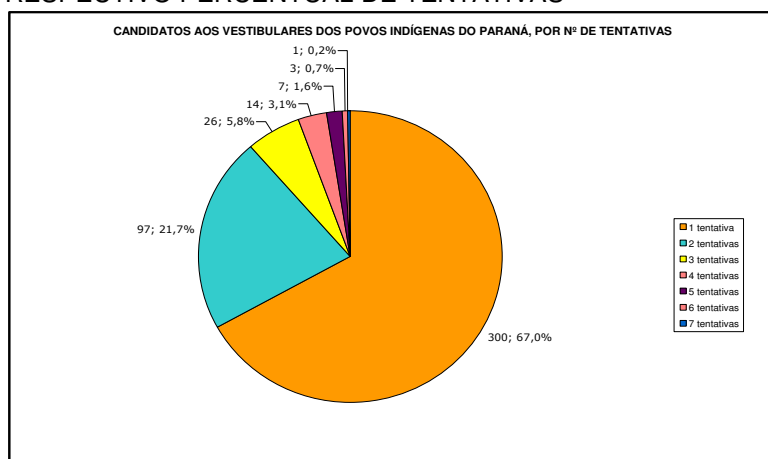


FONTE: UNICENTRO, 2002; UEL, 2003; UNIOESTE, 2004; UEM, 2005; UEPG, 2006; UFPR, 2007; UNICENTRO, 2008 (Adaptado pelo autor)

²²⁸ Importante destacar que nesses gráficos e tabela foram sistematizados os dados gerais de inscritos nos Vestibulares dos Povos Indígenas do Paraná (2002-2008) considerando os candidatos residentes no Paraná e os oriundos de outros estados do país, haja vista o critério de atendimento federalizado da UFPR. Ainda que não explicitado no detalhamento dos referidos dados, na classificação realizada para a organização dos mesmos é possível observar que é significativamente maior o número de repetidas inscrições de candidatos indígenas nas IES do Paraná, do que de candidatos de outras etnias para a UFPR. Talvez essa diferença se justifique pelas dificuldades de candidatos de outros estados e regiões do país se deslocarem para o Paraná para diversas tentativas de seleção. Cumpre destacar que, para subsidiar a análise do universo da pesquisa realizada, esses dados foram organizados e classificados por nome do candidato, pelo respectivo curso escolhido (até o ano de 2005), IES escolhida e ano de inscrição.

Na tabela e nos gráficos apresentados desponta a significativa diferença entre o número de candidatos ao vestibular específico e o número de inscrições, principalmente de indígenas residentes no território paranaense e candidatos às IES estaduais. Esse fenômeno se evidencia ainda mais ao se demonstrar as recorrências na participação dos candidatos inscritos, uma vez que muitos deles se inscrevem nos vestibulares específicos mesmo matriculados e frequentando os cursos de graduação.

GRÁFICO 9 - DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE INSCRIÇÕES NOS VESTIBULARES ESPECÍFICOS POR CANDIDATO, COM RESPECTIVO PERCENTUAL DE TENTATIVAS



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

Sobressai expressivo número de candidatos que fizeram de dupla a sétupla inscrição e tentativa de aprovação nos vestibulares específicos do Paraná, representando 33% do total de candidatos inscritos no período de 2002 a 2008. Esse dado contempla candidatos residentes no Paraná e os oriundos de outras regiões do país, os quais buscavam vagas na UFPR²²⁹.

Apesar de não explicitado, faz-se importante também destacar a diversidade de cursos optados pelos mesmos candidatos ao longo dos seus percursos nos

²²⁹ Ressalta-se que a disposição dos dados de inscrição nos Relatórios dos Vestibulares dos Povos Indígenas não facilitou a tarefa de identificação dos candidatos indígenas por nome e grupo étnico de pertença, inviabilizando uma análise mais aprofundada sobre quantos dos 448 candidatos inscritos são oriundos das terras indígenas do Paraná e, destes, quantas tentativas fizeram nos respectivos concursos vestibulares.

vestibulares específicos, possíveis de identificação até o ano de 2005²³⁰. Dos 148 candidatos que fizeram sua dupla ou até sétupla inscrição nos vestibulares específicos, 33 (22%) foram aprovados e efetuaram posteriormente novas tentativas em cursos e IES semelhantes ou distintas. Alguns destes chegaram a se matricular nos cursos e IES escolhidas, porém neles não permanecendo²³¹.

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

Outro elemento de destaque nos vestibulares específicos refere-se à escolha dos cursos pelos candidatos, sendo essas opções, majoritariamente, vinculadas à área da saúde (medicina, medicina veterinária, enfermagem, dentre outros) e à área da educação (licenciaturas em história, geografia, educação física, pedagogia etc.). Além dessas áreas, destacam-se as opções para os cursos de Administração, Direito, Informática, Música, Artes Cênicas, dentre outros.

²³⁰ Mesmo não sendo este o objeto de pesquisa e análise deste trabalho, interessante destacar alguns exemplos de candidatos e suas respectivas opções de cursos no ato de inscrição dos vestibulares específicos. O candidato M.P. participou de sete vestibulares específicos sendo: em 2002, em Fisioterapia na UNIOESTE (aprovado); em 2003, em Geografia na UNIOESTE; em 2004, em Letras Português na UNICENTRO; em 2005, em Tecnologia de Meio Ambiente na UEM (aprovado); em 2006, na UNICENTRO (aprovado e matriculado em Administração e evadido); em 2007, na UNICENTRO (sem registro de curso); em 2008, na UNICENTRO (sem registro de curso). Observa-se o percurso de outros candidatos que apresentam opções em cursos cuja natureza está mais aproximada, como o caso do candidato J.V.K.S.D. que se inscreveu em seis vestibulares específicos (de 2003 a 2008) tentando inicialmente o curso de Enfermagem, depois o curso de Medicina, na sequência o curso de Educação Física, não sendo registrada nos demais sua opção. O referido candidato se inscreveu cinco vezes para a UEL e uma vez para a UEPG, não sendo, contudo, aprovado em nenhum vestibular. Ressalta-se que este fenômeno sugere um estudo mais aprofundado identificando motivos para além do que os apontados pela análise de RODRIGUES; WAWZYNIAK (2006, p.22), ao explicarem que *“neste caso a motivação consiste basicamente na busca de uma instituição mais próxima dos parentes e da TI de origem que mantenha um programa considerado mais satisfatório de apoio e acompanhamento dos estudantes indígenas”*. A intensidade dos percursos de recorrência na evasão associada à nova inscrição nos vestibulares e novas matrículas pode caracterizar outros motivos que estejam provocando esse processo.

²³¹ A análise desse fenômeno junto aos sujeitos identificados pela pesquisa documental realizada para subsidiar este trabalho pode também revelar os motivos de inscrição e participação nos eventos que se caracterizam os vestibulares específicos, bem como o sentido de aprovação e reprovação nos referidos concursos vestibulares, além das experiências vivenciadas nos cursos e nas IES em que se matricularam e os elementos motivadores para a sua evasão e para as novas tentativas. Desta forma, entende-se que os dados sistematizados nesta tese podem servir como referência para novas pesquisas sobre essa temática.

Identifica-se a perspectiva do risco protagonista do acadêmico indígena evidenciada pela dimensão “pessoal-coletiva” na escolha dos cursos e das IES, bem como pelas trajetórias temporalizadas e territorializadas de ingresso, desistência e reingresso.

Pode-se supor que a escolha dos cursos pelos candidatos indígenas fundamenta-se tanto pelas necessidades das comunidades em que vivem, as quais demandam profissionais nas áreas mais escolhidas, como pela opção pessoal dos candidatos, muitas vezes influenciada pelas propagandas e mitos disseminados pelo mercado profissional (TOMMASINO, 2004; CAPELO; AMARAL, 2004). Esta última perspectiva se evidencia diante da histórica, progressiva e tensionada relação de influências e contatos entre as terras indígenas e as cidades (MOTA, 2000), bem como diante da recepção cada vez mais frequente de elementos culturais urbanos massificados pelas populações indígenas, principalmente pela televisão, os quais, na maioria das vezes, afirmam o sucesso, a ascensão e o prestígio profissional individualizado pela salvaguarda do mercado capitalista²³².

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

Também é importante destacar que a seleção e o ingresso dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná por meio das legislações dispostas para essa finalidade não foram pautados e discutidos nas instâncias de gestão colegiada dessas Instituições, com exceção da UFPR, onde o debate foi pautado e deliberado em função da polêmica discussão da política de cotas para candidatos negros e oriundos da escola pública implantada nesta IES (BEVILAQUA, 2005).

Esse processo evidencia as fragilidades e precariedades institucionais das direções das Universidades Estaduais, cada uma com sua dinâmica de assunção ou omissão diante da demanda que se apresentou a partir dos vestibulares específicos. Evidencia-se, principalmente, a omissão da SETI, na ocasião, em não definir uma

²³² As reflexões acerca das opções de cursos e áreas profissionais, bem como sobre as influências de escolha dos mesmos pelos acadêmicos indígenas, serão refletidas na sequência neste trabalho.

política sistemática de ingresso e permanência dos estudantes indígenas, ausentando-se das orientações do processo de formação deles. Importante destacar que a SETI voltará a deliberar sobre a dinâmica de ingresso e permanência dos estudantes indígenas a partir do ano de 2005, após criação e instituição da CUIA.

Desta forma, faz-se necessário destacar a distinção entre política afirmativa de ingresso e política afirmativa de permanência, uma vez que o vestibular dos povos indígenas do Paraná se constituiu como modelo de ingresso específico, apesar das fragilidades institucionais evidenciadas nas políticas de permanência dos estudantes indígenas.

Para tal, como parte do percurso investigativo empreendido para elaboração desta tese, entendeu-se fundamental demonstrar as trajetórias percorridas pelos sujeitos indígenas em sua condição como candidatos aos vestibulares específicos e também como estudantes indígenas nas IES estaduais. Essas trajetórias foram caracterizadas por meio da sistematização e disponibilização dos dados quantitativos levantados nos Relatórios dos sete vestibulares específicos realizados de 2002 a 2008, bem como na pesquisa respondida pelos membros da CUIA em cada uma das IES estaduais do Paraná acerca das trajetórias acadêmicas dos estudantes indígenas (Apendice 2).

Conforme descrito anteriormente, a sistematização dos referidos dados quantitativos possibilitou também a definição da amostra dos sujeitos estudantes indígenas entrevistados, permitindo a identificação dos acadêmicos que permaneceram estudando na universidade e dos que concluíram sua graduação.

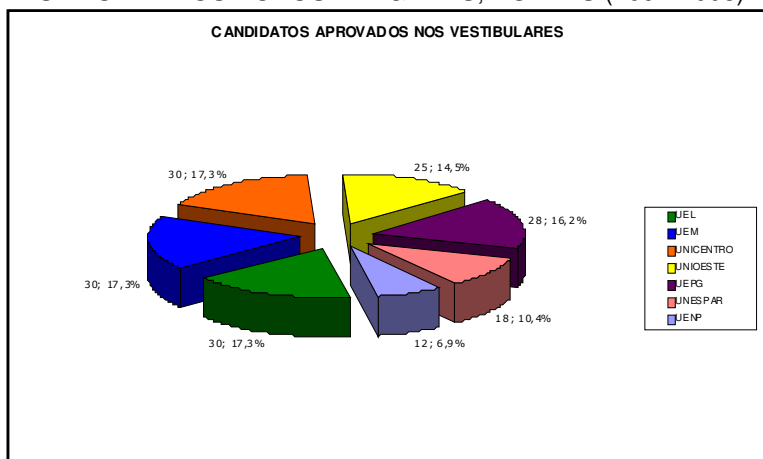
Os dados levantados e sistematizados possibilitaram a identificação e distinção de quatro categorias importantes nas trajetórias dos sujeitos indígenas desde a sua decisão em concorrer à vaga no ensino superior público, sendo:

- candidatos indígenas inscritos nos vestibulares específicos,
- candidatos aprovados pelos vestibulares específicos,
- candidatos aprovados e matriculados como estudantes indígenas nas IES,
- estudantes indígenas matriculados tendo em vista sua situação de frequência, evasão e conclusão no ensino superior.

Importante ressaltar que, das 189 vagas ofertadas pelas IES estaduais²³³ para concorrência pelo Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, no período de 2002 a 2008, foram inscritos 237 candidatos (com uma totalização de 433 inscrições, conforme apresentado anteriormente).

Destaca-se que, das 189 vagas disponibilizadas, foram aprovados 173 candidatos indígenas. Destes, foram matriculados 139 estudantes (contemplando nessa totalização os acadêmicos que foram convocados após segunda e terceira chamada dos inscritos no vestibular²³⁴, bem como os efetivaram transferências entre cursos e IES²³⁵), distribuídos nas IES estaduais conforme representado nos gráficos:

GRÁFICO 10 - CANDIDATOS INDÍGENAS APROVADOS NO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS, POR IES (2002-2008)



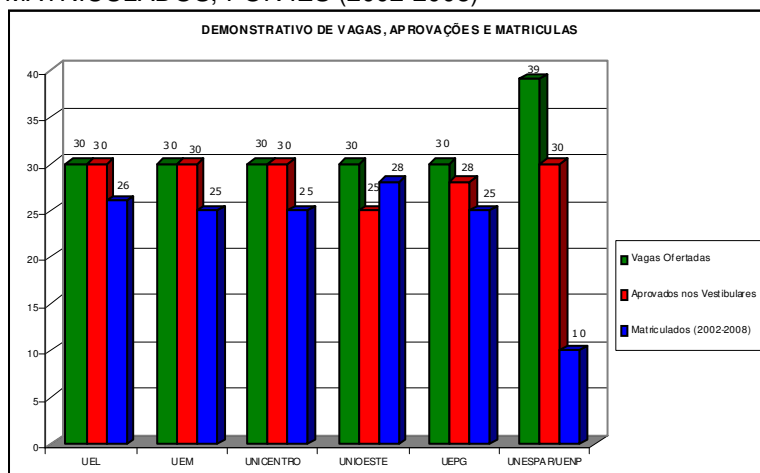
FONTE: UNICENTRO, 2002; UEL, 2003; UNIOESTE, 2004; UEM, 2005; UEPG, 2006; UFPR, 2007; UNICENTRO, 2008 (Adaptado pelo autor)

²³³ Da totalização de vagas ofertadas, 15 referem-se a 2002 (3 vagas por IES), 18 referem-se a 2003 (inserção da UNESPAR), 18 referem-se a 2004, 18 referem-se a 2005, 36 referem-se a 2006 (ampliação de três para seis vagas por IES), 42 referem-se a 2007 (inserção da UENP), 42 referem-se a 2008.

²³⁴ Interessante apresentar que, dos 173 candidatos aprovados, 48 não efetivam sua matrícula (27,7%) sendo convocados outros candidatos relacionados conforme classificação. Muitos desses classificados registraram sua segunda ou terceira opção nessas IES com vagas não ocupadas ou sem matrícula efetivada, sendo, muitas vezes, aprovados e convocados em sua primeira opção e não respondendo à essas convocações. Outrossim, foram convocados 12 candidatos os quais tiveram sua matrícula efetivada após esse chamamento.

²³⁵ Dos dados levantados constatou-se a realização de oito transferências entre IES para ocupação de vagas ociosas, até o ano de 2008, sendo: duas para a UEL (oriundos do curso de Direito/UEM e de Enfermagem/FAFIJA), duas para a UEM (oriundos dos cursos de Ciências Sociais e Educação Física/UEL), uma para a UNICENTRO (oriundo do curso de Pedagogia/UEM), uma para a UNIOESTE (oriundo do curso de Medicina/UEL), e duas para a UEPG (oriundos do curso de Comunicação Social/UEM e Agronomia/UEL). Interessante destacar também a efetivação de 11 transferências entre cursos, principalmente na UEL e na UEM. As transferências podem ser notadas entre cursos como: Direito para Serviço Social (destaque único de dois casos), Farmácia para Enfermagem, Ciências Sociais para Enfermagem, Medicina para Educação Artística, Artes Cênicas para Educação Artística, Administração para Ciências Sociais, Ciências da Computação para Administração, Comunicação Social para Educação Física, Ciências Sociais para História, Letras para Pedagogia. Não foi encontrado nenhum registro sobre as transferências apontadas.

GRÁFICO 11 - DEMONSTRATIVO DE VAGAS OFERTADAS, CANDIDATOS APROVADOS E ACADÊMICOS INDÍGENAS MATRICULADOS, POR IES (2002-2008)



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

NOTA: Informações integradas aos resultados de pesquisa documental realizada pelo pesquisador junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008.

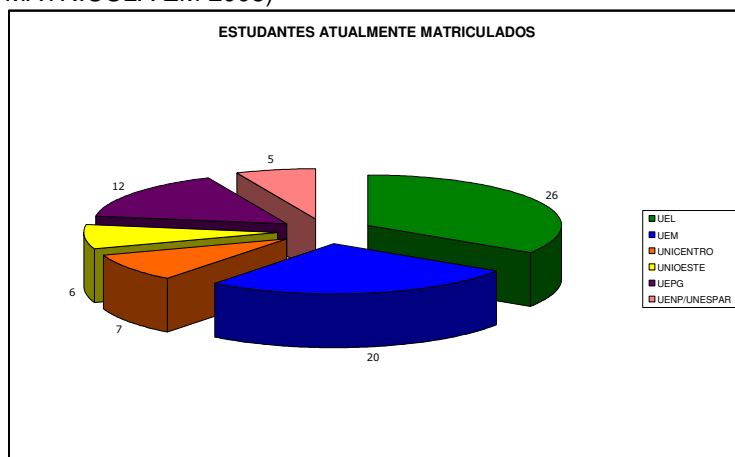
Interessante observar a insuficiência de candidatos inscritos que pudessem ocupar as vagas disponibilizadas pela UNIOESTE, UEPG, UNESPAR e UENP. Ao analisar os referidos dados, constata-se a crescente redução do número de inscritos para essas universidades, principalmente a partir do ano de 2006²³⁶. É possível inferir que essa crescente redução tenha ocorrido em virtude da ausência de acompanhamento institucional por essas instituições, não atraindo os candidatos indígenas. Mesmo não sendo este o foco de pesquisa deste trabalho, entende-se importante a análise mais aprofundada sobre esse fenômeno.

Importante explicitar que, dos 139 estudantes indígenas matriculados nas seis IES estaduais do Paraná, 76 deles permaneciam vinculados às respectivas instituições de ensino até o período de realização desta pesquisa (setembro de 2008), sendo os demais acadêmicos evadidos, falecidos²³⁷ ou formados²³⁸.

²³⁶ Importante informar que o não preenchimento das referidas vagas refere-se aos respectivos anos e IES: em 2006, disponível uma vaga da UNIOESTE; em 2007, disponível uma vaga da UEPG e três vagas da UNESPAR; em 2008, disponível uma vaga da UEPG, quatro vagas da UNIOESTE e seis vagas da UNESPAR (a totalidade das vagas nesta IES).

²³⁷ Destaca-se o falecimento de dois acadêmicos da etnia Guarani: Valmir Matias, do curso de Agronomia/UEM e pertencente à Terra Indígena do Laranjinha, vítima de acidente de trânsito em Maringá; e Joel Miri Veríssimo, do

GRÁFICO 12 - NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS MATRICULADOS POR IES (PERÍODO REFERENCIAL DE MATRÍCULA EM 2008)²³⁹



FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008

Demonstra-se também o número de candidatos aprovados por grupo étnico, destacando-se a população Kaingang com 56,6% das vagas ocupadas, haja vista que se apresenta demograficamente com maior número de habitantes indígenas no território paranaense, seguida da população Guarani (ver Gráfico 13).

Nota-se que, dos 76 estudantes indígenas matriculados no ano de 2008, 43,4% pertencem à etnia Guarani e 50% pertencem à etnia Kaingang, ou seja, os acadêmicos que se autodeclararam Guarani apresentaram menor índice de evasão, se comparado ao total percentual de estudantes deste grupo étnico aprovado e matriculado (período de 2002-2008), bem como os acadêmicos Kaingang (ver Gráficos 14 e 15).

É também significativa a presença de mulheres indígenas que se mantiveram matriculadas (40% do total), seja no período de 2002 a 2007, seja as que ingressaram no ano de 2008, período de realização desta pesquisa. Interessante notar que o número de estudantes do sexo feminino se concentra na UEL e na UEM, sendo estas

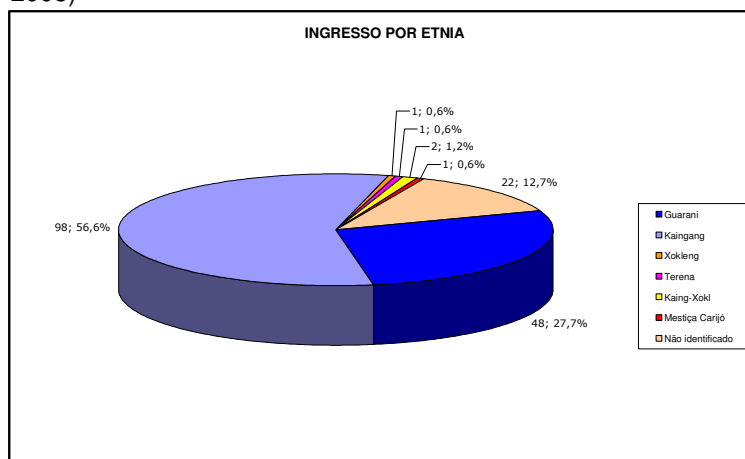
curso de Direito/UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão e pertencente à Terra Indígena de Rio das Cobras, vítima de homicídio na república em que residia.

²³⁸ Observa-se que as análises que tomam como parâmetro o total de 76 estudantes matriculados em setembro de 2008, destacam a distinção entre o total de ingressos e evadidos no período de 2002 a 2007 e o total de ingressos e evadidos especificamente no ano de 2008.

²³⁹ Ressalta-se a escolha do 1º semestre de 2008 como período referencial atualizado das matrículas dos estudantes indígenas nas IES estaduais, utilizando essa referência para análises mais atualizadas acerca da realidade desses acadêmicos nas universidades. Entende-se importante parametrizar algumas análises a partir de dados mais atualizados, caracterizando a mobilidade do fenômeno de permanência e de evasão dos acadêmicos indígenas.

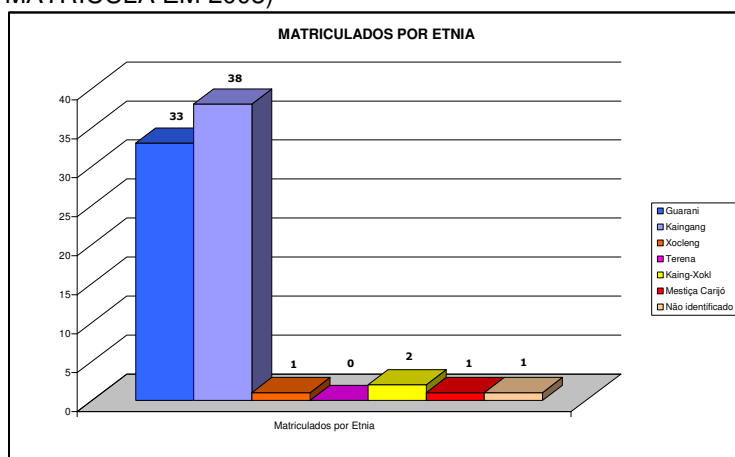
IES que potenciamente podem garantir melhores condições sociais e estruturais, principalmente devido ao cuidado dos filhos, haja vista que muitas das acadêmicas possuem responsabilidades maternas (ver Gráfico 16).

GRÁFICO 13 - CANDIDATOS INDÍGENAS APROVADOS NO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS, POR ETNIA (2002-2008)



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

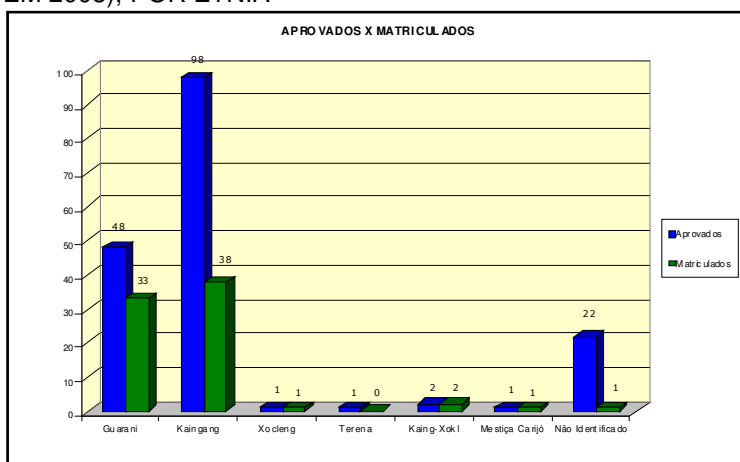
GRÁFICO 14 - NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS MATRICULADOS POR ETNIA (PERÍODO REFERENCIAL DE MATRÍCULA EM 2008)



FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008

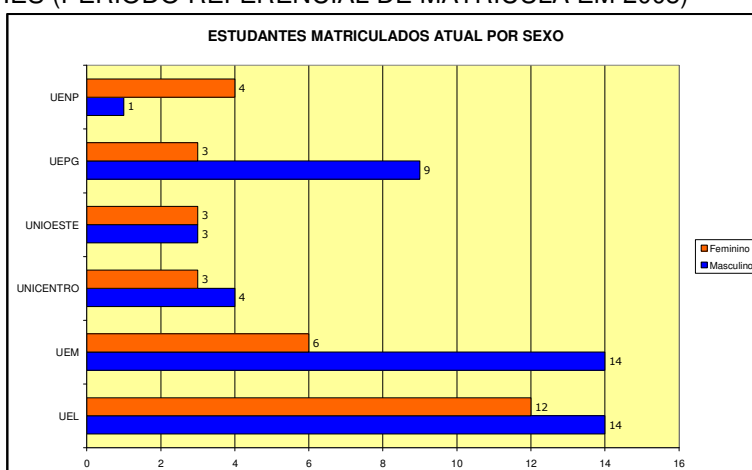
GRÁFICO 15 - DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS APROVADOS (2002-2008) E MATRICULADOS (PERÍODO REFERENCIAL DE MATRÍCULA EM 2008), POR ETNIA



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

NOTA: Informações integradas aos resultados de pesquisa documental realizada pelo pesquisador junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008.

GRÁFICO 16 - NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS MATRICULADOS POR VARIÁVEL DE GÊNERO (SEXO), POR IES (PERÍODO REFERENCIAL DE MATRÍCULA EM 2008)



FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008.

O referido dado revela coerência com as informações sistematizadas e apresentadas por Novak (1997, p.94) sobre o quadro de candidatos e candidatas pela

variável de gênero (masculino e feminino), inscritos(as) nos vestibulares específicos (período de 2002 a 2007), uma vez que o ano de 2002 foi o único da série que apresentou maior índice de inscrição de mulheres indígenas candidatas (55,11% comparado a 37,05% em 2007). Nos anos seguintes, esse número foi decrescendo, sendo evidenciadas pela autora as dificuldades que muitas mulheres possuem em deixar os filhos ou o cônjuge para estudar.

Evidencia-se também que, dos 139 estudantes indígenas matriculados no período de 2002 a 2008, 61 destes evadiram (43,9%) por motivos diversos, sobre os quais serão refletidos no decorrer desta tese²⁴⁰. Destaca-se que, desse universo de acadêmicos evadidos, 39,3% se encontravam vinculados à UNIOESTE, sendo este o maior índice de evasão entre as IES estaduais.

Outrossim, do universo de 51 acadêmicos indígenas aprovados e matriculados no período de 2002 a 2004²⁴¹, destacam-se sete estudantes formados até o ano de 2007 (13,7%) e mais oito acadêmicos que se preparavam para sua formatura até o final do ano de 2008 (15,6%), totalizando 15 indígenas (29,4%) do total considerado para essa análise (ver Gráfico 17).

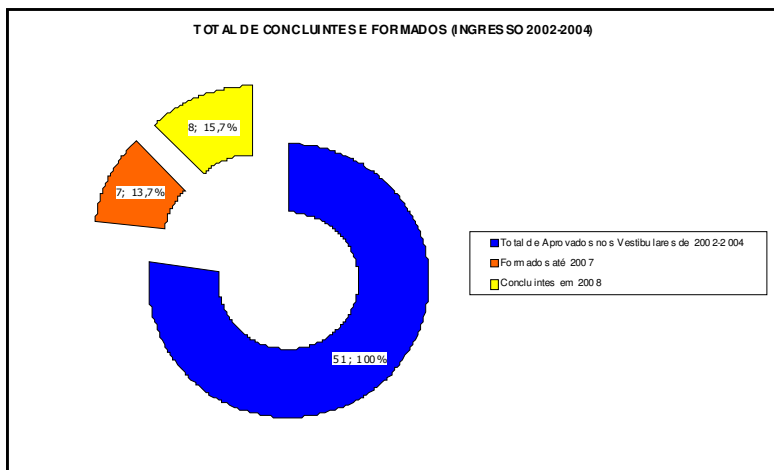
Importante destacar que dos 15 acadêmicos indígenas formados e concluintes em 2008, cinco deles são oriundos da UNICENTRO, representando 33,3% deste universo e cerca de 10% do universo total de estudantes aprovados e matriculados de 2002 a 2004²⁴². Por outro lado, os registros revelam a inexistência de estudantes formados e concluintes pela UNIOESTE, correspondendo ao alto índice de evasão de acadêmicos indígenas existente nessa instituição (ver Gráficos 18 e 19).

²⁴⁰ Informa-se que os dados de evasão ora anunciados serão mais detalhados na sequência deste trabalho. Faz-se, contudo, importante sinalizar os cuidados necessários para a análise dos referidos dados, conforme sugerem Rodrigues e Wawzyniak (2006, p.20), haja vista a existência de diversas variáveis que influenciam a permanência ou a evasão desses acadêmicos.

²⁴¹ Definiu-se o período de 2002 a 2004, considerando que os estudantes indígenas aptos a formarem-se até o ano de 2007 eram aqueles que ingressaram até o ano de 2004, haja vista o tempo médio de quatro anos dos cursos mais optados e matriculados por esses acadêmicos.

²⁴² Apesar da UNICENTRO não compor o recorte amostral da pesquisa qualitativa desta tese, para fins de entrevista dos estudantes indígenas selecionados, sugere-se a investigação junto aos referidos acadêmicos formados e concluintes para identificar e analisar os motivos e as condições que possam ter contribuído para viabilizar suas permanências no ambiente universitário.

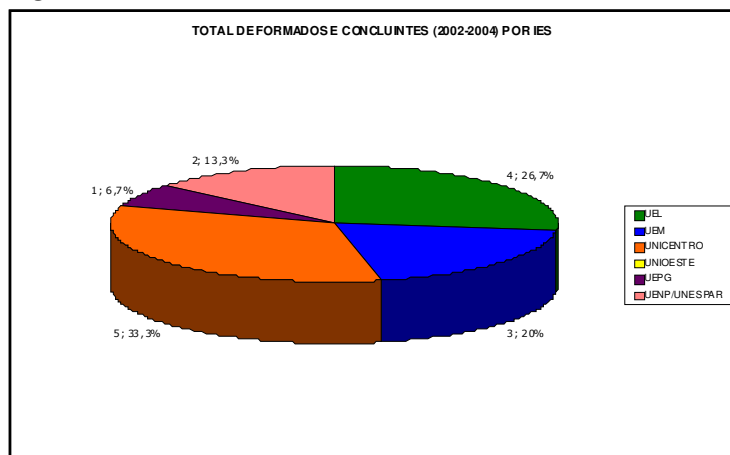
GRÁFICO 17 - NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS FORMADOS E CONCLUINTE COMPARADO AO UNIVERSO DE APROVADOS E MATRICULADOS DE 2002 A 2004



FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008.

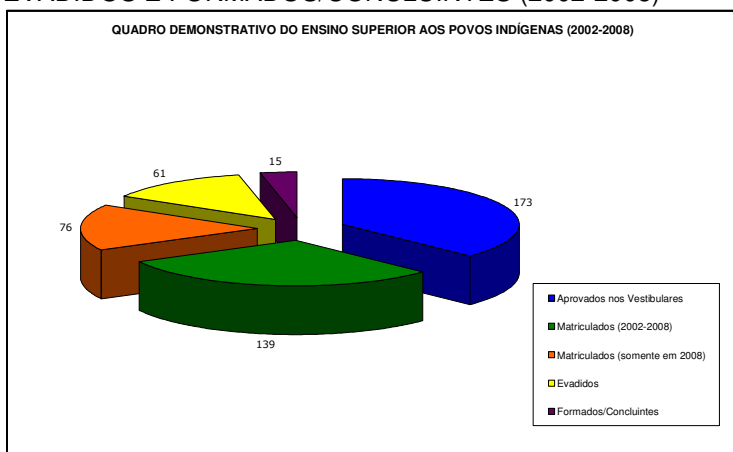
GRÁFICO 18 - NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS FORMADOS E CONCLUINTE COMPARADO AO UNIVERSO DE APROVADOS E MATRICULADOS DE 2002 A 2004, POR IES



FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008

GRÁFICO 19 - DEMONSTRATIVO DO TOTAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS APROVADOS, MATRICULADOS, EVADIDOS E FORMADOS/CONCLUINTES (2002-2008)

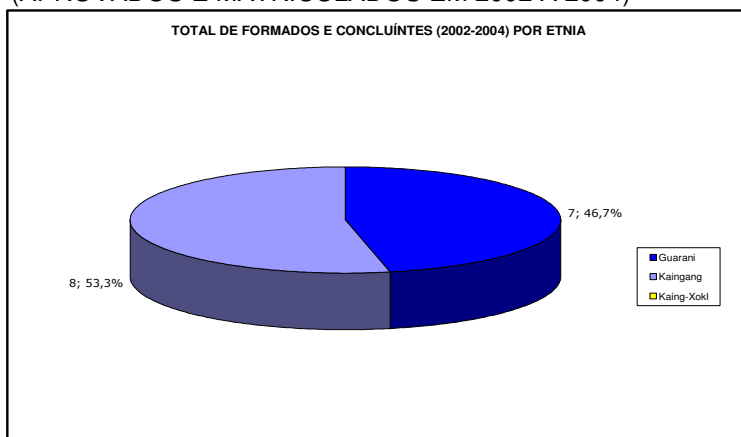


FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008

Os dados também revelam que o número de acadêmicos indígenas formados e concluintes se encontra de certa forma equilibrado entre os dois grupos étnicos, uma vez que oito deles são Kaingang (53,4%) e sete deles são Guarani (46,6%), demonstrando que esses últimos têm conseguido maior permanência e conclusão nos estudos, se comparado ao número de ingressos.

GRÁFICO 20 - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS FORMADOS E CONCLUINTES, POR ETNIA (APROVADOS E MATRICULADOS EM 2002 A 2004)



FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008

Ao evidenciar os dados que refletem a trajetória da política pública de ensino superior voltada aos povos indígenas do Paraná (instituída por meio das Leis n.º. 13.143/2001 e n.º. 14.995/2006, bem como do Vestibular dos Povos Indígenas), constatam-se ainda os significativos desafios para garantir a permanência e conclusão dos estudos aos/pelos estudantes indígenas na universidade.

Explicita-se uma significativa fragmentação do que se entende por uma política pública com orientações unificadas e adequadas às diferentes realidades regionais e étnicas. Demonstra-se, por meio dos marcadores de evasão e conclusão dos acadêmicos do processo formativo-acadêmico, que a atual e ainda recente política de ensino superior aos povos indígenas do Paraná demanda profunda avaliação para compreender seus impactos e resultados.

Os dados sistematizados e apresentados demonstram alguns aspectos dos percursos empreendidos pelos estudantes indígenas na universidade, assim como muitos desafios para as IES públicas paranaenses em ampliar os caminhos do ensino superior público a todos. Inspiram ainda outros olhares investigativos acerca dessas trajetórias e pertencimentos.

4 OS ESTUDANTES INDÍGENAS UNIVERSITÁRIOS: SUJEITOS DE TRAJETÓRIAS E PERTENCIMENTOS

Ao analisar a trajetória institucional do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, constata-se explicitamente, na restrita literatura que trata das experiências dos estudantes indígenas universitário do Paraná e de demais regiões do país, a ausência e invisibilidade do protagonismo, das tramas, das necessidades e da saga dos estudantes indígenas como sujeitos na universidade, sendo evidenciado ainda o foco da análise desta ação voltada aos limitados esforços institucionais.

O ingresso e a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior público demandam o reconhecimento e a assunção efetiva deste direito como política pública pelo Estado Brasileiro, nas diferentes instâncias de governo, e de forma afirmativa, similarmente ao direito das populações afro-brasileiras.

Contudo, faz-se necessário, como elemento intimamente articulado à garantia do direito ao ensino superior e sua viabilização como política social pública, a compreensão das especificidades socioculturais dos potenciais estudantes indígenas, suas trajetórias formativas, assim como as intencionalidades e expectativas pessoais e coletivas presentes nesse processo. A observância e análise das políticas de educação escolar indígena no Brasil, resultado da luta e resistência dos movimentos sociais indígenas, bem como da intervenção majoritariamente autocrática e opressora do Estado brasileiro ao longo dos séculos “pós-descobrimento”, sinaliza que um rumo diferente deve e vem sendo assumido na formação escolar dos povos indígenas, por eles próprios, em consonância com o Estado de direito pós-Constituição Federal de 1988.

O reconhecimento da Educação Escolar Indígena como modalidade da Educação Básica brasileira desde a promulgação da LDBEN de 1996, aponta para a perspectiva afirmativa de uma escola pública que deva ser intercultural, dialógica e específica, logo, Kaingang, Guarani, Xockleng, Bororo, Xavante, dentre muitas outros grupos étnicos.

A constituição progressiva desta modalidade, sua apropriação e construção pelos povos indígenas em consonância com as estruturas governamentais que,

contraditoriamente, modelaram e ainda gestam a escola não indígena com características hegemonicamente homogêneas, cristãs, machistas, ocidentais e autocráticas, sinalizam também o desafio em superar preconceitos e articular princípios, concepções, metodologias e dinâmicas estruturais que reconheçam, dialoguem e potencializem os sujeitos indígenas que estão sendo formados nas escolas indígenas e não indígenas. Estas passam a assumir um papel ainda mais importante ao acolher e formar estudantes indígenas que passam a ingressar no ensino superior público com potenciais condições de tornarem-se profissionais, lideranças e intelectuais orgânicos de suas comunidades e de seus povos (PAULINO, 2008).

Neste trabalho, as referências e reflexões acerca da constituição histórica da política de educação escolar indígena, das políticas afirmativas e da iniciativa paranaense do Vestibular dos Povos Indígenas, tornam-se elementos contextuais, conceituais e institucionais para possibilitar a visibilidade e a expressão dos sujeitos que constituem essas políticas – os próprios estudantes indígenas universitários em relação e mediação com a instituição Universidade (seu quadro docente e discente não indígena) e em relação e mediação com suas comunidades.

Nessa perspectiva, reconhecer e viabilizar o ensino superior como política pública voltada aos povos indígenas e contando com sua efetiva participação significa assumir que esta somente se efetiva ao compreender que os estudantes indígenas são sujeitos diversos pertencentes a diferentes culturas, tradições, línguas, cosmologias, e que vivem em situação de desigualdade social e econômica – próprias e resultantes do modo de produção capitalista, seja pelo histórico e permanente processo de expropriação de seus territórios pelas empresas capitalistas (mineradoras, madeireiras, pecuarista, agrícolas, industriais, dentre outros), seja pela ausência de políticas de Estado (nas áreas da saúde, educação, agricultura, segurança alimentar etc.). Reconhecê-los como sujeitos dessas políticas – portadores das intencionalidades e expectativas de suas comunidades, das contradições presentes nas suas trajetórias escolares e nos seus processos formativos, e da capacidade de protagonismo e mudança de suas vidas e de suas comunidades mediante a apropriação e o diálogo com o conhecimento acadêmico – potencializa a assunção de sua identidade política,

sociocultural e intelectual para a efetivação recente, inédita e pioneira do ensino superior público voltado aos povos indígenas no território brasileiro.

A constituição sociológica do que se denominou neste trabalho como estudante indígena universitário se traduz pelos pertencimentos construídos por estes sujeitos que somente são, por pertencerem a uma cultura indígena específica – neste trabalho, Kaingang ou Guarani – e por pertencerem, neste momento de suas vidas, vinculados à instituição Universidade. O reconhecimento, a assunção e a afirmação deste duplo pertencimento por eles próprios e pelas instituições universitárias podem potencializar a formação acadêmica desses sujeitos em orgânica relação com suas comunidades e grupos étnicos e, portanto, possibilitar a efetividade das políticas públicas de ensino superior voltadas aos diferentes grupos étnicos indígenas.

Para isso, faz-se importante compreender a dimensão indígena desse duplo pertencimento, apresentando alguns aspectos socioculturais que caracterizam os povos Kaingang e Guarani que habitam historicamente o território denominado Paraná.

4.1 ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DOS POVOS KAINGANG E GUARANI

Os povos Kaingang e Guarani, distintos grupos étnicos presentes no território brasileiro e paranaense, estão situados demograficamente dentre os povos com maior densidade populacional indígena no Brasil. Compõem o conjunto de diversidades e especificidades presentes entre os povos indígenas no Brasil, atualmente pertencentes, reconhecidos e organizados em 210 etnias, falantes de 180 línguas diferentes.

Parte dessa diversidade étnica se revela no Paraná por meio das expressões, organizações e modos de vida Kaingang, Guarani, Xockleng e Xetá, distribuídos por todo o território paranaense²⁴³ – ocupado e reocupado por esses grupos antes e durante o processo de colonização não indígena, sendo este um fenômeno de

²⁴³ Segundo dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), no Paraná, atualmente, habitam cerca de 12.808 indígenas pertencentes às etnias Kaingang (9.711 pessoas), Guarani (3.044 pessoas), Xetá (48 pessoas), Xokleng (quatro pessoas) e Aicaba (uma pessoa). Habitam ainda as terras indígenas do Paraná cerca de 171 pessoas que se autodeclararam não indígenas registradas nos dados dessa instituição (BRASIL, 2010a).

conquista e resistência presente até a atualidade (TOMMASINO; FERNANDES, 2001; ALMEIDA; MURA, 2003).

O processo de redução, delimitação e demarcação das terras indígenas em reservas ou áreas indígenas, conduzido sob intervenção do Governo Federal e dos Governos do Estado do Paraná a partir das décadas de 1930, foi motivado, fundamentalmente, pela ofensiva entrada e expansão das empresas capitalistas no processo de colonização do norte paranaense. Essa expansão, empreendida para disseminar e ocupar o mitológico vazio demográfico (MOTA, 1994), provocou e ainda provoca significativas mudanças nas dinâmicas socioculturais e políticas nos grupos étnicos presentes e resistentes neste território.

Essas mudanças, expressadas pela preservação, ruptura ou resignificação de rituais, costumes, valores, linguagens e relações políticas e culturais próprias, constituem-se historicamente distintas para os povos Kaingang e Guarani no Paraná, em cada terra indígena. Diferentes também são os seus processos e movimentos de resistência considerando, inclusive, as relações interétnicas de alianças e conflitos entre estes grupos diante das intervenções dos Governos Federal, Estadual e Municipais, e de organizações religiosas e não governamentais em seus territórios.

Apesar de se constituírem etnicamente diferentes e organizarem-se politicamente de forma distinta aos povos indígenas das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do país – observadas, principalmente, as duas últimas décadas de organização do movimento indígena no Brasil (LUCIANO, 2006) –, os povos Kaingang e Guarani habitantes do território paranaense se articulam nas organizações indígenas circunscritas ao Paraná²⁴⁴ para discutir, reivindicar, negociar e propor políticas públicas voltadas às áreas da saúde, educação, agricultura, dentre outras.

As presenças e manifestações políticas desses povos e suas comunidades expressam suas características culturais, cosmologias, mitológicas, político-faccionais, lingüísticas próprias e que recentemente passam a ocupar, de forma visível ou invisível, o espaço acadêmico por meio dos estudantes indígenas universitários. Daí a importância de situar alguns aspectos das especificidades socioculturais destes povos

²⁴⁴ Como referência, o Conselho Indígena do Paraná constituído pelos caciques de cada uma das terras indígenas no estado e mais recentemente, a Associação dos Povos Indígenas da Região Sul (ARPINSUL), organização indígena com abrangência e representação nos estados do sul do país, com sede em Curitiba/Paraná.

para que, neste trabalho, sejam percebidos, apreendidos e compreendidos na análise das trajetórias dos acadêmicos indígenas, sujeitos das políticas afirmativas de ensino superior no Paraná.

4.1.1 Breve caracterização do povo Kaingang no Paraná

Os Kaingang constituem um povo indígena que secularmente habita a Região Sul do Brasil e algumas regiões do Estado de São Paulo, tendo tido também, no passado, importante presença no território Argentino, em Misiones. As estimativas para sua população atual no Brasil representam em torno de 28 mil pessoas, distribuídas em 32 terras indígenas demarcadas e em outras que encontram-se em processo de ocupação fundiária por este povo para retomada de seus territórios tradicionais (TOMMASINO; FERNANDES, 2001).

No Paraná, essa população representa atualmente cerca de 9.711 habitantes, constituindo-se 75,8% da população indígena no estado (BRASIL, 2010a), espalhada em 12 terras indígenas demarcadas²⁴⁵ e três terras indígenas em processo de ocupação fundiária e de tramitação do seu reconhecimento e demarcação (PARANÁ, 2009e).

Na história do contato entre não indígenas e Kaingang que data a partir do século XVII, pode-se identificar nos registros documentais e na literatura, a resistência deste povo diante do avanço colonizador e comercial, principalmente, na rota de Vacaria/RS à Sorocaba/SP e nas regiões paranaenses dos Campos Gerais, Guarapuava e São Jerônimo da Serra. Já na segunda metade do século XVIII, encontram-se registros de várias expedições militares que foram aos territórios orientais do rio Paraná, seguindo orientações do marquês de Pombal.

²⁴⁵ As Terras Indígenas demarcadas e habitadas pela população Kaingang no Paraná são: Apucarantina (município de Londrina), Barão de Antonina e São Jerônimo (município de São Jerônimo da Serra), Mangueirinha (municípios de Mangueirinha, Chopinzinho e Coronel Vivida), Faxinal (município de Cândido de Abreu), Ivaí (municípios de Manoel Ribas e Pitanga), Marrecas (municípios de Turvo, Guarapuava e Prudentópolis), Queimadas e Mococa (município de Ortigueira), Rio das Cobras (municípios de Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu), Palmas (municípios de Palmas e Abelardo Luz/SC) e Boa Vista (município de Laranjeiras do Sul) (TOMMASINO; FERNANDES, 2001). As Terras Indígenas habitadas por populações Kaingang, mas ainda em processo de estudo e demarcação são: Alto Pinhal (município de Clevelândia), Ângelo Cretã (município de Palmas) e Kacanã Porã (município de Curitiba). (PARANÁ, 2009e). Destaca-se que de todas as Terras Indígenas demarcadas referidas, cinco delas também são habitadas por populações Guarani (anexo 1 - Mapa das Terras Indígenas no Paraná) e apenas uma das Terras Indígenas em processo de demarcação é habitada pelos dois grupos étnicos.

Os registros históricos caracterizam os Kaingang como povo guerreiro (esteriotipadamente denominados pelos brancos como “selvagens”) pela incansável luta pelo seu território devido à intensificação do processo de invasão de suas terras. Dentre os relatos, destaca-se o de um guia local, datado de 1820, que aponta uma das localidades onde teria havido um conflito entre os Kaingang e a população não indígena “recém-ocupante” da região:

Logo depois, passamos pelo sítio no qual, dois anos antes, esses bárbaros haviam morto dois homens que trabalhavam numa plantação; outros três conseguiram escapar, fugindo para os campos, onde os selvagens temiam travar a peleja. Os que caíram em suas mãos foram trucidados a pauladas, quebraram-lhes a cabeça e despojaram suas vestes. (SAINT-HILAIRE, apud MOTA, 2000b, p. 91-92)

Um dos relatos trata do velho cacique Gregório, liderança Kaingang da região de Campo Mourão, nos anos de 1896, cujas características são descritas:

Voltamo-nos imediatamente e demos de cara com um bugre alto de possante corporatura, fisionomia enérgica, de caracteres tigrinos e olhar penetrante. O cenho carregado, profundo vinco entre os olhos, com forte comissura dos lábios grossos e retesados, indicavam pouco ou nenhum hábito de sorrir. Qual seria sua idade? Impossível dizer. (MURICY, 1975 apud MOTA, 2000b, p. 159)

A caracterização simbólica desse povo acompanhava também a generalização “indígena” evidenciada pelos relatos de expedições colonizadoras em todo o território brasileiro que encontravam, convertiam ou dizimavam outros grupos étnicos.

Diante do permanente “processo civilizador” de invasão destes territórios e da resistência dos Kaingang, travaram-se inúmeras negociações entre as lideranças deste grupo étnico e os presidentes das províncias paulistas e paranaenses acerca do aldeamento desta população indígena. O relatório do presidente de São Paulo, no ano de 1837, faz menção aos índios que viviam nos *kreie-bang-rê*, territórios sagrados para os Kaingang:

o aldeamento dos selvagens se torna hoje de absoluta necessidade, por isso que pelas informações que acaba de dar o major José de Andrade Pereira sobre a beleza, vastidão e fertilidade dos campos de Palmas, que elle acaba de atravessar procurando o capitão José de Sá Sottomaioir, prisioneiro dos

índios que vivem errantes por aquelles, convem quanto antes estabelecer ali a colônia projetada. (PARANÁ. Governador *apud* MOTA, 2000b, p. 121)

Os antigos aldeamentos e recentes reservas foram criados como estratégia de pacificação do povo Kaingang (como dos demais povos indígenas no Brasil) tendo em vista os movimentos políticos organizados por este e outros grupos étnicos, assim como resultado das negociações entre os caciques e as autoridades governamentais da época. Acerca da definição do território aos Kaingang na região de Guarapuava, destaca-se o relato de criação do aldeamento de Marrecas:

julgo de grande vantagem para a cathequese dos índios, tranqüilidade e segurança dos habitantes de Guarapuava o aldeamento das duas tribus de que trata o citado officio creando-se no sitio Marrecas d'aquelle município... (ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *apud* MOTA, 2000b, p.113)

O processo de aldeamento em áreas de reservas fragmentadas e isoladas significou para o povo Kaingang a perda de imensos territórios que garantiam seus processos físicos e culturais, tradições, cosmologias, definição de espaços e tempos. Segundo Tommasino (2000, p.193), “constituíam-se em espaços contínuos de deslocamentos dos grupos para desenvolverem suas atividades de subsistência material e reprodução social”

A política oficial de redução das terras indígenas – comprometendo a sobrevivência física e cultural destes povos – veio acompanhada de estratégias de depreciação de suas identidades socioculturais. Segundo Veiga e D’Angelis (2000, p. 311),

Essa situação criou o contexto em que o domínio da língua portuguesa passou a ser exigência fundamental de sobrevivência para todo Kaingang. Mais que isso, criou o contexto em que a condição de indígena passa a ser fortemente estigmatizada, constituindo-se para os próprios índios, sobretudo para as gerações mais novas, motivo de vergonha a sua própria ascendência. Deixar de ser identificado como bugre pelos regionais passa a ser o sonho de muitos indígenas que buscam, por meios possíveis, demonstrar sua “integração” e sua condição de civilizado: pela língua portuguesa, pela conversão a igrejas e seitas trazidas pelos “brancos”, pela aquisição de bens materiais.

O povo Kaingang, ao longo de sua história se caracterizou por sua língua, pertencente ao grupo Jê meridional, fazendo dela um instrumento oral de identidade e

também de resistência. Segundo Veiga e D'Angelis (2000), estimativas relativas à década de 1990 – infelizmente ainda não conferidas por pesquisas sistemáticas – mostram que, na última década, tem diminuído também muito rapidamente o percentual de Kaingang que fala a língua indígena, quase proporcionalmente ao aumento populacional. Há poucos anos estimava-se em 70% o número dos Kaingang falantes da sua língua. Afirmam os autores que, atualmente, teme-se que esse percentual não ultrapasse 50% na média das terras indígenas.

A relação dos Kaingang com a escrita do seu idioma data das últimas quatro décadas, considerando que sua língua até este período era altamente depreciada e desconsiderada no processo de escolarização desenvolvido pelas reduções jesuíticas e pelas escolas instituídas pelo Serviço de Proteção ao Índio. Ressalta-se, como anteriormente evidenciado, que essas escolas foram criadas para integração dos indígenas ao processo de desenvolvimento e modernização do país, com a explícita intenção do SPI em transformar os indígenas em trabalhadores nacionais, suprimindo progressivamente suas marcas identitárias, dentre elas, a depreciação e extinção das línguas indígenas existentes no Brasil. Esta perspectiva é ressaltada por Veiga e D'Angelis (2000, p.312) ao afirmarem que,

Curiosamente, a escola primária, presente em diversas comunidades Kaingang pelo menos desde a década de 30, e amplamente generalizada nas décadas de 50 e 60, tornou-se efetivamente eficiente como instrumento de pressão contra a manutenção da língua indígena quando passou a ser bilíngüe, nos anos 70.

Constata-se a oficial construção de estratégias institucionais de depreciação material e imaterial do povo Kaingang, tomando o seu idioma como objeto de sequestro simbólico, objetivado e subjetivado por processos de escolarização formal. Esta ação apresenta-se articulada ao contexto de invasão crescente dos tradicionais territórios Kaingang pela invasão oficial e desenfreada das empresas capitalistas, transformando-os posteriormente em espaços potenciais para as políticas agrícolas da revolução verde.

O espaço escolar, nos padrões não indígenas dentro das terras indígenas ou fora delas, passa a compor e a impor uma estratégia de integração nacional, de

controle e disciplinarização dos Kaingang. Cabe destacar que, contraditoriamente provocados por este movimento, ao longo desta história recente, os professores Kaingang, como sujeitos da escola indígena, passam a se apropriar, recompor e ressignificar o espaço escolar. Segundo Bruno Ferreira, professor Kaingang do Rio Grande do Sul e integrante do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC (no ano de 1997),

Quanto à escola, tem vários problemas também. Primeiro, acho que em qualquer parte do país, quando se coloca uma escola para dentro de uma comunidade indígena, os índios não sabem para que serve uma escola: eles não conhecem a escola; não sabem quais os objetivos da escola; o que ela quer fazer lá; o que ela está tentando fazer lá. Se ela quer melhorar ou quer piorar, ou quer afundar ou quer acabar ou quer exterminar os índios, ninguém sabe. Mas quem coloca a escola, sabe o que quer com a escola. E hoje os índios começam a tomar as rédeas da escola. Há algum interesse da escola dentro da comunidade indígena, do ponto de vista do Estado, das missões, do município, e assim vai. Então cada destes tem o seu interesse. [...] Agora nós também queremos um pedaço desse bolo, que é a chamada escola, que é a chamada educação. (FERREIRA, 1997, p.214-215)

Revela-se na afirmação do referido professor a contraditória presença e apropriação da escola pelos povos Kaingang, evidenciando, por vezes, o desconhecimento e a ingenuidade diante das intencionalidades integracionistas pelas agências que a introduziram (podendo caracterizar-se como “consciência infeliz” ou de identidade alienada, segundo Cardoso de Oliveira, 2006), e por vezes, a resistência propositiva em se apropriar do espaço escolar para um projeto da comunidade.

Interessante notar que a apropriação do espaço escolar pelos índios sempre ocorreu na medida em que eles próprios foram ocupando as frentes de trabalho assalariado nas escolas como monitores, professores e técnicos da FUNAI, das missões religiosas, organizações não governamentais, dentre outras. Atualmente, essa apropriação de manifesta pela intensa e permanente negociação para indicação ou substituição de diretores, professores, técnicos indígenas e não indígenas pelos caciques e lideranças Kaingang junto à SEED, dentre outros órgãos governamentais responsáveis por outras políticas sociais e indigenistas.

Ressalta-se ainda a progressiva apropriação e participação das lideranças Kaingang na gestão da política pública de educação escolar em nível estadual e nacional, sendo esse grupo étnico estratégico uma vez em que se encontra entre os

cinco maiores contingentes populacionais indígenas do país. (TOMMASINO; FERNANDES, 2001)

Perpassa nesta relação, fundamentalmente, o espaço de relações sociais que compreende a escola para esse grupo étnico, influenciando e dinamizando o seu modo de organizar-se social, política e economicamente em seus territórios²⁴⁶, a partir de sua própria cosmologia baseada no dualismo Jê. (VEIGA, 1994; TOMMASINO, 1995; VEIGA, 2000)

Evidencia-se também para povo Kaingang o desafio em conhecer as potencialidades existentes no ensino superior, reconhecendo a estrutura e o funcionamento das Universidades e identificando os benefícios dos quais podem se apropriar como direito.

Os Kaingang possuem sua especificidade na organização dos seus coletivos, pautada na lógica das metades *kamé* e *kairú*, classificando o mundo dualisticamente e definindo suas relações sociais no entrelaçamento do parentesco. Pessoas de uma metade devem buscar seu cônjuge na metade oposta, tendo a descendência patrilinear como fórmula Kaingang de recrutamento das metades, sendo que filhos(as) de pai *kamé* serão *kamé* e deverão, quando adultos, casar-se com pessoas da metade *kairu*, de sua mãe. No modelo ideal de grupo doméstico, o homem Kaingang ao se casar deve transferir-se para a casa do pai de sua esposa, inserindo-se econômica e politicamente no grupo doméstico do sogro: "o genro deve acompanhar o sogro em todas as atividades produtivas, isto é, deve dividir os produtos da roça, da caça e da pesca e mesmo dividir os ganhos obtidos como assalariado temporário ou fixo" (TOMMASINO, 2003, p.2).

Segundo Fernandes (2003, p.87),

A definição das unidades de troca matrimonial resulta das concepções Kaingang próprias ao domínio do político: o casamento, dizem os Kaingang, é um acordo entre as famílias. É com base neste acordo entre famílias, ou

²⁴⁶ Dentre as dimensões de pertença, interação e resistência cultural dos povos indígenas com o seu território, destacam-se os estudos de Kimyie Tommasino junto aos povos Kaingang, especificamente da Terra Indígena do Apucarantina, região de Londrina/Paraná, principalmente no que se refere à relação de memória que este povo possui com sua ancestralidade, estando esta, presente nas trilhas, nos rios e todo o espaço geográfico que constitui a terra indígena. A manutenção do território representa a manutenção da cultura e, conseqüentemente, a relação deste povo com sua ancestralidade. (TOMMASINO, 2000a).

melhor, é com base no entrelaçamento do parentesco e da política, que se configuram e se articulam as unidades sociais Kaingang.

Ainda conforme o autor, nas relações de parentesco dos Kaingang podemos destacar a existência do grupo familiar (formado por um casal e seus filhos – unidade mínima dentro da comunidade), do grupo doméstico (formado pela família extensa), da parentagem (categoria social que amplia as relações sociais contidas no domínio do grupo doméstico) reunindo ocasionalmente indivíduos relacionados por laços de parentesco, assim como indivíduos identificados como próximos; e também o tronco velho sendo este caracterizado como:

foco ancestral de grupos domésticos e parentagens cumprindo o papel de ligar os indivíduos às histórias locais, fornecendo uma referência para a configuração de "linhas de descendências". Estar associado aos troncos velhos é, [...] condição para legitimidade política no interior de cada terra indígena. [...] Os troncos velhos, estão na base da própria definição de território Kaingang. As categorias nativas, tronco velho e parentagem, respectivamente, foco ancestral e campo relacional dos grupos domésticos, fundem irremediavelmente política e parentesco na organização social Kaingang (FERNANDES, 2003, p.139-140)

Importante que a lógica tradicional de relações Kaingang possa ser conhecida, compreendida e apreendida pelo Estado na dimensão de suas políticas e programas governamentais, pelas organizações da sociedade civil que atuam junto a esta etnia, e mesmo para os jovens pertencentes a este grupo étnico. Contribui para se entender a construção da especificidade Kaingang em sua organização política e comunitária, principalmente na identificação de sua política interna e da existência de facções, vinculadas com o seu método de classificação. Como afirma Fernandes (2003, p.279-280),

As parentagens são as facções Kaingang. As parentagens são, de fato, grupos similares que se constituem mutuamente. São grupos que se constituem por oposição, sem dissolver a unidade Kaingang. O que as diferencia, é a relação que estabelecem com os troncos velhos, o foco ancestral que conecta a um território específico. Política e parentesco se fundem na organização social Kaingang através da categoria nativa tronco velho: ao mesmo tempo a referência ancestral genealogicamente traçada de um grupo doméstico e o critério de legitimidade política de uma parentagem. A rede de relações intercomunitárias é tecida com referência aos troncos velhos [...] facções são, então, grupos similares que se opõem sem dissolver a unidade fundamental [...] só são facções quando o cenário político exige [...] Quando entra em cena, a facção se cola às parentagens de forma indissociável

A importância e o papel das parentagens para os Kaingang também são expressadas pelos acadêmicos deste grupo étnico, entrevistados durante a pesquisa, constituindo-se num importante elemento de pertencimento étnico e acadêmico.

4.1.2 Breve caracterização do povo Guarani no Paraná

Os povos Guarani habitam esta região, denominada nos últimos 156 anos como território paranaense, desde antes da chegada dos colonizadores europeus, sendo por eles conhecidos como Guarani²⁴⁷.

Investigações arqueológicas evidenciam que a cultura Guarani se origina nas florestas tropicais das bacias do Alto Paraná, do Alto Uruguai e extremidades do planalto meridional brasileiro.

As populações "proto-Guarani", que deram origem aos Guarani da época da conquista (1500) e de hoje (Susnik: 1975), têm uma história marcada por intensos movimentos de traslados dentro dos espaços por eles considerados apropriados como territórios de ocupação. Na chegada do europeu as populações que ficaram conhecidas como Guarani ocupavam extensa região litorânea que ia de Cananéia (SP) até o Rio Grande do Sul, infiltrando-se pelo interior nas bacias dos rios Paraná, Uruguai e Paraguai. Da confluência dos rios Paraná e Paraguai espalhavam-se pela margem oriental deste último e nas duas margens do Paraná. O Rio Tietê, ao norte, e o Paraguai a oeste, fechavam seus territórios. (ALMEIDA; MURA, 2003)

Caracterizada como uma região geopolítica estratégica e disputada pelos colonizadores europeus no século XVI (sendo via de acesso entre Assunção e a Europa), os antigos territórios Guarani passaram a ser alvo de disputa entre espanhóis e portugueses, uma vez que seu controle propiciaria, aos primeiros, defesa contra o avanço paulista e aos segundos, representava área de expansão ao interior da colônia, bem como acesso a supostas riquezas minerais (ALMEIDA; MURA, 2003).

²⁴⁷ Interessante destacar os nomes que, genericamente, eram então aplicados sem distinção subgrupal aos Guarani, em vários momentos da história de colonização da Região Sul do país: *mbiguas, caracara, timbus, tucagues, calchaguis, quiloazaz, carios, itatines, tarcis, bombois, curupaitis, curumais, caaiguas, Guaranies, tapes, ciriguanas, "Cayua de Caa = mato e Awa = homem*, encontrando-se na literatura em todas as grafias possíveis como: *Cayua, Caygua, Caaygua, Cayagua, Cagoa, Cayoa, Caygoa, Cayowa, Caingua, Caa-owa, Cahahyba, Cahuahiva, Cabaiva e Ubayha*. (ALMEIDA; MURA, 2003)

A partir do início do século XVII, após contínuos enfrentamentos militares, os Guarani passam a ser alvos centrais da política de pacificação dos índios desenvolvida pelo Governo do Paraguai, que solicita a presença e encomenda a atuação de padres jesuítas da Companhia de Jesus para o trabalho de catequese e civilização desses povos (BARTOLOME, 1991). A intervenção dos jesuítas ocorre por meio da implantação de aldeamentos ou missões, também conhecidas como reduções que, dentro do modelo do colonizador, tinham por objetivo, além da cristianização dos índios, facilitar o acesso à força de trabalho indígena aos *encomenderos* de Assunção.

Mesmo contrariando esse modelo econômico, opondo-se à escravização dos indígenas para o trabalho colonial, as experiências jesuíticas influenciaram sobremaneira a vida Guarani nas reduções, seja pela dimensão cristã e socialista presentes nesses espaços, seja pela ação despótica e cerceadora da liberdade humana que representaram (MONTEIRO, 1992). Somada às experiências jesuíticas, Monteiro afirma que a penetração colonial, em suas múltiplas facetas, influenciou de modo particular esta população, com profundas transformações decorrentes das práticas e políticas impostas pelos principais agentes da expansão europeia.

Diferente das imagens de docilidade, passividade, de fácil conquista, dominação, dizimação e de figurante mudo e vitimizado informada por boa parte da historiografia tradicional sobre esses sujeitos, Monteiro explicita as estratégias utilizadas pelos Guarani para preservação e recriação do seu modo antigo de viver, por meio do surgimento de poderosas lideranças nos séculos XVI e XVII, muitas delas chefiando violentas rebeliões contra o domínio espanhol.

Os Guarani desenvolveram estratégias próprias que visavam não apenas a mera sobrevivência mas, também, a permanente recriação de sua identidade e de seu “modo de ser”, frente as condições progressivamente adversas. (MONTEIRO, 1992 p. 475).

Segundo esse autor, dentre as estratégias utilizadas pelos Guarani para resistirem à ofensiva dos espanhóis, destacaram-se as alianças estabelecidas em vários momentos por algumas lideranças Guarani com os colonizadores, buscando espaços dentro da situação colonial para reforçar sua autonomia e tradição indígena.

Ao contrário, para outros grupos Guarani, a mobilidade espacial se apresentava como a melhor maneira de se preservar a autonomia política e cultural do seu povo.

Após muitos massacres realizados pelos bandeirantes paulistas nas reduções jesuíticas escravizando milhares de indígenas²⁴⁸, bem como após a expulsão dos jesuítas do Brasil e a anulação do Tratado de Madri com a consequente conquista da anterior região espanhola, passando a constituir-se em terras brasileiras no século XIX, tem início na última década deste referido século até as duas primeiras décadas do século XX uma crescente ofensiva exploratória sobre os territórios Guarani por empresas que detinham o monopólio da erva-mate.

No início dos anos de 1920 e mais intensamente nos anos de 1960, ocorre a intensificação crescente da desapropriação dos territórios Guarani e Kaingang, principalmente por grupos de colonos que passavam a se instalar nessas terras, instituídas e mediadas pela ação do Governo Federal e do Governo do Estado do Paraná. Os interesses capitalistas acordados entre o Governo brasileiro e as companhias colonizadoras de capital internacional, tanto para a plantação do café como para a exploração da madeira nas regiões centro, oeste e norte do Paraná, também intensificaram o povoamento dessas regiões com a abertura de estradas, fundação de cidades e venda de lotes, glebas ou chácaras, independente de essas terras serem habitadas por indígenas, posseiros ou qualquer outra pessoa ou população que não tivesse a escritura dessas áreas.

Esse fenômeno gerou a recorrente e intencional expulsão dos Guarani de suas terras, mediadas pelo SPI posteriormente pela FUNAI. Ao referenciar os estudos de Mota e Noelli (1999) sobre esse fenômeno, Faustino retrata a política indigenista etnocida e instituidora de conflitos interétnicos do SPI ao definir estratégias de contenção e aldeamento dos Guarani nas reservas indígenas do Paraná.

Neste processo, índios Kaingang e Terena foram recrutados pelo SPI – Serviço de Proteção ao Índio para conter os movimentos migratórios dos Guarani em direção a Costa Atlântica. Após várias epidemias que dizimaram grupos

²⁴⁸ Segundo referências pesquisadas por Faustino (2006), é muito variado o número de indígenas feito escravo, sendo que os estudos existentes afirmam serem milhares os índios que junto a contingentes africanos foram absorvidos como maode-obra na empresa colonial. A autora refere-se à Melia (1986) que informa o aprisionamento de cerca de 60 mil Guarani na Província do Tape, atuais Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Esta referência estatística e histórica pode vir a contribuir na superação da idéia (de senso comum) de que somente os africanos foram escravizados em significativo número no Brasil.

familiares inteiros e da ação intensa do SPI no sentido da pacificação e integração, os Guarani, no Paraná, foram aldeados junto com os Kaingang e alguns Xokleng, tendo este processo juntado etnias que historicamente eram inimigas ou rivais. Além disso, esta política chocou-se frontalmente com a concepção de especificidade territorial dos Guarani. (FAUSTINO, 2006, p.199)

Segundo Assis e Garlet (2004), os Guarani, bem como as demais populações tradicionais, foram empurrados para as pequenas áreas de florestas que restaram, aproveitadas como mão-de-obra barata ou passaram a ocupar as periferias das cidades. Tal situação se agrava com o intensivo processo de *modernização* da agricultura, após a substituição das lavouras de café pela monocultura do milho, soja, trigo e cana de açúcar, acompanhada da significativa concentração fundiária e de capital, da mecanização dos meios de produção e do consequente descarte da mão de obra de trabalhadores assalariados rurais temporários, sejam estes provenientes do Paraná, sazonais de outras regiões do país (estados do sudeste ou mesmo do nordeste brasileiro), ou mesmo os indígenas que passam a viver próximos dessas lavouras.

Sobreviventes aos projetos e processos capitalistas exploratórios, colonizadores, expropriadores nos últimos cinco séculos, os Guarani resistiram à ofensiva bélica e ideológica para os quais foram submetidos. O processo de expulsão de suas terras originais, de constante massacre e etnocídio, de conversão nos aldeamentos jesuíticos, de caçadas bandeirantes, de trabalhos forçados, de acirramento dos conflitos interétnicos provocados pelos colonizadores (para além dos já existentes), de reserva de terras inadequadas ao número de habitantes e aos seus costumes, possibilitaram a esses sujeitos a permanente reelaboração de sua cultura e a preservação de marcas significativas do modo de ser Guarani.

Ao analisar os processos de estruturação, desestruturação e reestruturação dos quais passaram os *Ava-Katu-Ete*, Guarani-Nhandewa, ao longo dos séculos, principalmente no que se refere à importância da religião na cosmovisão e identidade Guarani, Bartolomé (1991) afirma que,

Sem dúvida, os Guarani representam um verdadeiro exemplo de tenacidade existencial; sua história demonstra a desesperada vontade de um ser coletivo que intenta por todos os meios, não renunciar a si mesmo (BARTOLOME, 1991, p. 21)

Pertencente ao tronco linguístico Tupi e vinculada à família linguística Tupi-Guarani, a característica étnica Guarani se pluraliza pela divisão nas parciaisidades Guarani-Mbyá, Guarani-Nhandewa²⁴⁹ e Guarani-Kaiowá (SCHADEN, 1954), manifestando, cada qual, diferenciações dialetais, práticas rituais, crenças, costumes, orientações religiosas, organização política e social, dentre outros aspectos. No Paraná, habitam majoritariamente as parciaisidades Guarani-Mbyá (espalhadas em três terras indígenas) e Guarani-Nhandewa (espalhadas em onze terras indígenas) (ALMEIDA; MURA, 2003; PARANÁ, 2006a). Destaca-se a presença de algumas famílias da parciaisidade Guarani-Kaiowá na Terra Indígena de São Jerônimo, trazidas para este território no início do século XX.

Além do Paraguai, Argentina, Bolívia e Uruguai, atualmente, no Brasil, os Guarani habitam os Estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul, totalizando no território brasileiro, cerca de 34 mil pessoas, sendo um dos maiores grupos étnicos do país. No Paraná, o povo Guarani habita 18 terras indígenas, sendo nove demarcadas e nove em processo de estudo e tramitação para demarcação junto à FUNAI²⁵⁰. No Paraná, atualmente habitam cerca de 3.044 Guarani (pertencentes às diferentes parciaisidades), representando 23,8% da população indígena no estado (BRASIL, 2010a)

Segundo Almeida e Mura (2003), a identidade Guarani, ou seja, *o modo de ser Guarani* se expressa com especificidade a partir de três aspectos fundamentais:

- o *ava ñe'ë* (*ava*: homem, pessoa Guarani; *ñe'ë*: palavra que se confunde com *alma*) ou fala, linguagem, que define identidade na comunicação verbal;
- o *tamõi* (avô) ou ancestrais míticos comuns;

²⁴⁹ Os Guarani-Nhandewa também são conhecidos como *Ava-Chiripa* ou *Ava-Guarani* (SCHADEN, 1974) e *ava-katuete* (BARTOLOMÉ, 1991). Segundo Schaden (1974) o termo *ñandeva* significa “nós”, “todos nós”, sendo expressos por eles como *ñandevaekuere* (nossa gente) ou *ñandeva ete* (é mesmo nossa gente). Os Nhandewa são apelidados pelos Mbya de *Txiripa'i*, “os Txiripazinhos” (ALMEIDA; MURA, 2003)

²⁵⁰ Dentre o referido território Guarani, as nove terras indígenas demarcadas e habitadas por este povo no Paraná são: Mangueirinha (municípios de Mangueirinha, Coronel Vivida e Chopinzinho), Rio das Cobras (município de Nova Laranjeiras), Ilha da Cotinga (município de Paranaguá) e demais ilhas do litoral do Paraná (município de Guaraqueçaba); Tekoha Añetete (município de Diamante D'Oeste), Avá Guarani/Ocoí (município de São Miguel do Iguçu), Barão de Antonina e São Jerônimo (município de São Jerônimo da Serra), Pinhalzinho (município de Tomazina) e Laranjinha (município de Santa Amélia) (anexo 1 - Mapa das Terras Indígenas no Paraná). (ALMEIDA; MURA, 2003). As nove Terras Indígenas atualmente ocupadas pelos Guarani e ainda não demarcadas são: Araça'i (município de Piraquara), Tekoha Marangatu (município de Terra Roxa), Tekoha Porã (município de Guaíra), Tekoha Araguaju (município de Terra Roxa), Kacanã Porã (município de Curitiba), Palmital do Meio (município de União da Vitória), Ywy Porã e Arai Wera (município de Abatiá). (PARANÁ, 2009e).

- e o *ava reko* (*teko*: "ser, estado de vida, condição, estar, costume, lei, hábito") ou comportamento em sociedade, sustentado em arsenal mítico e ideológico.

Ao referenciar a análise de Susnik (1982), os autores colocam que esses aspectos informam ao *ava* (pessoa) como entender as situações vividas e o mundo que o cerca, fornecendo pautas e referências para sua conduta social.

Três elementos também são situados por Ladeira (1997) e referenciados por Faustino (2006) para caracterizar a configuração espacial e cultural Guarani:

- o *tekoha*, lugar físico – terra, mato, campo, águas, animais, plantas, remédios – onde existem as condições geográficas e ecológicas adequadas para se exercer o *teko*, modo de ser Guarani, e que permitem compor, com base em uma família extensa com chefia espiritual própria, um espaço político-social fundamentado na religião e na agricultura de subsistência. Atualmente, os Guarani denominam os lugares que ocupam de *tekoha* (ALMEIDA; MURA, 2003; MURA, 2004);
- o *guara*, espaço vital definido por recortes e limites naturais como nascentes, montes, rios e matas (SUSNIK, 1982);
- e o *yvy maraey*, traduzido como terra sem males, constituindo-se num movimento em busca de uma terra de abundância ou intocada, sendo considerada também como o elo que une os diferentes planos espaciais – terrestres e celestes. A terra sem males também é descrita como lugar indestrutível, morada dos ancestrais e dos deuses, sendo acessível aos vivos e onde é possível ascender aqui e agora sem a necessidade de morte (CLASTRES, 1978).

Os traços culturais descritos e constituidores da cultura e cosmologia tradicional Guarani são atravessados e articulados por três elementos fundamentais:

- a relação com o território na dimensão e centralidade do *tekohá*;
- a centralidade do xamanismo evidenciada pela força do *Karái-xamã* que transita e mantém contato entre os mundos dos humanos, dos mortos, dos espíritos, das florestas, dos animais, dentre outros (PEREIRA, 2004);
- e a relação com a parentela, centro da organização social Guarani, reunindo um número variável de fogos familiares (compreendido como uma unidade de produção e consumo constituído por um homem, seus filhos solteiros, sua esposa e agregados) e envolta à presença de uma liderança, em geral, um homem que

denominam *Tamõi* (avô), não sendo raro, contudo, a existência de líder mulher em família extensa, que denominam *Jari* (avó), sendo, neste caso, com maior incidência entre os Nhandewa (ALMEIDA; MURA, 2003).

São os *xamãs* que conduzem os Guarani até a terra sem males, cabendo-lhes observar regras de vida específicas e submeter-se a rituais do espírito e do corpo (CLASTRES, 1978). Segundo Bartolomé (1991), ao *xamã* cumpre também o papel de reforçar a consciência étnica do grupo por meio de sua luta para evitar a desintegração social e a ruptura do *teko*, por meio da realização de curas, contenção das forças negativas que podem interferir nas colheitas, aconselhamentos e atração da chuva, quando necessário. As atividades do *xamã* somente terão eficácia se forem acompanhadas da crença e da ação de toda a comunidade, envolvendo a participação de todos nos rituais religiosos (FAUSTINO, 2006).

Os xamãs são os intelectuais orgânicos por excelência, tal como o testemunham seu papel histórico e atual; líderes, pais comunais, médicos, cantores do sagrado e profetas, que guiaram e guiam seu povo, refrescando a memória coletiva com a *bricolagem* que cada um elabora auxiliado por seus mestres e com base nas antigas tradições. Cada xamã é então um cosmovisioneiro, um organizador e atualizador da selva simbólica da cultura, que propõe estruturas de sentido, que faz a sociedade se manter nas águas de um mar semântico, historicamente mutável, mas com essência própria.” (BARTOLOMÉ, 1991, p. 20)

Os Guarani têm como base de sua organização social, econômica e política, a família extensa, isto é, grupos macrofamiliares que detêm formas de organização da ocupação espacial dentro dos *tekoha*, determinada por relações de afinidade e consanguinidade. A condição de existência de cada família extensa dependerá da liderança *Tamõi* (avô) ou *Jari* (avó), que deverá aglutinar parentes e os orientar política e religiosamente (ALMEIDA; MURA, 2003).

Segundo Almeida e Mura (2003), tradicionalmente na cultura Guarani, os homens casam-se entre 16 e 18 anos, enquanto as mulheres podem casar-se a partir da segunda ou terceira menstruação, em geral entre 14 e 17 anos. Conforme os autores, observa-se uma tendência nesta tradição de que os novos casais venham a constituir moradia na localidade do pai da mulher, incluindo-se o esposo como apoio político e econômico de seu sogro, absorvido pelo grupo macrofamiliar. Atualmente,

contribui para a escolha do lugar de um novo casal o peso político e econômico das famílias envolvidas.

Ao pesquisar e analisar a dinâmica das crianças e jovens Guarani-Nhandewa da Terra Indígena do Laranjinha, norte do Paraná, com a escola, Faustino (2006, p.215) verifica que,

casam-se jovens (Dezesseis/Dezessete anos) em uma cerimônia simples que compreende a escolha, o consentimento dos pais (após prévia entrega de um “dote” que pode ser galinhas, frutos, serviços etc.) e o aconselhamento (do rezador, do cacique e parentes mais velhos) no sentido dos cuidados com a casa, formação de uma roça, hábitos de higiene, não cometer adultério, não consumir bebidas alcoólicas em demasia etc., estando desta forma consagrado o matrimônio.

Outra característica tradicional significativa para os Guarani refere-se ao *oguata*, constituindo-se em permanentes deslocamentos e traslados orientados por relações familiares entre os *tekoha* e por todo o território Guarani, podendo representar visitas, mudanças, passagens, casamentos, dentre outros, não devendo esta movimentação, contudo, ser confundida com migração ou nomadismo (ALMEIDA; MURA, 2003).

Esses deslocamentos possibilitam o estabelecimento de amplas redes de comunicação e de trocas nos territórios que ocupam, intercambiando sementes, mudas, pensamentos, conhecimentos, músicas, estratégias políticas, informações, dentre outros, refletindo o *mborayu* – sua economia de reciprocidade (MELIÁ, 1990). Nesta lógica, o *oguata* deve ser analisado de forma articulada com os demais elementos culturais que constituem esse povo, particularmente pela referência material e imaterial dos *tekoha* e pela constante busca da terra sem males, *yvy maraey*.

A política oficial de restrição, aldeamento e reserva de territórios aos povos indígenas, dentre eles, os povos Guarani, demandou-lhes a reelaboração da noção de *tekoha* enquanto espaço que garantiria as condições ideais para efetuar essa relação cosmológica e histórica entre esses sujeitos e a terra. Observa-se no Paraná, e em outros estados habitados pelos Guarani, uma significativa disposição e organização deste povo para conquista e ampliação dos seus antigos territórios, mobilizando-se e(ou) resistindo em sair dos lugares tradicionais onde atualmente habitam. Segundo Almeida e Mura (2003),

Trata-se de um processo de luta renhida, que tem exigido inúmeras e rebuscadas articulações entre comunidades, gestões e pressões junto ao governo federal, expulsões e retomadas de terras, inúmeros processos judiciais e muita perseverança, paciência, habilidade política e diplomacia por parte dos indígenas que têm, contudo, avançado consideravelmente em suas formas de organizar-se para garantir terras a que têm direito. Com a abertura destas novas áreas, observam-se impactos positivos, com a diminuição no número de famílias em alguns Postos Indígenas antes densamente povoadas.

Contudo, Pereira (2004) adverte para a noção de *tekoha* associado ao território habitado pelos Guarani, uma vez que esta categoria não expressa unicamente uma relação com o espaço físico. Segundo este autor, a noção de *tekoha* permeia a relação entre o espaço geográfico, a constituição das parentelas e o sistema cosmológico Guarani, concebido como um espaço de relações sociais, culturais, políticas e religiosas.

Os Guarani reconhecem como seu território os locais onde estabelecem relações com seu grupo de parentes, espalhados por diversas aldeias, estados ou países, como também com as suas relações divinas e xamânicas. E mesmo separações físicas não provocam a perda de vínculos dos que estão longe, sempre lembrados nas conversas do cotidiano, afora padrões de visitação (*oguta*) e comunicação que mantêm os parentes constantemente informados entre si (ALMEIDA; MURA, 2003). Segundo esses autores,

mais do que ver os aspectos político-religiosos como externos às condições históricas de sua articulação, nos parece oportuno ver o *tekoha* como resultado e não como determinante, como um processo continuado de ajustamento situacional em torno da determinação de uma relação territorial entre índios e brancos. Assim sendo o *tekoha* seria uma unidade política, religiosa e territorial, que deve ser definida em virtude das características efetivas – materiais e imateriais – de acessibilidade ao espaço geográfico por parte dos Guarani. Vista sob este prisma, a relação entre os Guarani e a terra ganha outro significado, inscrito na tradição cosmológica e na historicidade. Enfatizando-se a noção de *tekoha* enquanto espaço que garantiria as condições ideais para efetuar essa relação, os índios procuram reconquistar e reconstruir espaços territoriais étnica e religiosamente exclusivos a partir da relação umbilical que mantêm com a terra, ao passo que flexibilizam e diversificam a organização das famílias extensas, podendo assim manter uma relação articulada e dinâmica com o território mais ampliado, neste caso como espaço contínuo.

Nessa lógica, o estudo de Schaden (1976) referenciado por Faustino (2006), evidencia que, apesar do aldeamento e das limitações impostas pelo projeto fundiário

do Estado, os Guarani continuaram se deslocando em busca da terra sem males, um lugar paradisíaco ou uma terra boa e produtiva que possibilitaria uma existência plena. Este elemento é importante para compreender a intensidade dos movimentos de ocupação fundiária para a conquista de antigos territórios Guarani, empreendidos por esse grupo étnico no Paraná e em outras regiões do país, fortalecendo sua organização política como povo.

Faustino (2006, p.202) explicita, porém, que a pesquisa por ela realizada junto aos membros do grupo Guarani Nhandewa do Norte do Parana mostrou que “a terra pode ser re-humanizada quando houver boa água, uma casa e um pátio com possibilidades de se desenvolver atividades religiosas de cantos e danças”. Fundamenta sua posição pela análise de Bartolomeu Meliá ao evidenciar a concepção Guarani de território:

O Guarani atual tem mostrado uma imaginação extraordinária para recriar espaços ecológicos semelhantes aos tradicionais, que lhes sejam verdadeiros *tekoha*. Tem sabido procurar os últimos rincões de “terra-sem-mal” nessa geografia devastada que é agora o antigo território Guarani, e encontram todavia, algumas terras sem dono, que portanto são suas. (MELIA, 1990, p. 40)

A educação das crianças também é considerada um elemento fundamental para a construção e o fortalecimento da identidade e da cultura Guarani. Faustino (2006) evidencia a análise de diversos estudiosos acerca da relação entre os Guarani e a escola. Revela que a centralidade do processo educativo da criança e do jovem Guarani está vinculada à sua íntima relação com a família e com a comunidade, bem como junto às tradições, aos ritos e aos mitos de origem deste povo. Explicitam o estranhamento e muitas vezes a descrença dos Guarani para com a escola dos *juruaás*²⁵¹.

Dentre os autores por ela referenciados, Schaden (1976) trata da relação mítica existente para o processo educativo da criança Guarani fundamentada no mito fundador deste povo chamado de o “Círculo dos Gêmeos”. Esse mito denota a importância do processo de gestação da criança pela mãe, entendendo que a raiva sentida por ela neste período pode impregnar o corpo e o espírito do filho ainda no

²⁵¹ Expressão na língua Guarani de identificação da pessoa não indígena.

ventre. O autor acrescenta ainda que a profunda crença e compreensão da mentalidade educacional dos Guarani relacionado à “teoria das almas” indicaria a inviabilização de qualquer expediente educativo, uma vez que nenhuma das três almas da pessoa Guarani possa ser por ele corrigida ou modificada. Ressalta ainda o relevante papel de igualdade das crianças Guarani com o restante da comunidade uma vez que, sem nenhum esforço, ela entra no mundo sociocultural do grupo.

Em primeiro lugar o Guarani não confia no valor do ensino [...] pois acredita que o saber vem de Deus. Para o Guarani o gênio da pessoa é inato, e pouco adianta querer corrigi-lo. Dessa crença resulta um natural respeito pela personalidade alheia, inclusive pela das crianças de tenra idade. [...] Seria, pois, flagrante a incoerência de quem se propusesse educar uma criança para melhorar-lhe o caráter. A sua personalidade é simplesmente aceita e, com isso, respeitada por todos. Não é difícil imaginar o absurdo que seria para o Nhandeva uma educação moral enérgica, disciplinadora e impositiva. (SCHADEN, 1976, p. 24-25)

Meliá (1979) também faz referência aos cuidados com a mãe durante a gestação e à importância do batismo para que a criança adquira forças para enfrentar eventuais doenças. Segundo esse autor, as primeiras palavras pronunciadas pela criança manifestam que o desenvolvimento de sua alma estará completo, cabendo a ela desfrutar de liberdade e atenção dos demais membros do grupo e do convívio familiar, possibilitando conhecer e distinguir os comportamentos considerados adequados e desaprovados.

A educação está orientada a saber para que viver e viver perfeitamente, alcançando a perfeição através da reza (que é ao mesmo tempo canto e dança), da não violência e da visão “teológica” do mundo. Essas metas só podem ser alcançadas através da comunidade e também da inspiração. [...] Uma criança de três anos já sabe distribuir entre os companheiros o que tem, sem nunca ser obrigado ou pressionado pelo ambiente. De três a cinco anos a criança constitui uma verdadeira mini-sociedade, onde a vida adulta é imitada em todas as atividades diárias, até as religiosas. A independência de movimentos dessa sociedade de crianças é notável. Mas os pais já começam a exigir deles alguns pequenos serviços, mas desculpas como cansaço, frio ou simplesmente não ter vontade são, todavia, aceitas sem criar maior problema. (MELIA, 1979, p. 27-28 apud FAUSTINO, 2006)

Esse autor aponta também outro elemento fundamental que está intimamente relacionado com o processo educativo das crianças Guarani que é a reza, evidenciando outro espaço tradicional importante para este povo que é a *opy*, a casa de reza. As

cerimônias religiosas para os Guarani caracterizam-se como significativos espaços de sociabilidade e transmissão de conhecimentos tradicionais, por meio da oralidade, principalmente mediante a narrativa sobre seus mitos, as histórias dos antepassados e de suas experiências pessoais.

Colocam-se com centralidade as narrativas do *karaí*, do *xeramói* (mais velhos) e conhecimentos sobre o *nhande rekó* – modo de ser Guarani. É no interior da *opy* que ocorrem processos de ensino e aprendizagem das crianças por meio de momentos de aconselhamento (*omonguenta kýringue*) a elas dirigido pelos velhos, adultos e até mesmo pela manifestação dos jovens (PISSOLATO, 2005). Segundo Moura (2005, p. 25-26), referenciada por Faustino (2006),

O princípio pedagógico Guarani, entre outras coisas, privilegia a relação, como se pessoas e coisas não existissem por si mesmas, mas existissem a partir da relação em que estão inseridos. Relação com os deuses, com o outro, com a natureza. [...] A própria prática de transmissão do conhecimento ancestral se dá pela transmissão dos mitos, reatualizados nos ritos através do corpo pelos cantos e danças.

Dentre as parcialidades Guarani, destacam-se nesta pesquisa a presença de acadêmicos Guarani-Nhandewa²⁵², fundamentalmente da Terra Indígena do Laranjinha²⁵³, município de Santa Amélia/Paraná. A população dessa comunidade apresenta distinta constituição e trajetória histórica dos demais Nhandewa dos outros estados brasileiros e do Paraguai, explicitada por vários pesquisadores (ALMEIDA, 1981; ROSA, 1997; BARROS, 2003; COSTA, 2003; MOTA 2004; FAUSTINO, 2006), seja pela perda de territórios e pelo modelo de aldeamento instituído no período Imperial e posteriormente pelo SPI na região, seja pela intensa miscigenação ocorrida nesta terra indígena por meio de casamentos com não indígenas e com índios de outras etnias. Características comuns deste grupo Guarani-Nhandewa são: os casamentos interétnicos, as migrações religiosas e o trânsito constante entre a população desta aldeia com a da Terra Indígena de Nimuendaju (antigo Posto Indígena

²⁵² Os acadêmicos Guarani -Nhandewa entrevistados pela pesquisa que compõe esse trabalho são: V.L.J., E.R.J., R.S.C. e J.R.S. sendo as duas primeiras irmãs e os dois últimos também.

²⁵³ A referida terra indígena é atualmente habitada por cerca de 300 indígenas, sendo a metade deste número constituída por crianças e jovens. Localiza-se a quatro quilômetros da sede do município de Santa Amélia, região norte do Paraná, com cerca de quatro mil habitantes.

de Arirabá), localizada no município de Avaí, Estado de São Paulo (COSTA, 2003; FAUSTINO, 2006).

Acerca dos casamentos entre os Guarani-Nhandewa e não indígenas, Almeida (1981) ressalta que uma das consequências do processo de aldeamento da população indígena da Terra Indígena do Laranjinha foi o rompimento de regras tradicionais de casamento, possibilitando-os com membros externos ao grupo.

A resistência do Chefe do Posto em admitir os maridos civilizados dentro da área, faz com que as famílias já coloquem objeções a esse tipo de casamento, embora seja rara aquela que não possua ao menos uma filha casada fora da reserva. Porém, as esposas civilizadas são bem aceitas por parte da direção do Posto e das próprias famílias. (ALMEIDA, 1981, p. 7 *apud* FAUSTINO, 2006)

Faustino (2006, p.222), ao referenciar o estudo de Almeida (1981) e analisar os dados coletados em sua pesquisa, observa que,

O grupo do Laranjinha é bastante misturado. [...] os próprios índios consideram os dois modos de casamento desastrosos, afirmando que um “marido civilizado” pode explorar-lhes a terra e os demais benefícios e, por outro lado, uma “esposa civilizada” não transmitirá aos filhos elementos da cultura Guarani, principalmente a língua. Nas conversas informais, pudemos perceber que a falta de terra para que todos possam ter suas roças e a presença de muitos não índios (principalmente homens) casados com índias e que tentam adquirir papel de destaque entre o grupo parece ser o causador dos principais desentendimentos entre os Guarani do Laranjinha na atualidade.

Ainda no aspecto da utilização da língua Guarani nesta comunidade, a autora traz que,

Nesta T.I. devido à pressão do contato (proximidade com a zona urbana, casamentos interétnicos Guarani/Kaingang e com não índios, trabalhos forçados no entorno, presença de posseiros na área) não se fala mais o Guarani. Apenas alguns velhos – em nossa pesquisa relacionamos seis pessoas no grupo que afirmaram conhecer a linguagem – conhecem a língua, porém, por falta de interlocutores não a usam no cotidiano. O grupo reconhece a importância da linguagem para reivindicar maior acesso aos benefícios do poder público, para ser reconhecido e respeitado como grupo indígena, porém encontra-se com muita dificuldade de revitalizá-la, pois no cotidiano só falam o português. Em diversos momentos membros do grupo envidaram alguns esforços, mas ainda não conseguiu fazer com que o grupo reaprenda a língua. (FAUSTINO, 2006, p.222-223)

Outro elemento importante a destacar nesta comunidade é o majoritário número de pessoas convertidas e filiadas à Igreja Congregação Cristã do Brasil, desde a década de 1990, abandonando as cerimônias e práticas religiosas tradicionais Guarani e fechando a casa de reza anteriormente existente (BARROS, 2003). Esta autora reflete em sua pesquisa os processos de intersecção e sobreposição de diferentes lógicas religiosas continuamente elaboradas por esse grupo sem, contudo, perderem seu modo de ser Guarani²⁵⁴.

Ao explicitar e compreender alguns elementos socioculturais e políticos dos povos Kaingang e Guarani no Paraná entende-se que a reflexão sobre as políticas e experiências de ensino superior para os povos indígenas demanda a compreensão dos processos de organização social, política e cultural de cada um dos grupos étnicos envolvidos. As relações presentes nos grupos étnicos e nas comunidades indígenas, seus coletivos, faccionismos, relações de parentela, bem como as relações de poder existentes, devem compor esta compreensão e a análise das práticas de gestão educacional e as experiências realizadas pelos estudantes indígenas como sujeitos de seu processo formativo.

Dessa forma, as trajetórias acadêmicas dos estudantes indígenas nas universidades apresentam-se intimamente articuladas aos processos de reelaboração sociocultural realizados contínua e historicamente pelas comunidades e grupos étnicos aos quais pertencem.

4.2 AS TRAJETÓRIAS DE PERMANÊNCIA E DE PERTENCIMENTOS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Os aspectos analisados acerca das trajetórias dos estudantes indígenas universitários entrevistados possibilitaram a constatação de semelhantes e diferentes trilhas percorridas por esses sujeitos para vivenciar e resistir às dificuldades e desafios, bem como permanecer na universidade. Essas trilhas apresentam-se contextualizadas

²⁵⁴ Apesar dos acadêmicos entrevistados que professam essa religião não se fazerem referência à sua participação nos templos localizados nas cidades em que passaram a residir (Londrina e Maringá), faz-se importante apontar a necessidade de pesquisas que identifiquem e analisem como essas Igrejas contribuem na mediação para sua permanência no meio urbano e na universidade. É possível que os estudantes indígenas e suas famílias tenham sido acolhidos na cidade pelos seus pares participantes da mesma igreja, recebendo deles o apoio, o incentivo e o vínculo por meio de visitas domiciliares, nos cultos e em outras atividades sociais e religiosas.

neste trabalho considerando os processos de implantação das políticas afirmativas para alunos negros e(ou) oriundos da escola pública nas Universidades Estaduais e na Universidade Federal do Paraná, a partir da década de 2000.

Os caminhos trilhados pelos estudantes entrevistados – sujeitos das políticas e experiências institucionais afirmativas ora caracterizadas por meio do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná – se constituem de marcas conceituais, organizadas por meio de categoriais as quais contribuem para viabilizar a sistematização da análise dos conteúdos pelo pesquisador.

Cumprir destacar que a pesquisa documental realizada por meio da análise dos Relatórios dos vestibulares específicos (edições de 2002 a 2008) possibilitou a visualização das diversas trajetórias empreendidas pelos indígenas para candidatarem-se e classificarem-se nos referidos concursos específicos. Ainda que não fosse este o foco da pesquisa deste trabalho²⁵⁵, destaca-se que a análise inicial das trajetórias dos sujeitos entrevistados tomou como ponto de partida a identificação de sua participação, única ou recorrente, nos vestibulares específicos.

A análise dos relatos dos sujeitos entrevistados foi construída considerando as trajetórias por eles percorridas, as quais influenciaram e ainda influenciam para que eles se reconheçam e sejam reconhecidos como estudantes indígenas universitários. Para tal, a análise das entrevistas foi organizada a partir dos seguintes eixos:

- trajetória escolar na educação básica;
- trajetórias na universidade;
- trajetórias com a família e com a comunidade.

As trajetórias evidenciadas e analisadas ao longo das entrevistas se entrecruzam possibilitando a identificação e composição de elementos afirmativos de resistência dos estudantes indígenas na universidade e a explicitação de pertencimentos construídos por esses sujeitos para manterem a condição estudantil universitária e indígena, e sobreviver no universo urbano e acadêmico.

Todas as trajetórias são marcadas pelas especificidades e diversidades étnicas, históricas, sociais e culturais de cada uma das comunidades de origem e de

²⁵⁵ Ressalta-se que a sistematização nominal dos candidatos indígenas inscritos nas sete edições dos vestibulares específicos revela diversos fenômenos provocados pelos referidos concursos na dinâmica social, cultural e política dos povos indígenas do Paraná, os quais merecem pesquisas e análises específicas e mais aprofundadas, não sendo, contudo, este o objeto de análise deste trabalho.

pertencimento dos sujeitos entrevistados. Cada um deles e delas carrega os traços socioculturais de seu povo e de sua comunidade, confundida com sua própria história pessoal e pelas opções, estratégias e percursos trilhados.

A partir das informações coletadas e analisadas foram identificados diversos e significativos elementos de limitação, de potencialização e de pertencimentos importantes e marcantes às trajetórias acadêmico-comunitária dos estudantes indígenas universitários entrevistados. A organização e análise dos conteúdos apresentados pelos entrevistados possibilitaram a identificação de três significativas categorias que passam a orientar e a fundamentar a tese que ora se apresenta: o pertencimento acadêmico, o pertencimento étnico-comunitário e o duplo pertencimento.

Importante destacar que essa última categoria – o duplo pertencimento – se constitui num dos elementos mais significativos no processo de elaboração da presente tese, uma vez que esse conceito pretende delinear as fronteiras existentes entre o universo acadêmico e o universo étnico e sociopolítico das comunidades indígenas de origem dos entrevistados. A dupla e simultânea pertença dos acadêmicos indígenas universitários entrevistados os reconhece como sujeitos na centralidade do seu processo formativo, neste período em que passam a se identificar como estudantes na universidade²⁵⁶.

O duplo pertencimento carrega conceitualmente a lógica das possibilidades de permanência do e pelo estudante indígena na universidade, diante da permanente tensão e diálogo entre universos e sujeitos distintos e ao mesmo tempo relacionais. Estes passam a definir um novo campo de fronteira²⁵⁷ entre os diferentes grupos étnicos presentes (e alguns, sobreviventes) na universidade e entre esses e os diferentes sujeitos não indígenas que participam e constituem o ambiente universitário.

Ao reconhecerem a noção de fronteira étnica elaborada por Fredrik Barth em sua antropologia interacionista como um conceito que marcou uma importante virada na conceitualização dos grupos étnicos, sendo também elemento central na compreensão dos fenômenos de etnicidade, Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p.152-153) afirmam que,

²⁵⁶ Ainda que não trate especificidade indígena na universidade, para análise mais aprofundada sobre o fenômeno e a presença dos estudantes na universidade, ver: FORACCHI, 1965.

²⁵⁷ Para maior aprofundamento sobre o conceito de fronteira social e fronteira étnica, ver: POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998. Nesta obra, além de apresentar o debate sobre as teorias da etnicidade, os autores disponibilizam a clássica obra de Fredrik Barth, "Grupos étnicos e suas fronteiras", sendo deste autor a orientação fundamentadora das reflexões presentes nesta obra.

Para que a noção de grupo étnico tenha um sentido, é preciso que os atores possam se dar conta das fronteiras que marcam o sistema social ao qual acham que pertencem e para além dos quais eles identificam outros atores implicados em um outro sistema social. Melhor dizendo, as identidades étnicas só se mobilizam com referência a uma alteridade, e a etnicidade implica sempre a organização de agrupamentos dicotômicos Nós/Eles. Ela não pode ser concebida senão na fronteira do “Nós”, em contato ou confrontação, ou por contraste com “Eles” (Wallman, 1978). Mas o caráter inovador da noção de *ethnic boundary*, atestada por seu autor [Fredrik Barth], liga-se à idéia de que são em realidades tais fronteiras étnicas e não o conteúdo cultural interno que definem o grupo étnico e permitem que se dê conta de sua persistência. [...] Na concepção barthiana, a manutenção das fronteiras étnicas necessita da organização das trocas entre os grupos e da ativação de uma série de proscições e de prescrições regendo suas interações.

Concebe-se, desse modo, que a universidade se constitui num espaço social, cultural e político exógeno (e por que não, estranho) aos grupos étnicos indígenas (neste trabalho, aos Kaingang e Guarani), os quais, na medida em que passam nele a ocupar e a garantir sua presença, também passam a compor, trocar, intercambiar e a tensionar suas marcas identitárias com outros diferentes sujeitos, oriundos de diversas regiões do país e com distintas marcas identitárias. Possibilitam e provocam fazer da universidade efetivamente um espaço plural e de múltiplas perspectivas, conhecimentos, relações, interações e pertencimentos que nela passam a se constituir.

Freitas e Gonçalves da Rosa (2003, p.38), ao elaborarem o Diagnóstico do Programa de Bolsas para Estudantes Indígenas na UNIJUÍ, em Ijuí/RS, refletem que,

os índios tendem a converter os elementos exógenos em valores próprios. Nesse sentido, a medida em que dominam seus códigos e símbolos, desenvolvem novas estratégias de conversão e englobamento destes valores dentro de suas próprias lógicas. Em outras palavras, ao ampliarem seus direitos dentro do quadro nacional, ao complexificarem suas relações políticas internas no seio das comunidades, integrando novos aliados, os Kaingang tornam-se crescentemente agentes críticos das políticas públicas implementadas pelo Governo federal e Estadual.

O conceito de pertencimento, dessa forma, passa a ser transversal para a compreensão das trajetórias trilhadas pelos estudantes indígenas na universidade e das interações nela decorrentes sendo, portanto, um elemento-chave para as políticas de ação afirmativas voltadas aos povos indígenas, dentre elas, as políticas de ingresso

e permanência desses sujeitos no ambiente acadêmico junto com sua orgânica vinculação aos seus grupos étnicos e suas comunidades de origem.

As três categorias referidas (pertencimento acadêmico, pertencimento étnico-comunitário e duplo pertencimento) que tratam dos pertencimentos dos estudantes indígenas universitários, apresentam-se didaticamente separadas, contudo, devem ser lidas, compreendidas e interpretadas de forma articulada, uma vez que podem propiciar leituras mais aproximadas, coerentes e paradoxais sobre as trajetórias percorridas por esses sujeitos e de sua obstinação, intencionalidades e protagonismos como sujeitos desse processo.

4.3 PERTENCIMENTO ACADÊMICO

A autoidentificação como estudante indígena universitário, ou como acadêmico indígena, ou somente como estudante indígena, bem como a sua visibilização ou reconhecimento pelos não indígenas, evidencia algum tipo de pertencimento ou vinculação desses sujeitos com a universidade, para além de sua matrícula formal.

Como informado anteriormente, os estudantes indígenas universitários entrevistados foram selecionados no universo de acadêmicos índios que se mantiveram vinculados às IES estaduais, considerando inclusive como variável desta vinculação as mudanças de cursos e instituições de ensino que ocorreram ao longo de sua trajetória.

Dessa forma, aos processos e elementos que propiciam para a manutenção de seu vínculo como estudante na universidade se denomina neste trabalho como pertencimento acadêmico. As análises desses processos e desses elementos possibilitam revelar e compreender a saga desses sujeitos em constituir e manter sua pertença ao ambiente e às relações universitárias, bem como explicitar as questões que limitam e dificultam seu pertencimento acadêmico.

Entendendo que o sentido da investigação realizada para elaboração deste trabalho (bem como do vestibular específico e das demais ações atualmente realizadas nas IES) é justamente a existência e trajetória dos indígenas na universidade, demandou-se um tempo significativo das entrevistas pautando questões sobre seu pertencimento acadêmico. Os relatos apresentados pelos entrevistados possibilitaram

problematizar, identificar e analisar quais elementos potencializam ou dificultam sua permanência na universidade, sistematizados neste trabalho por meio de cinco elementos significativos:

- A referência da escolarização básica para a formação acadêmica dos estudantes indígenas universitários;
- As condições materiais e financeiras para garantir permanência na universidade;
- O acompanhamento institucional pelas IES aos estudantes indígenas;
- Os preconceitos vivenciados na universidade;
- As experiências de interculturalidade indígena e não indígena na universidade;
- As expressões em sentir-se estudante indígena e também estrangeiro no ambiente da universidade e da cidade.

De forma articulada, esses elementos demonstram uma forma de olhar e compreender as trajetórias desses estudantes, na construção de suas lógicas sobre o que é ser estudante indígena universitário e como se manter pertencente à universidade.

4.3.1 A referência da escolarização básica para a formação acadêmica dos estudantes indígenas universitários

Um dos elementos limitadores do processo formativo e identitário vivenciado, e dentre os mais explicitado pelos estudantes indígenas universitários entrevistados, refere-se à sua frágil escolarização básica²⁵⁸. Constata-se na pesquisa que essa fragilidade se evidencia a partir do contato com os conteúdos acadêmicos específicos dos cursos escolhidos, com as metodologias e linguagens utilizadas pelos professores, bem como nas relações sociais construídas com os professores e estudantes não indígenas, aspectos esses a serem analisados neste trabalho. Expressam os sujeitos que este limite fragiliza sua permanência no ensino superior.

²⁵⁸ Para além das reflexões apresentadas nesta tese, o debate acerca da organização e da qualidade da oferta da educação básica (ensino fundamental e ensino médio) aos alunos indígenas, seja na terra indígena, seja no seu entorno ou na cidade, no estado do Paraná, tem sido realizado por diversos autores, principalmente nas duas últimas décadas (TOMASINO, 1997; TOMASINO, 2000; TOMASINO, 2003; TOMASINO, 2004; CAPELO; AMARAL, 2004; BURATO, 2005; BURATO; JACOMINI, 2005; PARANÁ, 2005; FAUSTINO, 2006; NOVAK, 2007).

Todos os entrevistados narraram aspectos mais significativos de suas trajetórias de escolarização básica, todas elas vinculadas à escola pública, primordialmente, às escolas existentes nas terras indígenas e às escolas urbanas que atendem indígenas para a continuidade da escolarização. Os entrevistados ingressaram na escola pública no período entre 1982 e 1989, para início do processo de alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental (na época, denominado de 1ª a 4ª séries do 1º Grau). Nos relatos é possível destacar que todos os entrevistados foram alfabetizados na língua portuguesa e estudaram, no mínimo, dois anos nas séries iniciais do 1º Grau nas escolas das aldeias²⁵⁹ em que residiam. Constata-se também o incipiente acesso e domínio da língua indígena aprendida na alfabetização e séries iniciais do 1º Grau, especialmente a língua Guarani na Terra Indígena do Laranjinha como destacam as entrevistadas:

a gente não tinha aula de Guarani. Eu acho que é porque... eu não sei, desde o passado, não tinha tanto interesse e então, não foi passado pra gente. O que eu aprendi foi assim, de curiosidade com avós, tios e minha mãe. Minha mãe ela não é falante, mas ela entende algumas coisas. (V.L.J.)

Assim, a gente tinha aula, tinha aula com a professora. Aí, o que eu sei assim, algumas palavras, umas frases, são do tempo que eu aprendi mesmo, que tinha algumas aulinhas, tinha a professora bilíngue que dava aula pra gente. Fluente, assim, não, só na escola mesmo [em casa não]. (E.R.J.)

Porque o povo indígena lá da terra do Laranjinha, eles perderam a linguagem. Os que falam, agora, são os mais antigos. Agora que tem professores indígenas, é que estão tentando, de novo, resgatar a língua que praticamente, estava perdida. Mas os falantes, lá, são só os mais antigos. [...] Eu falo um pouco, mas entendo também, porque no período em que eu fiquei lá, eu me dediquei. (R.S.C.)

Como evidenciado nos capítulos anteriores, cumpre ressaltar que nesse período da história da educação escolar indígena no Brasil e no Paraná, as escolas localizadas nas terras indígenas não apresentavam identidade e vinculação institucional comum e definida, sendo algumas mantidas pelos municípios e outras pela FUNAI. A responsabilidade pela educação escolar em terras indígenas foi oficialmente transferida

²⁵⁹ Ao longo da análise das entrevistas será denominada “escola da aldeia” o estabelecimento de ensino que se localiza dentro da terra indígena, seja na sede, seja em algumas das aldeias. A partir do ano de 2008, essas escolas foram denominadas oficialmente “escolas indígenas” e a partir do ano de 2009 passaram a ser estadualizadas, sendo de responsabilidade do Governo do Estado do Paraná. Considerando que estas mudanças são recentes e não se referem à época em que os sujeitos desta pesquisa estudaram, entendeu-se pertinente não denominá-las como escolas indígenas por não terem esses estabelecimentos de ensino, à época, esta identidade.

da FUNAI para os Estados e Municípios a partir do ano de 1991 (Decreto Presidencial n.º 26/1991), sendo a Educação Escolar Indígena legalmente reconhecida e definida no âmbito da educação básica somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, inspirada e orientada pela Constituição Federal Brasileira de 1988.

Com exceção do entrevistado L.V.S.²⁶⁰, todos os demais acadêmicos indígenas abordados cursaram o ensino de 5ª a 8ª séries do 1º Grau (atualmente denominado de 2º segmento do Ensino Fundamental) e o ensino de 2º Grau (atualmente denominado de Ensino Médio), na modalidade regular ou na Educação de Jovens e Adultos (até a LDBEN/1996 denominada como ensino supletivo), em escolas públicas estaduais localizadas nas sedes dos municípios de jurisdição das suas terras indígenas. Além de L.V.S., cursou e concluiu a modalidade EJA a entrevistada R.S.C.

Constata-se que todos os entrevistados tiveram descontinuidades no seu processo de escolarização básica, permanecendo períodos distintos sem estudar, seja durante o ensino fundamental, seja após o término do ensino médio²⁶¹. Dentre os motivos relatados, L.V.S. destaca o trabalho como assalariado rural temporário assumido por ele para garantir sua sobrevivência como elemento definidor de sua desistência da escolarização:

Chegava da escola, ia estudar na parte da manhã, aí, uma hora, duas horas tinha que chegar em casa para poder trabalhar na roça. Eu sempre trabalhava, trabalhava, trabalhava e eu não tinha um calçado para ir pra escola. Eu cheguei a roubar sapato do meu irmão de criação, um dia, para eu poder ir pra escola. Até que um dia, ele quase bateu em mim por cauda disso. [...] Aí, final de semana eu conversei com meu padrasto e ele conseguiu comprar um chinelo para mim. Peguei e comecei a ir para a aula de chinelo. Só que chegou um dia de chuva e arreventou meu chinelo, e aí? Aí, não compraram mais. Aí, descalço, eu não tinha roupa para ir, calça eu não tinha pra ir, camiseta, nada, porque era uma família pobre, também. Eu trabalhando na roça direto. [...] E às vezes, ele colhia e não comprava nada para mim, comprava pros filhos deles só, para mim não. Aí, eu não saía pra lado nenhum, porque não tinha roupa, não tinha calçado. Nem em festas eu ia. Aí, eu falei: - Não posso ir estudar

²⁶⁰ O referido entrevistado cursou o ensino de 5ª a 8ª série na modalidade Educação de Jovens e Adultos, por meio de uma experiência piloto realizada na Terra Indígena de São Jerônimo e na Terra Indígena de Apucarantina denominada Projeto Educação Reviver Indígena (PERI) desenvolvido pela Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART) em parceria com a Universidade Estadual de Londrina e com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no período de 1997 a 1999. Cursou o ensino médio regular em escola estadual na cidade de São Jerônimo da Serra. Informa-se que a implantação e coordenação do referido Projeto esteve a cargo do pesquisador e autor desta tese, vinculado à época à APEART e à UEL, no período de 1997 a 2001.

²⁶¹ Com exceção de L.V.S. que interrompeu a 5ª série do ensino fundamental para trabalhar fora do município em que residia e permanecendo 10 anos sem estudar, todos os demais entrevistados ficaram de dois a sete anos sem estudar após a conclusão do ensino médio.

desse jeito, entrar numa sala, todo o mundo arrumadinho, assim, e tal. Eu, entrar desse jeito, eu não vou. Aí, eu falhei uma semana, eu falhei outra semana e aí, me enfraqueceu um pouco e desse jeito eu não vou poder ir na aula. Aí, peguei, parei e comecei a trabalhar. [...] Eu fui obrigado, na verdade, tocar um tempo, de 12 anos para cá, tocar minha vida, na verdade, sozinho. Aí eu tive que parar um tempo, fiquei 8 anos sem estudar, só trabalhando na roça. Eu não tinha como me manter para ir pra aula. [...] Aí, uma história, assim, que me marcou, também. Nessas alturas, eu comecei a sair fora, trabalhar fora. No Mato Grosso do Sul, eu trabalhei em corte de cana, capina de cana, plantação de cana, trabalhei, mais ou menos, durante quatro anos, lá. Esses quatro anos fazem parte desses oito anos que eu fiquei fora da escola. Voltei pra cá e aí, fiquei mais uns quatro anos, trabalhando fora, em fazenda, essas coisas. Fiquei trabalhando fora, roçando pasto, carpindo, roçando capoeira, assim, matagal. Nossa! Enfrentei muita coisa. (L.V.S.)

Constata-se nesse relato a social e economicamente precária realidade das comunidades indígenas, ofuscada muitas vezes pela exótica, abstrata, paradisíaca e essencializada presença indígena divulgada pela mídia no país.

Outro motivo de descontinuidade ressaltado por I.B.R. refere-se à discriminação sofrida devido ao ineditismo que sua presença e a de outro aluno Kaingang provocaram nos colegas não indígenas de ensino médio quando passaram a frequentar este nível de escolarização no município em que se localizava a terra indígena:

Mangueirinha, como sendo uma cidade do interior, era uma vila do interior, o que fazia com que muitos índios fossem juntos e daí, era mais tranquilo. Agora, em Manoel Ribas, por ser uma comunidade mais fechada e nunca... depois do Leôncio, eu acho que fui eu estudar o ensino médio. Era uma discriminação total. Achavam que você não tava ali no lugar que é devido e te viam, assim, com a visão de que o índio era atrasado. Até nas questões para arrumar namorada, era difícil, comentavam que deveríamos vender balaio, não sei o quê, aqueles comentários discriminatórios. Mas eu consegui terminar. (I.B.R.)²⁶²

O entrevistado ressalta também que as distâncias geográficas entre a terra indígena e a escola da cidade, assim como os preconceitos manifestos pela sociedade não indígena, apresentavam-se como dificuldades significativas para aproximá-lo da possibilidade e do direito em continuar estudando:

Eu quando estudava em Santa Catarina, a gente frequentava, de caminhão, quase trinta quilômetros todo o dia. Saía de casa as cinco da madrugada. Então, era muito difícil mesmo. E naquele período, antes da Constituição, os índios eram bem discriminados, não tinham garantias constitucionais. E então,

²⁶² Destaca-se que o fenômeno da sobrevivência apesar de e da condição de resiliência fica evidente nessa e em outras histórias. (BAICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado)

era uma fase, assim, bem da luta que estava passando para aquela tradição indígena. (I.B.R.)²⁶³

A descontinuidade na passagem entre ensino médio para o ensino superior também é refletida e justificada pelos entrevistados que destacam como limites as distâncias geográficas entre as terras indígenas em que residiam e as IES públicas, bem como a falta de recursos financeiros para custear sua graduação numa universidade privada ou pública.

Observa-se também que o ensino superior não estava pautado no universo de possibilidades destes sujeitos quando ainda frequentavam ou concluíam o ensino médio. De todos os entrevistados, apenas E.R.J. relatou que tentou o vestibular convencional em uma universidade pública, não sendo porém aprovada. Esta situação revela não somente a distância geográfica como também a distância da possibilidade de acesso ao ensino superior por estes sujeitos. Para eles, o ensino superior público passa a compor um campo de possibilidades quando da criação do vestibular específico dos povos indígenas. Mesmo diferenciado na sua organização, forma e conteúdo, o vestibular específico apresenta-se também como um desafio para os candidatos indígenas que o têm utilizado como um parâmetro para avaliação do seu processo de formação escolar.

Aí, dezembro de 2003, eu fiz esse vestibular indígena. Fiz vestibular indígena, na verdade fui com certeza para passar; eu queria, na verdade, fazer uma mudança na minha vida. [...] Aí, fui na expectativa boa, vou ter que passar. E fui também, para ver como é que eu estava de conhecimento. Eu, tendo feito o supletivo de quinta a oitava e o supletivo de segundo grau, o ensino médio. Então, frente a esse tipo de educação que eu tive, que foi uma educação, na verdade, adquirida por fragmentos, não foi um estudo normal. Aí, eu fui falei que ia provar o que posso fazer e o que eu já consegui até agora. Queria ver o quanto conseguia e até onde iam meus conhecimentos. (L.V.S.)

eu achei muito difícil porque eu fiz Magistério no 2º grau. Muita coisa que caiu no vestibular eu não tinha visto. Inclusive, quando eu entrei na faculdade, na universidade no curso de Medicina, apareceu tanta coisa que eu nunca tinha ouvido falar, e coisas que eram básicas, que a gente já tinha que saber e eu não sabia. (V.L.J.)

Não sei, mas é porque a gente vem de uma base que você não está acostumado a estudar. Até os pais mesmos não têm aquele horário estipulado

²⁶³ Identifica-se a partir desse relato, uma percepção deveras interessante da relação entre a ontogênese e a filogênese do preconceito: o que a legislação e a mudança cultural provocam nas vidas dos sujeitos vítimas. (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado)

para o filho estudar. Disciplina a gente não tem. Até porque colégio público... Então, daí, eu tenho bastante dificuldade. (E.R.J.)

Como eu nunca tinha feito cursinho, eu pensei assim comigo: será que esse vestibular vai ser igual ao dos não índios? [...] Eles falaram que ia ser diferente porque ia ter a disciplina de língua Kaingang que iam avaliar mais a redação oral. Eu fiquei mais tranquila por isso. As outras disciplinas eu já tinha um pouco de conhecimento. Facilitou mais. Aí elas colocaram que ia ter outras disciplinas eu procurei, também, pesquisar [...] Éramos eu e meu esposo que estávamos fazendo o vestibular, a gente sentou junto e procurou estudar bastante para conseguir uma nota para entrar numa Universidade. (M.B.)

Olha, eu, assim, fiquei muito confiante. Eu acho que vou ter oportunidade, agora, que eu via uma chance. E daí, quando eu terminei de fazer a inscrição, eu achava que eu poderia reverter muitas coisas. [...] E daí, eu fiquei naquela expectativa e confiante. Não vou dizer que já sabia que ia passar, mas eu sabia que tinha um embasamento, assim, tudo, para aquela época. Hoje, talvez, a concorrência seja maior. [à época] Eu sabia que eram poucos inscritos e eu tinha oportunidade e era minha chance. (I.B.R.)

As experiências e trajetórias dos entrevistados no seu processo de escolarização básica destacam a educação escolar na cidade como emblemática neste processo. A escola da cidade²⁶⁴, segundo os entrevistados, apresentava-se como a possibilidade de conhecer mais e com maior qualidade do que na escola da aldeia, mas, contraditoriamente, constituía-se como um espaço potencial das experiências de preconceito. Parece evidente na manifestação dos sujeitos sua concepção de que o modelo do saber é o do que o outro, no caso o não índio, sabe (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado).

A avaliação de si sobre si é diminuída perante o parâmetro do “certo” do indivíduo pertencente ao grupo ao qual o sujeito não pertence. Também os membros adultos do grupo de pertença são considerados carentes de condições entendidas como fundamentais para a educação, isto é, julgados a partir de características relativas a outro tipo de cultura, considerada como sendo a cultura (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado). Segundo os entrevistados,

²⁶⁴ Ao longo da análise das entrevistas será denominada *escola da cidade* o estabelecimento de ensino que se localiza no perímetro urbano dos municípios onde a terra indígena está jurisdicionada. Atualmente, oito escolas indígenas (em sete terras indígenas) possuem oferta dos anos finais do ensino fundamental e duas escolas indígenas (em duas terras indígenas) possuem oferta dos anos finais do ensino fundamental e de ensino médio, sendo apenas a Terra Indígena de Rio das Cobras e da Terra Indígena de Ivaí, sendo que os índios das demais terras indígenas do Paraná são estudantes de escolas estaduais localizadas nos perímetros urbanos (PARANÁ, 2009f).

agora eu estou indo pra 5ª à 8ª, vou ter mais conhecimento, vou conhecer mais coisas diferentes na parte da aprendizagem, que estou aprendendo com eles lá. [...] Alguns professores que eu me identificava, porque alguns professores eu já conhecia, eles iam lá na reserva, iam comprar os artesanatos, iam conversar. (M.B.)

Eu não conseguia parar de estudar, mesmo com os problemas todos que eu enfrentava. Eu esquecia os problemas e ia para a sala de aula estudar. Às vezes, chegava na sala, eu mergulhava no conteúdo e esquecia os problemas. Talvez, fosse uma das formas de eu escapar dos problemas. Estar ali, tocando os estudos. [...] Independente de ser discriminado. Só que aí, as pessoas que davam risada, riam de mim, eu já deixava de lado, eu não chegava a conversar, de jeito nenhum. Eu via que estava acontecendo isso aí. (L.V.S.)

É que, na verdade, índio é meio tímido, principalmente os Guarani, são bem tímidos. Então, eu tive dificuldade de fazer amigos e de me adaptar, assim, com o ensino também, porque aqui era um pouquinho mais esforçado do que tem que ser. Exige um pouquinho mais. Lá, é mais tranquilo. (E.R.J.)

A manifestação do entrevistado L.V.S. evidencia que uma de suas estratégias de defesa parece ser a negação consciente das atitudes discriminatórias, acoplada ao enfrentamento estóico das suas dificuldades. Também se explicita a ideia do que seja esforço sendo esta medida definida pela cultura dos não indígenas, parâmetro tido como o correto e o desejável, conforme relato da acadêmica E.R.J.. (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado)

Constata-se também que a hegemônica presença não indígena na escola da cidade e as explícitas e(ou) sutis experiências de discriminação cotidianas instigavam o agrupamento dos estudantes indígenas como que uma aldeia inserida numa outra, num esforço em superar a sua invisibilidade e os preconceitos:

E a parte que eu não gostava é quando a gente saía da casa, de uma escola indígena e ir para uma escola não indígena [ensino de 5ª a 8ª], mesmo tendo os indígenas junto com a gente, a gente se sente meio isolado. Até mesmo pelos professores eu sentia assim, porque os Kaingang têm muita timidez eles são muito quietos. Eu era assim tão quieta, às vezes não conversava; conversava mais com Kaingang, os indígenas conversam muito pouco. Tinham mais amizade com os Kaingang do que com os *fóg*²⁶⁵. (M.B.)

Passei por uma fase, assim, bem, talvez até, quase depressiva, porque, daí, você via que você vinha levando só... É uma coisa, assim, que é até difícil comentar. Daí, se eu estou sendo excluído aqui, eu vou viver com meu povo. Eu desisti um ano, no segundo ano. E daí, passei, naquela época, nossa, consumi álcool adoidado junto com eles. Porque eles falavam que os índios

²⁶⁵ Expressão na língua Kaingang de identificação da pessoa não indígena.

vêm para cidade e vêm só para beber, é o que se comenta em cidade pequena. E daí, eu não liguei mais para o estudo. Daí, depois, até que minha mãe disse que eu tinha que terminar, um dia você vai precisar. Ela viu que eu tinha um pouco mais que 16, acho que 17 anos. Então foi uma fase assim, porque você sente aquilo, as pessoas te vêem com outros olhos, você era o único que estava lá, no meio deles, naquele período. Hoje mudou, hoje tem bastante índios que frequentam lá... E daí, você passa para aquela fase que você também quer ter, para você ser incluído, você tinha que ter a roupa igual a deles, o tênis igual ao deles... Porque, se você for diferente, eles já vão te olhar diferente. Então, foi uma fase, para mim, muito ruim, assim, de estar frequentando a escola. Daí, eu passei para aquela fase de... não, então, eu vou ser índio, eu vou trabalhar. Eu comecei a trabalhar. Não fui procurar um emprego, assim, na cidade, trabalhava de bóia-fria junto com os índios. O que eles faziam mesmo, eu estava envolvido. Saía para tomar as cachaças com eles e foi uma fase bem difícil. É o que eu vejo, mas depois, supera... (I.B.R.)

Contrariando a análise comum da cultura hegemônica que estigmatiza o índio como preguiçoso e bêbado, observa-se no relato do estudante I.B.R. uma análise importante sobre a depressão gerada pela condição de estrangeiridade e sozinhos e do papel do álcool como antidepressivo mais à mão. Fica também evidente o fenômeno da responsabilidade da vítima por sua condição, assim, apesar de toda a violência social explícita o sujeito entende que a solução depende do indivíduo vitimado: “depois supera...” (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado).

Mesmo não sendo o objeto deste trabalho, é possível perceber que as diversas experiências de escolarização vivenciadas nas escolas das aldeias e nas escolas da cidade passam a preparar e a credenciar os indígenas como estudantes indígenas potenciais para conviver na universidade pública ainda portadora das marcas paradoxais da homogeneidade urbana e, ao mesmo tempo, espaço da pluralidade. Esta preparação se revela nos depoimentos dos sujeitos entrevistados quando ressaltam que buscavam ter acesso a novos conhecimentos na escola da cidade, ainda que o que mais os atraísse na escola da aldeia fossem as relações construídas com os demais colegas indígenas, muitos deles parentes, relações nem sempre encontradas na cidade:

Eu gostava de ler e, até assim, queria ser professora na época. Eu pensava assim: quando crescesse eu ia ser professora. Inclusive, até fui por um tempo. [...] e eu gostava de fazer desenho, eu desenhava bastante. [...] No Laranjinha, a gente brincava mais. Aí, tinha meus primos, brincava com primas, meu irmão. (V.L.J.)

Na aldeia, acho que éramos amigos. É aquela coisa, você, além de ver fora da escola, todo o dia, daí, estava na escola também, né? Era gostoso. [...] Em Santa Amélia, eu acho que era isso também, até porque, Santa Amélia é pequena, né? Então, conhecia bastante as pessoas. Mas é claro que tinha diferença, pois eu tinha lá bastante amigos, assim, não índios, que não é aquela mesma amizade que nem lá dentro da reserva. A gente se identifica, assim, mais com... na aldeia mesmo. (E.R.J.)

Ah, da aldeia sim. Na aldeia eu já estava estudando. Porque é assim totalmente diferente e eu gostava muito de estudar lá na aldeia. Ah, pela amizade, os conhecidos, meio parentes também. Ah, eu gostava muito da aldeia. (R.S.C.)

Ah, na verdade, assim, tinha mais liberdade, porque, na verdade, eu era muito tímido na cidade. Eu não conversava com ninguém. A menos que alguém chegasse e conversasse comigo. Mas na reserva era diferente, porque a gente se sentia em casa, junto com os amigos indinhos, a gente se enturmava ali, jogava futebol, tudo, conversava, sentava junto, conversava, se divertia, brincava, a gente se sentia em casa. (L.V.S.)

O que eu mais gostava lá na escola era quando a gente se encontrava com os coleguinhas, quando a gente brincava, a gente conversava em Kaingang. (M.B.)

Quando questionados sobre os aspectos que os atraíam na escola da cidade os entrevistados destacaram somente as dificuldades por eles vivenciadas e todas elas relacionadas às relações e situações de preconceito e discriminação por serem indígenas. Constata-se que, se ao serem questionados sobre o que mais lhes atraía na cidade, os sujeitos só têm a contar sobre dores e perseguições, revelando que é mesmo porque a intensidade da discriminação transcende os limites do imaginável por quem não é perseguido. Talvez as escolas e as universidades devessem lembrar diariamente deste fenômeno para manter sensíveis suas mentes e corações. (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado)

Os relatos também revelaram a construção de uma autoimagem indígena caracterizada pela timidez, pela vergonha e pela inferioridade:

Eu sempre fui tímida. Eu sou muito difícil para fazer amizade. Para mim, o mais difícil era isso, me relacionar com os colegas da classe e eu acho que o mais difícil era isso mesmo. Nessa época eu acho que eu não tinha essa noção de ser indígena, dessa diferença aí. [...] eu sempre fui sozinha e tinha amiguinhos na sala. Mas era coisa assim, só da sala, não era da gente sair e andar junto, não era assim, era só na sala mesmo. [...] Eu ouvia conversas entre os meus amiguinhos da aldeia, que eles falavam. [...] Ah, eu acho que eles se afastavam também por ser índio. E eu acho que... Ah, as conversas que saíam, assim, de não fazer amizade porque, não chegar perto porque era índio, né? (V.L.J.)

Porque aconteceu aquela coisa com a prima nossa, que ela acabou morrendo de... que ela tinha, ela era HIV positivo. Então, por causa disso, houve um tumultinho até dentro da aldeia mesmo. [...] E na escola, a gente também sofreu um pouquinho, com os alunos não índios. Daí começavam a associar AIDS com índio [...] eu me lembro de que alguns alunos comentavam sobre isso, porque sempre tem umas briguinhas na escola, né? Então, aconteciam algumas coisas assim, tipo, por exemplo, não chega perto, é de lá, de onde a outra morreu, que tinha AIDS, esse tipo de coisa assim... (E.R.J.)

Eu tinha vergonha, assim, de falar, porque eu sabia que tinha discriminação naquele tempo. Eu sabia que tinha um preconceito grande com os índios e nesse tempo eu tinha vergonha de mim, de falar que eu era índia. [...] Eu não sei, porque no ginásio, se eu falasse que era índia, eles iam ter uma discriminação comigo. **Assim, por enquanto eles não sabiam e me recebiam bem no grupo. Mas eu pensava comigo que se eles soubessem que eu era índia, eles iam ter assim, um preconceito.** [...] Eu não sei se eles não sabiam ou eles não demonstravam também. Mas eu tinha isso comigo, não sei. (R.S.C., grifo nosso)

Olha, eu não cheguei a sofrer esse preconceito, não chegaram a falar para mim, né? Mas eles falavam assim, meio por cima, e a gente já sentia esse preconceito, **uma coisa assim, tão ruim que a gente sente, que marca minha pessoa, esse preconceito**²⁶⁶. (M.B.)

Muitos dos entrevistados, principalmente os sujeitos da etnia Guarani, afirmam que esta imagem é caracteristicamente indígena, sendo própria de seu povo. Faz-se importante ressaltar que em todos os momentos na entrevistas em que se referiam à sua timidez e à vergonha em se manifestar, seja durante a sua escolarização básica na escola da cidade, seja na universidade, essas expressões estavam relacionadas à negativa autoimagem construída por eles e pela sociedade envolvente e argumentada pelo não domínio dos conteúdos escolares, assim como de que não possuem condições de comunicar o que sabem.

O relato da entrevistada R.S.C. revela presente o fenômeno do mimetismo, em que o sujeito simula e(ou) oculta sua identidade e as características que o definem e também seu grupo social diante de outro indivíduo ou grupo, por medo ou defesa ou ataque. Este fenômeno é refletido por Baibich (2001, p.107-108), em diálogo com outros autores, associando esse conceito às formas de “defesa-ataque” desenvolvidas por alguns judeus (por meio do Conselho dos Anciãos Judeus) durante o período nazista.

²⁶⁶ Grifo nosso, destacando que as marcas manifestadas pela acadêmica são constituintes perenes da “ferida identitária”, sendo esta categoria refletida por BAIBICH, 2001.

assim, aquilo que como 'disfarce' poderia funcionar como defesa, como no caso do mimetismo – tão útil no mundo animal e vegetal –, pelo fato de ser destituído de compreensão, por confundir ilusão com realidade, passa a consistir, em última instância, em ataque.

Ao analisar os seus registros etnográficos, Cardoso de Oliveira (2006) também referencia esse fenômeno caracterizando-o como a um “passe” em que o indígena, ao incorporar o preconceito, expressa seu desejo em “passar” para a sociedade não indígena através da manipulação de sua identidade. Compara esse fenômeno ao ocorrido nos Estados Unidos quando imperava neste país a política de segregação racial quando negros desejavam “passar” para a sociedade dos brancos.

A primeira atitude deles é mudar de lugar e, se for mulato muito claro, conta em ultrapassar a linha racial. Linha racial ou étnica, lá ou aqui, as condições de privação social e o preconceito conduzem o negro e o índio a mudar sua identidade sempre que houver oportunidade para isso: como estar fora de sua comunidade. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p.45)

Cavalcante (2009, p.105) também reflete sobre o fenômeno do mimetismo ao associá-lo aos conhecimentos escolares que passam a ser ensinados e aprendidos pelos indígenas como forma de trânsito para “tornarem-se brancos”.

Nesses casos, a fronteira que há entre o “Eu” e o “Outro”, no que diz respeito ao processo de construção da educação escolar, traduz-se na forma de mimetismo. Um movimento recorrente em muitos grupos indígenas das terras baixas sul-americanas, que foi identificado por Kelly (2005) como o processo de “virar branco”. Nesse processo, as afirmações: “agora somos civilizados”, para justificar os resultados de algum serviço público, ou “aprender língua portuguesa e matemática para fazer negócios e assinar documentos”, para argumentar sobre a importância do acesso do mesmo serviço, são extremamente significativas para clarear o significado cotidiano das relações que esses mesmos grupos têm com os “brancos” e o Estado (KELLY, 2005). [...] partem da crença de que, ao acessarem os conhecimentos da sociedade não indígena, lhes estariam necessariamente garantidos os direitos de trânsito nessa mesma sociedade ou garantido o “processo de virar branco”.

Destaca-se ainda que a timidez e a insegurança em se manifestar, segundo os entrevistados, se apresentam, sobretudo, na relação de escolarização junto aos não indígenas na escola da cidade ou na universidade, fazendo referência inversa quando estudavam na escola da aldeia. Atenta-se para o fato de que sua autoimagem de mal escolarizado e de aluno com baixo desempenho escolar se revela, para ele próprio, na

relação direta com o não indígena, bem como pelas constantes afirmações adjetivadas por este último acerca do que representa *ser índio*, haja vista os frequentes e perversos esteriótipos associados à vadiagem, à sujeira, à bebedeira, dentre outros (LUCIANO, 2006).

É possível que para o estudante indígena, a imagem inversa do aluno indígena incapaz, tímido e com baixo desempenho escolar seja a do aluno não-índio, branco, residente na cidade, com exímio desempenho escolar e com ótima fluência na sua língua. Essa imagem possa ser resultado das históricas imagens construídas acerca dos povos indígenas no Brasil, desde o contato com os portugueses nesse território, algumas delas demonstradas no segundo capítulo deste trabalho.

O fenômeno manifesto por meio dos relatos se revela semelhante às demais percepções de preconceito sentidas por outros grupos étnicos e sociais que também foram e são histórica e perversamente discriminados, tais como judeus, negros, quilombolas, camponeses, lésbicas, gays, travestis, populações residentes nas periferias urbanas, dentre outros. Ao refletir sobre a relação entre o auto-ódio judeu e as estereotipadas imagens historicamente construídas sobre essa população, Baibich (2001, p.13) afirma que,

A perseguição histórica tem como consequência direta o desenvolvimento do medo interior do perseguido, medo de sentir-se marginalizado, de sofrer toda sorte de privações e(ou) punições descabidas, medo de ser quem é. O olhar preconceituoso do Outro se impõe gerando um medo não autônomo, que se instala e se mantém devido a este mesmo olhar [...] cada tempo e cada lugar apresenta níveis diferentes de preconceito e perseguição, sendo que a reação do perseguido também se vincula a este fator.

Um dos significativos elementos de assimilação pelos indígenas das formas de educação escolar desenvolvidas pelos não índios encontra-se na centralidade das formas escritas de socialização do conhecimento em detrimento e desqualificação das tradições orais, características dos povos indígenas no Brasil. Paulino (2008, p.96) ressalta a importância da formação escolar e acadêmica considerar as peculiaridades da tradição oral, características presentes nos estudantes indígenas na sua forma de comunicar:

Cabe lembrar, mais uma vez, que tais peculiaridades são ignoradas desde os bancos escolares. Como exemplo, problemas na leitura e na escrita (que são muito comuns entre os acadêmicos, segundo relatos) podem estar relacionados não apenas a uma má formação secundária, mas às suas maneiras distintas de comunicação: principalmente pela via da oralidade e, em alguns casos, em outra língua. Tal distinção cultural deve ser levada em conta não como um *problema a mais*, mas como uma riqueza que precisa ser reconhecida pelos professores, o que não parece ter sido feito a contento.

Problematiza-se, contudo, se a timidez ora relatada seja apenas característica expressa por uma construção étnico-cultural do “jeito de ser indígena”, mas também potencializada pela frágil e precária escolarização básica evidenciada pelos entrevistados. Observa-se que esta muitas vezes dificulta o acompanhamento dos estudos e debates em sala de aula, bem como a compreensão das metalinguagem das áreas e cursos específicos, assim como acompanhar o capital cultural²⁶⁷ (BOURDIEU, 1999) trazido e explicitado pelos estudantes não indígenas, principalmente de cursos mais prestigiados na universidade.

E porque eu não vim com toda a bagagem que eles vieram, os outros alunos. Então, daí... E por ser índia, ser indígena... Tinha coisas que eu estava na aula lá, o professor falava e eu: - Meu Deus, o que é que é isso? Eu nunca ouvi falar isso! Então, pensa você! Você assiste à aula, agora, para estudar eu tinha que estudar com o dicionário do lado, porque tinha palavras ali que eu não sabia. Então, por exemplo, se a turma da minha sala gastava duas, três horas para estudar, eu gastava o dobro. É bem difícil. O que ajudou bastante, também, foi que a minha irmã me ajudava. (E.R.J.)

Eu acho que é porque eu sou muito fechada, então, eu tenho a impressão que as pessoas têm um pouco de medo de falar alguma coisa. E, na verdade, eu acho que sou fechada assim para não deixar também as pessoas se aproximarem. Eu percebo isso. [...] Eu continuo, ainda, não consigo me abrir ainda, no tutorial eu não consigo falar muito. Quer dizer, eu não consigo falar quase nada mesmo. E aí o que me derruba é isso, a nota cai lá embaixo. Tanto que a nota da prova cognitiva, ela é boa, é uma nota boa. Só que daí, não compensa o tutorial, e eu tenho que ir bem no tutorial também. (V.L.J.)

Porque, como eu falei, eu fiz o supletivo e tudo e a gente não vê parte por parte. Então, teve muita coisa ali que quando os professores explicavam você não tem noção do que estão falando, principalmente Química, Física e a Matemática. Então, eu vi o básico. [...] mas chega lá na sala, eu praticamente não falo nada, e as professoras já sabem de meu costume, desde o primeiro ano que eu

²⁶⁷ Cumpre destacar a referência do conceito de capital cultural elaborada e apresentada por Bourdieu (1999) e que surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos sujeitos oriundos de diferentes grupos sociais. Esse conceito se vincula à sociologia da educação elaborada por esse autor e que se caracteriza pela diminuição do peso do fator econômico, em comparação ao peso do fator cultural, na explicação das desigualdades escolares. Bourdieu caracteriza o capital cultural a partir de três formas: seu estado incorporado, seu estado objetivado e seu estado institucionalizado.

frequente as aulas certinho, eu participo das atividades, mas eu não falo em sala de aula. Ficar debatendo, essas coisas, não é comigo não. Eu prefiro ficar na minha. [...] Então, vem escrito lá: R., ela é muito esforçada, participa de todas as atividades, ela só não é, assim, comunicativa, ela é na dela, fica quietinha. (R.S.C.)

Mas então, como eu entrei na Medicina, aí chegando nesses pontos de discussão, eu já não sabia. Porque pegava uma célula e já tinha que esmiuçar toda ela para explicar. A química que envolve e a estrutura dela toda. Então, isso tinha que saber. Aí, nessas horas eu ficava calado, porque eu não sabia. Aí, vinham as professoras me cobrar por que eu não falava, ela perguntava para mim qual era minha idéia sobre aquilo; aí, começava a me perguntar. (L.V.S.)

A maioria das manifestações dos sujeitos, além de expressar a existência de uma auto-imagem depreciada e pobre, demonstra (sem consciência disto) o quanto o sistema escolar não os trata como diferentes – o que deveria ser condição básica de qualquer programa que se deseje efetivamente inclusivo (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado).

É possível que, diante de experiências e relações de preconceito, de insegurança, e conseqüentemente, de timidez em se colocar como sujeito epistêmico – que aprende pela pergunta, pela inquietação, pela dúvida e pela manifestação – frente aos professores e estudantes não indígenas ao longo das trajetórias escolares, os estudantes indígenas possam carregar e afirmar uma imagem de autoinferiorização, vergonha, baixa autoestima, timidez e um sentimento de impotência perante as demonstrações de preconceito (sutis ou explícitas), compaixão e descrédito pela sua presença na universidade.

É possível que esses elementos se reflitam e se manifestem diante das exigências e avaliações acadêmicas de domínio de conhecimentos e habilidades. A entrevistada V.L.J., ao manifestar emocionada suas dificuldades no curso de Medicina²⁶⁸, relata que desejava ter ingressado no mesmo curso numa Universidade em que tivesse que falar pouco:

²⁶⁸ Importante destacar que o Curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina organiza-se pelo Método de Resolução de Problemas (PBL) organizando os acadêmicos em grupos tutoriais acompanhados por professores tutores os quais tratam dos conteúdos curriculares a partir da problematização de questões ligadas às realidades sociais diversas e potenciais para reflexão da pauta curricular. Esta dinâmica sustenta-se na participação efetiva dos estudantes por meio da pesquisa e do debate dos problemas pautados, tendo como espaço fundamental os tutoriais, constituindo-se este um momento significativo de avaliação individual e do grupo.

Inclusive, eu só fiquei sabendo do método do curso de Medicina quando eu entrei, no primeiro dia de aula. Foi daí que eu fiquei sabendo que tinha mudado o currículo, o método e era chamado PBL. Só que assim, eu fiquei sabendo, mas sem noção do que ele era mesmo, na realidade. [...] Eu acho que é o método que me atrapalha, porque eu não sou de falar muito, não consigo falar. Eu até entendo, mas na hora de falar, eu acho que eu fico um pouco envergonhada de falar na frente deles e falando muito bonito, muito cheio de... O vocabulário deles é muito extenso, é bonito. O meu, fraco, né? Então, eu acho que é um pouco por essa vergonha de não me igualar no vocabulário. [...] E na época, era a falta de base que eu tinha, que eles já tinham e então eu tinha que fazer, eu tinha que correr contra o tempo para tentar acompanhar. E eu acho que se alguém tivesse sentado comigo e me falado assim: vai ser assim, assim, assim. Vocês vão sentar em volta de uma mesa, em grupo e todo o mundo vai ter que falar e isso vale nota e isso é metade do valor de uma prova. Se alguém tivesse falado isso para mim, eu teria optado por outra universidade. Não de curso. [...] E eu, sem nenhum conhecimento, então, para mim já começou a ficar difícil por aí. E aí, discutem, faz aquelas perguntas e daí, você tira os seus objetivos e você estuda. E o maior problema era estudar sozinha, porque você tinha que procurar as coisas tudo sozinha. E, às vezes, eu não sabia onde procurar material, sabe? Eu fiquei bem perdida no primeiro ano, foi bem terrível. (V.L.J.)

Constatou-se também que a timidez amedrontada explicitada pela entrevistada dificultava a exposição e a problematização de suas dúvidas e inquietações acadêmicas, as quais podiam ser pautadas e potencializadas nos debates acadêmicos pelos estudantes indígenas, além de questões sociais e culturais próprias dos seus povos e comunidades. A referida insegurança e timidez expõem os estudantes indígenas à condição de “ignorantes” dos assuntos específicos dos conteúdos escolares pautados e discutidos em sala de aula, fomentando e reafirmando os preconceitos já existentes acerca da estigmatizada imagem indígena. Essa negativa imagem pode provocar o autoisolamento do acadêmico indígena em sua dificuldade de interação com os colegas não indígenas que também passam a isolá-lo. Esta atitude pode ser estigmatizada²⁶⁹ e rotulada como uma característica própria dos “índios”, por eles próprios e pelos não indígenas.

Dificuldade de se enturmar. Eles não conseguem se enturmar com o pessoal da sala e acabam ficando assim, meio desprezadinhos, assim, num cantinho,

²⁶⁹ Segundo Baibich-Faria e Arco-Verde (2006, p.41), “o estigma é um poderoso fenômeno, inextricavelmente ligado ao valor atribuído às várias identidades sociais. É uma construção social que envolve, pelo menos, dois componentes fundamentais: o reconhecimento da diferença baseada em características distintas, ou marcas; e a consequente desvalorização de uma pessoa. De acordo com CRANDALL (1994, p.127), no processo de estigmatização de outros, as pessoas acreditam que a rejeição, a evitação e o tratamento inferior que eles dirigem à pessoa estigmatizada é justo, apropriado e judicioso; em outras palavras, justificado. As pessoas acreditam que existem bases morais, éticas, legais, sociais, naturais e lógicas, até mesmo exigência, para sua rejeição”. Para outras referências sobre esse conceito, ver: GOFFMAN, 1982; BACILA, 2005; PRAXEDES, 2005).

porque não se enturmam. Eu acho que a pessoa fica muito isolada e começa a se sentir mal. [...] Eu acho que a desistência do pessoal está sendo mais pela dificuldade mesmo e por falta de se enturmar na universidade. Ficam muito isolados, essa é a questão maior. [...] Aqui já desistiram bastante também. Muitos foram embora para casa deles. Tem o P., o pai do C., do Mangueirinha. Aqui tem o O. que está desistindo... Parece que ele não vai voltar mais. Falta de enturmar, também. Eu acho que ele se sente desprezado no meio da Medicina. Ele é xokleng. [...] Mas só que lá na universidade, a gente está tendo dificuldade. O pessoal da Medicina é muito, sei lá, é muito difícil de enturmar com eles lá. (J.R.S.)

Dentre as dificuldades acadêmicas relatadas pelos entrevistados, evidenciam-se as limitações do conhecimento vocabular da língua portuguesa, mesmo para os estudantes não falantes das línguas indígenas. Esta limitação aparece associada ao frágil conhecimento escolar básico, explicitado pela dificuldade na interpretação dos textos e em disciplinas básicas que remetem à conteúdos escolares pautados nos cursos escolhidos, num sistema educacional que parece instituir, ainda que na informalidade, seus procedimentos de expulsão daquilo que “incluído” foi sempre apêndice (BAIBICH-FARIA, 2009).

Bom, aí eu leio o texto mais de três vezes, sabe, e as meninas vão lendo assim, já vai anotando alguma coisa. Eu não consigo fazer isso, eu tenho que ler três vezes e, às vezes, nas três vezes, eu ainda não consigo. Eu falo para elas: *-Vocês sabem que eu sou meio lenta para interpretar texto. Eu vou ler umas três vezes e depois eu vou anotar.* [...] Então, eu achei comigo que, se eu entrasse eu ia me dar bem no curso, mas como, eu acho que faltou uma preparação maior para mim, também, freqüentar este curso, eu acho que isso ajudou, também, eu desistir [refere-se ao primeiro curso matriculado]. (R.S.C.)

Para mim, é interpretação de texto. Para a gente é bastante leitura, tem que pegar bastante apostila. Então, tem dificuldade. A gente até entende, mas você fica ali num trequinho lendo, vinte, trinta vezes. Às vezes, eu vou atrás, converso com o pessoal, ver um rascunho para ver como eles resumiram. Eu acho, eu considero que tenho bem mais dificuldades que os outros, sim. Apesar de que minhas notas são pareadas com as deles. Eu tirei um oito e meio e dois noves. (J.R.S.)

As fragilidades e os limites no processo de formação escolar vivenciados e sentidos pelos entrevistados também vêm sendo objeto de análise e avaliação por outros autores já citados neste trabalho e preocupados com as trajetórias dos acadêmicos indígenas nas universidades. Ao tratar das condições necessárias para a gestão da educação escolar indígena, voltadas à garantia da qualidade da escolarização dos índios, Tommasino (2003, p.17) afirma que,

A maioria dos universitários indígenas que chega à universidade encontra dificuldades em quase todas as disciplinas porque não tiveram boa formação no nível fundamental e médio. É preciso então oferecer a todos os alunos índios, nas aldeias e fora delas, ensino de melhor qualidade, incluindo também, necessariamente conhecimento de informática. Se as escolas oferecidas aos alunos indígenas fossem de boa qualidade nem precisariam dessa política de cotas.

As dificuldades, limites e fragilidades evidenciadas passam a culminar e a também se revelar nos momentos de avaliação formal, principalmente no final dos períodos letivos quando da aprovação para prosseguimento das séries do curso. As reprovações nas disciplinas e a retenção dos estudantes indígenas, principalmente nas séries iniciais dos cursos, também podem evidenciar sentimentos de vergonha e fragilidade dos vínculos com os colegas não indígenas da mesma turma que seguem aprovados para as séries seguintes. A vergonha e o desânimo diante de seu baixo desempenho acadêmico, registrado nos processos de avaliação formal e muitas vezes publicizados pelos editais, podem provocar o imobilismo, ressaltar o preconceito e o desejo de desistir e voltar para a aldeia.

Eu não tinha informações. Eu imaginava que ia ser um curso bem difícil. Só que, quando eu fui cair lá, foi que eu fui ter noção mesmo do quanto ele é muito complicado, muito difícil e, inclusive, de todos os que entraram, só ficou eu, que estou no 4º ano, está difícil... [entrevistada chorando]. Só que assim, a gente enfrenta tanta coisa. [...] Porque quando eu fui reprovando, a turma vai indo pra frente. Dá aquele sentimento de vergonha porque todo o mundo está indo pra frente e você está ficando, você tem sentimento de que você é burra, não é inteligente. (V.L.J.)

Outra, é difícil também o curso. Eles não conseguem acompanhar os outros. Às vezes, na primeira prova o pessoal tira 8 e ele tira 2 ou 1,5 na prova. Aí já desanima, porque a nota dos outros é bem alta e, em edital, e o pessoal vendo isso aí fica com vergonha disso aí... Desanima muito, quebra a pessoa... Eu mesmo tenho vergonha quando eu tiro nota, fui mal em Ciências Sociais aqui... Eu sinto até vergonha de olhar no edital e ver meu nome com nota baixa, inferior... [...] Dá vergonha porque o pessoal todo tira nota alta e você fica como se fosse um que tivesse inferiorizando o curso deles, né? Os alunos da sala não gostam disso. Pôxa! Esse cara aí está acabando conosco; ele está indo mal pra caramba. [...] Pode falar nesse sentido também, né? Esse cara indígena, porque, coitado, ele é índio, está tendo essa dificuldade e é por isso que ele está indo mal, né? Ele não fala com a gente, mas eu tenho certeza que eles comentam por trás. (J.R.S.)

Observa-se que os estudantes indígenas passam a reconhecer-se e a ser efetivamente reconhecidos no meio universitário, exclusivamente a partir de seu desempenho acadêmico, sendo este ritualizado nos processos de avaliação formal existentes e produzidos pelos cursos e disseminados pelos sistemas de ensino superior, muito deles preñes de perversidades. A competição revelada nos resultados das avaliações e manifestada pelos estudantes não indígenas potencializa a discriminação e o preconceito contra os indígenas, afirmando o estigma de incapacidade e incompetência para as questões acadêmicas, colocado como “bode expiatório” que rebaixa o nível do curso e do grupo a que pertence na sala e, enfim, que a universidade não é o seu lugar.

Lá em Londrina, na UEL, a R. que faz Medicina, o pessoal da Medicina chegou lá no edital e sublinhou o nome deles assim, destacando, porque os índios tiraram a pior nota. Porque esses dois índios estão estreando no curso de Medicina, né? Sublinharam para destacar porque eram índios e tiraram a pior nota, sendo que os outros estavam acima da média. (J.R.S.)

Na primeira prova que elas fizeram foram muito mal. Inclusive, foi uma humilhação porque os alunos riscaram o nome delas, a nota, das três. É, os colegas da turma delas. Foi para o colegiado, mas aí foi conversado, fizeram uma reunião com os alunos e tal, pedindo respeito. E aí, continuou. Ficaram de exame e no exame, eu sei que elas estudaram muito porque eu estudei junto com elas e mesmo assim, elas reprovaram. [...] mas com a minha irmã, com a R., com o L., a história foi diferente, sabe, e eles falavam na cara deles, mesmo. Foi terrível, eles riscavam a nota dos alunos, da I., da R., eles riscavam, assinalavam assim, porque eram as notas mais baixas e falavam as coisas, sabe, “macaco velho” né, porque estavam reprovando demais e que o curso de Medicina não era para índio... [...] E a primeira que desistiu foi a L.. Eu acho que foi porque a nota dela foi muito baixa e ela, no 2º grau, era uma ótima aluna né, e as notas dela todas boas e, de repente, vem para um curso difícil desses e nota baixa, então, ela sentiu um pouco de vergonha e não conseguiu. (V.L.J.)

As expressões apresentadas pelos acadêmicos indígenas revelam semelhanças com os fenômenos descritos por Baibich-Faria e Arco-Verde (2006)²⁷⁰ ao analisarem os preconceitos sentidos pelos alunos da Universidade Federal do Paraná ingressos pelo Programa de Ocupação de Vagas Remanescentes (PROVAR). Dentre as formas de discriminação identificadas e analisadas pelas autoras, destacam-se dois fenômenos significativos e que se assemelham com os manifestos pelas entrevistadas: a exclusão na inclusão e a grife UFPR.

²⁷⁰ Acerca desta questão, importante também referenciar a análise realizada por Bourdieu e Champagne na obra “Os excluídos do interior” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001).

O primeiro refere-se à geografia da exclusão que passa a se desenhar e a se constituir em torno dos estudantes ingressos pelo PROVAR e também dos estudantes indígenas, dada a indiferença e a invisibilidade que os diversos setores das IES (por meio de técnicos, professores e alunos) passam a manifestar ao identificarem esses alunos, bem como à estigmatização explícita sobre sua existência no ambiente universitário²⁷¹. Segundo as autoras,

A indiferença e a “invisibilização” tratam o sujeito estigmatizado como um não-sujeito, isto é, retira-lhe a condição primeira, que é a condição de existir. A pichação – forma apócrifa de tornar o repúdio expresso e permanente, pelo fato de grafá-lo nas carteiras – e a “ghettoização” – pela imposição velada ou explícita da separação entre seu grupo e o grupo estigmatizado – também caracterizam formas de exclusão dos incluídos pelo sistema de preenchimento de vagas ociosas. (BAIBICH-FARIA; ARCO-VERDE, 2006, p.35)

Associado a esse fenômeno, o segundo refere-se à grife UFPR que se manifesta pelo receio expresso por parte de alunos e professores de que os alunos ingressos por meio do Provar, pelo sistema de cotas ou de vagas suplementares possam rebaixar o nível de desempenho da IES, desqualificando a “grife acadêmica” e mitificando, dessa forma, o concurso vestibular convencional. Ao analisarem os relatos dos estudantes ingressos pelo Provar/UFPR e pesquisados pelas autoras, estas afirmam que,

O sistema, entretanto, impõe diversas barreiras invisíveis, ainda que concretas, para quem entrou pela “porta dos fundos” não ascenda ao uso da marca UFPR. Assim, ser idêntico, isto é, pertencer ao grupo dos iguais, é simbolicamente sonogado ao aluno que ingressa pelo Provar. [...] O sentimento de não pertencimento, conseqüência das estratégias de abordagem daquilo que é tido como um corpo estranho pelo sistema, acomete os alunos ingressados via Provar: “Parece que os da universidade se acham superiores a nós, mas eu não me importo”; “Sinto-me rejeitada, ‘diferente’. Sinceramente, até hoje não consegui me sentir à vontade na instituição. Não me sinto aluna da UFPR. O tratamento é muito diferente. Acho que a palavra que descreve tudo é: desconforto”. Desta forma, ao espaço do não lugar e ao não ser, junta-se o não compartilhamento da marca que anula o grupo. (BAIBICH-FARIA; ARCO-VERDE, 2006, p.36)

²⁷¹ Os relatos dos estudantes do Provar pesquisados pelas autoras revelam esse fenômeno: “Muitos dos alunos, em geral quando falei que tinha ingressado pelo Provar, torciam o nariz e meio que me excluíam da rodinha de amigos, como se nós tivéssemos menos valor e não fôssemos acostumados a estudar”; “Nas listas de discussão de meu antigo curso na UFPR percebi um grande número de enquetes a respeito da aceitação de alunos oriundos do Provar, além da proibição de seu comparecimento em festas e outros eventos acadêmicos”. “Em nenhum momento me senti bem-vinda e estou como um ‘peixe fora d’água’, uma ‘idiota desinformada’”. (BAIBICH-FARIA; ARCO-VERDE, 2006, p.35)

Encontra-se reflexão similar em Capelo e Amaral (2004, p.177), ao refletirem sobre os flagrantes paradoxos decorrentes da presença dos índios na universidade. Ao analisarem os paradoxos da inseparabilidade entre diferença e desigualdade afirmam:

Para os indígenas entrar numa universidade significa ter um direito social reconhecido, entretanto entrar na universidade não basta e pode ser a justificativa que faltava para reforçar a exclusão do diferente. O senso comum entende que o fracasso individual justifica a exclusão. Parece ser esse o raciocínio que ainda prevalece nos espaços universitários, com suas formas de avaliação e mecanismos de controle burocrático. A natureza institucional compactua com a exclusão por dentro, embora se proclame incluyente. Exatamente por isto o grande desafio é garantir a permanência dos estudantes Kaingang e Guarani nos cursos universitários.

Ressaltam ainda que os processos de exclusão por dentro se manifestam pela verticalidade pedagógica muito presente nas universidades e que cotidianamente desqualifica os alunos indígenas.

No entanto, em muitas situações a habilidade com palavras e conceitos esconde o autoritarismo pedagógico que desqualifica os "outros", no caso os alunos. Quando se trata de índios universitários, a questão é ainda mais problemática porque os preconceitos estão arraigados e, mesmo que sejam controlados, aparecem na cotidianidade, como manifestação de determinada incapacidade cognitiva. Aqui reaparece a desigualdade, pois os jovens índios chegam na universidade marcados pela precariedade dos conhecimentos acumulados ao longo de sua escolaridade. Entretanto, de modo geral, essa defasagem deixa de ser considerada como determinante das dificuldades que enfrentam no dia-a-dia universitário. Ademais, não se considera que eles são portadores de outras racionalidades desconhecidas pelos não índios. Como chegar ao diálogo intercultural quando são desconhecidas as especificidades culturais dos índios e seus mundos de sentidos prático-simbólicos? (CAPELO; AMARAL, 2004, p.183)

As instigações dos autores citados e as manifestações dos entrevistados revelam a insuficiência e, em alguns casos, a inexistência de intervenções pedagógicas das IES em contribuir para a formação complementar básica destes estudantes e possibilitando sua permanência e resistência, o que será analisado na sequência. A frágil intervenção institucional permite que o estudante indígena assuma para si o problema e a culpa pelo seu baixo desempenho acadêmico diante da competição perversa instaurada pelos processos avaliativos formais, potencializando seu sentimento de frustração e possivelmente de fracasso, ignorância, imobilismo, incapacidade para a elaboração e apropriação dos conhecimentos acadêmicos. Esta

sua percepção, somada às dificuldades financeiras e às pressões familiares, pode provocar traumas, estresse e depressão.

Os entrevistados reconhecem que sua identidade como estudante indígena universitário poderia ser ainda mais afirmada caso viessem a dominar conhecimentos escolares que subsidiassem sua presença e participação nos espaços acadêmicos, logo, fortalecendo seu orgulho e identidade indígena. Dessa forma, a assunção e o reconhecimento contundente e recorrente das limitações referidas tornam-se afirmativas às suas trajetórias, caso sejam também assumidas, reconhecidas e trabalhadas pelas IES públicas que os acolhem.

Eu vou falar a verdade: eu não me sinto inferior a eles de eu ser índia. Eu me sinto inferior porque eu tenho uma má preparação. Eu acho que se eu tivesse um estudo igual eles vêm tendo, certinho ali, tendo um acompanhamento, tendo um cursinho, eu acho que eu ia me dar muito bem na faculdade. Porque sem essa, eu já estou aqui. Eu não estou 100% acompanhando, mas eu estou aqui quase junto com eles. Eu não sinto, assim, porque eu sou índia, eu não vou conseguir; eu vou conseguir. [...] Eu não tiro 8, 9, igual eles tiram direto; a minha nota é 7,5, 7, está dando para acompanhar, né? [...] Olha, todas as meninas falam que têm dificuldade. Não, a gente tem dificuldade igual você. Não é porque você é índia que você tem... Todos nós temos dificuldades. Mas assim, eles têm dificuldade, mas eu acho que a preparação deles é mais do que a da gente. Porque se eu fosse incapaz, eu não estaria na universidade; eu não tinha nem passado. Eu tentei vestibular duas vezes, mesmo eu não tendo uma preparação boa, porque as meninas entram lá preparadíssimas, com cursinho e muitas delas fazem cursinho e têm sim, dificuldades, mas eu acho que a gente tem mais do que elas. Eu não tive cursinho, eu fiz o supletivo, eu vi tudo assim, básico mesmo. E como eu entre ali na universidade e estou acompanhando o curso? Então, não sou burra, eu tenho capacidade. (R.S.C.)

Eu também não sinto muito inferior, não. Eu acho que eu tenho mais dificuldade, mas eu vejo que tenho... (J.R.S.)

A entrevistada reconhece que, apesar das limitações na sua formação escolar, ingressou pelo vestibular específico e está estudando como indígena, podendo superar seus limites caso houvesse ou tivesse havido, um investimento maior em sua formação básica, possibilitando condições equivalentes as dos seus colegas de curso.

Para além da recorrente manifestação sobre as fragilidades escolares é possível notar as trajetórias pela superação desta condição, ainda que a disciplina acadêmica, a disponibilidade de tempo e as condições objetivas necessárias ao estudo e à leitura

constante seja um desafio não somente a eles como também para muitos estudantes não indígenas.

Contra-pondo-se à posição majoritária dos estudantes indígenas anteriormente referidos, faz-se importante ressaltar que, dos entrevistados, apenas I.B.R. e M.B. não fazem referência à frágil escolarização básica como um dos aspectos de dificuldade acadêmica, apesar de estudarem em escolas públicas urbanas e nas aldeias, como os demais. Constata-se que o aspecto de clara e consciente compreensão de sua identidade Kaingang, os fortes vínculos de pertencimento às suas comunidades de origem e às suas famílias e, por consequência, a referência de luta e de resistência dos seus povos e comunidades e a importância dos conhecimentos acadêmicos (nas áreas da Pedagogia e do Direito) para sua formação e para suas comunidades, contribuam para a afirmação dos conteúdos culturais que já conhecem e vivem.

Olha, eu vou ser sincero, não! Passei por dificuldades, mas, assim, desistir. Porque eu sabia, daí, eles iam dizer: - Está vendo, ó? Aquele um em quem vocês acreditaram... Eu até nem me formei, ainda; tem umas provas que eu ainda vou fazer. Mas, se eu não conseguir passar em uma ou duas, eu faço ano que vem. Mas, desistir, não! Eu não quero que eles olhem para mim e falem: - Olha, está vendo? E eles jogam isso contra o próprio povo. Eles sabem que, assim, pessoas menos informadas, eles podem usar isso e eles acreditar... Eles, da FUNAI. (I.B.R.)

Evidenciam e manifestam o pertencimento e orgulho étnico e que se afirma pela experiência acadêmica junto aos colegas e professores não indígenas – ao inverso dos estudantes indígenas anteriormente citados, potencializando o diálogo intercultural, superando as incertezas étnicas evidenciadas pelos demais estudantes e possibilitando sua permanência sem significativas crises identitárias e baixa autoestima étnica. Para esses dois estudantes destacam-se outras dificuldades como a frequente ausência das aulas por conta da militância indígena, esta relatada por I.B.R., e as dificuldades financeiras devido à atenção e manutenção dos filhos na cidade, relatada por M.B., sendo esta recorrente a todos os demais acadêmicos.

Observa-se que a ausência da timidez, insegurança e vergonha nos relatos dos dois entrevistados possibilita compreender que sua elevada autoestima indígena está associada às características de origem comunitária de forte vinculação étnico-identitária, propiciando a nitidez sobre suas opções profissionais e sobre o que querem

alcançar com o ensino superior, para si e para suas famílias e comunidades, aspectos que contribuem para o orgulho étnico mantido no ambiente universitário.

Cumpram-se destacar que os dois entrevistados (I.B.R. e M.B.) pertencem a uma mesma família residente na Terra Indígena do Apucarantina e que se constituem naquela localidade num grupo faccional dos Kuitá Rodrigues²⁷², assim denominado por muitos técnicos que os conhecem. Esse elemento será analisado na sequência ao ser referenciado os pertencimentos familiares dos acadêmicos indígenas.

Essas definições, próprias de cada comunidade e de cada povo, passam também a se revelar e a se sustentar na medida em que os próprios acadêmicos indígenas resistem aos limites acadêmicos, financeiros e sociais em manterem-se estudantes na universidade. Dentre os limites, destacam-se as dificuldades financeiras próprias da necessidade de se manter residindo no espaço urbano e das exigências acadêmicas dos cursos de graduação.

A análise dos relatos sobre as dificuldades financeiras revelam dois aspectos fundamentais nas trajetórias dos estudantes indígenas universitários: a importância do pertencimento familiar e comunitário e o apoio em manter-se acadêmico e indígena na universidade, e a condição como sujeitos de uma classe social constituída e marcada pelo histórico processo de colonização e exploração pela classe que detém o capital econômico no país.

4.3.2 As condições materiais e financeiras para garantir permanência na Universidade

Somam-se às fragilidades da escolarização básica os recorrentes relatos dos entrevistados acerca das dificuldades financeiras para manterem-se na Universidade e residirem no meio urbano, principalmente devido ao insuficiente valor da bolsa auxílio concedida pelo Governo do Estado do Paraná²⁷³, associada à frágil estrutura

²⁷² Destaca-se que esse grupo faccional tem como referência a mãe do entrevistado I.B.R. (sogra da entrevistada M.B.) sendo professora de carreira da FUNAI e uma das primeiras alunas do Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, criado em 1970, conforme relatado nos capítulos anteriores deste trabalho. A referida professora possui cinco filhos estudantes universitários, alguns residentes na Terra Indígena do Apucarantina ou nas cidades em que estudam. Também foi aprovada pelo vestibular específico para o curso de Pedagogia na UEM não assumindo, contudo, essa vaga.

²⁷³ Como citado no capítulo anterior, o valor da bolsa auxílio aos estudantes indígenas universitários correspondeu a R\$ 250,00/mês durante os anos de 2002 a 2003. Nesse período, o repasse desse valor ocorreu sem nenhuma regulamentação oficial. Somente com a Resolução n°. 014/2004 da SETI é que ficou regulamentado e fixado o valor

institucional para garantir a sua permanência no ensino superior, sendo esta variável para cada IES.

Importante ressaltar que a referida bolsa auxílio se apresenta como uma importante referência para a constituição de uma política pública de permanência dos estudantes indígenas, ainda que seu valor atual seja insuficiente para garantir a manutenção deles. O perfil dos acadêmicos entrevistados, assim como do universo dos demais candidatos e estudantes indígenas concorrentes e ingressos por meio do vestibular específico, explicita sua condição como sujeitos casados, muitos deles já possuindo filhos. Destaca-se que, dos sete entrevistados, quatro são casados e todos esses possuem filhos.

A partir da experiência de acompanhamento de estudantes Kaingang na Universidade de Ijuí (UNIJUÍ), no Rio Grande do Sul, Freitas e Gonçalves da Rosa (2003), observam que as bolsas de estudos para manutenção dos referidos acadêmicos encontravam-se articuladas a um projeto acadêmico mais amplo. Ao analisarem a concessão das bolsas e seu significado para os referidos acadêmicos e suas famílias, evidenciam a sociológica das relações familiares e de parentesco presentes nesta relação sendo que,

este aspecto é decisivo para a compreensão dos sentidos que o projeto acadêmico assume para estas pessoas e famílias. Particularmente no que diz respeito às Bolsas de manutenção, cabe frisar que tais recursos são socializados dentro de um círculo de parentes próximos minimamente esposa/marido e filhos. (FREITAS; GONÇALVES DA ROSA, 2003, p.6)

Ao analisar o perfil dos candidatos ao Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, Paulino (2008, p.72) verifica que é comum encontrar candidatos que já possuam filhos,

de R\$ 270,00 para a referida bolsa auxílio, sendo posteriormente equiparada ao valor do salário mínimo pela Resolução n.º 029/2006 da SETI, elevando-se para o valor de R\$ 350,00 no mesmo ano. Somente em 27 de dezembro de 2007 foi sancionado pelo Governador Roberto Requião a Lei Estadual n.º 15.759, de autoria do Deputado Estadual Luiz Claudio Romanelli (PMDB-PR), regulamentando ineditamente a bolsa auxílio aos estudantes indígenas nas IES públicas estaduais do Paraná. Esta lei regulamenta a equiparação do valor da bolsa ao salário mínimo e define a sua concessão durante os 12 meses por ano, sendo seu valor dobrado no mês correspondente ao seu ingresso na universidade e acrescido em mais um quarto quando o acadêmico possuir família para sustentar (PAULINO, 2008). Conforme já citado neste trabalho, a Resolução SETI n.º 015/2008 instituiu o Programa Bolsa Auxílio para Estudantes Indígenas, fixando o valor da bolsa auxílio em R\$ 400,00/mês. Destaca-se nesta Resolução a definição do acréscimo de 50% no valor da bolsa auxílio para acadêmicos que comprovem a guarda de filhos, independente do número de dependentes.

o que representou no ano de 2007, cerca de 48,78% deles, sendo também frequente o número de casados. (Vide Tabela 4).

Esse aspecto, conforme evidencia o autor, pode justificar o reduzido número de mulheres indígenas candidatas ao vestibular específico em comparação ao número de homens (RODRIGUES; WAWZYNIAC, 2008), tendo em vista os aspectos sociais e culturais associados às questões de gênero, especificamente ao papel feminino nas sociedades indígenas e não indígenas, assim como considerando a caracterização do seu ciclo de vida em relação a candidatos e candidatas dos vestibulares convencionais²⁷⁴ (ver Tabela 4).

Essa questão também é analisada por Novak (2007) que identifica as dificuldades encontradas pelas mulheres em deixar os filhos ou o cônjuge na aldeia para estudar na cidade, além da desistência dos estudos decorrente de conflitos conjugais com o marido.

TABELA 4 – ESTADO CIVIL DOS CANDIDATOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES: 2002, 2003, 2004 E 2007, EM PORCENTUAIS²⁷⁵

ESTADO CIVIL	2002	2003	2004	2007
Solteiro(a)	36,74	40,35	45,46	61,59
Casado(a)	51,02	57,9	50,90	32,93
Separado(a)	4,08	0,0	1,82	2,44
Outro	8,16	0,0	0,0	2,44
Não respondeu	0,0	1,75	1,82	0,61

FONTE: PAULINO, 2008, p.72

Ainda que inédita e referencial para a constituição de uma política pública de permanência de estudantes indígenas no ensino superior – mesmo que com seis anos de atraso – os valores definidos e regulamentados pela Lei Estadual n.º 15.759/2007 para a bolsa auxílio dos referidos acadêmicos, principalmente acerca do acréscimo de um quarto para os que possuem família é insuficiente para sua manutenção. Ressalta-

²⁷⁴ O autor compara essas informações aos números do vestibular convencional da UFPR que, em 2005, teve 6,43% dos aprovados casados. Também na UERJ, do total de matriculados aprovados no vestibular de 2007, apenas 6,5% declararam viver com cônjuge (PAULINO, 2008).

²⁷⁵ No questionário sociocultural do vestibular específico de 2005 não havia pergunta sobre estado civil. Os questionários socioculturais de 2006 não apresentam tabulação disponível no Relatório do Vestibular, material utilizado como fonte para confecção da referida Tabela.

se a vaga dimensão da Lei sobre a constituição e participação familiar dos estudantes indígenas, reflexo e consequência da forma centralizada e impositiva desta legislação, como as demais que tratam do ingresso indígena ao ensino superior, apresentadas, tramitadas e sancionadas sem consultar as comunidades indígenas, tampouco a CUIA que já havia apresentado anteriormente à SETI sua proposição²⁷⁶.

O valor de R\$ 87,50 não parece adequado para tal, principalmente se considerarmos como “família” o cônjuge (sem emprego na nova cidade) e o(s) filho(s), que geralmente acompanham o estudante. Mais uma vez não foi considerada a experiência (a esta época já acumulada por seis anos) das universidades, que já tinham apresentado proposta sem dúvida mais adequada. (PAULINO, 2008, p. 86)

Esses dados contextualizam as dificuldades expressadas pelos entrevistados ao afirmarem sobre o insuficiente valor da bolsa em garantir algumas condições básicas para a sua manutenção e a de suas famílias (na cidade ou na terra indígena), evidenciadas pelas precárias condições de moradia, falta de recursos para aquisição de materiais de apoio pedagógico (fotocópia de textos, aquisição de livros, aquisição de materiais para atividades de laboratórios etc.), alimentação inadequada, limites no deslocamento para as aulas, seja pelas precárias condições dos ônibus públicos que deslocam estudantes de um município ao outro, seja pelas longas caminhadas por falta de recursos para aquisição do passe escolar.

Aí, eu colocava oitenta passes, mas tinha a refeição para me manter no RU, né? E aí, a refeição, no final de semana, quando eu ficava na Casa do Estudante, eu teria que ter lá para me manter, também. Então, isso ia acumulando muita coisa para mim. Só que aí, eu teria que comprar roupa, também teria que comprar sapato, essas coisaradas, materiais de higiene, tudo. Teria que guardar dinheiro para xerox, porque se gasta muito com xerox. E às vezes, sobrava 100, 150 reais para mim, na verdade, porque eu mandava dinheiro para minha esposa e, com 150, eu tinha que dar conta de tudo isso. E às vezes, acabava o passe, eu ia na FUNAI. De vez em quando tinha, às vezes não, e a gente tinha que se virar. Eu, muitas vezes fiz o trajeto do centro de Londrina à UEL [4,1 km] a pé e voltava a pé, para não perder aula. Fiz várias vezes. E de lá, para o HU [8,4 km] e do HU a pé para casa [4,4 km], também, para não perder aula. Então, sempre fiz isso aí. [...] **quando eu estava naquele apuro mesmo, sem dinheiro, sem condições, porque eu dormi várias**

²⁷⁶ Segundo Paulino, os membros da CUIA enviaram à SETI uma proposta de redação da Lei, não sendo esta considerada. Conforme relato de um professor da CUIA antes desta lei ser aprovada: “A gente fez um ofício, sugerindo à SETI que faça um sistema de bolsas. [...] Sugerimos à SETI que pagasse um terço a mais da bolsa para quem tivesse um filho, dois terços para quem tivesse dois, três terços para quem tivesse três filhos ou mais. Esta foi a proposta que a CUIA elaborou. (Entrevista 23)” (PAULINO, 2008, p. 86).

noites sem jantar, sem comer nada. Eu sentia vontade de ir embora. [...] E eu, mesmo com fome, sem nada para comer, para gastar, eu ia assim mesmo. [...] Aí, fiquei tempo pegando carona na rua, para vir para cá [UEL]. Quando não achava carona no horário certo, eu vinha à pé. Sempre fiz assim. (L.V.S., grifo nosso)

Não, a bolsa não é suficiente. Agora, ela aumentou um pouco, mas mesmo assim, ainda é meio complicado, porque você tem que pagar aluguel, água, luz e, às vezes, telefone, né, que precisa de telefone também. E a família grande, então, pesa um pouquinho. [...] Apertou um pouco, teve momentos em que deu uma apertada porque o curso da E. [sua irmã] exigia um pouco mais. Então, a gente fazia uma vaquinha e pagava o curso dela. Às vezes, deixava a água para pagar depois, para pagar os materiais que ela precisava. Aí pesou um pouco, mas tudo, também para ajudar e tentar, pelo menos um, se formar e trabalhar para ajudar. (V.L.J.)

Não. Nenhum pouco suficiente. É que Odonto é um curso muito caro, né? Não tem a noção de quanto. Mas, no terceiro ano, a lista de materiais que eu precisava chegava em torno de quase cinco mil reais. E a bolsa é quatrocentos reais. Foi um ano bem difícil para mim, daí, eu tive que correr bastante. Uma coisa difícil, também, é que para os indígenas, aqui, além de estudar, ele tem que se preocupar com alimentação, com aluguel, com passe escolar. No meu caso, mais os materiais. [...] Ah, porque é difícil se manter na cidade. É uma diferença muito grande lá, sabe? [...] Porque, é pela dificuldade, mesmo. Mais financeira e acadêmica, mesmo. Possibilidade de você se manter aqui sabe? Condições de você se manter e ainda levar um curso. [...] Na verdade, eles também recebem a bolsa [sua irmã e seu irmão que também são estudantes indígenas], mas mesmo assim é complicado viver numa cidade que ganha pouco, né, é bem pouco... [...] E a gente passava por dificuldades, não tinha televisão, não tinha geladeira, então... Vivia de lanche, porque não tinha como comprar as coisas para guardar. Aí, só depois é que meu pai veio. É nós somos em nove. (E.R.J.)

Só que o problema é que estava ficando caro e o ônibus estava quebrando muito também. Além da gente pagar o ônibus estava quebrando. A gente estava a 35 km da cidade onde a gente morava, da aldeia e dava 65, 70. Até Cornélio [Procópio] é um pouco mais longe. E a gente chegava a fazer quase uma hora e meia para chegar lá. A gente pagava e o ônibus quebrando direto, faltava manutenção do ônibus. Aí, o pessoal que tinha mais condições, quando quebrava, juntava um pessoalzinho e vinha de carro. E a gente não tinha essa facilidade igual a eles. Se o ônibus quebrava, ficava na estrada mesmo. [...] só que eles tinham condição de vir de carro. Se o ônibus quebrasse, quem tinha carro vinha. [...] Da reserva indígena, só ela [sua irmã] e eu. Da cidade, quase todos tinham carro. (J.R.S.)

Importante evidenciar o relato do entrevistado J.R.S. que, ao narrar sua experiência na Faculdade Estadual em Bandeirantes, revela aspectos de diferenças e desigualdades econômicas entre ele e seus colegas de curso no acesso à Faculdade. Retrata-se nas condições de deslocamento à Faculdade em situações em que o ônibus apresentava defeitos mecânicos e ele e sua irmã ficavam impossibilitados de

participarem das aulas, enquanto todos os demais estudantes não indígenas, sem exceção, passavam a se deslocar em automóveis próprios.

Destaca-se também a experiência de L.V.S. que, após o fechamento da Casa do Estudante da UEL do qual era beneficiário, passou a residir com outros dois estudantes indígenas num bairro na periferia urbana da região sul do município de Londrina, caracterizado e conhecido preconceituosamente como uma favela²⁷⁷ e que ainda apresenta índices significativos de violência. Muitos de seus moradores, inclusive o entrevistado, sentem-se envergonhados ou com receio de identificarem sua residência neste bairro devido ao preconceito sentido por lá residirem, manifestado por moradores da região central da cidade.

Aí, o pessoal já fica meio de longe, assim, me olha meio torto, né [quando informa que mora no Jardim União da Vitória]. Aí, já tem pessoas que eu já nem falo onde que eu moro. Porque eu tenho medo de, assim, preconceito, sabe? Algum preconceito, pelo lugar, porque é bem falado aquele lugar. Então, aí, eu não falo, né? Eu falo que moro lá perto do terminal Acapulco, lá para aqueles lados. Eu não especifico, assim, onde é que eu moro. Eu escondo, para alguns que eu não chego, assim, a conhecer direito. Mas para os melhores amigos meus, eu falo que eu moro no União da Vitória. Porque, às vezes, aí eu falei para o professor de escultura. Ele perguntou: - Onde é que você mora? Você é índio, está aqui, mas você tem um lugar, assim, para você ficar? Eu falei assim: - Bom, eu alugo uma casa com um colega meu, eu moro lá. Ele falou assim para mim: - Onde você mora? Eu respondi: - Lá no União da Vitória. Ele falou: - Meu Deus do céu, mas você mora lá? Ah, não! Eu acho que é melhor você arranjar outro lugar para você ficar, porque lá é um lugar barra. Eu acho que é um jeito assim, de cuidado, eu acho, porque não chega, assim, ser um preconceito, porque ele vê que a gente é índio, né, não merece estar morando num lugar daqueles. Talvez, aí, sim, teria preconceito. Aí, teria preconceito [se não fosse indígena e residisse no Jardim União da Vitória]. (L.V.S.)

Ao mesmo tempo em que vivencia limites, privações econômicas e preconceitos por residir no referido bairro, o entrevistado se identifica com os moradores desta comunidade, sendo esta identidade revelada pelo modo simples e solidário demonstrado pelos que lá residem e por eles vivenciada. Mesmo assumindo sua

²⁷⁷ Ressalta-se que o autor da presente tese atuou na função como assistente social no referido bairro, no período de 1993 a 1996, pela Prefeitura Municipal de Londrina. Nesta ocasião, foi constituído pela comunidade local o Conselho de Entidades do Jardim União da Vitória que se reunia mensalmente para discutir e deliberar sobre questões sociais vivenciadas pelos moradores. Já nesta época, uma das questões permanentemente pautadas pela comunidade referia-se ao significativo preconceito existente pelos moradores do centro da cidade acerca dos trabalhadores(as) residentes neste bairro, devido à condição de pobreza e violência existentes, dificultando as oportunidades de trabalho e emprego para os que se apresentavam residentes nesse bairro. Destaca-se que o referido bairro, localizado na região sul do município, é resultado da luta e resistência de muitos trabalhadores/as que já residiam em favelas em Londrina e que no final da década de 1980 ocuparam o terreno onde atualmente residem, lá permanecendo.

identidade indígena o entrevistado se reconhece e é reconhecido pelas relações sociais construídas no bairro, explicitando um identitário pertencimento de classe social:

Na verdade, para mim, eu estou me identificando mais lá. Porque, eu fui morar num lugar, no começo do ano, aqui no Novo Bandeirante. Só que uma colega arranhou a casa para a gente alugar, só que a dona da casa era problemática demais e chegou um dia em que a gente atrasou um dia de aluguel e ela já foi lá, já mandou chamar o filho dela na casa para jogar nossas coisas fora de casa. Então, lá, o pessoal não conversa com ninguém... Agora, lá é diferente. Lá, os vizinhos chamam a gente para tomar um café na casa, para almoçar na casa deles dia de domingo, vão em casa, tranquilo... Ah! Eu acho que, pra gente, assim, na verdade, é pessoa simples. A maioria do pessoal que mora ali no [Jardim] União da Vitória, são pessoas simples, pessoas humildes, né? Então, aí, tem pessoas que se identificam com a gente também. (L.V.S.)

Dos quatro entrevistados casados e com filhos (M.B., L.V.S., R.S.C. e I.B.R.), apenas L.V.S. mora na cidade e mantém sua família na aldeia, sendo que os demais residem com suas famílias na cidade. Dos quatro, R.S.C. e I.B.R. são beneficiados pela moradia indígena na UEM, não manifestando dificuldades financeiras em garantir sua residência na cidade, ainda que reconheçam o insuficiente valor da bolsa auxílio.

Constatou-se que os limitados recursos financeiros podem provocar o distanciamento dos estudantes indígenas de suas famílias e comunidades, fragilizando as suas relações de pertença, devido às dificuldades de tempo e de recursos disponíveis para deslocar-se com frequência à aldeia. Segundo relatos, este fato pode provocar o estabelecimento de uma pressão dos cônjuges para que o/a estudante abandone os estudos, seja para cuidar dos filhos, seja para garantir o provimento da família.

E aí, a bolsa era um dos problemas também, porque eu tinha que dividir com minha família. Naquele tempo, eram 270 reais, mas acho que, ano passado é que subiu para 300. Mas, assim mesmo, eu dividia 150 com minha família e ficava com 150 para eu tocar o curso de Medicina e ainda não dava. [...] Na verdade, era minha esposa que queria que eu parasse e voltasse para lá. E, às vezes, eu mandava 150 e não dava para passar, às vezes, ela tinha que se virar para lá, e ela falou: - É melhor você parar porque a gente tá passando apuro aqui, teus filhos estão passando apuro e a gente precisa comprar roupa para eles, precisa isso, isso e isso, então, o dinheiro que você está mandando, não está dando. É melhor você parar, porque você chega aqui, você trabalha e você vai ganhar muito mais do que isso aí. [...] Eu sempre driblava ela, jogava uma conversa por cima. - Não, espera aí, que a gente vai conseguir, eu vou tentar, talvez, aumentar a bolsa e conseguir. [...] Às vezes, eu mandava dinheiro para ela, e, às vezes, eu teria que visitar eles lá, e já gastava o dinheiro de

passagem de ida e volta. Às vezes, a FUNAI dava uma passagem de ida, mas a volta, não. Então, eu teria que gastar para ida e volta. (L.V.S.)

A situação de L.V.S. está associada a muitos dos demais estudantes indígenas universitários do Paraná responsáveis pelo sustento de suas famílias. Paulino (2008, p.93-94) também observa que a bolsa auxílio estudantil, que deveria financiar a formação acadêmica, funciona como uma espécie de salário, sendo a única fonte de renda para alguns dos estudantes indígenas.

Portanto, com este valor, R\$ 350, os estudantes têm que pagar moradia (salvo algumas exceções, que serão comentadas), alimentação, custos com a formação e despesas pessoais. Além disso, o que é um agravante, alguns ainda têm que sustentar família. Por isso, não é raro estudantes que, para complementarem a renda, se mantêm na universidade trabalhando em subempregos, como bóia fria (nas férias), lavando roupas pra fora ou vendendo artesanato. Na fala de um professor da CUIA: *“Ganham uma bolsa de R\$ 350 e deixam a esposa e às vezes os filhos morando a 150, 250 quilômetros daqui. E aí têm que viver aqui e a família fica lá, sem dinheiro. Eles mal conseguem viver aqui com os R\$ 350. A bolsa é sabidamente insuficiente. [...] Na época em que a bolsa era de R\$ 280, tinha estudante que vivia com R\$ 130 aqui e mandava R\$ 150 para a família. [...] Tem estudante indígena aqui, inserido em um programa de inclusão social, que vive abaixo da linha da pobreza e há alguns abaixo da linha da miséria. [...] Todas as outras políticas de permanência são pra remediar isto.”* (Entrevista 23)

Fica evidente a inadequação e a insuficiência das condições de custeio para a permanência dos estudantes indígenas nas universidades haja vista a diferenciada relação estabelecida entre esses acadêmicos e suas famílias. Segundo Capelo e Amaral (2004, p.178),

Uma bolsa no valor de duzentos e cinquenta reais bem como o apoio da própria Universidade e da Funai têm sido fundamentais para os estudantes, embora seja insuficiente. Freitas & Gonçalves da Rosa (2003) analisando a importância das bolsas de estudos e de manutenção de universitários indígenas da UNIJUI (RS), esclarecem que o projeto acadêmico entre os Kaingang se insere na *“sócio-lógica das relações familiares e de parentesco, este aspecto é decisivo para a compreensão dos sentidos que o projeto acadêmico assume para estas pessoas e famílias. Particularmente no que diz respeito às Bolsas de manutenção, cabe frisar que tais recursos são socializados dentro de um círculo de parentes próximos minimamente esposa/marido e filhos”* (p.6). [...] Quando o estudante indígena permanece residindo na aldeia e viaja todos os dias para assistir aulas, a distância é alegada como empecilho pelos demais. As alegações podem ser as mais sutis, no entanto, não escondem as situações de fricção cultural que estão sendo vivenciadas pela presença de pessoas que assumem suas marcas étnicas na universidade.

As pressões, os pactos, as estratégias e as negociações intra e entre as famílias para garantir a permanência do estudante indígena na universidade também se apresentam como um significativo universo de pesquisa – ainda que não seja o foco direto deste trabalho – considerando que estes elementos se constituem como incentivo ou não para sua frequência ou continuidade no ensino superior, articulados à análise das relações faccionais e de poder existentes nas comunidades e aos grupos étnicos citados.

Ao inverso, observa-se também o esforço de M.B. que optou em residir na cidade com seus filhos e esposo, também estudante indígena ingresso pelo vestibular específico. O insuficiente valor da bolsa auxílio para manutenção da família, bem como a frágil assistência estudantil pela Universidade, provoca a busca por doações particulares e pelo apoio voluntário de pessoas e grupos locais para garantir o sustento familiar.

As fragilidades na política pública de permanência de estudantes indígenas nas IES estaduais paranaenses também é repercutida e associada às políticas indigenistas desenvolvidas pela FUNAI. No Paraná, esta Fundação constituiu política própria de subsídios aos estudantes indígenas ingressos somente pela UFPR, considerando a natureza de responsabilidade federal de ambas as instituições, oficializada por meio do Convênio n.º 502/2004²⁷⁸.

Constata-se que ao instituir política específica de permanência aos acadêmicos indígenas vinculados à UFPR, a FUNAI, sob direção da sua Coordenação Geral de Educação, não define seu papel institucional e uma política específica voltada aos estudantes indígenas vinculados às Universidades Estaduais. Seu frágil papel de apoiadora, fundamentalmente das ações voltadas à permanência dos estudantes na universidade, apresenta-se de forma indefinida, eventual e assistemática. Deixa esse

²⁷⁸ Segundo o referido Convênio, à FUNAI compete: "2. Garantir aos estudantes indígenas residentes em localidades distintas daquelas em que se situam os campi da UFPR hospedagem ou alojamento durante o período em que estiverem regularmente matriculados em um curso no qual tenham ingressado por meio do processo seletivo específico previsto pela Resolução nº037/04-COUN [UFPR] e estiverem freqüentando regularmente as aulas; 3. Garantir o deslocamento dos estudantes indígenas durante o calendário letivo e, anualmente, durante o recesso acadêmico, da sede da UFPR em Curitiba (PR), até seus respectivos domicílios, bem como para o retorno às aulas; 4. Apoiar os estudantes indígenas na aquisição de material didático indispensável às atividades do curso em que estejam regularmente matriculados, excetuando-se livros disponíveis no sistema de Bibliotecas da UFPR." Considerando a diferenciação de origem étnica e geográfica dos estudantes indígenas da UFPR (podendo pertencer a qualquer grupo étnico do território brasileiro) com os estudantes indígenas das Universidades Estaduais do Paraná, o custeio de hospedagem pela FUNAI dá-se por meio de uma bolsa individual, com valores que variam entre R\$ 570,00 a R\$ 760,00. (PAULINO, 2008, p. 87-88)

apoio a critério de suas Administrações Regionais (quando sua sede se localiza próxima ou no mesmo município da sede da Universidade), dos seus técnicos e das parcerias que possam ser desenvolvidas em nível local, tendo em vista os insuficientes recursos financeiros orçados pela instituição para tal, segundo o relato registrado:

a primeira coisa que todos enfrentam, que eu senti, também, logo que eu cheguei aqui, foi, assim, um pouco de atenção por parte do pessoal da FUNAI que... o índio, quando vem para a universidade, ele sempre tem a FUNAI como referência para ajudar em alguma coisa. E eu, como novato de tudo, cheguei aqui, eu mal tinha... eu mal conhecia a FUNAI direito. [...] Então, a partir disso, eu fiquei num hotel, mais ou menos, um mês, e aí, a FUNAI deu um prazo para eu sair do hotel, porque eles falaram que não podiam pagar o hotel mais, e nisso, falaram para mim: - Você tem que dar um jeito, ver o que você faz. (L.V.S.)

As dificuldades concretas apresentadas pelos entrevistados explicitam a frágil política de financiamento dos estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná, sendo esta de gestão e responsabilidade direta da Secretaria de Estado de Tecnologia e Ensino Superior. O financiamento público destinado à manutenção dos estudantes indígenas nas universidades parece constituir parte importante do problema da inclusão-excludente, conforme o relato dramático dos sujeitos desta e de outras pesquisas aqui citadas (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado).

Essa fragilidade está intimamente associada à política de acompanhamento acadêmico pelas IES públicas envolvidas, seja de garantia de condições materiais (residência estudantil, alimentação nos restaurantes universitários, passe escolar, realização de parcerias interinstitucionais, dentre outras ações), seja de garantia do acompanhamento pedagógico aos estudantes indígenas (articulação com as coordenações dos cursos, organização de eventos formativos, articulação com as lideranças, envolvimento de ações de pesquisa e extensão, dentre outros).

4.3.3 O acompanhamento institucional pelas IES aos estudantes indígenas

Conforme apresentado no segundo capítulo deste trabalho, desde a instituição do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, cada IES estadual passou a desenvolver ações institucionais voltadas à permanência dos estudantes indígenas no ensino

superior, ainda que nem todas regulamentadas internamente pela Instituição e pela SETI, desarticuladas em nível estadual e insuficientes para constituição de uma política pública de Estado.

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

Cumpra-se destacar o papel e a importância institucional da CUIA em constituir-se num espaço de articulação e socialização das experiências de acompanhamento acadêmico realizadas pelas IES envolvidas, contudo, observa-se que, desde a sua criação até o presente momento, o foco de atenção prioritária desta Comissão, assim como da SETI, se encontra na organização dos vestibulares específicos. Conforme já aponta Paulino (2008, p. 124), ao analisar a atuação da CUIA:

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

Um dos elementos que pode cimentar o pertencimento acadêmico dos estudantes indígenas em seu processo formativo é a garantia das condições de permanência, dentre eles o acompanhamento acadêmico pelas IES públicas. Desta forma, fez-se necessária uma breve e objetiva caracterização das ações institucionais desenvolvidas por essas Instituições, para subsidiar a análise dos relatos dos entrevistados, sendo estes o foco da pesquisa realizada.

Para tal, foram utilizadas duas referências para caracterização e análise do que vem se denominando políticas de permanência dos estudantes indígenas nas IES

estaduais: a síntese elaborada por PAULINO (2008) está demonstrada pelo Quadro 2 e a síntese da pesquisa realizada junto às IES estaduais pelo pesquisador e autor deste trabalho²⁷⁹, no Quadro 3.

QUADRO 2 - DEMONSTRATIVO SÍNTESE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA OFERECIDAS PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS – IES PARANÁ (2007)

IES	Moradia	Bolsa estadual	Bolsa FUNAI	Bolsa da Universidade	RU gratuito
UEM	ASSIND alguns	Sim – todos (R\$ 350)	Não	Não	Sim
UEL	Moradia Estudantil alguns	Sim – todos (R\$ 350)	Não	Não	Não
UEPG	Não	Sim – todos (R\$ 350)	Não	Não	Não
UNESPAR UENP	Não	Sim – todos (R\$ 350)	Não	Não	Não
UNIOESTE	Não	Sim – todos (R\$ 350)	Não	Não	Não
UNICENTRO	Não	Sim – todos (R\$ 350)	Não	Não	Não
UFPR	Não (prevista na bolsa paga pela FUNAI)	Não	Sim - todos (R\$ 690)	Sim – todos (R\$ 210)	Sim

FONTE: PAULINO, 2008, p. 101)

QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO SÍNTESE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA OFERECIDAS PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS – IES PARANÁ (2008) Continua

CATEGORIA	SÍNTESES DA PESQUISA
INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS AÇÕES DE ACOMPANHAMENTO	Na UEL, UEM e UNIOESTE foi informada a existência de Comissão ou Grupo de Trabalho institucionalizado por portarias e resoluções de órgãos colegiados superiores. Na UENP não há espaço institucionalizado internamente, não havendo discussão sobre a presença dos estudantes indígenas em instâncias superiores da Instituição.
DISPONIBILIDADE INSTITUCIONAL DA IES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na UEL, UEM e UNIOESTE foi informada a disponibilidade institucional para atendimento às demandas da CUIA, seja pela disponibilidade de técnicos na Pró-Reitoria de Ensino (UEL e UEM), como para receber membros desta Comissão com prioridade (UEM), ou para viabilizar viagens de seus membros quando necessário (UNIOESTE); ▪ Na UEM destaca-se a veiculação de notícias sobre os estudantes indígenas nos sistemas de comunicação internos; ▪ Na UENP foi informado sobre o reconhecimento e apoio pela Direção Geral das Faculdades (FAFI e FALM), mas não relata de que forma o mesmo ocorre.

²⁷⁹ Cabe ressaltar que foi encaminhado a todos os representantes das IES estaduais na CUIA um roteiro de questões (apêndice 2) levantando informações qualitativas sobre as ações institucionais de acompanhamento dos estudantes indígenas universitários. As questões foram respondidas de forma dissertativa, conforme solicitado, no segundo semestre de 2007. Das seis Universidades estaduais apenas quatro enviaram os dados preenchidos (UEL, UEM, UNIOESTE e UENP), sendo que da UENP, apenas a FAFI e a FALM responderam. Não enviaram resposta a UEPG e a UNICENTRO.

QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO SÍNTESE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA OFERECIDAS PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS – IES PARANÁ (2008) Continuação

CATEGORIA	SÍNTESES DA PESQUISA
<p>DISPONIBILIDADE DE DOCENTES E CONDIÇÕES DE TRABALHO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na UEL, UEM e UNIOESTE há três representantes na CUIA e na UENP apenas um docente (este conta com apoio da Coordenação Financeira das Faculdades). ▪ Na UEL, UNIOESTE e UENP/FALM cada docente possui 4h semanais para o acompanhamento. ▪ Na UEM, a disponibilidade de acompanhamento ocorre por meio dos projetos de pesquisa ou extensão. Afirma insuficiência do número de membros responsáveis pelo acompanhamento. Realiza um trabalho junto aos Colegiados dos Cursos contando com apoio incondicional desses órgãos. ▪ Na UENP/FAFI não há disponibilidade de carga horária diferenciada para acompanhamento. ▪ Na UNIOESTE os membros do Grupo de Trabalho em Educação Indígena também acompanham os estudantes indígenas.
<p>RELAÇÃO COM A PESQUISA E EXTENSÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na UEL e UEM são desenvolvidos projetos de extensão contando com a participação de estudantes indígenas <ul style="list-style-type: none"> ✓ Na UEL, o Projeto de Extensão na Terra Indígena Kaingang Apucarantina, de implementação de um corredor agroflorestal e atividades de educação ambiental na Escola Indígena Apucarantina, com o reflorestamento agroecológico de uma área de aproximadamente seis hectares, na qual serão plantadas cinco mil árvores nativas e frutíferas em consórcio com cultivos anuais; ✓ Na UEM, Projetos de Extensão em Terras Indígenas que envolvem estudantes das etnias Kaingang e Guarani (não foram nominados); ▪ Na UEL, UEM e UNIOESTE são desenvolvidos projetos de pesquisa contando com a participação de estudantes indígenas (Na UEM, com bolsa de iniciação científica e na UEL e UNIOESTE, em parceria com o recursos do PROLIND/MEC): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Na UEL, o Projeto de Pesquisa Diagnóstico Sócio-Linguístico e Educacional das Áreas Indígenas do Estado do Paraná; ✓ Na UEL, o Projeto de Pesquisa Memória Indígena: diálogo dos estudantes universitários com suas comunidades, no qual os estudantes indígenas receberão capacitação para realização de entrevistas junto as suas comunidades e a partir do material gravado, serão escolhidos alguns trechos para transcrição; ✓ Na UEM, Projetos de Pesquisa abertos à participação dos estudantes e Projetos de Iniciação Científica (não foram nominados); ▪ Na UEL e UEM registra-se a existência de espaço físico de encontro e referência para os estudantes indígenas (na UEL, a Sala de Referência Indígena e na UEM, o LAEE/CCH – Laboratório de Arqueologia, Etnologia, e Etno-História do Centro de Ciências Humanas com computador e sala de estudos que podem ser utilizadas pelos estudantes indígenas).

QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO SÍNTESE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA OFERECIDAS PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS – IES PARANÁ (2008) Conclusão

CATEGORIA	SÍNTESES DA PESQUISA
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na UEL e UEM, os encontros entre os membros da CUIA e os estudantes indígenas têm frequência diária: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Na UEL conta-se com órgãos internos de acompanhamento especial quando necessário (PROENE - Programa de Acompanhamento dos Estudantes com Necessidades Especiais²⁸⁰ e CAAD - Comissão de Apoio Docente e Discente dos Cursos de Medicina e Enfermagem); ✓ Na UEM conta-se com monitoria acadêmica, com bolsa para monitores; ▪ Na UNIOESTE os encontros têm frequência semanal, quinzenal ou até mesmo pelo celular, dependendo da distância entre a terra indígena em que reside o estudante e o campus onde estuda. ▪ Na UENP os encontros são mensais principalmente para acompanhamento da frequência dos estudantes indígenas, pelos boletins.
RESIDÊNCIA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na UEL, UNIOESTE e UENP, no geral, os estudantes residem em imóveis locados e dividem o aluguel ou moram com suas famílias na cidade. Na UEL, poucos residem na Moradia Estudantil (não cita números) e na UNIOESTE e na UENP, alguns se deslocam diariamente das aldeias com transporte de estudantes para frequentar aulas; ▪ A UEM é a única IES que possui ação voltada à moradia estudantil aos estudantes indígenas e suas famílias no Centro Cultural Indígena contando com seis casas destinadas à família de estudantes indígenas, bem como alojamento para estudantes solteiros (contém horta comunitária, espaço para roça comunitária, parque infantil, árvores frutíferas, Centro de Educação Infantil e acesso a transporte urbano). O referido Centro é utilizado também para produção e comercialização de artesanato indígena. Esta ação se realiza através de parceria com organização não-governamental denominada a ASSINDI e com doação de voluntários, não contando diretamente com recursos estaduais. A UEM faz parceria com a Prefeitura Municipal de Maringá para concessão de vale transporte aos estudantes indígenas. ▪ Não foi identificada nas respostas a existência de política pública voltada à moradia estudantil indígena.

FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008

Evidencia-se nas informações apresentadas, o desenvolvimento das ações de acompanhamento dos estudantes indígenas pelas IES estaduais, observando-se avanços institucionais e, ao mesmo tempo, fragilidades na sua efetivação. Constatam-se as diferentes formas de organização das IES em acolher e acompanhar os

²⁸⁰ Quanto à natureza do atendimento realizado pelo PROENE/UEL, Paulino (2008) destaca e problematiza em sua análise algumas reflexões importantes acerca desta ação.

estudantes indígenas, seja na institucionalização das ações de acompanhamento e o seu reconhecimento nas e pelas instâncias colegiadas superiores, seja na relação com as ações de ensino, pesquisa e extensão, seja no acompanhamento pedagógico dos alunos e as condições de trabalho para tal, seja nas condições de moradia estudantil. Ao referenciar sua análise, Paulino (2008, p.102) ressalta que,

as tabelas mostram que as diferentes condições de permanência dos indígenas oferecidas pelas universidades merecem atenção. Cabe deixar claro: a existência de um único “Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná” não corresponde ao oferecimento dos mesmos recursos para a permanência dos ingressos em cada instituição.

Essa compreensão também é trazida por Capelo e Tommasino (2004, p.25) as quais constata as diferenças institucionais existentes entre as IES nas condições de permanência aos acadêmicos indígenas, evidenciando a inexistência para tal de uma “política comum entre as universidades paranaenses”. A ausência de uma ação efetivamente interinstitucional conforme prescrito nos documentos normatizadores da CUIA é criticada por Paulino (2008, p.124), ao afirmar:

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

As informações demonstradas explicitam que a política interinstitucional estadual de permanência dos estudantes indígenas nas IES estaduais se caracteriza pela bolsa auxílio repassada mensalmente pela SETI e pela institucionalização da CUIA estadual. As demais ações e providências são de responsabilidade de cada uma das IES uma vez que possuem, em tese, autonomia para tal. Contudo, estão explícitas, para além da instituição e organização das edições do Vestibular dos Povos Indígenas, orientação e normatização às IES acerca do acompanhamento e assistência estudantil aos

indígenas, bem como sobre a visibilidade da presença indígena, potencialmente intercultural, nas universidades.

Como avanço pode-se destacar o processo de institucionalização da presença indígena nas IES por meio da apreciação e deliberação dos seus órgãos colegiados superiores, mediante a aprovação dos programas de ensino, da criação das comissões de acompanhamento (UEL, UEM e UNIOESTE) e da definição de carga horária aos docentes para desenvolverem esta ação em algumas das Universidades. Essas referências são importantes e representam avanços para a história da educação escolar indígena e da oferta do ensino superior aos povos indígenas no país e no Paraná, como constatado nos capítulos anteriores deste trabalho.

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

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

Esse desafio passa a ser compartilhado com diversas instituições de ensino superior públicas do país as quais passam também a acolher estudantes indígenas. Ao refletir sobre a experiência de implantação do curso de licenciatura intercultural e de acompanhamento dos estudantes indígenas na Universidade Católica Dom Bosco, no Mato Grosso do Sul, Antonio Brand (2007, p.126-127) manifesta sua preocupação com as sedimentadas trilhas desenvolvidas no ambiente acadêmico, nem sempre abertas às lógicas indígenas.

No entanto, o grande impasse que, como professor, percebo nas nossas reuniões e nos trabalhos de formulação do projeto das licenciaturas, em conjunto com os participantes indígenas, diz respeito às dificuldades não dos índios, mas das nossas universidades. Eu creio que nós, os professores e as universidades, temos uma imensa dificuldade de sair de nossas “trilhas” de conhecimento já muito bem sedimentadas para verificarmos, na prática e no dia-a-dia, como é que isso está se dando junto a outros povos, que experiências eles estão conseguindo acumular e como poderíamos trocar a partir das experiências de produção de conhecimento desses povos. O risco é, mesmo escrevendo projetos inovadores, bonitos, continuarmos na realidade a impor as “nossas” velhas práticas pedagógicas e certezas acumuladas, mesmo sabendo que as nossas universidades nem sempre atingem os melhores resultados. [...] Então, quero destacar este desafio, para evitar que projetos bem elaborados acabem, em sua execução, impondo aos índios os “nossos modos de pensar” e de construir conhecimentos.

Essas lógicas se manifestam nas formas de organização curricular dos cursos e das relações sociais e pedagógicas estabelecidas entre professores e estudantes (indígenas e não indígenas) no cotidiano do processo formativo. Relatando e refletindo sobre os dilemas vivenciados no seu processo de formação no ensino superior, Francisca Novantino P. de Ângelo Pareci (2007, p.81-82) instiga a necessária revisitação de suas propostas curriculares.

Vamos pensar agora em uma proposta para a questão universitária; não é possível falar de Ensino Superior com a universidade do jeito que está por aí, sem uma reforma curricular, sem uma reforma da sua proposta ideológica, filosófica e pedagógica. Nossos professores indígenas mostram-se preocupados com a solução a ser encontrada, exatamente porque a universidade ora pode incluir, ora pode excluir e, nesse sentido, ela é capaz também de deixar claro para o índio que está se formando – e que depende muito de quem o forma – que ele deve ficar fora da aldeia e discriminar o seu povo.

Nessa lógica, entende-se que um dos elementos desse processo de institucionalização, ainda que não evidenciado pelos entrevistados, refere-se à flexibilidade curricular prevista explícita e oficialmente na UEM²⁸¹ e UFPR²⁸², sendo

²⁸¹ Na UEM a flexibilidade curricular está prevista por duas resoluções a saber: a Resolução n.º. 205/2006 que “normatiza o processo de ocupação de vagas, matrícula e acompanhamento dos alunos indígenas beneficiados pela Lei n.º. 14995/2006”, e que prevê: o limite de ingresso dos estudantes indígenas a dois por curso, em cada vestibular, podendo o coordenador de cada curso autorizar a ampliação de vagas; e a elaboração de um Plano Individual de Acompanhamento do Estudante Indígena (PIAEI) pela CUIA/UEM e pelos respectivos coordenadores de cursos, determinando uma flexibilização curricular, visto que o estudante poderá trancar disciplinas, ter prazo de conclusão estendido, transferir-se de curso ou de campus; e a Resolução n.º. 115/2007 que cria o PROINDI. Esse Programa é constituído por integrantes da CUIA/UEM, coordenadores de curso, representantes dos Conselhos Indígenas do Paraná e estudantes indígenas, prevendo a oferta de monitorias obrigatórias e optativas, e reuniões periódicas com os estudantes, coordenadores de curso e monitores. (UEL,

mais sutil na UEL²⁸³ (PAULINO, 2008). Tal flexibilização se reflete na ampliação dos prazos de jubramento no curso, nas condições especiais de trancamento de matrícula no caso de baixo rendimento e nas facilidades nos processos de transferência de curso ou de IES, assegurando condições diferenciadas, quer pela garantia de reorganização do tempo de formação acadêmica, quer pela mobilidade entre cursos e IES devido à frequente falta de informação dos indígenas em relação ao perfil de cada carreira. Segundo Paulino (2008, p. 107),

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

Ao analisar as experiências de educação escolar indígena e de ensino superior aos povos indígenas no Brasil, Gersem dos Santos Luciano (2007, p.59) corrobora com a análise sobre os entraves provocados pela burocracia existente nas instituições públicas de ensino e de gestão de políticas educacionais.

Creio que temos algo absolutamente fundamental, que é pensar e construir a nova política cultural, técnica e administrativa. Muitas vezes nos preocupamos apenas com a formulação das concepções e com as idéias. Tive a experiência na Secretaria de Educação do meu município de que não bastam idéias bonitas, interessantes, se não tivermos condições de implementá-las. Nunca me esqueço de bater na mesma tecla: o instrumento da política pública que mais nega e inviabiliza o respeito aos direitos indígenas é a chamada burocracia. É a questão administrativa que cria obrigatoriedade de tratar todos de forma muito igual, tanto quem mora na grande São Paulo, quanto quem está lá na aldeia e não tem nem idéia do que seja administração, do que seja burocracia.

2006; UEM, 2007; PAULINO, 2008)

²⁸² Resolução n.º. 037/2005, do Conselho Universitário da UFPR, em seu artigo 10, inciso IV, o qual prevê: *“avaliação da necessidade de flexibilização das normas institucionais relativas a trancamento de matrícula, mudança de turno, reopção de curso, prazo máximo para conclusão etc., a fim de atender a necessidades específicas dos estudantes indígenas.”* (BEVILAQUA, 2005)

²⁸³ Na UEL, não há normatização específica sobre flexibilização curricular, havendo, contudo, a Portaria n.º 1.237/2007 que determina criação de um Grupo de Trabalho composto por dois professores, um representante da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), uma assistente social do Serviço de Bem-Estar à Comunidade (SEBEC), uma representante da FUNAI e dois estudantes indígenas com o objetivo de assessorar a PROGRAD no acompanhamento pedagógico e na avaliação do processo de inclusão e permanência dos estudantes indígenas na Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2008). Subentende-se que este Grupo de Trabalho tenha a autoridade para subsidiar os órgãos administrativos a garantir a permanência dos estudantes indígenas.

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

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

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

Em relação à *institucionalização de políticas* de permanência dentro de cada universidade, percebe-se que esse processo também se dá de maneira diferente em cada uma delas por estar sujeito: 1. à estrutura burocrática de cada instituição, em que se apresentam níveis diferentes de dificuldade para encontrar (ou abrir) possíveis brechas para a implementação de tais políticas; 2. ao engajamento (ou à resistência) de *pessoas* – a mudança de um quadro às vezes muda todo o contexto para melhor ou para pior. Em relação a isso, percebemos que certas iniciativas só existem graças ao trabalho árduo de alguns professores, sem nenhum ou quase nenhum apoio institucional. Desta forma, quando professores como estes não existem ou estão temporariamente ausentes, o que já é difícil se torna praticamente impossível. (PAULINO, 2008, p. 102)

Cabe observar que, assim como os estudantes são responsabilizados individualmente pelo que deveria ser de responsabilidade institucional, a ausência de instâncias formalizadas e a regulamentação apropriada para a concretização de uma inclusão efetiva são duas faces de um só fenômeno (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado).

Com efeito, um dos limites mais significativos identificados durante a experiência do autor desta tese quando de sua participação nas comissões de organização das edições do Vestibular dos Povos Indígenas (período de 2001 a 2004): refere-se à personificação da política de acompanhamento acadêmico nos docentes ou técnicos das IES.

Esse fenômeno, presente desde a institucionalização dos vestibulares específicos, passa a marcar a fragilidade e, muitas vezes, a descontinuidade das ações desenvolvidas, assim como a condição de permanência dos estudantes indígenas nos cursos escolhidos e nas Instituições de Ensino, uma vez que são mediadas e vinculadas exclusivamente a determinados docentes. Esse é um dos reflexos da ausência de uma política pública consolidada de ensino superior aos povos indígenas que se institua de forma sistêmica e contínua no interior das IES e na rede pública responsável por este nível de ensino em todo o país²⁸⁴.

Ao refletir sobre a ausência de uma política pública ampla e específica de fomento à pesquisa junto às questões indígenas no Brasil, e que pudesse envolver os próprios acadêmicos indígenas (por meio de linhas de iniciação científica), Silva (2007, p.135) evidencia “o fato de nós termos que ter coragem de assumir que não existem políticas oficiais para os povos indígenas nas nossas instituições. Certamente existem pesquisadores, mas não existe uma política do CNPq²⁸⁵.”

Essa questão revela a fragilidade da política pública de ensino superior voltada aos povos indígenas no Brasil, sendo o fenômeno ora refletido também evidenciado em outras universidades públicas que acolhem estudantes indígenas. Ao debater sobre as experiências universitárias em curso no país, principalmente sobre as ações da Universidade Federal do Amazonas onde é professor, Guilherme Martins Macedo (2007, p.129) reflete que,

²⁸⁴ Ao refletir sobre a política de ensino superior aos povos indígenas no Brasil a partir das experiências universitárias em curso, principalmente referente à pós-graduação, Rosa Helena Dias da Silva, professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) também se refere a questão da ausência de políticas oficiais para tal. No debate em que participou acerca deste tema, afirmou que, “o fato de nós termos que ter coragem de assumir que não existem políticas oficiais para os povos indígenas nas nossas instituições. Certamente existem pesquisadores, mas não existe uma política do CNPq.” (SILVA, 2007, p.135). Importante destacar que o debate ora citado e em que participou a referida docente realizou-se no ano de 2004, período em que não havia nenhuma linha de fomento à pesquisa científica no país voltada especificamente à questão indígena. Destaca-se que após esse debate, foi criado ineditamente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) um Observatório de Educação Escolar Indígena com fomento voltado às pesquisas nesta temática. Ressalta-se ainda a necessidade de fomentos e investimentos específicos voltados a outras áreas profissionais de interesse dos povos indígenas que não apenas a educação escolar.

²⁸⁵ Importante informar que no ano de 2009, foi constituída pelo CNPq uma linha específica de fomento à pesquisa na área da Educação Escolar Indígena, sendo este um passo significativo e importante na história do ensino superior e da produção de conhecimento no país. Ressalta-se também que a manifestação apresentada pela autora citada ocorreu no ano de 2004, inexistindo qualquer iniciativa oficial nesta área. Compreende-se que mesmo com a recente e inédita iniciativa do CNPq na constituição do referido fomento voltada à educação escolar indígena, esta ainda é insuficiente haja vista as diversas áreas profissionais das quais estão os indígenas envolvidos nas universidades públicas brasileiras.

queremos agora falar dos nossos planos de trabalho, que são bastante concretos. Eles surgiram de uma crítica que a universidade sofreu em uma audiência pública por parte do movimento dos professores indígenas, na qual se cobrou publicamente o fato de uma universidade federal no Amazonas não ter uma política institucionalizada para as populações indígenas. Há professores da UFAM fazendo bons trabalhos isoladamente, mas sem uma política institucional estes trabalhos tendem a se perder.

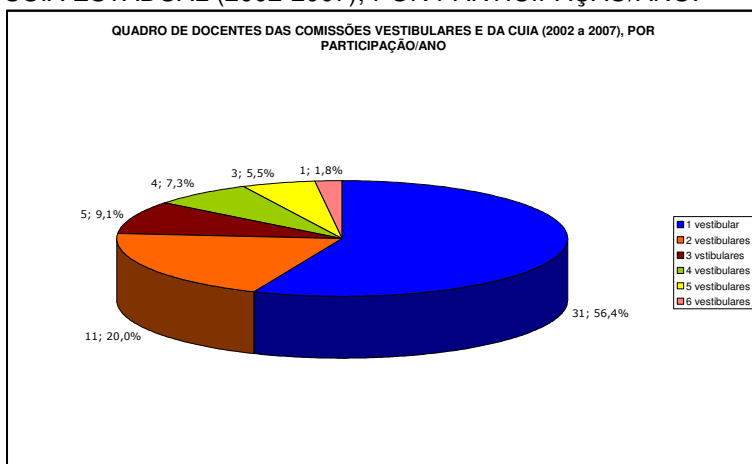
Essa referida personificação fica ainda mais complexa ao se considerar a alta rotatividade dos membros das CUIAs locais o que vem a prejudicar e comprometer a continuidade das ações desenvolvidas, sendo esse aspecto já analisado por Paulino (2008, p.116):

Outro ponto considerado problemático em vários relatos é a rotatividade dos integrantes da CUIA, de acordo com as seguintes razões: 1. a troca de reitor em alguns casos representou a troca de membros da comissão; 2. vários membros afastaram-se para dar prosseguimento às suas pesquisas de doutorado; 3. houve afastamentos por divergências entre membros e suas respectivas instituições (mais raros). A falta de continuidade nos cargos em comissões como esta é sem dúvida prejudicial ao avanço desta política, graças à sua especificidade e por ainda estar em desenvolvimento, como é possível perceber ao longo deste trabalho. Segundo um professor da CUIA, em relação à UEL: *“Temos dificuldade aqui para encontrar professores para participar deste programa. Temos pouca gente: dois professores saíram de licença, uma se aposentou e houve mudanças na PROGRAD, o que criou um problema de debandada simultânea de várias pessoas.”* (Entrevista 23)

A situação apresentada pode ser melhor explicitada ao se observar os índices de rotatividade do número de docentes envolvidos nos Vestibulares dos Povos Indígenas e na CUIA Estadual (esta última, a partir do ano de 2005) no período de 2002 a 2007 (ver Gráfico 21).

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

GRÁFICO 21 - NÚMERO DE DOCENTES DAS IES NAS COMISSÕES VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS E NA CUIA ESTADUAL (2002-2007), POR PARTICIPAÇÃO/ANO.



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

Somado a esse fenômeno, além da reduzida adesão de docentes interessados neste trabalho, evidencia-se a insuficiente disponibilidade de tempo dos membros da CUIA local para acompanhamento dos estudantes indígenas nas IES, uma vez que é reduzida a carga horária destinada para tal. Destaca-se a inexistência de carga horária docente em duas das IES abordadas. Outrossim, entende-se que a disponibilidade de carga horária não significa sua suficiência, sua efetividade ou mesmo o interesse e o compromisso dos docentes para acompanhar os estudantes. Esse aspecto se evidencia no registro da UENP/FALM em que os docentes dispõem de quatro horas semanais para o acompanhamento dos estudantes indígenas ocorrendo, contudo, apenas um encontro ao mês.

Observa-se que os estudantes indígenas que residem nas cidades sedes das IES ou em terras indígena próximas a elas, acabam tendo maior contato e acompanhamento dos docentes. Os que precisam se deslocar diariamente de seu município à Universidade ou Faculdade ou que não dispõem de docentes disponíveis para esta ação na IES, acabam prejudicados.

A ausência ou o tímido envolvimento institucional das Universidades Estaduais exigiu o envolvimento pessoal de parte dos docentes envolvidos até o momento com o ingresso dos estudantes indígenas. Outrossim, esse envolvimento pessoal revelou a

constituição de um novo pacto político de compromisso entre alguns destes docentes e as comunidades indígenas do Paraná, considerando os contatos e as contribuições anteriores desses pesquisadores junto a esses povos. Este pacto e a assunção pessoal pela defesa do direito ao ingresso e permanência dos povos indígenas no ensino superior público, sinalizam a urgência e o interesse na realização de processos de investigação e pesquisa acadêmicas, considerando o recente fenômeno que se constituiu no Paraná e no Brasil. Sinalizam também a necessidade de se estabelecer um novo pacto político e interinstitucional pela constituição de uma política pública de permanência dos estudantes indígenas, mais integrada e efetiva no Paraná.

Mesmo não sendo objeto deste trabalho e ainda que analisadas as entrevistas que explicitassem a relação dos estudantes indígenas em apenas quatro das seis Universidades Estaduais (UEL, UEM, UEPG, UENP - FAFI e FFALM), cumpre caracterizar e destacar diferenças e semelhanças nos relatos dos acadêmicos indígenas os quais corroboram e explicitam a fragilidade das políticas de permanência desenvolvidas pelas referidas instituições.

Até teve uma época, no terceiro ano, que foi que eu mais sofri questão financeira, assim, com os materiais. Eu sofri bastante e eu estava vendo que eu não ia conseguir mesmo. Porque é um curso prático, se você não tem os materiais, os instrumentos, não tem como você fazer. Aí, eu pedi, eu comecei a buscar ajuda. Aí, que eu fui ao colegiado, conversei. Eles, de momento, não deram nenhuma resposta, mas falaram que iam ver o que podia fazer. Aí, eles me ajudaram, com alguns materiais, bem pouco, mas me ajudaram. [...] Não, nunca tive monitoria, nada, para mim aqui, não. [...] [questionado se recebeu incentivo da CUIA] Incentivo? Não. A CUIA teve bem pouca participação aqui. A não ser esse ano, agora, que eu estava no final do ano, no último ano meu. Mas é apoio moral. Eles, sempre em reuniões, eles falavam que estavam orgulhosos, porque tinha uma índia se formando e tal... [...] E, por exemplo, eu acho que a universidade abriu vagas, mas eu acho que eles não estão preparados ainda para receber estudantes indígenas. Eu acho que tem muita dificuldade, tem muita coisa ainda para rever... Falta acompanhamento mesmo aos alunos. (E.R.J.)

Porque, eu acho que eles têm um grande papel, sim. Porque, uma idéia que eu acho que eu acho que pode ser pensado, nessa parte dos estudantes indígenas, é uma coisa que, ainda, eu venho insistindo. Porque, talvez, eu fui esse ano agora, não sei se em outubro, setembro agora, eu fui num encontro... A gente se encontrou e foi lá no Mato Grosso para levar umas idéias, lá. E aí, eu citei isso: a Universidade, a FUNAI e as lideranças indígenas, eles têm que estar integrado para trabalhar junto, porque o cacique não sabe o que o índio está passando aqui, qual dificuldade. A FUNAI, às vezes, sabe, mas não faz nada. E a Universidade, às vezes sabe que passa dificuldade, mas eles jogam a coisa tudo em cima da FUNAI, que é responsável. Mas também a

Universidade é responsável por nós estarmos aqui, porque se não fosse assim, eles não teriam assinado papel nenhum para a gente estar aqui. Então, eu acho que eles têm o papel e teriam que ter pensado num projeto melhor para a gente estar aqui. Tipo, nesse caso, a moradia estudantil indígena²⁸⁶ (L.V.S.)

Eu até podia acompanhar esse curso (biologia), mas com monitoria, essas coisas, sabe? Então, eu não tinha esse acompanhamento lá em Cornélio [Procópio]. Não tinha ninguém por mim. Se eu quisesse uma explicação de uma matéria de Matemática, eu tinha que ir na cidade, pagar a hora para a pessoa dar uma explicação para mim, como foi que aconteceu mesmo. Então, ficou difícil. Se eu tivesse um acompanhamento, uma monitoria que me orientasse, eu acho até que conseguiria acompanhar esse curso. Com dificuldade, mas eu ia conseguir. Mas daí, não tinha ninguém por mim lá em Cornélio. **Eu acho que eles nem sabiam da minha existência.** (R.S.C., grifo nosso)

É, podia ter feito mais, só que, como nós fomos os primeiros, eles estavam assim, caminhando junto conosco. [...] Mas na época em que eu estudei, não tinha esse privilégio. [...] Meu desempenho na universidade, eu acho que poderia fazer mais coisas que não consegui, através de projetos. A gente não tinha este conhecimento entrando na universidade pela primeira vez. A gente deixou de fazer algumas coisas que, hoje, a gente... Às vezes eu falo para os meus colegas que se eu voltasse de novo para a faculdade, eu acho que teria essa chance de colocar esses projetos em prática com os professores, os alunos. (M.B.)

Foi por causa da CUIA que a gente conseguiu essa salinha. Muitos alunos não perderam a bolsa por causa da CUIA porque sempre está ali ajudando, no caso de alguns alunos que faltaram. (V.L.J.)

Importante ressaltar que a Universidade Estadual de Maringá e a Universidade Estadual de Londrina passam a se destacar junto às demais IES estaduais pela institucionalização de ações de acompanhamento dos estudantes indígenas, algumas delas articuladas à pesquisa e extensão, com garantia de determinadas condições materiais e pedagógicas importantes para a permanência dos alunos (CAPELO; AMARAL, 2004; CAPELO; TOMMASINO, 2004; RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006; NOVAK, 2007; PAULINO, 2008; NOVAK, 2008; MONTEIRO; CARVALHO, 2008).

A Universidade Estadual de Londrina foi pioneira no ano de 2003, na implantação de um programa de ensino específico para acompanhamento dos estudantes indígenas ingressos pelos vestibulares específicos, denominado “Programa de Formação Intercultural” desenvolvendo importantes ações para constituir uma

²⁸⁶ Interessante destacar que, ao referenciar a necessidade de um projeto de natureza coletiva na qual os órgãos responsáveis fossem efetivamente responsáveis, o estudante L.V.S aponta o reconhecimento e a alternativa de solução do problema.

referência institucional às demais IES²⁸⁷ (UEL, 2007). No ano de 2009, regulamentou o acesso e a permanência de estudantes indígenas ingressos por reserva de vagas, nos cursos de graduação (Resolução CEPE n.º 04/2009). Sua geográfica proximidade das terras indígenas e a existência da sede da Administração Regional da FUNAI na cidade de Londrina também possibilitam algumas condições de segurança e permanência aos estudantes (PAULINO, 2008). Outrossim, observa-se uma alta rotatividade de docentes membros da CUIA local²⁸⁸.

Contudo, observa-se que a Universidade Estadual de Maringá passou a constituir uma política de acompanhamento dos acadêmicos indígenas de forma mais sistemática, sólida e mais estruturada, conforme se pode observar nos relatos analisados:

Eu já na época da UEL, era próximo do Apucarantina. Mas até hoje, a gente vê que eles enfrentam dificuldade, os estudantes dali. Porque não têm dinheiro para o aluguel, eles não conseguem... E aqui, a gente conseguiu ter casa, primeiro a gente pagava, depois conseguiu essa de comodato. E tem as casas mais destinadas aos estudantes indígenas. É uma coisa, assim, que tinha já pesou esse apoio. [...] Porque quando eu vim, eu vim sozinho, com meus irmãos, minhas irmãs. Até, a gente ficou aqui, na Tulha²⁸⁹, um tempo, eu acho que, mais de uma semana. Mas aí, a decisão foi minha. Eu acho que aqui ia ser melhor. Eu conversei, até, com eles, com minha mãe, com meus irmãos. Eu acho que lá, para início, tem assistência, vai ser melhor. (I.B.R.)

Daí é diferente aqui que eu já vi [na UEM]. Daí, minha mãe veio aqui conheceu a J. e ela falou que é muito diferente, é muito bom e para estudar a gente tem espaço e além do mais, tem o pessoal da universidade. O próprio professor dá assistência na parte de ajudar mesmo, os alunos na disciplina; uma monitoria específica para os indígenas. [...] A CUIA tem bastante influência também. [...]

²⁸⁷ Ressalta-se que o pesquisador e autor desta tese foi o primeiro coordenador do referido programa de ensino, pautando esta demanda aos órgãos colegiados superiores competentes.

²⁸⁸ Após a vigência do programa de ensino implementado nesta Universidade para fins de acompanhamento dos estudantes indígenas, no ano de 2007 foi criado um Grupo de Trabalho (Portaria n.º 1237/2007) com a finalidade de assessorar a Pro-Reitoria de Graduação tendo em vista o acompanhamento e a avaliação do processo de inclusão e permanência dos acadêmicos índios. Parte dos membros deste Grupo de Trabalho foi renovada em maio de 2008 (por meio da Portaria n.º 2302/2008) e novamente em abril de 2009 (por meio da Portaria n.º 2859) Esta última renovação alterou significativamente os membros participantes, ampliando a representação docente. Interessante destacar que, nesta IES, desde a institucionalização do programa de ensino já referido, já passaram diversos docentes membros, coordenadas por dois mandatos de gestão universitária politicamente distintos, o que pode sinalizar a fragilidade de continuidade das ações neste processo. Ressalta-se também a importante atuação do Projeto de Pesquisa em Ensino, intitulado “*Adoção de Ações Integradas para a Melhoria para a Qualidade de Vida dos Cursos de Medicina e Enfermagem pela Comissão de Apoio Docente e Discente (CADD)*”, se constituindo de um grupo de trabalho interdisciplinar e multiprofissional para apoio psicopedagógico aos discentes e docentes dos referidos cursos na área da saúde.

²⁸⁹ Tulha é a denominação do local onde se situa o Laboratório de Arqueologia, Etnologia, e Etno-História do Centro de Ciências Humanas da UEM, sendo esta uma antiga casa de madeira onde se guardava as sacas de café colhido no período anterior à instituição desta Universidade. A casa foi mantida e atualmente serve como sede do referido Laboratório.

Ajuda para fazer um trabalho nas aldeias indígenas, já tem um conhecimento, já sabe como é, então... [...] Contribui, porque eu fico pensando que eu estou na reserva indígena [morar com outros estudantes indígenas no Centro Cultural]. As crianças têm um espaço para brincar. Eu acho que se eu tivesse lá pra cima... [...] Então, aqui, é melhor para estudar, tem um que é bem quietinho, a criança fica brincando à vontade. (R.S.C.)

É todo mundo com o mesmo costume, a mesma simplicidade, então, é mais gostoso, né? Aqui a gente fica mais à vontade, é todo mundo igual... Agora, quando você vai lá pra cima [centro da cidade], tem que andar num estilo diferente, tem que falar de um modo diferente, você tem que mudar um pouco sua atitude para poder comunicar com eles. É mais complicado e tem que se adaptar ao sistema deles lá, senão. (J.R.S.)

Avalia-se que esse destaque se justifique devido às ações de acesso e permanência dos estudantes indígenas situarem-se no Laboratório de Arqueologia, Etnologia, e Etno-História (LAEE), articulada a uma equipe que apresenta reduzida rotatividade de docentes e pesquisadores, haja vista seu envolvimento em outros projetos de pesquisa e extensão voltados aos povos indígenas do Paraná. Essa equipe articulada e altamente especializada nesta área²⁹⁰ apresenta compreensão político-epistemológica sobre a questão indígena mais explicitada, possibilitando subsidiar, fundamentar e vivificar as políticas públicas de ensino superior aos povos indígenas, tornando-a mais orgânica aos interesses das comunidades.

Neste sentido a UEM, única universidade estadual a ter núcleo relacionado à etnologia indígena (Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história), coloca-se em posição de destaque, o que pode ter influenciado o maior avanço na institucionalização de políticas voltadas para indígenas nesta instituição, como comentamos. (PAULINO, 2008, p.117)

Esse destaque passa a colocar a UEM como uma instituição intencionada e desejada por vários dos candidatos indígenas, haja vista a estrutura de moradia (apesar desta se efetivar em parceria com uma organização não-governamental) e de

²⁹⁰ Cumpre destacar que o referido Laboratório conta com a participação de pesquisadores(as) doutores(as), doutorandos(as) e mestres, todos com pesquisas voltadas aos povos indígenas do Paraná. São desenvolvidos projetos de pesquisa e extensão articulados ao Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações (PIESP) e ao Programa Universidade Sem Fronteiras/SETI. A equipe também assessora ações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná estando na coordenação da implantação do Curso de Licenciatura Intercultural para Formação de Professores Indígenas do Paraná, previsto para 2010. Destacam-se o nível e a quantidade de produções acadêmicas acerca das questões indígenas o que possibilita evidenciar uma sintonia teórico-epistemológica não observada em outras IES estaduais do Paraná.

acompanhamento implantadas, bem como de inserção nas comunidades indígenas por meio das ações e da equipe do referido Laboratório.

Principalmente a UEM está muito influente lá nas aldeias. Leva muito projeto para a comunidade. Eu acho que essa universidade está ajudando bastante... Eu acho que quase em todas as reservas: Laranjinha, Pinhalzinho, Ivaí, Faxinal, sei lá... O Lúcio²⁹¹, a Rosângela²⁹² fazem bastante projeto. Eles têm se empenhado bastante em ajudar por meio dos projetos e têm mandado para as aldeias, daí depende das aldeias, lá, tocar o barco. Depende muito das aldeias se organizarem. [...] Eles têm muito contato com o professor, principalmente das Ciências Sociais, no meu caso e da Pedagogia, que faz parte das Ciências Humanas. Então, ele ajuda muito a gente. A professora Marivânia²⁹³, que é coordenadora do curso de Ciências Sociais, é muito amiga da Isabel²⁹⁴. Eu percebi que ela tem um cuidado muito especial comigo. Eu percebi que ela conversa comigo diferente e me trata muito bem. [...] Eu acho que esse contato ajuda muito. (J.R.S.)

Mesmo com a estrutura garantida com destaque pela UEM e pela UEL e, de forma incipiente, pelas demais IES estaduais, os limites financeiros são constantemente evidenciados pelos estudantes indígenas entrevistados, reflexo das precárias condições econômicas vivenciadas nas comunidades indígenas, bem como do reduzido valor da bolsa auxílio. Essa manifestação está também associada à limitada capacidade de resposta institucional das Universidades e da FUNAI, potencializando a busca de alternativas por essas instituições e pelos próprios acadêmicos indígenas pela sua sobrevivência e a da sua família.

Destacam-se os arranjos e as articulações interinstitucionais constituídos principalmente para garantir o acolhimento dos estudantes indígenas ingressos pela via dos primeiros vestibulares específicos sob a forma de campanha, parcerias com organizações não-governamentais, por meio de doações de professores e instituições apoiadoras naquela circunstância, presentes ainda hoje em algumas IES:

No primeiro ano que a gente foi para Ponta Grossa, a gente não tinha previsão de bolsas. A gente ficou, mais ou menos, um ano sem receber bolsa, só com ajuda das igrejas, da pastoral da saúde, da própria comunidade, da FUNAI a

²⁹¹ Lúcio Tadeu Mota, professor da UEM e membro do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história desta Universidade.

²⁹² Rosângela C. Faustino, professora da UEM e membro do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história desta Universidade.

²⁹³ Marivânia Conceição de Araujo, professora do Departamento de Ciências Sociais da UEM.

²⁹⁴ Isabel Cristina Rodrigues, professora da UEM e membro do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história desta Universidade.

gente teve um pouquinho, mas... [...] Com as conversas que a gente tem, acaba conhecendo pessoas que querem ajudar a comunidade indígena e eu acabei conhecendo uma pessoa da Prefeitura de Ponta Grossa e essa pessoa me ajudou bastante na questão do transporte, eu recebia passes. [...] No primeiro ano que a gente esteve lá, a gente passou muita dificuldade e ela esteve nos ajudando, tirava do próprio bolso dela para ajudar fazer compras, a gente tinha dois filhos; ela me ajudou bastante, até o final do curso. [...] Ela sempre falava para nós que qualquer coisa que a gente precisasse, ela estava à disposição. A única pessoa com quem a gente contava era com ela. (M.B.)

E foram outras que, no início, a gente lutou, por exemplo, para garantia de bolsa, que a gente teve um período, ali, de três meses que recebeu, depois ficamos, se não me engano quase seis, sete meses sem receber nada. Foi uma fase, assim, bem difícil. Dependia de ajuda e de campanha do pessoal. Acionamos a SETI na época, a FUNAI e a FUNAI sempre naquele rolo. Daí, depois, conseguiram aumentar as vagas. Então, foi uma coisa assim... (I.B.R.)

eu busquei ajuda através do Battisteli [na época, Assessor de Assuntos Indígenas do Governo do Paraná], ele me ajudou. Foi através dele que vinculou para mim, através da COHAPAR. Ele me mandou mesmo um valor, para eu adquirir os materiais. E aí, eu consegui através da FUNAI, também, um outro valor e os materiais que o Colegiado me arrumou, daí, que foi pouquinho, mas ajudou. O resto, daí, eu comprei. (E.R.J.)

A ausência de uma política pública interinstitucional efetiva de apoio à permanência dos acadêmicos os coloca numa posição de individuais mendicantes de ações, serviços e benefícios que lhes deveriam ser de direito. A negação do direito de efetiva permanência no ensino superior público possibilitou, paradoxalmente, a afirmação de sua condição autônoma em se organizarem individualmente ou em grupos e buscarem alternativas e respostas para resolverem os problemas financeiros vivenciados diante da inoperância e da histórica tutela institucional, fundamentalmente da FUNAI.

A constatação das alternativas buscadas pelos estudantes indígenas apresenta-se articulada às permanentes reivindicações acerca do papel institucional do Governo do Estado e das Universidades em prover condições adequadas de moradia estudantil, fornecimento de materiais e de elevação do valor da bolsa auxílio como observado nos relatos anteriores.

No caso de algumas pessoas, a G., a L. que, às vezes, andam tudo para lá, outro para cá, assim, que passam muita dificuldade. Vão à FUNAI, pedem cesta básica. E nós, o último dinheiro do mês que a gente tinha guardado era vinte reais, que a gente fez a compra e guardou vinte reais para inteirar o dinheiro do gás e para mais alguma coisa que faltava. Aí, ontem, nós gastamos esse dinheiro para chegar até na outra bolsa. Fazia uns vinte dias que a gente tinha

guardado esse dinheiro para chegar, então... **Eu falei para eles se a gente se organizar, a gente leva. Agora, se chegar, pegar e ficar tudo desorganizado e esperando, aí, cada um cuidando de si, à sua maneira, às vezes, não chega a lugar nenhum. Então, se a gente se organizar, a gente chega em algum lugar, sim.** Então, a gente não passa dificuldade em casa, por causa disso aí. A gente é bem organizado. [...] A gente teve que se virar com as próprias pernas, então, isso para nós foi ruim. E daí, o que é que eu fiz? Cada um se virou com o que podia, cada um correu em algum lugar, arranjou colchão. Às vezes, quem arranjava colchão não tinha coberta, dormia sem coberta. Eu já tinha minha roupa, né? Eu peguei, forrei no chão e me cobri com o meu jaleco da Medicina que eu tinha guardado. Pelo menos, me serviu pra alguma coisa. Mas então, aí, os mesmos problemas que um enfrenta, o outro enfrenta. Então, aí, o que a gente vê com os colegas, lá? Os colegas da casa, a gente está unido. Eu falo se tiver algum problema, a gente resolve. Pelo menos, se tiver algum problema entre nós, senta, vamos discutir. Mas a discussão nossa vai ser para melhorar as coisas, para ninguém passar apuro. Porque eu falo para eles que eu sei o que já passei aqui, então, eu acho que deve saber levar as coisas para poder chegar em algum lugar. Tem que entrar em consenso, porque se um concorda e o outro discorda, não dá certo. **Então, é assim que a gente se mantém unido lá ainda.** (L.V.S., grifo nosso)

Dentre as alternativas encontradas e vivenciadas na cidade incluem-se também os riscos de ingresso no universo do tráfico e consumo de drogas, conforme relatado por um dos entrevistados:

Os primeiros dias que a gente chegou aqui [no Jardim União da Vitória], que a gente passou dificuldades juntos, ele [refere-se ao estudante indígena que se envolveu com as drogas] passava o dia, assim, sem... assim, com alguma coisa na barriga. Ele comeu pão seco, tomou água da torneira. Nos primeiros dias, nós dormíamos no chão. [...] Nesses dias, a gente estava sem a bolsa, porque no começo do ano a gente gasta um monte de coisa. Aí, ainda não tinha estruturado, não tinha achado uma casa... [...] Ah, na verdade, eu acho que só teve uma pessoa, só... Agora, não dá para falar que se ainda tem alguma, mas, teve na verdade, uma pessoa que teve relação com drogas. Ele já estava entrando num bandinho, lá no União da Vitória. É como aquilo que eu falei para você que, quem procura acha, né? Se ficar na sua, não acha. Então, ele começou a sair umas noitadas por lá e se encontrou com um bando, lá. Jogaram sete mil reais na mão dele para entregar uma droga no Mato Grosso. [...] Então, só que aí, a gente foi conversando com ele e afastando ele dessas pessoas. Aí, ele começou a se misturar com esse pessoal, a se envolver com droga. Nós levamos ele para a Funai, a gente conversou com ele, lá, e ele deixou isso aí. Agora, ele está morando sozinho e eu não sei como é que ele está se virando. Então, deve ter largado isso aí. Mas aí, então, a gente conseguiu tirar ele. A gente viu que não era bom. Pelo menos, é o que eu falo para os colegas, lá, que a gente está sofrendo junto. Então, o que um sofre o outro também sofre. (L.V.S.)

Constata-se que, tal como outros jovens²⁹⁵ que se descobrem no espaço urbano e em meio às descobertas, novidades e relações que se estabelecem com outros grupos, bem como às necessidades de se garantir recursos econômicos, os acadêmicos indígenas podem se deparar com situações de risco e de vulnerabilidade social quando vinculados a contextos e relações de violência urbana e em meio às drogas. Ressalta-se que, no caso relatado pelo entrevistado, foi fundamental a organização dos demais estudantes indígenas e sua intervenção coletiva para resgatar o colega Guarani que estava ingressando no mundo do consumo e do tráfico de drogas. No relato, não houve referência de alguma intervenção institucional.

Entende-se que a condição dos estudantes indígenas como sujeitos de direitos e de autonomia para definição dos investimentos na sua formação acadêmica e profissional seria mais efetiva na medida em que houvesse a adequada ampliação do valor da bolsa auxílio, possibilitando o suprimento de suas necessidades básicas de alimentação, moradia, de deslocamento, de aquisição de livros e materiais, de participação em eventos acadêmicos e, fundamentalmente, de manutenção de sua família.

Faz-se importante ressaltar a necessária problematização e avaliação pelas IES estaduais sobre o seu papel como gestores da concessão das bolsas auxílio para os estudantes indígenas, sendo que, em algumas delas, a política de acompanhamento desses acadêmicos se resume a esse monitoramento. Paulino (2008) destaca em seu trabalho o histórico avanço que representou a bolsa auxílio, mas também problematiza a lógica presente na concessão e monitoramento das referidas bolsas, fundamentalmente do “contrato” estabelecido entre a SETI e as IES com os estudantes indígenas beneficiados (previsto na Lei Estadual n.º 1.575/2007²⁹⁶). Também dos conceitos e critérios que definem este benefício, principalmente a frequência mínima nas aulas e o desempenho escolar suficiente, este último no caso dos acadêmicos

²⁹⁵ Constata-se a reduzida produção acadêmica sobre os fenômenos e conceitos que circunscrevem e definem os *jovens indígenas*, fundamentalmente os que estabelecem intensos e permanentes contatos e relações sociais com jovens não indígenas, como por exemplo, na escola e na universidade. Esta questão será analisada com mais profundidade na sequência, por este trabalho.

²⁹⁶ A referida Lei, em seu artigo 1. inciso 4, determina que: “O pagamento da bolsa-auxílio será automaticamente interrompido se o bolsista tiver falta não justificada, a critério da Direção da Universidade, superior a dez por cento das aulas do mês do benefício, apurada a frequência em todos os componentes curriculares relativos ao ano em que o aluno esteja matriculado.”

indígenas da UFPR. Ao tratar do controle estabelecido pelas IES e pela FUNAI acerca da gestão das bolsas concedidas, faz a seguinte reflexão:

Paira sobre estas exigências (principalmente as da FUNAI, vide Portaria 63) o *controle* e a *punição*, desconectadas do perfil dos estudantes indígenas e de suas dificuldades durante o curso. Quem as redigiu e promulgou tem notório desconhecimento sobre o assunto, o que merece atenção. Não queremos aqui sugerir que os estudantes indígenas não devam ser submetidos a regras (relacionadas a rendimento e freqüência), pois devem. Só pontuamos que se o acesso é diferenciado, pelas mesmas razões as “cobranças” sobre eles também precisam ser. (p.122-123)

O autor observa os cuidados necessários para adequar os referidos critérios às características socioculturais e realidades vivenciadas pelos estudantes indígenas, principalmente pelas dificuldades de deslocamento diário da terra indígena à Universidade, pela condição paterna ou materna de significativo número de estudantes, dentre outros aspectos, também reais e comuns para outros estudantes não indígenas.

Destaca a importância da frequência às aulas para a formação acadêmica e que nem todas as ausências se justificam e se relacionam a esses ou outros aspectos específicos, contudo ressalta a incoerência existente na Lei Estadual que estabelece o mínimo de 10% de faltas justificadas (como “critério de corte” das bolsas) em contradição às normas regimentais das IES estaduais que estabelecem o mínimo de 25% de faltas para todos os demais estudantes. Ressalta ainda, o necessário cuidado para não tornar os estudantes indígenas especiais “merecedores” da bolsa-auxílio.

É difícil inferir qual a razão deste “critério de corte”, principalmente se já há um critério estabelecido: o número-limite de faltas já está estipulado pela universidade e por ele são regidos os demais estudantes. Parece rondar uma lógica do privilégio às avessas: os acadêmicos têm que se fazer “merecedores” dos “benefícios” (bolsa e vaga), podendo faltar muito menos que outros estudantes. [...] Como exposto na fala de um estudante: “Existe uma cobrança muito forte por parte da CUIA, [...] que às vezes não bate com a realidade que hoje os estudantes enfrentam na universidade. Rendimento, presença, não 'tão batendo com a realidade que os estudantes enfrentam pra ficar (na universidade) e estudar.” (Entrevista 12). Além da lógica do “merecimento”, acreditamos que tal cobrança seja fruto do alto número de faltas de alguns indígenas, uma das possíveis causas de um “baixo rendimento” acadêmico. Salientamos que muitas vezes as faltas estão relacionadas ao traslado de ida e volta à Terra Indígena, como expresso na fala de uma estudante de pedagogia: “Eu vejo o problema dos meninos que deixaram a família lá [na TI]. Eles muitas vezes vão na sexta e já perdem a sexta feira de aula. Só vão retornar na terça, porque na segunda também não tem como.” (Entrevista 4). [...] Quanto ao quesito “desempenho escolar”,

alertamos que esta cobrança deve ser vista com cuidado, principalmente se levada em consideração a trajetória dos indígenas, vindos de um Ensino Médio deficitário, geralmente distante das aldeias, e muitos provenientes de supletivos e de profissionalizantes. Cabe pensar em qual referencial está se classificando um “bom desempenho” e se isto é possível, de igual maneira, com os estudantes indígenas. (PAULINO, 2008, p.89-91)

A associação mais direta das dificuldades financeiras à dimensão da formação acadêmica dos estudantes indígenas se expressou nos recorrentes relatos dos entrevistados vinculados a cursos de tempo integral. Afirmam não possuir condições de desenvolver atividades extraclasse, tais como em projetos de ensino, pesquisa ou extensão, ações essas que caracterizam a totalidade da formação acadêmica.

As dificuldades econômicas associadas à insuficiência da bolsa auxílio reforçam a dupla ou mesmo tripla jornada por eles assumidas no estudo, no trabalho para buscar a sobrevivência de si e da família, e nos trabalhos domiciliares no cuidado com a casa e com os filhos. Também o desgaste físico e mental para corresponder *duplamente* às exigências sociais, culturais e acadêmicas como estudante de um curso integral e como estudante indígena – sendo este último, muitas vezes, portador da expectativa de sua família e(ou) de sua comunidade (em suas relações faccionais) no ambiente acadêmico, assim como na maioria dos casos, responsável pela manutenção dos filhos e de sua vinculação ao universo cultural de seu grupo étnico-comunitário.

É possível também que alguns desses motivos contribuam para contrariar algumas das hipóteses apresentadas por Rodrigues e Wawzyniak (2006, p.29) sobre a ausência dos estudantes indígenas nas monitorias organizadas pelos docentes membros das CUIAs locais.

Como principal dificuldade para a realização das monitorias de acompanhamento, tanto na UEL quanto na UEM, poderíamos indicar a ausência dos estudantes aos encontros. Razões para explicar isso? No momento apenas podemos aventar algumas hipóteses. Uma delas talvez seja a tentativa do estudante indígena em evitar o reconhecimento público das dificuldades oriundas do ensino médio e fundamental. Uma outra, explicitada pelos próprios estudantes indígenas, se refere a ausência de uma rotina de estudos. Segundo eles, a leitura e o estudo sistemático não fazem parte de seu cotidiano, de sua cultura. Afirmam que estudam para fazer as “provas” e que estudam pouco porque a universidade, muitas vezes, exige pouco. Outra ainda, também recorrentemente explicitada pelos próprios estudantes indígenas refere-se a inexpressiva validade que eles atribuem aos conteúdos ensinados na universidade.

Importante destacar que as hipóteses levantadas pelos autores, dada a sua importância, podem implicar a exclusiva e genérica culpabilização do estudante indígena devido a sua ausência nas atividades desenvolvidas, seja pela auto-ocultação de seus limites escolares, seja por não terem culturalmente uma rotina de estudos, seja pela inexpressão por eles atribuída aos conteúdos acadêmicos²⁹⁷. Faz-se fundamental, contudo, a explicitação das condições financeiras, pedagógicas, psicológicas e institucionais em que essas manifestações se apresentam para superar possíveis generalizações e estereótipos.

Ao refletir sobre as frágeis condições institucionais oferecidas aos estudantes indígenas pelas IES estaduais e os riscos de estigmatização desses sujeitos, Capelo e Tommasino (2004, p.25) explicitam que,

os estudantes indígenas sofrem as mesmas injunções que os não índios, no entanto, devido às características culturais e trajetórias escolares (que geralmente resultam de um ensino médio precário) exigem acompanhamento mais direto, a fim de que a inclusão precária não resulte em exclusão absoluta. Tal acompanhamento visa reduzir as consequências do fracasso escolar, especialmente para que não seja utilizado como justificativa para estigmatizar ainda mais os índios, reforçando a ordem vigente que se mantém, embora ressignificada em muitos aspectos, praticamente inalterada ao longo da história de contato.

Necessário também se faz considerar que as exigências de um curso integral, junto com a precária condição financeira vivida por eles na cidade, não contribui e muitas vezes impedem a sua participação em outras ações acadêmicas ou culturais na universidade, imprescindíveis para a sua formação intercultural, bem como a dos estudantes não indígenas, além de inviabilizar a aproximação institucional entre Universidade e as comunidades indígenas.

As dificuldades em desenvolver projetos de pesquisa e extensão voltados às necessidades das comunidades indígenas pelos estudantes índios, não contribui para construir e fortalecer a sua vinculação e pertencimento acadêmico-cultural com suas comunidades de origem, tampouco em manter os laços com os grupos parentais de

²⁹⁷ Os autores apresentam como fonte dessas informações as declarações feitas pelos acadêmicos indígenas, em reunião de avaliação com a CUIA/UEM, em 07/08/2006. Não apresentam detalhamento sobre os cursos os quais esses estudantes estavam vinculados, quais condições de aproveitamento de estudos, como se davam as relações sociais e acadêmicas entre eles e os colegas e professores não indígenas, quais condições financeiras se encontravam, quais relações familiares e com sua comunidade, assim como não explicitam quais avaliações esses sujeitos faziam da própria atividade de monitoria.

pertença. Entende-se que esta seja uma ação importante não apenas para a formação acadêmica do estudante indígena universitário, mas também de afirmação de seu pertencimento étnico-comunitário²⁹⁸, principalmente à sua família e às relações faccionais e parentais a que pertence na comunidade.

Considera-se que o envolvimento dos estudantes indígenas em projetos de pesquisa e extensão acadêmica oportuniza a socialização dos conhecimentos culturais e científicos aprendidos e debatidos na Universidade, bem como sua aplicação nas realidades indígenas, mesmo compreendendo e considerando as relações faccionais de poder existentes localmente.

Durante o curso, eu acho que eu deveria ter feito algum projeto, algum trabalho de extensão. Eu acho que sim, mas é um curso muito puxado e eu dei muito de mim, sabe. Toma muito tempo. Então, é por isso que eu até tentei, mas como tiveram alguns obstáculos, eu achei que era melhor eu dar prioridade no meu curso mesmo. Porque eu poderia estar faltando em aula, deixando de fazer trabalho para tentar correr atrás, né? Mas eu achei melhor dar prioridade no curso. [...] Eu até tentei fazer um estágio pela FUNASA, mas eu não consegui. Eu corri atrás, mas aí eu não consegui, não. É que também, toma muito meu tempo fazer esse curso. Toma muito tempo por ser integral e por ter uma dificuldade mais aí: gasta mais tempo para estudar. Então, eu acho que era bem cansativo. Fora outras coisas com o que a gente se preocupava, né? Sempre correndo atrás das coisas. (E.R.J.)

E aí, a bolsa era um dos problemas também, porque eu tinha que dividir com minha família. [...] Aí, o pessoal lá da coordenação do colegiado, conseguiu me incluir num projetinho. Só que esse projeto não deu certo porque eu comecei a sentir dificuldade com a família, também. (L.V.S.)

Ainda não, não consegui, ainda, nada [desenvolver alguma ação na comunidade]. Eu não sei o que acontece, porque a gente quer fazer alguma coisa, mas não dá certo, sabe? O que eu lembro que nós conseguimos fazer foi só um congresso que reuniu os caciques, e ainda foi muito sofrido, sabe? O E. que é meu irmão, ele estava na frente de tudo e a gente ajudando ele. Mesmo assim, a gente sofreu bastante com as despesas, com recursos para hospedar, mas deu certo. (V.L.J.)

Pode contribuir bastante porque, além dos indígenas estarem na Universidade, eu acho que eles têm que partir pelos alunos ali que estão ali dentro para estar alcançando esse conhecimento, também, através das comunidades dos indígenas, as lideranças. [...] Lá no Apucarantina a gente tem os projetos da universidade que estão sendo executados, têm alunos que participam e que vão toda semana. Então, a gente vê interesse dos não indígenas ali, alguns acadêmicos, junto com os professores que estão tentando fazer alguma coisa para comunidade. (M.B.)

²⁹⁸ Essa expressão conceitual será apresentada na sequência, neste trabalho.

Anteriormente, antes de você chegar, eu estava conversando com o professor Lúcio, propostas que a gente tem de implantar programas e projetos de seqüestro de carbono que a gente poderia estar usando nas aldeias. Então são coisas... eu não vou estar tanto, às vezes, em algumas questões no Direito, mas... E essa contribuição, eu vou estar junto com eles e tentando conhecer, chamando os caciques, chamando as lideranças e dizer que existem propostas, que a gente sabe que é difícil, né, você colocar isso. Mas colocar um modelo, ir adequando. (I.B.R.)

A presença institucional de professores e de estudantes não indígenas atuando nas terras indígenas pode também contribuir para possibilitar o importante conhecimento intercultural na formação dos profissionais das diferentes áreas, a ser analisada na sequência. Observa-se que a limitada contribuição das Universidades junto às comunidades também passa a ser assumido e justificado pelos próprios estudantes indígenas. Revela-se nos relatos dos entrevistados que o desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa pelos estudantes indígenas seria uma estratégia para integrar suas ações acadêmicas com as necessidades das comunidades.

Contudo, importante se faz refletir e problematizar a atuação dos projetos de extensão e pesquisa que envolva os estudantes indígenas em suas comunidades de origem, considerando as relações de poder e de faccionalidades existentes nessas localidades nas quais os acadêmicos índios e suas famílias estão envolvidos.

A determinação institucional²⁹⁹ ou moral da atuação dos estudantes indígenas em suas comunidades como retorno dos conhecimentos acadêmicos aprendidos pode significar para eles um reconhecimento e um benefício, mas também pode representar um transtorno para esse acadêmico, haja vista os possíveis conflitos existentes na aldeia a que pertence, fundamentalmente, entre ele e seu grupo faccional ou parental com as lideranças indígenas no comando político na terra indígena. Essa situação se evidencia no relato de um dos entrevistados ao se referir às dificuldades de aceitação de lideranças de sua comunidade para com sua posição como estudante universitário e futuro profissional e a contribuição que poderia apresentar à comunidade:

²⁹⁹ Neste caso, destaca-se a exigência prevista no inciso 3 do artigo 1º. da Portaria Federal n.º 63/2006 que determina que o estudante indígena deva ter: *“Proposta de trabalho a ser desenvolvido durante e após o curso, junto com sua comunidade ou outra comunidade indígena, ou estudantes do Ensino Médio que estudam em centros urbanos.”* Ressalta-se que a referida Portaria estabelece o *“Referencial de auxílio financeiro a estudantes indígenas do ensino superior em instituições estaduais, federais ou particulares”*, sendo a nominada Proposta de trabalho a ser apresentada, um dos instrumentos de *contrato* e permanência para sua condição como estudante indígena universitário e bolsista.

E a gente está vendo um projeto, agora, de implantação... aquele sistema agroflorestral que está implantado em Apucarana [terra indígena] e então, a gente vai levar isso para lá também [para sua comunidade]. É desenvolvimento de sustentabilidade para lá, que é o que precisa. Então, agora eu vou aproveitar as férias para fazer uma pesquisa para ver quantas famílias têm na aldeia, se aumentou ou diminuiu. [...] Aí, então eu falei assim para ele: - Então, eu quero um projeto, assim, que leve para a minha aldeia que tenha um bom aproveitamento lá, porque eu vejo que lá precisa. Na parte de reflorestamento, para recuperar algumas terras, a parte da agricultura. [...] Tem gente que pode não querer porque tem pessoas lá que moram na cidade, que é índio, mora na cidade e, às vezes, não admite que a gente chegue lá e tome a vaga deles. E pessoas, assim, que, às vezes, não tem um curso, assim, como o meu que é um curso de faculdade, que é um conhecimento muito grande, que a gente tem em comparação a eles, eles não admitem a gente chegar e impor um conhecimento que, às vezes, não está na verdade, compatível com o conhecimento que eles estão aplicando lá. Então, isso, na verdade, vai gerar um conflito entre a escola, mas a gente vai ter que chegar num consenso nisso aí. (L.V.S.)

Revela-se, dessa forma, a importância de se compreender e considerar as relações locais de poder nas aldeias, as quais nem sempre se explicitam no processo de inscrição dos candidatos indígenas ao vestibular específico, na relação cotidiana entre as famílias dos acadêmicos, na relação de ensino, pesquisa e extensão com as Universidades e os docentes da CUIA, assim como nas perspectivas de trabalho e emprego após a conclusão dos cursos.

Cabe ressaltar os cuidados que os gestores da estrutura administrativa e acadêmica das Universidades devem ter, mediadas pelos membros da CUIA, ao deliberarem sobre a relação de retorno dos conhecimentos e práticas entre os estudantes indígenas e suas comunidades. Paulino expõe sua crítica à forma com que a Portaria n.º 63/2007, que orienta sobre a oferta do ensino superior aos povos indígenas no Brasil, mediada principalmente pela concessão das bolsas auxílio, define este “retorno”:

Como uma espécie de “pagamento” pelo auxílio, o estudante torna-se, portanto, *obrigado* a desenvolver “proposta de trabalho” em alguma comunidade³⁰⁰. Não nos parece a melhor forma de incentivo ao atendimento das demandas indígenas, embora compreendamos que este pré-requisito

³⁰⁰ Como ressaltado anteriormente, importante destacar que a UFPR, por sua natureza federalizada, acolhe estudantes indígenas de várias regiões do país, bem como dos diversos grupos étnicos que habitam o território brasileiro. Considerando as distâncias geográficas entre os estudantes indígenas e suas comunidades de origem (principalmente os oriundos de outros estados da Federação), a referida “proposta de trabalho” deve ser desenvolvida no reduzido número de terras indígenas localizadas no entorno de Curitiba, independente de esta ser ou não do grupo étnico a qual pertence os acadêmicos e de como os vínculos políticos, culturais e sociais serão estabelecidos entre eles.

possa ser uma estratégia para evitar a desconexão dos acadêmicos com os povos, o que falaremos adiante. Na UFPR esta recomendação não é seguida com rigidez nem pela FUNAI de Curitiba, nem pela própria universidade. (2008, p.92)

Outro aspecto identificado nos relatos que limita a identidade e o desempenho acadêmico refere-se à contundente restrição do ingresso e pertencimento dos estudantes indígenas – assim como dos estudantes cotistas e de outros acadêmicos não indígenas com limitadas condições econômicas – ao circuito acadêmico próprio da área profissional escolhida, muitas vezes permitida e vivenciada pelos colegas da mesma turma e do curso frequentado com poder aquisitivo para tal. Essa limitação evidencia a frustração de alguns estudantes indígenas em não poder participar de eventos científicos locais, estaduais, nacionais e internacionais que complementam a sua formação acadêmica, devido à falta de recursos financeiros.

E eu tenho, também, congressos. E eu não fiz nenhum congresso porque não sobra dinheiro. Por isso é que eu falo que ela [a bolsa] não é suficiente. Ela dá pra gente se manter apertado, né, para você pagar o básico. Agora, uma coisa que é por fora, mas que é necessário, no caso, um congresso, simpósio, aí, não sobra. Aí, nesses casos, ela é insuficiente. [...] E você, às vezes, não pode fazer, não pode participar de um congresso porque, às vezes, não tem 10 reais no bolso. Tem congressos que eu perdi porque não tinha 10 reais no bolso. Então, é ruim, é muito chato. (V.L.J.)

Os relatos evidenciam que a construção da identidade do estudante indígena universitário passa pela definição de uma política pública de ensino superior que subsidie financeiramente sua permanência e que garanta o acompanhamento institucional pelas Universidades. A ausência de efetivação dessa política pode propiciar a assunção e afirmação da individual e insólita responsabilidade da trajetória acadêmica pelo estudante indígena, dada a resiliente e resistente capacidade de cada um em sobreviver no ambiente urbano e universitário. Esta afirmação pode ser identificada no relato do entrevistado L.V.S.:

quando eu estava naquele apuro mesmo, sem dinheiro, sem condições, porque eu dormi várias noites sem jantar, sem comer nada, eu sentia vontade de ir embora. Não, eu vou embora, eu não vou ficar aqui, eu vou embora. Mas, aí, no outro dia eu levantava com aquela vontade de ir para a faculdade de novo. Parece que, para mim, se eu perdesse aquele dia, iria piorar as coisas. E eu, mesmo com fome, sem nada para comer, para gastar, eu ia assim mesmo. Sempre fui assim, desde lá de São Jerônimo. Então, eu trouxe isso comigo, eu

acho. [...] Mas isso, para mim, eu falei: - Não, eu vou levar isso até onde eu consigo levar. O dia que eu tiver me arrastando e não conseguir andar mais, aí eu paro, porque eu vejo que não dá mais. E fome, na verdade, eu posso passar fome sim, mas, talvez, um dia, não. Talvez, um dia, eu não passe fome... Na mesma hora em que eu tinha vontade de desistir dos estudos, eu via, lembrava já o que eu tinha passado. Não, mas se eu consegui chegar até aqui... (L.V.S.)

Para além da condição individual de resistência e de permanência, Joênia Wapichana (2007, p.54), liderança e membro do Conselho Indígena de Roraima (CIR) afirma o papel institucional das Universidades em garantir o acesso diferenciado e também as condições objetivas para os indígenas manterem-se neste espaço.

Dentro dela quem lhe dará apoio para que não se desvincule, para que não perca o contato com a comunidade? Para que ele realmente não sofra discriminação ali dentro é preciso trabalhar com as universidades, com os professores, porque não basta apenas a universidade estabelecer o ingresso, é preciso que ela aceite isso de forma a mostrar que está contribuindo, que está fazendo o seu papel, que é o de valorizar a diversidade cultural, respeitar os valores étnicos, promover não apenas uma inclusão, mas garantir a permanência dos que ali entraram.

Dada a expressão de resiliência e resistência nesta inédita experiência no Paraná, a identidade cultural e política desse estudante, potencialmente liderança e intelectual de seu povo, passa pela compreensão da dimensão econômica e acadêmica presente nestas relações. Evidencia-se que, historicamente, as condições econômicas e materiais em que vivem os povos indígenas no Brasil e em outros países da América Latina são insuficientes e precárias, vulnerabilizando a garantia de vida digna e cidadã, preconizada na legislação brasileira e nos documentos internacionais.

Uma das íntimas faces dos fenômenos da desigualdade e da vulnerabilidade social se revela nas relações de preconceito e discriminação por dentro das universidades públicas e privadas, neste caso, com as genéricas imagens e estereótipos construídos historicamente acerca dos povos indígenas, estas já destacadas no segundo capítulo do presente trabalho. O desafio que se apresenta com a presença dos estudantes indígenas e demais acadêmicos que se sentem estrangeiros à estrutura da universidade, é evidenciar que os preconceitos estão historicamente instalados nesse lugar que se propõe educativo. Esse desafio é assinalado por Paulino (2008, p.122) ao afirmar que,

porém, ressaltamos que, com a presença dos estudantes indígenas, as “rachaduras” na “excelência” universitária materializam-se e, em algum nível, causam certo desconforto. O viés elitista, eurocêntrico e monolítico da universidade pública brasileira, freqüentemente “**jogado para debaixo do tapete**”, está à mostra com a presença destes estudantes. Não sabemos se está em xeque. (Grifo nosso)

A expressão utilizada pelo autor corrobora com as análises feitas por Baibich (2002, p.122) acerca do fenômeno da “varredura para debaixo do tapete” ou também chamada pela autora como “síndrome Fred Flintstone” ao ilustrar a forma como o personagem dos estúdios de Hanna Barbera costuma esconder a sujeira da casa sob o tapete ao ser instado por sua esposa Wilma Flintstone. É desta forma que a autora realiza sua reflexão sobre os preconceitos manifestos nas escolas públicas por ela pesquisadas, evidenciando as diversas formas de ocultamento das concepções e atitudes discriminatórias existentes.

Instigado pela reflexão da autora, faz-se necessário nesta tese levantar o tapete, tal como faz Wilma Flintstone.

4.3.4 Os preconceitos vivenciados na Universidade

Um dos elementos mais evidenciados nos relatos dos entrevistados acerca da fragilidade ou afirmação do seu pertencimento acadêmico encontra referência nas significativas e ressonantes manifestações de preconceito e de discriminação contra os estudantes indígenas nas IES, e também concebidas e movidas entre eles, tendo em vista a convivência entre os diferentes grupos étnicos nas universidades. Para além dos preconceitos, nos relatos foram também identificadas expressões de apoio e solidariedade entre os colegas e professores não indígenas para com os acadêmicos indígenas, bem como entre esses.

Compreendem-se, dessa forma, a presença e atuação dos estudantes indígenas como sujeitos nas relações sociais, políticas e culturais neste momento histórico das Universidades Estaduais e Federais no Brasil e no Paraná, superando a percepção ingênua e de senso comum de sua condição como excluído, vitimizado e esvaziado da ação política (MARTINS, 2002; CAVALCANTE, 2009). A compreensão desses acadêmicos e das demais lideranças e comunidades indígenas como sujeitos na arena

social e política em todas as esferas e relações sociais que os envolve direta e indiretamente, possibilita reconhecê-los em seu processo de emancipação e autonomia³⁰¹, negado historicamente pela legislação brasileira até a Constituição Federal de 1988 e pelas políticas oficiais etnocidas e de assimilação desenvolvidas até então, como explicitado no primeiro capítulo deste trabalho.

As relações sociais vivenciadas entre sujeitos indígenas e não indígenas no ambiente universitário possibilitaram a organização da análise dos relatos considerando dois aspectos importantes na interação construída entre eles: o olhar e a postura dos colegas e professores não indígenas diante dos estudantes indígenas, e o olhar e a postura dos estudantes indígenas diante dos colegas e professores não indígenas, buscando compreender como os preconceitos e as relações de solidariedade se manifestam.

Acerca das relações e as manifestações identificadas entre colegas e professores não indígenas diante dos estudantes indígenas relatados pelos entrevistados, foram constatados dois elementos significativos que se expressam: pelas manifestações de preconceito seja pela depreciação explícita ou pela invisibilidade, e pelas expressões de afirmação dos acadêmicos indígenas seja pelo seu reconhecimento ou pelas formas de acolhimento.

Os relatos também possibilitaram a constatação de que a depreciação preconceituosa do estudante indígena ocorre:

- seja porque não apresenta bom desempenho acadêmico;
- seja porque apresenta bom desempenho acadêmico;
- seja porque acham que a universidade não é o seu lugar;
- seja porque seu ingresso foi diferenciado;
- seja pelo desconhecimento sobre os indígenas e sobre sua condição socioeconômica.

³⁰¹ O conceito de autonomia e desenvolvimento sustentável dos povos indígenas e tribais passa a ser legalmente reconhecido e visibilizado com a promulgação da Convenção n.º 169 da OIT, por meio do Decreto Presidencial n.º 5.051/2004. Em seu artigo 31, essa Convenção estabelece que: *“deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados”* (BRASIL, 2004). Acerca do debate sobre a questão da autonomia e desenvolvimento sustentável para os povos indígenas, ver: LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2002; BARROSO-HOFFMANN, 2002c; LUCIANO, 2006)

As manifestações preconceituosas e depreciativas relatadas pelos estudantes indígenas ocupam parte significativa dos relatos dos entrevistados evidenciando sua intensidade e profundidade para os mesmos. Importante observar que muitas dessas manifestações ocorrem como forma de compaixão, estigma, desinformação e também por repugnância, conforme relatos a seguir:

Teve uma vez em que eu fui convidado para ir numa festa de uma menina, de Medicina, da minha turma. Aí, eu não queria ir, meus colegas falaram: - Não! Vamos lá, você é da nossa turma, você vai ter que ir conosco, festejar lá. Vai ter uma macarronada, umas carnes assadas, você vai. Nós vamos pagar uma quantia lá, mas como você vive de uma bolsa, para você não gastar da sua bolsa, você não vai pagar nada. [...] Aí, um colega meu pegou um chapéu de uma menina lá, e foi passando, assim, de cabeça em cabeça; passava, colocando assim. E quando eu estava com aquele chapéu na cabeça, aí, a menina passou e falou assim para mim: - O índio, o que você está fazendo com o meu chapéu na tua cabeça? Dá aí! Ela pegou e tirou da minha cabeça. Daí, naquela hora, daí, me queimou mesmo. Daí, eu nem sabia o que falar. Eu não sei se ela tinha feito aquilo sem pensar, ou se ela quis falar isso para mim. Mas não importava. Eu falei: - Ah! Eu tô aqui para festejar com os colegas, eu não vou considerar isso, né? (L.V.S.)

Até um dia eu saí, fui para o banheiro, fui tomar uma água. No outro dia, o rapaz me contou sabe aquele dia em que você saiu para fora, foi tomar uma água? Então, fulano lá... o professor falou que o rapaz que saiu é índio, é aqui de uma reserva Guarani. O professor falou na hora que eu tinha saído. Aí o comentário dele foi que na pergunta do vestibular dele, deve ter caído assim: Com quantos paus se faz uma canoa?, tirando sarro, né? Ele falou nas minhas costas porque eu não vi isso aí. Quando foi no outro dia o cara me contou. Eu falei: Deixa! É mau mesmo, é o jeito dele, deixa. Também nem fui tirar satisfação com ele... [...] Pode falar nesse sentido também, né? Esse cara indígena, porque coitado, ele é índio, está tendo essa dificuldade e é por isso que ele está indo mal, né? Eles não falam com a gente, mas eu tenho certeza que eles comentam por trás. (J.R.S.)

Mas parece que a maioria deles pensa isso da gente, porque eu fiz uma prova e fui bem, fiz prova individual e tirei sete e meio. Aí, a professora até falou: - Nossa, R.! Olhe, a R. aqui. Foi tão bem, colocou tão bem as palavras. Eu falei para minha filha: - Olha, filha, o texto da indígena, olha para você ver, os índios têm a dificuldade e como eles estão conseguindo? Então, eu não sei o que ela quis dizer com isso. [...] mas eles falam isso mesmo, quando tiram nota boa e até os alunos comentam: - Você viu, até Suzana tirou essa nota e você não conseguiu tirar essa nota? [comparações de desempenho com parâmetro estigmatizado do índio] (R.S.C.)

Eles falam, assim, admirando o índio se destacando ali, tirando uma nota boa. Mas causa uma impressão na gente assim... nossa até o índio foi bem, dá um sentido bom e o sentido ruim... Mas eu acho que eles não falam por mal não... [...] Eu acho que eles admiram ver o índio, tirando uma nota daquelas ali. Eu acho que dá um tom até inferior, até o índio tirou uma nota boa. (J.R.S.)

As manifestações apresentadas convergem à análise feita por Paulino (2008, p.123) ao tentar sintetizar os preconceitos sentidos pelos estudantes indígenas em suas trajetórias na universidade.

Num esforço de síntese podemos dizer, em linhas gerais, que indígena é visto na universidade através de três prismas: o do *privilégio* (está sendo beneficiado, então tem que fazer por merecer), o da *invisibilidade* (simplesmente não é visto, sendo submetido a padrões já consolidados) e, em menor grau, o do *preconceito* (as infelizes imagens que se têm dos índios: preguiçoso, festeiro, silvícola...).

Como analisadas anteriormente, muitas expressões de preconceitos evidenciadas pelos colegas e professores não indígenas e percebidos pelos entrevistados motivam-se ou incorporam-se diante da frágil escolarização básica dos estudantes indígenas universitários, provocando e sendo provocados, muitas vezes, pela timidez e vergonha de se manifestarem em grupo, ocasionando a redução das notas médias quando a avaliação é grupal.

O preconceito ao indígena está associado intimamente ao seu desempenho como estudante universitário, principalmente diante dos limites no domínio de conhecimentos escolares básicos, conforme explicitado anteriormente. A avaliação do desempenho acadêmico se revela um mecanismo perverso de fomento à discriminação, ao preconceito e ao autopreconceito.

É ruim, tutorial é ruim Tem a nota individual e tem a nota do grupo. Eu acho que prejudica um pouco eles. Mas eles nunca reclamaram para mim, nunca. E também não era só eu que falava pouco. Na verdade, eu era a que menos falava, mas tinha alguns que também falavam pouco. Só que daí, eles compensavam né? E aí, o L. [L.V.S] foi tentando também. E o L. já estava há mais tempo e no 2º ano. Ele recebeu muita ajuda, inclusive financeira. E aí, só que não consegui também por causa dos tutoriais. O mesmo problema meu. E aí, ele desistiu e eu acho que foi pelo tutorial mesmo e também porque ele falava pouco e era tímido também. Eu acho até que ele era mais tímido do que eu. E aí, ele não conseguiu. E por ele ter família também né? Aí, trocou de curso. (V.L.G.)

Daí, chegou a discussão numa sala do colegiado, falando que os índios não estavam preparados para enfrentar isso, porque tinham que chegar aqui e estar sabendo, mais ou menos, já, do assunto. [...] Aí, nisso, na verdade, eu senti um pouco de dificuldade para procurar esses professores, porque se chegasse e procurasse um professor nessa parte, ele iria falar, mas... deveria ter pensado antes de entrar. [...] Aí, hoje, até que eu tenho um colega que está estudando,

agora, em Artes e ele tem uma dificuldade. Ele é índio também e tem uma dificuldade por isso, às vezes, não ser muito comunicativo. E às vezes, ele não está, assim dizer, levando o estudo a sério, ou, às vezes, têm alguma dificuldade, não se destaca. E aí, o pessoal vai deixando ele de lado. Olha, eu tenho tentado ajudar. Mas ele, eu não sei, não sei o tipo dele. Ele não é índio, ele é mestiço. Então, aí, é duro de mexer com ele, já tentei... (L.V.S.)

Quando eu entrei na sala, no primeiro ano, a professora falou isso: - Gente! A gente tem uma aluna, ela é indígena, ela veio de uma cultura diferente, de uma linguagem totalmente diferente. Vamos tentar ajudar ela. Então, o que vocês puderem fazer, vocês ajudem ela. Ela tem as dificuldades, ela já é, assim, de uma cultura diferente. Eu acho que ela vai ter um pouco mais de dificuldade. Até que, no primeiro ano, as nossas avaliações eram diferenciadas. Não assim, totalmente, porque a gente fazia a prova escrita, mas a gente tinha prova oral, também, para ajudar. Porque a gente tem, também, assim, uma dificuldade na escrita. A gente tem o pensamento e tudo, mas na hora de pôr no papel, não dá certo. Eu tive muita dificuldade no primeiro ano. Agora não. Agora eu estou mais tranqüila, mas eu tenho dificuldade ainda. Mas, então, as meninas já vieram cientes disso, de que a professora, desde o primeiro ano, falou. (R.S.C.)

Aí a gente foi lá conversar com o professor pedir para ele deixar fazer o trabalho com a gente, que eu era índia. Aí, eu não sei por que ela [a colega da turma] falou que eu sou índia, eu me senti mal, eu não sei o que ela quis dizer com isso: - Deixa, professor, ela fazer o trabalho com a gente, ela é índia, é Guarani. Como se o professor não sabia que eu era índia. - Você vai ajudar as meninas, não vai... Então, está, tudo bem. Nós conversamos e tudo bem. Aí, depois desse dia, o professor já ficava, sabe... Parece que ela dava aula e só ficava, parece, falando comigo, me tirando como exemplo e tal. Até o momento ele não sabia que eu era índia ainda. Depois, eu não sei o que ela quis dizer com isso que eu era índia. Eu acho que ela quis dizer que eu tenho mais dificuldade [...] Eu era índia Guarani. Ah... não sei, porque era diferente, né? Eu acho que... deixa ela fazer o trabalho conosco porque ela vai ter mais facilidade, porque se ela fizer sozinha, eu não sei se vai conseguir... (R.S.C.)

Na universidade, a gente se isola bastante sim. Por isso é que tem bastante dificuldade. Acho que os Kaingang são os que mais desistem... Eu me isolo também, porque, às vezes, me chamam para participar de festinha com eles, eu não vou, eu nunca fui a uma festa do pessoal de Ciências Sociais. Eu não gosto, eu me sinto mal em ficar no meio deles, lá. Na sala a gente conversa, mas parece que na festinha... Não sei, parece que eu não vou estar à vontade, é um ambiente meio esquisito para mim, eu vou ficar com vergonha, sei lá... [...] Então, por isso que eu falo: eu converso, mas eu me isolo. Se eu fosse uma pessoa mais comunicativa, eu ia participar da festinha lá com eles. Eles sempre chamam a gente, mas eu não vou, nunca fui. (J.R.S.)

Importante destacar que os parâmetros de bom desempenho acadêmico estão marcados pela homogênea, elizada e fantasiosa idéia de um estudante padrão (como na década de 1970 foi disseminada no Brasil a idéia de um operário padrão), possivelmente branco, classe média, cristão, organizado, com tempo disponível para estudar e pesquisar e que deva responder a um conjunto de conhecimentos e

habilidades escolares, automaticamente previstos por faixa etária, série, disciplina, dentre outros. Nem sempre esses parâmetros tomam como referência as especificidades e a diversidade dos sujeitos e suas diferentes e desiguais realidades e, portanto, podem provocar preconceitos de toda a ordem. E o pior, na ânsia de tornarem-se iguais a esse *outro* idealizado e parametrado, é possível que os estudantes indígenas passem a incorporá-los como verdade e como balizadores que definem a sua identidade como sujeito escolarizado, quando não, como próprio sujeito. Conforme reflete Baibich (2002, p.106),

É preciso ressaltar, porém, que a visão da identidade que está em jogo é sempre a do grupo que compõe a maioria psicológica e que esta visão é construída mediante preconceitos de toda a ordem. O indivíduo que é alvo do preconceito, no entanto, na intenção de tornar-se um igual, aceita esta visão falsa como sendo verdadeira e faz dela o argumento para sua transformação. “Se eu for ‘bom’, serei aceito; aqueles que são ‘maus’ merecem ser rejeitados. As qualidades atribuídas aos ‘bons’ e aos ‘maus’ aspectos do Outro são percebidas como reais. Elas são, obviamente, apenas quiméricas.” (GILMAN, 1986, p.5) [trad. da autora].

A partir dos relatos descritos, constata-se também a exótica exposição dos estudantes indígenas pelos colegas e professores nas salas de aula, com a explícita desconfiança de que eles não conseguirão aprender (conforme relatos dos irmãos J.R.S. e R.S.C) ou inversamente, de que eles sabem tudo da cultura indígena e que, por serem indígenas, sejam especialistas em Antropologia.

Que era a professora de Antropologia, a professora H. Todas às vezes, eles iam fazer um comentário sobre uma obra de arte, uma coisa assim, parecida, eles já citavam o índio, porque o índio também tem uma arte que não é reconhecida. Então, eles já falavam isso aí e a professora, às vezes, coisas que ela ia falar, assim, com relação a algum índio, história indígena, assim, ela já falava para mim: - Você que é índio, aí, você que conhece da história, às vezes, se eu falar alguma coisa que você discorda, você fala para mim, que a gente vai tentar corrigir, porque, às vezes, a gente está meio atrasado. Ela falava assim, para mim. (L.V.S.)

E adaptação com outro professor que achou que eu estava no lugar errado, que era Antropologia, História... (I.B.R.)

O professor de Ciência Política é bem legal, só que eu acho que ele percebeu que eu tinha dificuldade e ele começava a só citar meu nome, no ano passado. Ele chegava e fazia uma roda na sala e aí ele me apontava, aí estava numa discussão sobre proletariado e burguesia e aí ele me perguntava o que eu falava sobre proletariado e burguesia. Aí eu dizia, eu não sei professor. Daqui a

pouco ele lia mais um trechinho e perguntava outra coisa: e aí o que você entende disso. A turma ficava olhando para a gente esperando que eu fosse falar alguma coisa. Eu ficava com vergonha, eu dizia que li aqui, mas eu não entendi direito o texto ainda. [...] Esse professor que eu falei para você, ele é legal, mas eu acho que ele não é muito a favor de índio estudar. Ele que falou que a UEM é muito conservadora, né? Ele jogou um verde, assim, né? (J.R.S.)

Observa-se que muitas expressões de preconceito se explicitam seja pela crítica ao ingresso diferenciado dos estudantes indígenas pelo vestibular específico (como ocorrem mediante as críticas às cotas para candidatos negros), seja pelo desconhecimento sobre os povos indígenas e da sua capacidade intelectual, política e cultural (uma vez que é muito presente no imaginário social a imagem do índio selvagem ou da limitada e contemporânea imagem do índio vadio e alcoolizado), seja pelo desconhecimento de sua realidade e condição social e econômica.

Ah... preconceito a gente tem em todos os lugares, ainda mais com indígenas [...] Porque, às vezes, eles nos olhavam assim: -Ah, está chegando este índio aí. Eu percebia essa visão lá dentro, olhando pra eles, percebendo essa visão dentro da Universidade. E aí, quando a gente chegava em sala de aula ou tinha que fazer palestra, eles olhavam assim como... eles tinham um olhar diferente sobre o índio. [...] Meu olhar para eles, eu pensava assim comigo quando percebia que eles tinham um olhar diferente: imagina o que ele está pensando. Porque hoje, o indígena... eles falam cada coisa sobre o indígena. E eu pensava assim: Eu vou ficar calma, eu vou tentar fazer o meu trabalho aqui, por exemplo, nas apresentações, nas palestras que a gente dava para os outros cursos, eu vou fazer o que eu posso aqui para eu estar mostrando para eles como é o indígena hoje. (M.B.)

Eu convidei [os colegas do curso] várias vezes falaram de ir, tudo, mas depois acabava meio que esquecendo, não comentando mais. [...] Ah, eles estavam curiosos em querer saber: – Mas como é que vocês vivem lá? Vivem ainda de caça, de pesca, usa roupa normal? Ficavam curiosos... Eu falava que não, né? Que era diferente, mas não era mais, a sobrevivência não dependia mais da caça. (E.R.J.)

É igual a nossa escola, que eles sempre chamavam a gente para dar palestra, principalmente no dia do índio [...] porque ali em Ponta Grossa, eles não tinham muito conhecimento e eles perguntavam cada coisa que a gente imaginava que eles sabiam. Depois, quando eles faziam aquelas perguntas absurdas, alguns não sabem nada sobre os índios. [...] Algumas perguntas que eles faziam sobre os indígenas, eu tinha vontade até de não responder, porque eram umas perguntas assim tão... que a gente né... Eu pensava assim: Não eu não vou responder essa pergunta. [...] Porque eu achei que eles conheciam. Alguns conhecem através de livros e aí quando chega um indígena lá para conversar com eles... É totalmente diferente o indígena, né? [...] Faltava informação por parte deles. (M.B.)

Ao analisar a presença dos estudantes indígenas na UEL, Capelo e Amaral (2004, p.179) problematizam a paradoxal e instigadora imagem (reportando simultaneamente passado e presente) que esses sujeitos provocam nos estudantes e professores não indígenas e revelando nestes concepções e atitudes veladas e explícitas de preconceitos.

A explicitação das identidades étnicas, bem como da existência de vagas específicas para os povos indígenas, faz emergir as mais diferentes manifestações. Da parte de alguns professores e demais alunos: indiferença, curiosidade, desejo de aproximação e até mesmo uma espécie de revolta quando certos professores se dizem inconformados e afirmam que os índios já dispõem da Funai. Fomos acostumados ver os índios com imagens no e do passado e por isto muitas vezes ficamos impedidos de pensá-los nas circunstâncias atuais, quando estão impossibilitados de ser o que foram. Esse passado não volta mais, senão como símbolo de um tempo memorável guardado nas lembranças dos velhos índios.

Outrossim, dentre as constatações relatadas pelos entrevistados, as manifestações de preconceito também ocorrem com maior frequência e de forma mais evidente em alguns cursos considerados mais elitizados como o de Medicina (conforme explicitado anteriormente pelos relatos). Paulino (2008, p.110-111) corrobora com essa análise ao destacar a restrição apresentada pela coordenação do curso de Medicina da UFPR (após o primeiro vestibular específico com participação desta instituição) em não mais ofertar vagas a serem concorridas pelos índios, contrariando a Resolução do Conselho Universitário sobre essa matéria. Destaca o relato de uma estudante indígena entrevistada:

Ela [a coordenadora] é contra a entrada dos indígenas na universidade. Ela assumiu isso. Até agora não tem vagas [para medicina] na federal por conta disso. Ela não quer mais que os índios façam medicina. Ela falou que dá muito problema. (Entrevista 3)

Esse preconceito também se manifesta em cursos vinculados às Faculdades Estaduais, como o caso do curso de Informática e de Biologia, no município de Bandeirantes/Paraná, localizados no interior do estado, conforme relatados a seguir:

Eles sabiam, porque eu comentei com o pessoal, eu comentei com eles, porque eu não escondo, se tiver que discriminar, discrimina já. Porque na Informática

tinha mais discriminação. [...] Porque a maioria da Informática é tudo filhinho de papai mesmo, todos tem dinheiro... (J.R.S.)

Com algumas colegas minhas [em Bandeirantes], eu falava que era índia. Na hora elas comentavam: -Nossa! Olha que legal, você é índia. E daí, queriam saber, né? Mas assim, eu acho que umas duas com quem eu tive mais amizade, assim. Mas lá, tem mais discriminação no curso de Biologia. Como o Beto [J.R.S.] falou, tudo filhinho de papai... (R.S.C.)

Constata-se, a partir dos relatos, que o preconceito pode se afirmar a partir da condição socioeconômica a que pertence o sujeito que expressa a discriminação e o que a recebe. Esta condição, muitas vezes, se manifesta pelo status ao vincular-se a uma universidade³⁰² ou curso mais concorrido, com maior reconhecimento e prestígio social e econômico na esfera local ou regional, com maior índice de empregabilidade, com maiores salários na região, ou em que a maioria dos seus alunos matriculados possua maior poder aquisitivo.

Observa-se também nos cursos considerados de maior prestígio social, a afirmação e reprodução do princípio meritocrático de acesso a uma vaga na universidade pública por meio dos concursos vestibulares. Nesses cursos, os preconceitos se explicitam pela condição de acesso diferenciado dos estudantes universitários indígenas por meio do Vestibular dos Povos Indígenas, haja vista a existência de reserva de vagas específicas, genericamente tratadas como *cotas* pelos colegas e professores não indígenas.

Eu lembro só de um episódio, mas que ela não falou diretamente dos índios. Eu ouvia a moça [aluna do curso de medicina] comentando com a outra e que ela disse que ela não concordava com as cotas. Porque na época estava aquela lei sobre as cotas dos negros e aí, entrou a dos índios também. Então, ela falou que não concordava, que ia cair o nível do ensino. [...] Assim que a gente entrou, todo o mundo já sabia quem era índio, que era pelas cotas né, e que precisava de ajuda né? (V.L.G.)

Todos meus colegas tinham condições [financeiras]. [...] É que, a dificuldade deles, assim, não é igual a minha. A minha era bem mais. Até para eles é diferente, quando chega na faculdade. Que eu saiba, na minha sala, não [não estudaram em escolas públicas]. Eu acho que é tudo particular. Pelo menos, dos últimos anos, ali, do ensino médio, era só em particular. [...] Alguns já falam

³⁰² Ilustra-se a exposição de Olívio Jecupé, estudante Guarani vinculado à Universidade de São Paulo, por ocasião do evento "As cidades e os povos indígenas: mitologias e visões", realizado em outubro de 1998, na UEM. Nesta ocasião, discorreu sobre as situações de preconceito vivenciadas por ele ao se identificar-se como índio e de inverso reconhecimento ao identificar-se como acadêmico da USP, denotando o status que envolve essa instituição revogando a primeira expressão discriminatória. (MOTA, 2000a, p.19-23).

que o pai já está pensado e tal. Tem um lá que o pai é dentista e ele ia voltar para a cidade dele e ia começar a trabalhar com o pai dele. Então, aí, ganhar dinheiro, eu não sei, né? Se vai ganhar, mas e alguns, já não. Já pode estar saindo da faculdade e de estar pagando uma especialização. E outros, é concurso, também, residência em algumas outras faculdades. (E.R.J.)

O pessoal, também, perguntava se eu era índio, se eu tinha entrado por qual sistema, que era um sistema de cota, porque me viam, um índio. Aí, eu falava para eles: - *Eu entrei pelo vestibular indígena, é um sistema de cota mesmo, do vestibular indígena.* [...] Outros, às vezes, passavam por mim, me cumprimentavam, mas não paravam, assim, para ficar conversando, que era, na verdade, uns japoneses [do curso de medicina], que eram bem de situação, que não gostavam de se misturar muito, mas chegavam, conversavam e já saíam, era assim. (L.V.S.)

Olha, eu senti alguma coisa assim... não discriminação. Eles achavam que a gente tinha um pouco mais de facilidade no ingresso, na universidade. [...] Em outros cursos até há discussão, a facilidade, o índio tem essa oportunidade, muitos desistem, e isso tem, né, essa cobrança. [...] Porque, no curso de Direito, você tem filho de prefeito, filho de juiz, irmão de não sei quem... Então, é uma classe muito elitizada. Poucas são aquelas pessoas que vêm mesmo, da classe baixa. Olha, em todo aquele período que eu fiquei ali, eu conheci dois negros. Isso no curso noturno, né? Não sei no matutino. (I.B.R.)

Tem esse professor de Ciência Política, ele é muito legal, só que a gente percebe que não é a favor dessas coisas de vestibular indígena, de vaga específica, eu acho que não é de acordo não. (J.R.S.)

Fica evidente no relato dos entrevistados que, além de ser estudante indígena, há uma depreciada identificação pelos colegas e professores ao seu ingresso por um sistema diferenciado de acesso ao ensino superior público, principalmente em cursos de maior prestígio, conferidos por V.L.G. e L.V.S. (ao referirem-se ao curso de Medicina) e I.B.R. (ao referir-se ao curso de Direito), com exceção de J.R.S.

Apesar de o último relato revelar uma posição contrária do professor às políticas de cotas, o entrevistado afirma sua identificação com o curso argumentada pelo perfil de maior simplicidade dos colegas, somada ao relato de M.B., evidenciando, por conseguinte, outras relações identitárias que se estabelecem.

Bom, igual eu falei, eu não percebo preconceito nas Ciências Sociais. O pessoal de Ciências Sociais é um pessoal mais simples, sabe? É mais legal, acolhedor. [...] nunca falaram de ajudar eu porque eu sou índio, me considerando inferior, com dó de mim. Eu até percebo que eles têm medo de falar alguma coisa de índio e de eu ficar bravo. Eu percebo isso, acho que ele vai ficar bravo, mas o pessoal sabe que a gente é índio, mas nunca... me chamam pelo nome mesmo. (J.R.S.)

eu não sei, talvez seja por desinteresse... porque falava que era indígena e já não queriam saber como é que era. Os estudantes mais simples, sim, nos procuravam para a gente contar como é que é. Então, a gente se sentia incentivado por isso. A gente também podia contar com eles, porque queriam aprender e a gente também tinha que contribuir para eles terem esse conhecimento. [...] Eram os do curso de Letras que queriam saber mais sobre os indígenas, os de Geografia, os de História. Direito, Odontologia, esses cursos [estudantes de cursos desinteressados na questão indígena e que possuíam mais dinheiro, segundo confirmação da entrevistada] (M.B.)

Nos relatos apresentados, explicita-se um elemento identitário entre estudantes indígenas e não indígenas balizado no que os entrevistados denominam de perfil de simplicidade, podendo ser compreendido como de baixo poder aquisitivo, denotando uma dimensão de pertencimento de classe social revelada pela sua condição econômica. Todos os entrevistados destacam a existência das diferenças de pertencimentos de classe social na universidade, localizando essas diferenças por curso: identificam nos cursos de Medicina, Odontologia, Direito e Informática um significativo número de estudantes mais elitizados, não possuindo problemas financeiros; destacam também a percepção do reduzido, por vezes, inexistente, número de estudantes negros nos cursos de Direito, na UEM e de Medicina, na UEL, ressaltado por alguns estudantes indígenas.

Retratam que nos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais, Artes, Letras, Geografia e História há maior abertura e acolhimento dos estudantes indígenas, sendo os acadêmicos desses cursos “mais simples”, na ótica dos entrevistados. Contudo, observa-se que esse potencial perfil pode estar associado e identificado a cursos com menor concorrência e com menor prestígio social no interior das IES públicas e privadas, potencializando o acolhimento e a adesão de propostas de acesso dos estudantes por meio das políticas de cotas.

Segundo Pinto (2006, p.152), ao problematizar a meritocracia individual presente nos diferentes cursos universitários e sua relação com as políticas afirmativas, em pesquisa realizada nos cursos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ),

No curso de medicina, por exemplo, o mérito individual é extremamente valorizado como elemento definidor do *ethos* da profissão e as cotas são vistas, pela maioria dos informantes, como um privilégio pouco justificável. Alguns professores desse curso expressaram receios de que as cotas baixassem a qualidade do curso. [...] Já os estudantes de pedagogia e ciências sociais pertencentes a estratos populares e sujeitos a maiores dificuldades em sua

trajetória escolar tendem a relativizar o mérito individual na forma pela qual ele comparece nos discursos dos alunos de medicina como abstrato e formal, e valorizam mais o “mérito pessoal”, subjetivo, que leva em conta nas apenas os resultados obtidos [...] mas as dificuldades enfrentadas em um percurso entremeado por carências financeiras e baixa qualidade de ensino, superadas pelo esforço pessoal.

Outrossim, nos cursos de maior prestígio, constata-se que um dos significativos argumentos contrários à política de cotas refere-se à possível redução da qualidade da formação acadêmica, haja vista a defesa de que o vestibular convencional funciona como um filtro de seleção de candidatos com perfil escolar mais preparado para o ambiente acadêmico. Esse argumento acompanha o intenso debate sobre as políticas de ação afirmativa – fundamentalmente sobre política de cotas no ensino superior, presente na literatura sobre esta temática, conforme apresentado anteriormente neste trabalho.

Ao analisar as identidades, performances e fronteiras raciais entre estudantes negros cotistas e não cotistas em diversos cursos da UERJ, o autor destaca como os distintos cursos constroem suas representações identitárias e como estas se manifestam a partir das classificações construídas e fortemente reproduzidas pelos seus sujeitos. Afirma que essas classificações e representações podem provocar o ocultamento, a negação ou afirmação de sua identidade como negro e cotista.

Nos cursos de “prestígio social”, como medicina, nos quais se concentram os alunos oriundos dos estratos sociais mais elevados, em que ocorre maior concorrência para o ingresso da carreira, as representações acerca do mérito individual exercem forte pressão sobre os agentes na definição de suas identidades sociais e acadêmicas. Isso faz com que a identidade de cotista, e mesmo de “preto” ou “pardo” em alguns casos, seja ignorada em prol da adoção de um individualismo meritocrático. Já nos cursos de menor “prestígio social”, como pedagogia, a implantação das cotas levou à incorporação da identidade de “cotista” e seus pares simbólicos, “negro” e “carente”, como parte do universo de classificação acadêmica. (PINTO, 2006, p.162)

A análise do autor possibilita a compreensão de que os estudantes indígenas, assim como os estudantes negros “cotistas”, podem assumir ou não, afirmar-se ou negar-se, subalternizar-se ou resistirem às representações e identidades cunhadas tradicionalmente pelos cursos, reveladas, explicita ou implicitamente, pelas instituições de ensino, sendo essas representações um campo de poder e de disputa permanente

entre sujeitos e instituições, a partir do ingresso e reconhecimento institucional dos diferentes sujeitos no ambiente acadêmico. Ao caracterizar as fronteiras raciais³⁰³ no interior das políticas públicas afirmativas, em especial as políticas de cotas, afirma:

a política de cotas constitui um campo político e simbólico em que diferentes agentes disputam o poder de definição das fronteiras e das identidades raciais. [...] A compreensão do significado social das cotas depende de sua contextualização nas diversas estruturas institucionais, relações de poder, sistemas de pensamento, mecanismos disciplinares, identidades (sociais, acadêmicas e profissionais) e interações sociais que compõem o universo institucional e simbólico da “universidade”, a qual não é uma mera coleção de disciplinas, mas um campo de saberes estruturados hierarquicamente em termos de prestígio e poder que demarcam possíveis trajetórias profissionais e sociais. [...] Também se deve levar em consideração as relações entre cotas e estrutura de poder e mecanismos de exclusão/inclusão que se organizam a partir das formas de transmissão e consagração do saber na universidade, mormente as práticas acadêmicas que constituem a relação professor-aluno. (PINTO, 2006, p.139-141)

Dessa forma, as relações de pertencimento dos estudantes indígenas com a universidade devem ser pensadas considerando os processos de sua afirmação e negação, de sua inclusão ou de exclusão. Os relatos dos entrevistados constatarem reais a explícita ou sutil depreciação preconceituosa desses estudantes no ambiente acadêmico e caracterizando-se como uma das facetas excludentes de sua presença e atuação acadêmica na estrutura universitária.

Outrossim, dentre todos os argumentos contrários às cotas, esse em especial, manifestado por alunos e professores de cursos mais concorridos e prestigiados, pode intensificar no estudante indígena universitário a construção do autoestereótipo da limitação acadêmica, expressada pelo sentimento de inferioridade pela sua frágil escolarização básica e incapacidade de pertencer à universidade. Manifesta-se, dessa forma, uma espécie de autopreconceito por não corresponder ao conceito de estudante escolarizado apregoado e exigido pelos cursos e pelas instituições de ensino superior públicas, conforme explicitado anteriormente.

Porque quando eu fui reprovando, a turma vai indo pra frente. Dá aquele sentimento de vergonha porque todo o mundo está indo pra frente e você está

³⁰³ O referido autor inspira-se no conceito de fronteiras étnicas de Fredrik Barth para compreender a constituição das fronteiras raciais, as quais se definem a partir da demarcação e classificação entre “brancos” e “negros”, fundamental para a implantação das cotas raciais na UERJ.

ficando, você tem sentimento de que você é burra, não é inteligente né? Chorei muito e aí, a gente foge, dá aquela escapada e vai pra aldeia. [...] eu acho que é o método que me atrapalha, porque eu não sou de falar muito, né, não consigo falar. Eu entendo, eu até entendo, mas na hora de falar, eu acho que eu fico um pouco envergonhada de falar na frente deles e falando muito bonito, muito cheio de... o vocabulário deles é muito extenso, é bonito. O meu, fraco né? Então, eu acho que é um pouco por essa vergonha né, de não me igualar no vocabulário. (V.L.G.)

Porque, você não entrou com toda aquela preparação, né? Você caiu ali, daí você tem que se adaptar. Então, é difícil. E, por exemplo, eu acho assim que as universidades abriram vagas, mas eu acho que elas não estão preparadas ainda para receberem estudantes indígenas. Eu acho que tem muita dificuldade, tem muita coisa, ainda, para rever... (E.R.J.)

Aí rolou um comentário na sala que os índios, na verdade, eles estavam vindo despreparados para cá, pelos alunos mesmo. Aí eles não quiseram citar quem era, mas rolou esse comentário. Daí, chegou em discussão numa sala do colegiado, falando que os índios não estavam preparados para enfrentar isso, porque tinha que chegar aqui e estar sabendo, mais ou menos do assunto. (L.V.S.)

Observa-se que essa compreensão, acompanhada pelas dificuldades financeiras relatadas anteriormente, pode provocar uma ansiedade em se superar ou de abandonar o curso (conforme relato de V.L.G.), acompanhada por reações de estresse, intenso desgaste físico e até mesmo de depressão.

Uma coisa difícil também é que para os indígenas, aqui, além de estudar, eles têm que se preocupar com alimentação, com aluguel, com passe escolar, né? No meu caso, mais os materiais. Então, foi uma época bem difícil, para mim, que eu fiquei bem assim, deprimente, mesmo, sabe? Tinha vezes que eu não queria ir na faculdade, mas nunca deixei de ir, ia assim mesmo. Quando eu estava bem deprimida, triste mesmo, às vezes passava pela minha cabeça, eu acho que não é para mim, não é para mim isso aqui, eu não vou conseguir. Quando estava bem difícil para mim e eu não via saída. Mas eu tive bastante apoio do meu pai, ele não me deixou desistir, não. (E.R.J.)

Aí, dia de prova, eu amanhecia, assim, umas duas noites por semana, eu amanhecia estudando e passava o dia inteiro sem dormir para fazer a prova. Porque eu tinha medo que, se eu estudasse anteriormente e eu dormisse, eu esquecia do que tinha estudado. Aí, nossa, começou a piorar a situação, porque minha saúde começou a... comecei a emagrecer, já comecei a ficar muito estressado, eu já não andava bem mais. Tinha hora que eu estava andando na rua, indo para a UEL dentro do ônibus me dava tontura. Às vezes, me davam aqueles momentos, assim, de perda de noção; às vezes, passava aí, um período de, mais ou menos, uns dois minutos, assim, de desligamento total, assim, que, às vezes, eu não sabia onde é que eu estava indo. Às vezes, estava andando, saía, voltava sem imaginar onde é que eu estava. Tinha vezes que eu entrava num lugar que, nem era para mim, e eu estava entrando. Então, meu corpo já começou ter uma diferença, assim, enorme. Pessoal ia conversar comigo, eu estava estressado e eu não gostava de conversar com ninguém

mais. Então, na verdade, estava enfrentando os problemas aqui da faculdade e, aí, a família já começou a me deixar mais pra baixo. Os problemas já estavam me pegando. (L.V.S.)

Eu desanimei, não desistir. Desanimar por dois meses, três. Inclusive, o ano passado, eu faltei nas aulas, uns três meses, quatro meses... (V.L.G.)

Porque não fomos somente nós. Teve muita desistência, inclusive desistência de nunca mais querer voltar à faculdade. Nós tentamos um outro curso e estamos continuando, né? [...] Aqui no setor tinha dois que estavam quase desistindo, também. (J.R.S.)

Destaca-se a permanente tensão entre a assunção do preconceito e do autopreconceito e do seu enfrentamento e resistência pelos estudantes indígenas, na perspectiva em manterem-se pertencentes ao curso e à universidade. Percebe-se que buscam, nesse processo, identificar seus limites na perspectiva de superar os preconceitos demarcados e explicitados, bem como o próprio autopreconceito que passa a ser incorporado por alguns deles.

Essa incorporação, como apontada semanticamente (in-corporação, dar corpo ou forma corpórea), também é revelada como uma marca da fronteira cultural onde se cruzam padrões culturais estéticos diferentes os quais podem ser afirmados ou negados pelos sujeitos. Ressalta-se que o autopreconceito estético se manifesta entre os estudantes indígenas diante do novo universo cultural do qual passam a pertencer, que é a Universidade.

É chato, hein?! Andar mal vestida assim porque, em tudo, assim, tem dinheiro para tudo. [...] Então, para mim... Eu sentia um pouquinho de vergonha da minha maneira de vestir. Porque se a gente vem da aldeia, você vem de um jeito, né? E as roupas tudo... Então, eu acho que eu tinha vergonha da minha maneira de vestir. (V.L.G.)

A **A.**³⁰⁴, ela não se enturmava com a gente. Ela nunca deu atenção, sabe? Eu acho que o que ela queria mesmo era só a vaga. Inclusive, eu lembro dela quando eu fazia ginásio em Santa Amélia, e eu não imaginava que ela era índia. [...] Aí, um dia, alguém comentou que ela era índia. Daí foi que eu fui descobrir que ela era índia. Mas aí, começou, sabe, a gente ficar sabendo da história, porque diz que ela não gostava que as pessoas falassem que ela era índia. E tem até algumas histórias que aconteceram lá, inclusive no mercado, que perguntaram se ela era índia e ela até falou: -Deus me livre! Que ela não era índia não. Então, ela escondia isso. [...] Só que daí, ela entrou na justiça e para conseguir a vaga, ela foi pisando em índio. Ela colocou a UEL na Justiça e

³⁰⁴ A referida estudante de origem da Terra Indígena do Laranjinha, foi inscrita na segunda edição do Vestibular dos Povos Indígenas, na UEL, sob liminar judicial por já possuir um diploma em curso superior, sendo um caso citado anteriormente neste trabalho. Atualmente é estudante do curso de Medicina na UEL.

ela pisou em muitos índios para conseguir o que ela queria. Então, a relação dela com os índios não é boa. Daí, ela teve que falar que ela era índia, porque ela entrou pelo método diferente, daí, ela teve que se identificar. Mas ela só se identifica lá porque com a gente era diferente, ela não procurava a gente, nunca se interessou pela causa. [...] Aí, porque a maneira dela ser já é bem diferente. Inclusive, o que eu ouvi lá na UEL, as meninas falavam que a índia mais *fashion* era ela, né? De tão bem-arrumada que ela ia; ia de carro, de óculos escuros e as roupas de marca. (V.L.G.)

Na época da faculdade me falaram que tinha um indígena, também, que tinha os dentes iguais aos meus. Esse indígena também fazia o curso de Pedagogia como eu, ele estudava na UEM, de Maringá. Ele disse que tinha vergonha de aparecer com os dentes apontados e, talvez, também, por ser indígena. Ele disse que ia no dentista para colocar os dentes dele como era antes, por que tem como fazer. Ele foi e fez esses dentes porque ele tinha vergonha de mostrar para os não indígenas. (M.B.)

Ao analisar os preconceitos e o auto-ódio judeu historicamente construído nas fronteiras da identidade deste povo, Baibich (2001, p.121 e 127) revela os paradoxos elaborados e apreendidos por esses sujeitos, bem como o sofrimento produzido pela negação de quem é e do grupo a que pertence.

O paradoxo instalado é, basicamente: deixar de ser quem é para poder ser de forma estereotipada. [...] A resolução do conflito identitário básico, portanto, se alicerça na necessidade de disfarçar, reprimir, negar, ou mesmo de deletar partes próprias; as conseqüências danosas daí advindas, residem, por sua vez, tanto na impossibilidade intrínseca embutida neste tipo de objetivo, quanto nos ferimentos gerados pelo estilhaçamento que ele provoca em sua tentativa de atingimento do sucesso pretendido. [...] Quanto às manifestações do fenômeno do Auto-ódio, estas ocorrem, em distintos graus: o mero disfarce; as várias formas de assimilação; a diluição propriamente dita; o ódio, explicitado ou não, dirigido à família, às instituições, a outros membros do grupo, a cultura, ou a si mesmo.

A autora caracteriza o auto-ódio como uma ferida na identidade de um sujeito e de um povo, a partir da apreensão e incorporação por estes, dos parâmetros e da visão estereotipada que são definidas, determinadas, impostas e disseminadas por outro grupo que detém o poder.

Dentre as conseqüências mais danosas do preconceito alberga-se um fenômeno estranho e complexo que, em última instância, é o preconceito contra si mesmo, contra aquilo que seu grupo representa aos olhos dos Outros, especialmente quando estes são, nas relações de poder, os dominantes. [...] De fato, trata-se de uma forma de identificação com pensamentos, valores e sentimentos do agressor mediante a aceitação de suas idéias preconcebidas e falaciosas, que são tomadas como se fossem reais, na tentativa vã de passar a

fazer parte do grupo dos iguais, deixando assim a incômoda posição de “violinista no telhado”. (BAIBICH, 2001, p.103)

Outrossim, a autora evidencia o paradoxal movimento da ferida que representa para o sujeito o autopreconceito e, ao mesmo tempo, que este se revela uma forma de sobrevivência, ainda que passe pela sua autonegação identitária.

Dentre as causas do Auto-ódio, além daquelas relativas ao grau do preconceito e às suas formas de manifestação, bem como às que advêm da fragilidade do indivíduo que é vítima e da falta de educação adequada para a consecução de uma identificação positiva e agressiva ao mesmo tempo, a compreensão adotada neste estudo é de que é preciso considerar sempre que, por paradoxal que pareça, este sentimento contém em seu âmago forças de vida, lutando pela sobrevivência. (BAIBICH, 2001, p.140)

Constata-se que algumas marcas da identidade indígena Kaingang ou Guarani (o jeito de se vestir, a linguagem e o jeito em se manifestar, os dentes afilados, dentre outras) podem ser revestidas, substituídas ou mesmo afirmadas dependendo da sua permanente capacidade de autoafirmação e de pertencimento étnico. Esse processo pode ocorrer diante do confronto com este *outro* que se revela na relação entre os estudantes indígenas e os diferentes estudantes não indígenas, e expressadas diante da sua nova condição identitária como estudante universitário. Também dependerá das relações de poder das quais se vincula junto ao seu grupo étnico-comunitário e na própria universidade. Segundo Baibich (2001, p.104-105),

Participar do exercício do poder, neste sentido, pressupõe a inserção do sujeito como membro do grupo dominante, estando na relação como um igual, o que implica uma necessária recusa à pertença ao grupo dominante (Faria, 2000). O agravamento desta situação se dá pelo fato de a pessoa tentar “escapar” de seu grupo afastando-se dele tanto quanto a maioria assim o permitir. O resultado será uma permanente frustração que levará inevitavelmente à tensão e à agressão. Como a agressão não pode dirigir-se para o mais forte (no caso, a maioria que o discrimina e persegue) volta-se, e há experimentos que o comprovam (Lewin, 1970, p.207), contra o próprio grupo da pessoa e contra ela mesma. De acordo com Gilman (1986, p.5), a fragmentação da identidade que resulta do distanciamento de si e da concomitante voz do grupo que pertencente à maioria psicológica de que “por baixo da pele você é realmente um deles”, constitui a articulação do Auto-ódio. [...] No caso da minoria psicológica, a identificação se dá quando o sujeito passa a sentir, pensar e valorar como se fosse da maioria psicológica, pelo desejo inconsciente de se tornar irmanado àqueles que, “irmãos entre si”, o discriminam, alijando-o e perseguindo-o.

A capacidade afirmativa dos estudantes indígenas universitários (analisada neste trabalho a partir dos conceitos de ação afirmativa dos povos indígenas) pode estar associada às experiências e trajetórias de preconceito sentidas por esses sujeitos ao longo de sua trajetória sociocultural formativa e de sua formação escolar, podendo neles gerar um sentimento de conformismo ou de resistência. Conforme analisado anteriormente, importante ressaltar que todos os entrevistados destacaram em seus relatos as situações de preconceito vivenciadas em sua formação escolar em escolas não indígenas.

Principalmente no ginásio, porque era tudo molecada ainda, então, **os rapazes vindo do interior**³⁰⁵, desfaziam da gente, sim, e tem aquela época de moleque que tira sarro um do outro mesmo. Às vezes chamavam a gente de índio, sabe? É preconceito, mesmo. Mas aqui a gente não vê porque aqui é tudo adulto, mas lá no ginásio, no tempo de 12, 13 anos. [...] Eles chamavam de índião, de índio, sabe, mas é tudo preconceito. Falavam só para tirar sarro mesmo. [...] eu não xingava não. Não xingava porque tinha vergonha também. [...] eu tinha vergonha por causa disso aí. **Eles mesmos põem essa vergonha na gente, né?** Achar que é uma pessoa inferior a eles. Porque eu era moleque e tinha vergonha, parece que eles iam bater em mim, me consideravam inferior. Agora, depois de grande, adulto não. No 2º Grau eu também já sabia por que se tiver que discriminar, vai discriminar mesmo. (J.R.S., grifo nosso)

Isso, na verdade, era uma das dificuldades que eu tinha na cidade, não me sentia em casa. [...] eu era o único indinho na sala. Estudava no meio de tantos alunos não índios que estudavam lá. Eu tinha medo assim... tinha já essa noção do preconceito, da aceitação, de que alguém me aceitasse lá do jeito que eu era, eu sendo índio ou não. Aí, eu me isolava, eu pegava e sentava na última cadeira. Lembro que, nesse período, eu fiz amizade com um colega só nessa escola. Ele ia em casa, a gente brincava, conversava, saía nadar nos rios. Um colega só durante esse período que fiquei na cidade. Trabalhos eu tinha que fazer sozinho, então... [...] via eles rindo de mim e, às vezes, a professora perguntava para mim, não sabia responder direito, tinha vergonha, eu me engasgava, tudo... Aí, né, eles começavam a rir, a fazer algumas brincadeiras e aí, nessas partes que eu me sentia um pouco mal [...] **A professora, na verdade, às vezes, nem notava que estava ali, na verdade, que tinha um índio ali, estudando, ela nem notava. Então, para ela era tudo da cidade.** (L.V.S., grifo nosso)

Os relatos explicitam que o preconceito passa a ser construído ao longo do processo de escolarização dos estudantes indígenas universitários, fundamentalmente,

³⁰⁵ Destacam-se nesse relato as expressões de preconceito de “alunos vindo do interior” sendo estes, estudantes residentes em regiões rurais do município e que também se deslocavam para estudar na escola da cidade. Ainda que não seja objeto deste trabalho, importante registrar que, possivelmente, esses “alunos do interior”, para além de serem fomentadores de atitudes preconceituosas, possam também ter sido alvo de preconceitos cotidianos pelo fato de residirem no interior e não na sede do município (ABRAMOVAY, 2000; STRAPASOLAS, 2002; BRANCO, 2003; CARNEIRO, 2005; CAPELO; MARTINS; AMARAL, 2007).

no contato e acesso à escola fora da aldeia. Segundo Lima e Barroso-Hoffman (2007, p.15),

Na sua maior parte, os jovens indígenas que cursam o ensino médio o fazem com grandes sacrifícios pessoais e de suas famílias, sofrendo grande discriminação e, o que é muito próprio das áreas próximas às terras indígenas, um tipo peculiar de invisibilidade que os torna pouco perceptíveis aos olhos de professores e diretores de escolas que, sem necessariamente agirem de má-fé, mas imbuídos dos preconceitos intensos dessas regiões, tomam-nos por “caboclos” pouco letrados.

Ao analisar as diferentes formas de manifestação do preconceito étnico, Roberto Cardoso de Oliveira (2006, p.42-43) analisa as categorias nativas de “caboclo” e “bugre” presentes nos discursos dos não indígenas e principalmente dos indígenas, consideradas por ele como “sintomas dos sistemas de exploração econômica e de dominação política que segmentos regionais da população brasileira exerciam – e em muitas regiões ainda exercem – sobre os povos indígenas”.

Caracterizando essas expressões como resultantes das “áreas de fricção interétnica”, o autor as associa ao conceito de “consciência infeliz” ou de identidade alienada, incorporada e manifestada pelos próprios indígenas como consequência da histórica negação da sua identidade indígena pelo Estado e pela sociedade não-índia, principalmente antes da emergência do movimento indígena em escala nacional. Ao referenciar a pesquisa realizada junto ao povo Tukúna afirma que,

O caboclo pode ser visto [...] como o resultado da interiorização do mundo do branco pelo Tukúna, dividida que está em sua consciência em duas: uma voltada para os seus ancestrais, outra para os poderosos homens que circundam. O caboclo é, assim, o Tukúna vendo-se a si mesmo com os olhos do branco, isto é, como intruso, indolente, traiçoeiro, enfim, como alguém cujo único destino é trabalhar para o branco. Parafrazeando Hegel, poder-se-ia dizer que o caboclo é própria “consciência infeliz”. Fracionada sua personalidade em duas, ela bem retrata a ambiguidade de sua situação total. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1964, p.80)

O autor ilustra ainda três modelos de reconhecimento identitário voltados para a busca de respeito próprio, utilizados pelos povos indígenas por ele pesquisados e que retratam: o alto significado atribuído pelo índio ao reconhecimento de si pelo outro (principalmente à figura do etnólogo – ou qualquer outra pessoa titulada – enquanto representante da sociedade dominante); o modo pelo qual é visto e tratado pelos

regionais; as formas de escamoteamento e manipulação da identidade étnica pelo próprio índio quando este ocultamento venha a significar um ganho social ou um aumento da taxa de respeito diante do não indígena³⁰⁶ (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p.45-46).

Outra forma de manifestação do preconceito refere-se à invisibilidade, sendo esta uma expressão presente e relatada pelos entrevistados, evidenciando a não percepção dos indígenas pelos professores e colegas não indígenas nas escolas e na universidade. A invisibilidade pode se manifestar pela capacidade de ocultar e homogeneizar a presença dos sujeitos no espaço escolar, reforçada pela distinta condição de baixa renda dos estudantes indígenas comparada com os colegas de curso com maior poder aquisitivo.

Ainda bem que agora eu estou me reconhecendo como índia aqui. Porque lá em Cornélio [Procópio], minha existência... nem sabiam que eu era índia. O professor não sabia, não perguntava, ficava por isso mesmo. (R.S.C.)

Não! Não percebia. Não fazia nenhuma referência [os professores do curso de Educação Artística, com exceção da professora de Antropologia] (L.V.S.)

Ao refletir sobre o conceito de invisibilidade pública como decorrência dos processos de humilhação social, Costa (2002, p.9) revela que,

A invisibilidade pública é sustentada por motivações psicossociais, por antagonismos de classe mais ou menos conscientes. O olhar personalizante, olhar de reconhecimento interpessoal, perde espaço para o olhar humilhante, olhar objetivante, olhar reificado e reificante. A invisibilidade pública é cegueira psicossocial, parece ser tanto mais automatizada quanto menor for o sentimento de comunidade que o cego tenha com o indivíduo que não foi visto.

³⁰⁶ Ainda que não seja o foco de análise deste trabalho, faz-se importante explicitar as críticas que Carvalho (2004) apresenta aos conceitos formulados por diversos antropólogos, dentre eles Roberto Cardoso de Oliveira, a partir da década de 1960, ao se definir um modelo analítico e uma postura disciplinar na Antropologia em que retira do cenário brasileiro a história dos negros em sua relação com a história dos índios, subsumindo os afrodescendentes na compreensão de sociedade nacional. Segundo Carvalho (2004, p.17), “*nos modelos oferecidos pela maioria dos nossos antropólogos, estabelece-se uma separação nítida, como se se tratasse de duas especialidades praticamente estanques, autônomas e mutuamente excludentes: Etnologia Indígena por um lado e Estudos Afro-Brasileiros por outro. Essa separação dificultou uma visão de conjunto, ao mesmo tempo que consagrou o caráter meramente “acadêmico” (quer dizer, que diz respeito apenas à elite branca, já que 99% dos acadêmicos são brancos) dos estudos sobre os negros e sobre os índios brasileiros*”. Considerando a coerência estabelecida nos capítulos anteriores desta tese acerca da importante articulação entre as compreensões do universo negro, bem como de suas lutas e movimentos sociais ao movimento indígena, sinaliza-se o aprofundamento deste debate em trabalhos posteriores. Entende-se também importante e avançada a contribuição da Antropologia – a partir dos autores escolhidos nesta tese – acerca da perspectiva interacionista das sociedades indígenas no conjunto da sociedade envolvente.

Parece haver mais consciência do cego sobre sua cegueira quanto maior for o grau de *comunidade* em que ele possa ingressar com quem ficou apagado.

Importante ressaltar que a invisibilidade é uma expressão de preconceito que parte de um sujeito que se apresenta, de alguma forma, com uma cegueira às diferentes formas das pessoas serem e expressarem no mundo e na história (COSTA, 2004). O pressuposto afirmativo presente nos relatos é de que os sujeitos ocultados pela homogeneização, ignorância e padronização do outro que invisibiliza, se percebe visibilizado e re-clama e resiste para ser percebido. Ele se percebe e se manifesta incomodado pela invisibilidade. Pode perceber-se, dessa forma, sujeito presente e afirmando-se e, não negando-se.

Essa posição é fundamental para compreender e afirmar os estudantes indígenas universitários como sujeitos das relações sociais, políticas, culturais e acadêmicas que se estabelecem cotidianamente no ambiente universitário. Relativiza-se, dessa forma, a passiva condição de vítima do preconceito do qual comumente são percebidos e muitas vezes, se percebem, a qual pode esvaziar sua condição de sujeito nas relações cotidianas de poder.

A condição de sujeito que é discriminado, mas que também estabelece relações sociais e acadêmicas fica evidente nos relatos dos entrevistados ao demonstrarem as articulações e os contatos que passam a construir, até mesmo para sobreviver ao preconceito e participar dos grupos que passam a constituir o espaço da sala de aula e da turma.

Eu entrei e aí eu tinha dificuldade para conversar com eles. Mas, mesmo assim eu ia conversar, tentava puxar eles para chegar e conversar comigo. Tinha uns que, às vezes, não vinham. Eu acho que poderia [ser preconceito], porque, às vezes, se o pessoal estava conversando entre eles ali e eu chegava, cumprimentava assim... Eles não puxavam conversa comigo. Mas as coisas foram mudando porque eu comecei a me destacar nas aulas. Eu comecei a entregar os trabalhos em dia. Quando o professor perguntava quem já fez tal trabalho, eu pegava e entregava o meu. Aí, tinha tempo de seminário, eu pegava, estudava. Chegava na hora, aí, eu fui um dos primeiros estudantes a demorar, falando mais assim no seminário. O pessoal gostou muito. Até o professor gostou. Então, o primeiro seminário foi 9,5. Aí, o pessoal já começou a me ver com outro olhar. O rapaz estuda, né?! Aí, o pessoal começou a se aproximar de mim. [...] Tinha um grupo que era meu. Na verdade, era um grupo assim, de dez a quinze colegas e tinha umas meninas no meio que são bacanas. Até hoje a gente se encontra por aí, a gente conversa e tudo, são bacanas. Era um grupinho bom. [...] a gente ia almoçar juntos, tomava lanche

juntos, tomava sorvete juntos. A gente saía em grupo assim, eu junto com eles. (L.V.S.)

Aí, tinha um que é bacana também, que é de Apucarana. Ele entrou, ele era de uma favela, entrou pra fazer Medicina. O nome dele é E. Éle é bacana pra caramba. Quando a gente se encontra, a gente conversa ainda, troca idéia... [...] Não, porque, pelo aprendizado que ele teve, perto do meu, o dele foi bem... ele teve um estudo mais aprofundado que o meu, pelo que eu vi. Porque o meu, vindo de um supletivo, aí, de ensino médio, eu tinha dificuldade, mas ele parece que tinha feito um cursinho assim, mais ou menos, tranquilo. Tinha dificuldade financeira, mas a partir de que ele passou, aí saiu num jornalzinho que ele tinha passado, que era de favela, tudo. E quando ele passou, conseguiu um doutor patrocinador para ele e o doutor patrocinou o curso dele todo. (L.V.S.)

Tem uns tem um grupinho, né? Mas são dois grupinhos na minha sala. A gente fica lá esperando chamar. Não é só a gente que fica esperando, outros também ficam esperando chamar, mas a gente tem que se oferecer. (J.R.S.)

Bom, tem vezes que eu me sinto assim, diferente do grupo porque a gente vê, são legais comigo e tudo, mas a gente percebe que já tem o grupinho delas de fazer trabalho.[...] É assim tudo moça, sabe? Gente casada tem pouco ali dentro da sala. A maioria é tudo moça, 17, 18 anos, eu acho que também, eles vão por esse... [...] É, porque a conversa delas é outra, né? Têm as casadas, tem o grupinho das casadas e aí, eu fico ali, não tenho grupo nenhum, mas chega ali, eles vêem... Não sei por que se elas também se sentem mal e falam para vir para o grupo delas. Elas perguntam se eu tenho grupo. Então, vem, pode vir. Assim, nunca fiquei sobrando na sala... (R.S.C.)

Percebe-se a relação identitária que se estabelece entre estudantes indígenas e os estudantes não indígenas de menor poder aquisitivo (“mais simples”), oriundos de favela, de outras nacionalidades e de cursos com menor prestígio na universidade. Esse aspecto evidencia que as relações identitárias, por meio da formação e adesão aos grupos na sala de aula e no curso, se estabelecem mediadas pela dimensão econômica, étnico-racial, etária e de situação civil, uma vez que muitas estudantes são casadas e(ou) mães.

Inversa à condição de sujeito invisível, fica também evidente nos relatos dos entrevistados o auto-orgulho indígena e o autorreconhecimento de igual capacidade ao não indígena, seja por poder participar do ensino superior e produzir conhecimentos que venham a contribuir com o seu povo, sua comunidade, seu grupo faccional ou sua família, seja pelo reconhecimento da condição de igualdade com os não índios, superando o sentimento de compaixão por serem indígenas.

Não! Agora [na universidade] eu tenho prazer em falar que eu sou índia. [...] Como eu falei, lá, quando eu estava no ginásio... Quero passar por cima desse

preconceito; eu vou até o fim. [...] Eu não tiro 8, 9, igual eles tiram direto; a minha nota é 7,5, 7. Está dando para acompanhar, né? (R.S.C.)

E também, eu não me considero inferior porque eles não ficam querendo me ajudar. Se eu não correr atrás eu vou tirar zero. Ninguém me ajuda, não. O professor já falou isso pra mim, vários professores já falaram isso pra mim. Nós não somos coitadinhos. Nós estamos ali com o mesmo tratamento, é igual. Se vocês faltarem, vocês vão levar falta. Se for caso urgente, a gente pode até abolir as faltas, porque vocês estão aqui, mas tem muita gente lutando pra acabar com isso aí. Foi duro pra aceitar os indígenas aqui. Então, vocês têm que apertar o pé e estudar igual o pessoal aqui. Até porque, deu trabalho. Muita gente aqui não aceitava isso aqui. Foi uma coisa bem discutida aqui dentro da UEM pra aceitar... (J.R.S.)

Quando a gente fazia os trabalhos com os colegas, que ia apresentar os trabalhos, eu me sentia diferente, é... não sei como falar desse sentimento que eu tive, mas era um sentimento bom, muito bom... [sentia-se reconhecida] [...] Eu não concorri com eles, mas ali dentro da universidade, eu estava igual a eles. Só que eu era diferente. Mas ali, na questão de notas, apresentação de trabalhos, eu queria apresentar melhor que eles, queria mostrar para eles que eu também sabia fazer aquilo lá que eles estavam fazendo em sala de aula. [...] Mostrar para eles que não eram aqueles indígenas que eles pensavam, que era incapaz de competir com os não indígenas na sala de aula. [...] Mas o vestibular eles achavam que tinha de ser diferente mesmo, os professores mesmos falavam isso. Mas, quando entrávamos na universidade era outra coisa; tinha de competir de igual para igual ali dentro (M.B.)

Observa-se que essa afirmativa compreensão também foi mediada por relações de reconhecimento, acolhimento e apoio acadêmico pelos colegas e professores não indígenas, uma vez que todos os entrevistados relatam experiências positivas de solidariedade e ajuda de colegas da mesma turma, na maior parte das vezes, do mesmo grupo, principalmente nas atividades acadêmicas. Muitas dessas atividades também se desdobraram das ações de monitoria acadêmica organizadas principalmente pela UEM e pela UEL.

Tinha alunos que a gente se reunia e eles me ajudavam a estudar. Da mesma sala [monitoria]. Tinha de outras. Porque, quando eu reprovei a turma foi pra frente né? Então, da turma que estava lá na frente, eu tinha ajuda e era gostoso. [...] Daí, alguns dão material e outros vêm já com grupos de estudo né, do que precisar, e vem um telefone, do que precisar liga, e eles já têm. (V.L.G.)

Aí, peguei o primeiro ano e consegui fazer, meio aos trancos e barrancos. Aí consegui os monitores da sala. O pessoal que eu tinha feito amizade do primeiro ano que já estava no segundo ano. Aí, peguei a turma deles, ia lá, ligava para eles virem dar umas aulas para mim. E daí, eles já entraram num programa lá, do colegiado, para acadêmicos, né, para contar como hora acadêmica. [...] Aí, o pessoal me incluiu num projetinho de aperfeiçoamento, para conhecer, tipo um cursinho, espécie de cursinho. Tanto na área de Biologia e tinha um professor do Departamento de Biologia para trabalhar

comigo, um professor de português lá do CCH e os outros professores, também, de Matemática e Química. [...] Aqui não, aqui tem os dias para ensinar alguma coisa que eu não sei, ele me ensina e, então, a gente faz tudo aqui [salinha]. Agora, eu chegar na biblioteca e pesquisar, eu não sei pesquisar livro na biblioteca até hoje pelo computador, não sei achar livro. Então, eu tenho essa dificuldade. Aí, a única coisa boa que eles fizeram foi isso aqui.³⁰⁷ (L.V.S.)

Tinha! Tinha um grupo de amigos. A gente sempre estava junto, fazia o trabalho, mas era sempre bem recebido pelos outros, assim. A não ser uma menininha que era mais, assim, nariz empinado. Mas o resto não, sempre estava junto, conversava, fazia os trabalhos. Às vezes, quando eu não tinha trabalho, eles me enviavam, como até hoje, eles vão fazer uma pesquisa, me mandavam no meu e-mail. Então, eu sempre tive um bom relacionamento. [...] Meus amigos, daquela minha turma, todos queriam assistir a minha apresentação [da defesa da monografia]. Alguns, que eu consegui falar por telefone... Todos não, mas um bom tanto, perguntando, para ver essa novidade (I.B.R.)

É que eu tive sorte, peguei uma turma bem legal. A maioria da minha sala é muito legal, muito amigo. (R.S.C.)

Então, quando acontece assim de eu não ir para a aula ou algum trabalho, eu já chego na menina e pergunto o que a professora deu, se deu algum trabalho, vai ter alguma coisa... Aí eles vêem que a gente também está preocupada. Então, às vezes, eu estou sabendo de algum assunto e as meninas ligam em casa e perguntam se eu estou sabendo, se eu consegui falar com a professora. Vão passando comigo as lições e me ajudam quando tento comunicar com a professora [...] Eu acho que vai muito da comunicação também... (E.R.J.)

Às vezes a gente pega o telefone das meninas da sala e dos caras da sala, precisa deles. Aí, a gente liga. Às vezes, é só um resumo lá da apostila e eu não peguei a apostila. Aí, eu vou atrás das coisas que eles fizeram e empresto novamente pra gente sublinhar, eles dão a mão pra gente, né. Aí, eu ligo, mas tem que ir lá ou eles vêm e traz pra gente. Então, a gente tem essas ajudas, mas tem que, assim, comunicar eles... [...] Eu acho porque a gente se deu melhor com o pessoal, com a turma, com os professores [da UEM e não das Faculdades anteriores]. Foi melhor, né? Eu acho que isso melhorou pra gente. (J.R.S.)

Várias meninas do curso que eu fiz muita amizade e tinha outros cursos também que a gente pegou uma amizade tão grande que, no final do ano, a gente tinha que se separar, mas a gente sempre estava... e a hora que a gente tem um tempo, a gente se comunica. (M.B.)

Os relatos evidenciam os vínculos de amizade que se constituem pela convivência estudantil no ambiente acadêmico, ainda que este seja marcado por relações de preconceito e discriminação. Importante destacar a impressão de que as

³⁰⁷ Interessante observar a relevância da citação uma vez que, se algum dos professores e estudantes não indígenas, mesmo os membros da CUIA, fossem morar na terra indígena e tivessem que cultivar a terra para plantar ou confeccionar artesanatos, na certa se demandaria de ensino. Entretanto, para o uso da biblioteca ou do computador, o estudante indígena é literalmente jogado à própria sorte (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado).

relações afetivas que se estabeleceram, a partir da interpretação dos relatos, tomam como centralidade as relações acadêmicas (monitoria acadêmica, comunicação e elaboração dos trabalhos, dentre outros) mais do que as relações para além do ambiente universitário. Muitas dessas relações se expressam também numa dimensão de interculturalidade dos conhecimentos e das experiências desenvolvidas no ambiente universitário os quais serão analisados na sequência.

Um aspecto que se destaca emblemático na análise do relato de uma das entrevistadas refere-se à sua significativa concepção e posição de preconceito para com a referência de pessoa não indígena, construído e afirmado pela sua profunda mágoa acerca da memória dos antepassados mortos pelas sociedades não indígenas. A entrevistada M.B. relata sua afinidade para com as colegas do curso (citação anterior), contudo, ao ser questionada pelo pesquisador sobre como se posicionaria na sala de aula quando houvesse um debate ou uma situação de conflito entre os colegas, a mesma revela sua antipatia para com os não indígenas, independente da possível relação afetiva que tenha construído:

sempre quando surgia essas intrigas, eu ficava no meu canto, não queria me envolver com elas [...] mesmo sendo as amigas. [...] Olha, talvez se fosse indígena eu me envolveria, mas como... eu também sou assim: com os não indígenas, **como posso dizer... vou dizer: não gosto muito de não indígena.** [...] Porque tem uma história toda que a gente conhece, que contavam, dos não indígenas com os indígenas, talvez seja por isso... [...] Sim, antigamente, o que os não indígenas faziam com os índios, as crises indígenas, essas coisas... [...] Eu pensava assim: não vou entrar não, porque é desse povo mesmo, dessas brigas é que a gente acabou perdendo um monte de parente indígena. Então, eu lembrava dessas coisas. Quando eles começavam essas intrigas, eles mesmos discutiam dentro de sala de aula. Tinha brigas também de meninas com meninos e já vinha aquela lembrança. [...] Mesmo que fosse (uma colega muito querida). Mas se fosse indígena, já era outra coisa. [...] Chegar e falar mal do indígena, já me dói. [...] Mas até hoje acontece, os não indígenas falam mal dos índios, e já me corta... (M.B., grifo nosso)

A expressão da entrevistada revela a sua capacidade performática diante da sua convivência num ambiente nem sempre acolhedor, por vezes com hostilidades sutis ou explícitas para com sujeitos ingressos por um vestibular diferenciado, ocupantes de vagas reservadas, oriundos de territórios não muito conhecidos ou miticamente fantasiados, com insuficientes recursos financeiros, com marcas físicas e estéticas que os identificam e portadores de uma imagem social, ideológica e historicamente

construída sobre o não-trabalho. Ao analisar a trajetória dos estudantes negros cotistas na universidade, bem como as estratégias por eles desenvolvidas para sua permanência, Pinto (2006, p.141-142) destaca que,

Assim, a trajetória de um aluno na universidade e, posteriormente, sua inserção inicial no campo profissional dependem tanto de sua capacidade de se inserir em redes de relações pessoais quanto de manipular de forma eficaz as técnicas de “apresentação do eu” (GOFFMAN, 1959) para controlar positivamente as impressões que provoca em cada contexto de **performance individual ou coletiva**. Essas questões são centrais para a discussão e a avaliação da política de cotas na educação superior, pois a eficácia social desta não pode ser medida apenas em termos da entrada de um certo número de pessoas “negras” ou “carentes” na universidade, mas também nas possibilidades criadas para que essas pessoas possam manter-se na universidade e criar trajetórias acadêmicas e profissionais de sucesso. (Grifo nosso)

Nessa lógica, ressalta-se que, ao longo das entrevistas realizadas com os estudantes indígenas para elaboração deste trabalho, observou-se sua performance de contraditória e simultânea afirmação e negação dos preconceitos, demandando do pesquisador precisão nas questões elaboradas e abordadas. Ao longo dos relatos pode-se perceber a percepção de todos os entrevistados de que o preconceito não ocorre com ele e sim para com os outros estudantes indígenas.

Todos os entrevistados afirmam que não foram vítimas de preconceito diretamente, ressaltando, de imediato, situações de preconceito vivenciadas por outros estudantes indígenas universitários, como se pudessem transferir aos outros o que possivelmente sentem para si. Mesmo com esta subjetiva transferência, narram situações ora sutis, ora de explícita discriminação vividas por eles na relação entre colegas e professores do curso.

Casos de discriminação, pessoalmente, eu não passei, não passo aqui. Ajuda de amigos, eu tive e tenho, mas com a minha irmã, com a R., com o L., a história foi diferente... (V.L.J.)

Ah, preconceito a gente tem em todos os lugares, ainda mais com indígenas, mas eu mesma, na universidade, não tive. Talvez... [...] porque, às vezes, eles nos olhavam assim: Ah, está chegando este índio aí. Eu percebia essa visão lá dentro, olhando para eles, percebendo essa visão dentro da Universidade. (M.B.)³⁰⁸

³⁰⁸ Relato apresentado anteriormente e entendido pelo autor que seria fundamental sua reafirmação neste momento do trabalho.

Olha, eu senti alguma coisa assim... não discriminação. [...] Mas, no meu curso, eu acredito, assim, eu nunca vi, não senti... Em outros cursos até, há discussão, né, a facilidade, o índio tem essa oportunidade, muitos desistem, e isso tem, né, essa cobrança. Mas no meu curso, se teve nunca ninguém se manifestou. Sempre tive um bom relacionamento. [...] esse problema assim eu não tive, os meus colegas, eu sempre tive um bom relacionamento e até hoje. (I.B.R.)

Não. Na faculdade, não. Algumas alunas da minha sala, pode até ser, assim, meio que diferente para elas, mas preconceito, preconceito assim, não. [...] Eu acho que para alguns ali, ah, índia... Acho que não fazia muita diferença eu estar ali, ou não... Nunca me deixaram transparecer isso. (E.R.J.)

Não tive dificuldade porque para mim, como eu falei para você, eu sempre fui, assim, muito comunicativo, sempre fui. Aí, isso para mim, foi assim... olha, de grande aproveitamento, sabe, eu ser comunicativo. Eu cheguei e comecei a conversar com o pessoal assim, cumprimentava, eu queria conhecer mais, de onde eu tinha vindo, assim. [...] Aí, começavam a me especular e tal, como é que eu me sentia aqui.. Aí, eu não senti nada, assim, de discriminação, eu não senti nada. (L.V.S.)

Constata-se também que os relatos dos entrevistados e suas posturas diante das situações de preconceito se distinguem por grupo étnico, familiar e comunitário. Interessante observar que a maioria dos relatos que retratam as situações de preconceito e os sentimentos de depreciação diante das posturas dos não indígenas é dos entrevistados V.L.J., E.R.J., J.R.S., R.S.C. e L.V.S..

Os quatro primeiros são Guarani provenientes da Terra Indígena do Laranjinha, e o último é filho de pai Kaingang e mãe Guarani (afirmando durante a entrevista sua pertença Kaingang), sendo proveniente da Terra Indígena de São Jerônimo, ambas localizadas na região norte do Paraná. As duas primeiras entrevistadas são irmãs, assim como o terceiro e o quarto. O último entrevistado citado é órfão de mãe, não conhece o pai e os irmãos, não possuindo em sua trajetória infantil positivas referências de convivência familiar. Todos eles não são falantes da língua Guarani e Kaingang e se originam de terras indígenas muito próximas da sede do município.

Nos seus relatos, todos revelam as fragilidades na formação escolar básica e as inseguranças diante da dinâmica e dos conteúdos dos cursos escolhidos. Dos cinco, três mudaram de curso ou de IES e outra entrevistada afirma arrepende-se pela escolha da Universidade, devido à exigência metodológica de ter que expor e discutir permanentemente os trabalhos acadêmicos de forma oral e argumentativa. Todos eles apresentaram características de timidez, vergonha e insegurança, ora justificada pela

fragilidade de conhecimentos escolares, ora pela reduzida afirmação étnica em se identificar como indígena. Quando manifestada esta identidade, não a referencia como sendo Kaingang ou Guarani, talvez pela ausência do domínio destas línguas.

Observa-se o inverso nos entrevistados M.B. e I.B.R., sendo ambos Kaingang e pertencentes à mesma família e atualmente residentes na mesma Terra Indígena (do Apucarantina). Esta comunidade apresenta características de manutenção de muitos elementos culturais da tradição Kaingang, sendo a língua Kaingang a primeira a ser aprendida e falada por todos os indígenas que lá residem. Os dois entrevistados (cunhados) estão vinculados a uma família em que todos os adultos são estudantes universitários, os quais, em sua maioria, assumem funções profissionais assalariadas na comunidade, além da atuação política interna na Terra Indígena e em outros espaços de organização indígena no estado. Demonstram nos seus relatos uma explícita e segura afirmação étnica, apesar de apenas M.B. manifestar o domínio da língua Kaingang. O entrevistado I.B.R. afirma-se pela sua atuação política sendo liderança em alguns espaços da organização indígena no Paraná e no país. Ambos referem-se às situações de preconceito, contudo não se apresentam inseguros diante das ofensivas cotidianas.

A partir destes elementos pode supor que as relações de pertencimento acadêmico dos estudantes indígenas podem estar diretamente associadas às condições subjetivas e objetivas de identidade étnico-comunitária e de como estas passam a ser compreendidas e trabalhadas no ambiente, na estrutura e nas relações universitárias. Seu pertencimento acadêmico e étnico-comunitário também está associado às formas de acolhimento pela estrutura universitária. É nessa estrutura e nas relações que dela se constitui que se encontrarão aderentes as concepções e situações de preconceito e de discriminação.

Na lógica do combate ao racismo institucional explicitado por Baibich-Faria e Arco-Verde (2006, p.41-42) também Paulino (2008, p.111) afirma a importância do posicionamento das instituições de ensino superior na formação dos seus gestores e profissionais para a superação do preconceito.

apontamos, desta forma, que qualquer política de ação afirmativa para indígenas pode ser inviabilizada na prática se não for acompanhada de uma

capacitação de gestores e profissionais universitários (reitores, pró-reitores, coordenadores de curso e professores) que dê conta da desconstrução das imagens dos indígenas delineadas pelo senso comum, abordando suas particularidades culturais e seus objetivos na universidade. Esta é uma importante ação de permanência, feita a passos lentos no Paraná. Consideramos aqui sua complexidade, potencializada pela constante (e lamentável) resistência de alguns profissionais universitários a este trabalho,

Outrossim, ao denotar a inclusão perversa, a inclusão excludente, o não lugar manifestado por muitos dos professores e colegas de curso, o preconceito, simultaneamente, pode provocar reações de afirmativa identidade indígena. Tal qual a paradoxal identidade judaica constituída tanto pela sua identitária afirmação assumida como pela sua negação (“decorrente da defesa crônica à perseguição que foi, que é e a que será”), conforme explicita Baibich (2001, p.131), a identidade dos acadêmicos Kaingang e Guarani também se manifesta afirmativamente a partir da relação com o outro.

Essa possibilidade se produz a partir das relações interculturais que passam a se constituir na universidade também a partir de sua presença. Porque para ser universidade e pública, há que se permitir ser intercultural.

4.3.5 As experiências de interculturalidade indígena e não indígena na universidade

Esta categoria passa a ser ressaltada e identificada na análise dos relatos, haja vista o próprio sentido do ingresso e da permanência dos estudantes indígenas na universidade, afirmado por todos eles ao tratar da busca de conhecimentos que venham a contribuir para a melhoria da qualidade de vida na terra indígena.

O sentido da interculturalidade se apresenta nesta análise tendo em vista a possibilidade de intercâmbios, debates, reflexões, aprendizagens e descobertas socioculturais sobre o universo indígena e não indígena pelos estudantes índios e não índios, na perspectiva dos conhecimentos que passam a ser mediados, refletidos, elaborados entre e por esses sujeitos.

Assim, para os estudantes indígenas se apresenta a tarefa, talvez não evidenciada em seu ingresso, de não apenas manterem-se na estrutura acadêmica, correspondendo às exigências pedagógicas e formativas e resistindo às dificuldades

socioeconômicas próprias de sua permanência, mas também de contribuir para que outros conhecimentos, saberes, realidades e sujeitos sejam pautados, ouvidos, reconhecidos e debatidos no seu interior, assim como os conhecimentos sistematizados pela academia se coloquem a serviço das comunidades indígenas.

Apesar das IES estaduais apresentarem fragilidades no efetivo reconhecimento da presença dos estudantes indígenas no ambiente universitário – dada a insuficiência de canais de diálogo acadêmico-cultural em pautar reflexões acerca do universo indígena – os entrevistados ressaltam que o ensino superior possibilitou-lhes a ampliação do acesso a conhecimentos e sua leitura crítica de mundo.

Constata-se que, mesmo com a hegemônica forma eurocêntrico-ocidental, hierarquizada (haja vista a gradação de prestígio dos cursos de graduação) e não indígena das universidades brasileiras, os conhecimentos adquiridos e refletidos pelos estudantes indígenas provocaram neles uma leitura mais ampliada e crítica sobre o seu papel nas sociedades indígenas e não indígenas, ressaltados por todos eles, cada qual com o viés político-pedagógico dos seus cursos. Essa constatação se evidencia de forma mais contundente por muitos acadêmicos indígenas que passam a articular os conhecimentos acadêmicos debatidos na universidade com as necessidades, realidades e possibilidades de autossustentabilidade de suas comunidades.

Constata-se nos relatos a ênfase em aspectos da cultura indígena que passam a ser redescobertos, pautados e afirmados pelos estudantes indígenas em seu processo de formação, gerando uma positiva e afirmativa interlocução entre os conhecimentos acadêmicos discutidos e os conhecimentos tradicionais e culturais das etnias Kaingang e Guarani nas suas respectivas comunidades.

Dentre essas manifestações se evidencia a problematização expressada pela estudante V.L.J. sobre a religião a qual ela e sua família professam (pela Igreja Congregação Cristã do Brasil) e seu desejo manifesto em pesquisar e dialogar com a religiosidade e cultura Guarani. Também se evidencia o estudo monográfico realizado por I.B.R. que investigou a dimensão cultural da justiça restaurativa Kaingang nas terras indígenas, tema de sua pesquisa acadêmica (RODRIGUES, 2008).

Apesar de que eu não tenho muito conhecimento³⁰⁹. Porque a minha aldeia é muito pequena e já está muito misturada, né? Então, tem bastante coisa que está esquecida. Tem coisas que eu venho saber agora, também, por interesse, por procurar mais informação. Então, estou sabendo de algumas coisas agora né? Por exemplo, o nome de plantas medicinais. Inclusive, eu queria fazer alguma coisa nessa área também, para resgatar. E rituais que eu fiquei sabendo, bem interessantes, sabe? Da passagem da menina para mulher. E tem esse ritual e eu não sabia que tinha. É uma coisa que ficou esquecida que a minha tia e a minha mãe fez, só que minha mãe, não sei se ela é desligada ou eu não sei se ela tem um pouco de vergonha, eu não sei, e ela não passa pra gente. E eu descobri, assim, sabe, por acaso, porque a minha tia, contando uma história, ela falou sobre isso. Daí, eu fui mais a fundo e descobri. E eu falei: - Olha, devia ter passado para mim, e eu ia tentar fazer alguma coisa, resgatar, mas... [...] Eu acho que deveria ter um respeito tanto de uma parte como da outra com os rituais ali, com os rituais indígenas. Bom, é o que eu acho. Ah, como eu falei. Aí, depende muito de cada um, da maneira como você enxerga a religião, né? Eu acho bem complicado, porque, assim, tem bastante índio ali que pertencem à Congregação, né? Então, eles ficam muito presos à religião e esquecem de algumas tradições, e que tudo é pecado, né? E eu acho, também, que não é por aí, né? A gente tem que abrir um pouquinho mais a mente e tentar resgatar algumas coisas, aquilo que não pesa na consciência. Não sei, porque religião é tão complicado se discutir, cada um tem a sua. [...] Então eu queria fazer uma coisa nesse sentido. Só que também, eu não sei por onde começar ainda. Eu tenho que pesquisar mais. Tem a minha tia que conhece bastante. E vai ser perder. (V.L.J.)

E até, hoje, meu trabalho, ele está lá, eu faço um relato de monografia, assim, sobre isso, como que era e até hoje. E fazendo uma menção à justiça restaurativa que existe dentro da comunidade que, hoje é um modelo, assim, ultramoderníssimo. Pouco discutido, mas acho que isso já existia há séculos, milhares de anos. [...] E uma das coisas que eu quero trabalhar mesmo, é essa questão da justiça restaurativa, porque as comunidades indígenas têm a prestação de serviço à comunidade, que é um sistema que vai poder modificar essa linha de pensamento do sistema carcerário nacional, não só indígena. Porque hoje, pequenos delitos, porque, às vezes, o cara é privado de liberdade e em questões que você poderia resolver através da mediação e da conciliação, que os índios usam muito naquelas audiências indígenas, que eles conversam. Existe a cadeia onde eles são privativos de liberdade, mas existem os serviços comunitários que eles prestam. Então, esse é um dos programas, assim, de vida que eu vou, pode ter certeza que eu vou tocar pela minha vida toda. Que a gente tem, por exemplo, as nossas normas penais internas, mas que são todas transmitidas oralmente, verbalmente e não existem normas, assim, escritas, leis aprovadas, né? E que vem desde o início do povo indígena. (I.B.R.)

Acerca da importante e necessária pauta sobre as questões indígenas nos programas curriculares dos cursos em que os estudantes indígenas estão vinculados³¹⁰, de todos os entrevistados, apenas L.V.S. evidenciou que a professora da

³⁰⁹ Grifo nosso, evidenciando que a entrevistada inicia seu relato afirmando seu desconhecimento sobre sua cultura e explicitando sua insegurança e baixa autoestima étnica.

³¹⁰ Nesta questão, importante destacar a referência da Lei n.º 11.645/2008, que altera o artigo 26-A da LDBEN, obrigando o ensino da História e Cultura Indígena em todos os estabelecimentos de ensino do país.

disciplina de Antropologia, no curso de Educação Artística da UEL, citada anteriormente, fez referência às questões indígenas, buscando a sua participação inserida como conteúdo e programa de suas aulas. Mesmo questionados pelo pesquisador, nenhum outro estudante entrevistado evidenciou qualquer referência teórica ou conceitual que fosse apresentada ou debatida em sala de aula sobre a questão indígena, mesmo os professores sabendo da presença acadêmica indígena na sala de aula e no curso.

Porque pelo que o pessoal fala, quem faz esses cursos baixos assim... são as pessoas mais pobres que não têm condições... Então, são os cursinhos que o pessoal fala... Mas eu, estando ali sentado na frente da professora e ela perguntando para mim. E, às vezes, ela perguntava uma coisa para mim e eu já sabia e respondia, então, eu me sentia bem orgulhoso por estar por dentro do assunto, sabe, e está envolvendo ali. E ela está me chamando para conversa e então eu me sentia bem. Uma das únicas professoras que perguntava para mim, essas coisas. (L.V.S.)

Observa-se que, apesar da depreciação socialmente atribuída ao curso por ele escolhido (por não ser um curso prestigiado, como era o curso de Medicina, por ele anteriormente freqüentado), o entrevistado se sente acolhido e reconhecido como indígena e por poder participar das discussões em sala de aula.

Inversamente, as estudantes E.R.J., V.L.J. e M.B. afirmaram esta ausência e a explícita centralidade e validação dos conhecimentos científicos pautados na universidade em detrimento de conhecimentos sobre as culturas indígenas ou que pudessem voltar-se a elas.

Não, saúde indígena, não. Saúde pública, né? Mesmo eu estando lá. [ao ser questionada se alguma vez aconteceu dos professores possibilitarem reflexões sobre a questão indígena] Não. Até porque, nunca entraram, assim, em nenhum assunto que acabasse tratando da questão indígena. (E.R.J.)

O que a gente discutia, mesmo é mais científico, né, mais... Porque você seguia aquele roteiro dos problemas. É que, na verdade, você não tem as disciplinas separadinhas, é tudo junto. Então, acho que não entrava, sabe, a questão indígena, mesmo. Eu acho também que porque eu era muito quieta, né... (V.L.J.)

eu não sei, talvez seja por desinteresse... porque falava que era indígena, e já não queriam saber como é que era. (M.B.)

Interessante notar que as estudantes assumem para si a responsabilidade em não terem pautado tais questões, justificadas pela sua timidez, não fazendo sequer alguma referência sobre o dever da Instituição de Ensino em programá-los, no mínimo, em respeito à sua presença. Ao refletir sobre o modelo e a programática de escolarização presente e voltado aos povos indígenas, Capelo e Amaral (2004, p.180) referem-se aos confrontos existentes no processo de formação destes sujeitos.

O colonialismo interno que caracteriza as instituições escolares pode ser representado por sua racionalidade monocultural, orientada por saberes predominantemente produzidos por homens, europeus (brancos) e cristãos. Portanto, sendo a natureza da escola colonizadora, para os índios torna-se duplamente colonizadora. Essa tradição, no entanto, vem sendo confrontada por experiências alternativas.

Ao refletir sobre a lógica ocidental hegemônica na universidade, Gersem dos Santos Luciano (2007, p.59), pertencente ao povo Baniwa e doutorando em Educação, também manifesta sua percepção diante do não reconhecimento e por vezes, desqualificação dos conhecimentos indígenas pela ciência não indígena.

No caso das universidades há um grave problema: os nossos conhecimentos tradicionais, os que vêm dos nossos povos, continuam sem validade nenhuma. Eles não são considerados. Servem para reflexões, para estruturar várias possibilidades, mas não têm valor. Imaginem que eu tenha que dar um parecer técnico. Eu não posso dá-lo a partir do conhecimento de meu povo. Eu seria obrigado a fazê-lo a partir da ciência ocidental, portanto, da ciência do branco, um modelo absolutamente ocidental, baseado no saber não indígena. (Grifo nosso)

A demanda pela dialogicidade entre diferentes lógicas e conhecimentos se apresenta como um significativo desafio para uma estrutura que possui em sua gênese histórica de constituição o desconhecimento e a negação dos povos indígenas como sujeitos epistêmicos. Esse desafio é refletida por Silva (2007, p.135-136) ao debater sobre as experiências universitárias em curso e que envolvem povos indígenas no Brasil, num evento específico sobre esse tema.

é necessário entender a estrutura científica do pensamento indígena. E isto não é simples: colocar os saberes em pé de igualdade científica, conseguir posicioná-los em um mesmo patamar, com igual *status*, é muito complicado. Estabelecer um diálogo entre os saberes é algo complexo na academia, porque

temos conhecimento de que a nossa ciência ocidental fundou-se na questão que foi tão bem criticada neste Seminário: na fragmentação dos conhecimentos e em um modelo homogêneo, como *uma* verdade que é construída. Existem, de fato, “verdades”. Ora, existem outras lógicas, outros jeitos de explicar o mundo, a natureza. E isso mexe com muita gente e nos obriga a pensar.

Como visto anteriormente nos relatos, a presença indígena nem sempre é visibilizada em sala de aula e quando isso ocorre por vezes é ressaltada de forma despreparada e por vezes desrespeitosa pelos professores. Esse despreparo e desrespeito podem ocorrer seja pela depreciação do desempenho dos acadêmicos indígenas, ou mesmo pelo entendimento mítico e exótico dos professores de que o estudante indígena venha a ser um sujeito munido das diferentes epistemologias, inclusive as que pautam os conhecimentos filosóficos e sociológicos mais complexos e contemporâneos, exercendo o domínio teórico e superior capacidade de abstração acadêmica.

O professor de Ciência Política é bem legal, só que eu acho que ele percebeu que eu era índio e que tinha dificuldade e ele começava a só citar meu nome, no ano passado. Ele chegava e fazia uma roda na sala e me apontava, aí estava numa discussão sobre proletariado e burguesia e aí ele me perguntava o que eu falava sobre proletariado e burguesia. Aí eu dizia, eu não sei professor. Daqui a pouco ele lia mais um trechinho e perguntava outra coisa: - *e aí, o que você entende disso?* A turma ficava olhando pra gente esperando que eu fosse falar alguma coisa. Eu ficava com vergonha e dizia que li aqui, mas eu não entendi direito o texto ainda. (J.R.S.)³¹¹

Essa e outras manifestações revelam o desconhecimento existente sobre quem são e qual a realidade dos povos indígenas no Brasil e no Paraná. Ao mesmo tempo, pode suscitar o desejo em conhecê-los, até porque estão fisicamente presentes na universidade e nas salas de aula. Segundo Capelo e Amaral (2004, p.185),

De maneira geral se pode afirmar que a presença de estudantes indígenas na universidade, por si mesma, já suscita curiosidades e desejos – conhecer mais e melhor suas formas de vida, suas culturas e especificidades. Considerando que o desconhecimento dos não índios sobre as diferentes formas de vida dos índios é flagrante, entende-se que a presença dos índios na universidade suscita a curiosidade por parte dos não índios. Num primeiro momento é somente curiosidade, mas dela pode deflagrar um movimento de aproximação entre diferentes. Esse movimento pode evoluir para uma possível superação

³¹¹ Relato apresentado anteriormente, sendo entendido pelo pesquisador como fundamental sua reafirmação neste momento do trabalho.

dos estereótipos que impregnam os materiais didáticos e as práticas pedagógicas, que em geral são preconceituosas e nem de longe refletem conhecimentos mínimos sobre as diversidades que caracterizam os povos indígenas.

Nesse sentido, as experiências de interculturalidade mais significativas relatadas pelos entrevistados revelam intercâmbios realizados entre os estudantes indígenas, estudantes não indígenas e comunidades indígenas, não necessariamente mediados pela dinâmica docente e institucional. Este aspecto pode revelar, sobretudo, a ausência de discussões que pautem as questões indígenas nos conteúdos acadêmicos desenvolvidos pelos professores e pelo curso em que os estudantes indígenas estão envolvidos, bem como de projetos de pesquisa e extensão articulados às suas comunidades de origem.

Em contradição ao relatado anteriormente referente à ausência de debates pautados e programados em sala de aula, ressalta-se o interesse e a curiosidade de alguns colegas e docentes não indígenas de determinados cursos em conhecer as questões e as culturas indígenas, alguns destes motivando seus professores a conhecerem a realidade das comunidades as quais pertencem os estudantes indígenas. A entrevistada M.B. chega a fazer referência ao interesse do curso, porém, não detalha se é da Coordenação do curso ou de alguns professores ou colegas. São relatadas também as visitas nas terras indígenas realizadas pelos colegas não indígenas dos acadêmicos M.B., e L.V.S.

Eles gostavam [os colegas de curso]. Pelo menos, o que eu senti é que eles gostavam. Eles pediam para eu tentar participar um pouco mais e levar os conhecimentos que tinha da nossa cultura para eles. Assim como eles passavam para mim o deles, era para eu passar o meu conhecimento para eles. Apesar de que eu não tenho muito conhecimento. (V.L.J.)

Porque na faculdade, eles tocavam muito, também, na questão indígena. Não sei se eles tocavam na questão indígena porque a gente estava ali dentro, não sei se isso acontecia antes, mas no curso meu, eles tocavam muito na questão indígena. Então, no primeiro ano, no segundo e até no final do curso, eles nos procuravam para estar colocando um pouquinho para eles a questão da educação, da saúde, essas partes, né? Então essas partes a gente olhava, a gente já tinha uma visão diferente que eles queriam estar contribuindo também, queriam conhecer. Nessa partes também era interessante. Olha, era de outras turmas, de outros cursos que tinha esse olhar. Mas na minha eu fui bem recebida no dia em que cheguei lá. Eles queriam, no primeiro dia que eu entrei, que falasse sobre mim, como era. A gente viu esse interesse no nosso curso

que eu fiz. Eles foram conhecendo e até foram visitar minha aldeia para ver como era. Eu estive acompanhando eles também. Do meu curso, eles estavam bem interessados mesmo na minha cultura, a cultura Kaingang. Porque os alunos estavam interessados em saber e os professores vendo isso, também queriam saber o que os alunos queriam saber. Os professores com essa curiosidade deles, aproveitavam o embalo para conhecer mais sobre a questão indígena. (M.B.)

Tinha um grupo que era meu. Na verdade, era um grupo, assim, de dez a quinze colegas e tinha umas meninas no meio. [...] Então, até que eu os levei para conhecer São Jerônimo. Eles foram lá, conheceram. Fizeram piquenique lá... (L.V.S.)

A entrevistada E.R.J. destaca a positiva relação dialógica construída com dois de seus professores, construindo com um deles uma identidade a partir da semelhança de sua origem econômica e das possibilidades afirmativas de ocupar os espaços acadêmicos.

Eu tive um professor que conversava comigo. É porque, uma vez ele comentou que ele também veio de família humilde, né, que ele conseguiu. E ele é um professor de destaque ali. E ele falou: - Você viu que eu busquei meu espaço aqui, então, o que eu tenho para te falar é: estuda bastante, corre atrás do que você quer, porque você consegue. Você já está aqui na faculdade, então, é porque você tem competência. Tenta achar o teu espaço. É, Carrilho! Fala Carrilho todo o mundo conhece. Ele era o que mais falava comigo. Foi no terceiro ano. E esse ano, também, teve um professor... o professor Leonardo, de clínica integrada. Ele me... nossa! Ele conversava bastante comigo, falava sobre isso, também. (E.R.J.)

A experiência estudantil na universidade possibilitou também o contato, a identificação, o diálogo intercultural e a similar experiência de estrangeirice da acadêmica E.R.J. com a amiga africana, identificando características pessoais e culturais semelhantes e distintas que se evidenciam, principalmente, diante dos colegas não indígenas e não africanos do curso de Odontologia.

Engraçado que eu tinha uma amiga que ela era estrangeira, ela veio de Moçambique. Os pais dela tinham condições de manter ela. Várias vezes ela falava que não era o mundo dela aqui... Ah, pelo fato de deixar lá, né, ficar aqui, num país diferente, sem parentes. Eu até fiquei de levar ela agora no final do ano. Que eu acho que ela vai passar o ano novo aqui. Mas, ainda não a levei lá. [...] Então, eu me identifiquei bastante com ela. Eu estava lendo uma questão [do questionário da referida pesquisa], ali, se em algum momento eu sentia que eu era estrangeira, né? Na verdade, eu sentia sim. Porque, várias vezes, eu e ela conversando bastante, assim, ela também... É porque ela tinha mais meu jeitinho, também, é tímida, meio quietinha. Daí, então, a gente ficava mais,

bastante tempo só eu e ela conversando. Aí, às vezes, a gente se pegava falando que a gente era um pouco diferente deles [dos colegas do curso]. A gente era amiga deles, saía, às vezes, conversava, mas não se enturmava muito, assim. Ah, eu posso responder por mim, sabe? É claro que, lá na sala de aula, nas aulas práticas, na clínica, tudo, a gente tinha o mesmo papo, assim, né? Mas fora disso, depois, parece que já não fazia, assim, parte da conversa deles, das coisas fora da faculdade, né? Eu quase não freqüento os lugares em que eles vão. Porque eu não tenho condições financeiras para estar acompanhando eles. Não tem como. (E.R.J.)

As experiências de interculturalidade também puderam ser evidenciadas diante da permanente explicitação dos objetivos da presença indígena na universidade, pelos respectivos estudantes. A partir dessas contundentes expressões, o acadêmico I.B.R. relata os debates e a experiência política e militante junto aos colegas e professores vinculados ao Partido dos Trabalhadores (PT), possibilitando outras leituras políticas na universidade, passando estas a serem compartilhadas com os colegas de curso e com demais lideranças indígenas das aldeias e do Conselho Indígena do Paraná.

A gente sempre foi mal informado. Só que daí, as pessoas... Quando eu vim pra cá, em 2001, eu vi que o PT não era aquilo que falavam. Em Manoel Ribas, falavam: - O dia que o PT ganhar, Deus o livre, as terras de vocês, os sem-terra vai invadir tudo. Nossa! Minha mãe, não queria nem ver eu falar de PT, a maioria dos índios. Daí, quando eu vi que era diferente, não era aquele pensamento, aquele princípio que eles adotavam. Eu, conversando com amigos meus lá da História, que eram ligados a isso, aqui da Universidade. Sentava ali, né? Porque na época a gente passou por uma eleição de reitor, o professor Lúcio foi candidato a vice. Então foi e eu fui vendo que não era aquilo. Daí, eu comecei a falar isso na aldeia. Tanto que hoje, os índios mudaram aquilo lá. Não é que eu que consegui fazer eles mudar, mas eu vim e vi isso. Então, foi uma coisa, assim, daí, que eu tive, eu comecei a ver como era a linha de pensamento e de trabalho. (I.B.R.)

Daí, eu conversava com os professores e falava da necessidade. Tanto que, na campanha para governador eu fiquei dois meses praticamente na estrada. E conversei com os professores: - O dia que eu puder vim eu venho nas aulas, assim, que são imprescindíveis, mas eu estou fazendo isso porque a gente tem um dever com o Estado. Jamais avançou tanto a questão de habitação, de educação como nesse governo. Ali que eles começaram a ver muitas coisas assim. Por isso que essa trajetória para mim foi um aprendizado acadêmico e pra vida toda. Muitas coisas, assim, que foi além da universidade. [...] Foi uma professora no primeiro ano. Mas eu convenci ela de que não era daquela forma, de que tinha todo um grupo de pessoas, lideranças que os descendentes e ascendentes que necessitavam de uma coisa, assim, que a gente tinha que mudar. E como você bem sabe, deu para mudar muita coisa. Hoje a gente vê. Você era da luta junto com nós. A gente vê, por exemplo, o Apucarantina avançou e muito, depois... Não só por causa de mim, mas junto, na coletividade de informação, a gente na luta, ali. (I.B.R.)

Ao ser questionado sobre a relação de interculturalidade com os colegas e professores do curso de Direito que frequenta, o entrevistado relata diversos aspectos que podem caracterizar esta relação com os conhecimentos e as atitudes aprendidos e intercambiados por ele na sala de aula e na universidade.

Já levei minha filha na sala de aula, uma vez, fazendo prova, levei meu filho, ia comigo, é pequeno. Então, são coisas assim, para eles verem que é uma coisa assim, mais da cultura mesmo, de estar próximo... Para eles verem o formato que era, uma cultura diferente da deles, que não deixa em creche. Eu nunca deixei meus filhos em creche. Não porque eu não acredito, mas são coisas assim, que para mim é... Eu sou um pouco bem mais reservado, né? E levava, né, porque daí, a C. [esposa] estudava e eu tinha... Quando eu tinha aulas práticas de dia, que era de manhã, ele ia comigo. Eles [os colegas] até gostavam. Achavam bem interessante. Os colegas, a gente tinha uma mesa, assim, que ficava fazendo os trabalhos. A professora até esses dias perguntou onde que ele estava. Não estranhavam não. Ele ficava ali, brincando. (I.B.R.)

Quando eu cheguei, a primeira vez, de bermuda e havaiana e uma camisetinha, eles ficaram meio assim. Mas depois, a gente viu que eles mudaram até aquele comportamento. Começaram a usar, também. Então, é uma coisa, assim, eu sinto que eu consegui transmitir isso. Eles verem que o mundo pode... a gente pode tentar modificar e ver que tem pessoas, muitas pessoas, às vezes, não conhece. E começaram a discutir um dia que a gente tiver um Judiciário formado por Movimento Sem-Terra, por indígenas, negros, fazendo parte desse Judiciário. Muitas coisas que são hoje aplicadas a essa sociedade, esse povo, não irão ser mais, porque eles vão vir daquela base. Isso eu sempre transmiti, deixei claro que era isso. Hoje, por exemplo, se a gente tem um juiz do Movimento Sem-Terra e que vai julgar essas questões aí, você não acha? Ele vai ter que atuar imparcial, é claro, mas ele vai saber qual realidade que tá lá, não o que a elite fala. Os caras que tão lá de sacana, vendem seus terrenos e vão lá pra se aproveitar. Eu vejo que isso, eu consegui... Então, isso é que eu consegui ver, e tentar passar para eles. Meus amigos, daquela minha turma, todos queriam assistir a minha apresentação [da monografia] para ver. (I.B.R.)

A compreensão manifestada pelo acadêmico acerca do ambiente universitário pode ser corroborada pelo entendimento de Capelo e Tommasino (2004, p.26-27) sobre o sentido e a importância da interculturalidade na universidade.

Universidade inclusiva não significa que seja necessariamente justa. O conhecimento que se produz e se transmite nas universidades tem algumas características muito básicas: é branco, euro-ocidental, cristão e masculino. É preciso que outras comunidades de pertencimentos étnicos diferenciados também sejam construtoras dos conhecimentos que precisam ser veiculados nos corredores das universidades, até porque, sem essa alternativa, não se estabelecerá o diálogo intercultural. [...] O ensino e a educação escolar na perspectiva intercultural implicam alterar o padrão normativo que conduz as práticas pedagógicas bem como a racionalidade que preside os saberes e fazeres escolares em todos os graus de ensino.

Segundo o entrevistado, os conhecimentos aprendidos e debatidos na universidade também passam a ser socializados com as comunidades indígenas, haja vista as suas expectativas em usufruí-los, bem como dada a sua contribuição para o fortalecimento e instrumentalização dos movimentos e as organizações indígenas.

E isso, apresentar o seminário em sala de aula, acho que dois meses de aula, eu nunca tinha falado em sala de aula. O máximo era fazer uma continha lá no quadro do professor. Você falar ali... Era difícil, mas eles me chamaram ali, e eu... Então, dali para frente, mudou. Eles sabiam e eu sempre deixava claro meu objetivo, porque eu estava ali. E ali, o meu objetivo é isso: brigar pela questão de demarcação, brigar por tudo o que viesse garantir os direitos dos povos indígenas. Esse era meu objetivo. E eles achavam muito bonito isso. [...] A partir do primeiro ano, eu comecei a gostar mesmo. Tanto daí, que eu me envolvi mesmo na questão indígena, pra caramba, né? Sempre fui do Conselho Indígena e é por isso que eu não consegui terminar no tempo certo a universidade, mas não me arrependo. Foi uma coisa que aprendi demais, uma coisa que aprendi para a minha vida toda. Ali na prática, mesmo, você estar ali. Então, para mim foi muito bom. (I.B.R.)

Importante destacar que o estudante I.B.R. estabelece explicitamente uma íntima relação entre sua presença na universidade e os conhecimentos acadêmicos aprendidos e socializados com uma postura política e político-partidária diante das demais lideranças indígenas.

Observa-se também que a identidade como estudante indígena universitário e os conhecimentos acadêmicos adquiridos por esses sujeitos em seu processo formativo possibilitam a muitos deles um empoderamento junto ao seu povo, grupo étnico e sua comunidade, podendo ser evidenciados por meio dos relatos:

Então, são coisas, assim, que você vê a gente sente orgulho... eu participei disso. E participei disso, por quê? Porque consegui ter acesso a universidade e olhar, assim, nos olhos das pessoas e dizer que agora eu posso, eu estou tendo conhecimento e num grau de capacidade que eu possa conversar com você, e não aquela discriminação anterior. [...] **Olha, a universidade me abriu portas, né?** Eu acho que se eu tenho hoje, por exemplo, esse grande conhecimento das lideranças, das aldeias, eu acho que foi através da universidade. Porque eu sendo como um dos primeiros a entrar no curso de Direito, índio. Você se lembra, né, era uma novidade. Eu participava de reuniões todas e ali é que eu fui conseguindo a fazer essa amizade e mostrar como é que era minha... Tive problemas, claro, divergências, como em todas as classes têm, e não só entre os indígenas, mas ela trouxe pra mim isso: me deixou como uma referência, talvez. Eu espero que eu consiga manter. [...] Então, é uma coisa, assim que é um vasto campo. E eu pretendo ter novas

experiências, eu não quero parar, **pretendo fazer um mestrado**³¹². (I.B.R., grifo nosso)

Aí, estando aqui na universidade, parece que as portas se abrem, o conhecimento, parece que a gente... é para ter um conhecimento geral sobre isso. Aonde ir, onde buscar. Então, isso para mim é uma coisa que é muito importante, porque eu achava que eu vindo estudar, tipo, fazendo Arte ou outro curso, eu ficaria fechado nesse curso. Eu não poderia fazer nada. Mas aqui, eu acho que tem uma visão enorme, porque tem vários projetos que se pode aplicar. Você sendo um estudante de Direito, um estudante de Artes, Medicina, você pode se envolver com outros projetos e mandar para a aldeia. Então, isso para mim é importante, que é o que eu estou conseguindo ver agora. Então, isso nada impede de eu estar fazendo Arte, mas fazer um projeto na área de sustentabilidade, desenvolvimento rural, na área de recuperação de terras, de matas. (L.V.S., grifo nosso)

A simbólica e significativa expressão de *abertura de portas* relatada pode representar a importância da experiência histórica realizada por esses estudantes e dos conhecimentos por eles apropriados, possibilitando um novo status e posicionamento diante das sociedades indígenas e das não indígenas. Observa-se que esse posicionamento novo – explicitado pela condição em apresentar-se estudante universitário –, dependendo das relações sociais e políticas internas existentes nas comunidades de origem cultivadas pelo acadêmico indígena, pode contribuir ou não para garantir a sua permanência na universidade ou mesmo, o seu retorno à aldeia, sendo objeto de análise na sequência deste trabalho.

A explicitação e análise de aspectos das relações interculturais apresentados possibilitam compreender a importância e o significado dos conhecimentos pautados, selecionados, debatidos e aprendidos na universidade pelos estudantes indígenas como chave de seu retorno à sua comunidade de origem e de permanente intimidade e identidade étnica. Ao problematizar essa questão, Capelo e Amaral (2004, p.181-182) afirmam:

É necessário questionar também o conhecimento que se transmite nas universidades – propalado como universal, de fato é apenas uma parte do conhecimento – a parte ocidental oriunda ou produzida pelos brancos, não índios. Aqui está uma outra questão importante. De um lado os índios com suas matrizes e raízes culturais e de outro lado os brancos com suas instituições e superioridade técnica, científica, econômica. Alega-se que quando

³¹² Importante destacar que no período de finalização da presente tese, o pesquisador recebeu a informação da Prof^a. Rosângela C. Faustino, membro da CUIA/UEM, sobre a aprovação do entrevistado I.B.R. no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará, sendo classificado por meio do Edital n.º. 04/2009, do dia 23 de dezembro de 2009.

o índio entra nessa universidade monocultural ele está correndo risco de perder suas raízes, ainda que possamos acreditar em formas silentes de resistência. Mas, os próprios índios nos ensinam que a interculturalidade exige diálogo e não monólogo. [...] A interculturalidade supõe troca de saberes. Exatamente por este motivo estamos apenas dando os primeiros passos de uma caminhada que promete ser extensa. [...] a presença dos estudantes indígenas na UEL vem provocando uma série de questionamentos internos, desde os objetivos dos cursos, passando pelos caminhos burocráticos que precisam ser encurtados. A maior das positivities é que os índios na universidade colocam em evidência suas diferenças e tratam de publicizar suas gentidades que ficaram durante muito tempo ocultadas nas aldeias, nas periferias das cidades, nos guetos excluídos. Essa é uma grande novidade – os índios estão aqui do nosso lado, dentro da universidade. Eles são também estudantes de direito, de administração, medicina, pedagogia, educação física, etc... Essa presença é necessariamente instigante e provocativa. Nesse sentido, apesar de todos os problemas, ainda é possível pensar que muitos de nós poderemos aprender um pouco do muito que eles têm para nos ensinar.

Para além das possibilidades de interculturalidade na universidade, Bondin (2007, p.95) enfatiza a importância da convivência com os povos indígenas para se constituir uma verdadeira consciência nacional brasileira, sendo esta multiétnica, multicultural e multilinguística.

Consideramos como muito necessário para os povos indígenas o conhecimento e a ciência que se produzem na universidade, a fim de que garantam um melhor trânsito a eles pela sociedade nacional. **No entanto, nós julgamos ser também fundamental para a sociedade nacional e para as nossas universidades a convivência com os povos indígenas**, na medida em que todos esses processos em curso apresentam enormes desafios para as áreas científica, linguística, antropológica e para a história das ciências sociais. Ambos os lados têm muito a ganhar e, com certeza, precisamos pensar em outro programa que, digamos assim, corra paralelamente a todos esses já citados – um programa de formação de verdadeira consciência nacional quanto a existência de um Brasil multiétnico, multicultural, multilinguístico, consciência esta que nós não formamos em 500 anos de existência, pelo contrário, fomos ensinados que nós somos uma unidade, que falamos uma única língua e temos *uma* cultura nacional. (Grifo nosso)

Nesse sentido, os estudantes indígenas apresentam-se como elos de mediação entre a universidade e a sua comunidade, sendo portadores de conhecimentos e informações importantes e significativas para seu povo. Apresentam-se muitas vezes como o sujeitos indígenas que carregam consigo a universidade com seu simbolismo, seu status e a representação que confere e os credencia junto a seus pares. A sua condição como sujeito que vive na fronteira e entreportas que podem abrir, acessar, conhecer ou fechar mundos diferentes, lhes torna-se demasiadamente exigente,

demandando o permanente diálogo com seus pares na universidade e na sua comunidade. Conforme manifesta Francisca Novantino P. de Ângelo Pareci (2007, p.80), liderança do povo Pareci,

ouvíamos falar de universidade, mas de forma muito tímida – ficávamos até com medo de tocar neste assunto, porque índio não tinha acesso a universidade. Dizíamos uns para os outros que esse espaço de educação sempre havia sido construído para uma determinada elite, servindo para fazer a cabeça dessa mesma elite. Durante toda a minha graduação ouvi essa discussão. Eu me sentia fora do ninho, sempre fui de certa forma maltratada e experimentei vários enfrentamentos dentro da universidade. **Dessa forma, o mundo acadêmico é de fato um mundo completamente diferente daquilo que a gente imagina.** (Grifo nosso)

Nessa lógica, ao refletir sobre as transformações que o acesso ao ensino superior e a profissionalização dos jovens indígenas poderão causar à dinâmica cultural e à vida dos povos indígenas, Lúcio Flores (2007, p.47) adverte que,

Os jovens que estão na aldeia estão sonhando que vão chegar à universidade, porque estão se espelhando nos seus líderes que passaram por ela e, quem sabe, espelhando-se na mídia – aquilo que é recebido a cada dia dentro de casa e que chega na aldeia também; lá tem uma antena parabólica e assiste-se aos programas de TV. Os jovens indígenas estão sonhando que vão ter acesso a essas informações e também a essa formação. Não podemos imaginar que vamos manter o índio fechado para o resto do mundo. Seja pelo caminho da universidade ou por outros caminhos, os povos indígenas terão novas formas de comunicação e afirmação étnica. Se não podemos perpetuar os mitos, vamos preservar os ritos e isso será significativo para os povos indígenas.

Torna-se importante, dessa forma, explicitar a condição de fronteira e, muitas vezes de estrangeirismo, marcada pela relação entre a universidade e a comunidade, mediada pela constituição deste novo sujeito que se metamorfoseia entre ser estudante indígena universitário e ser novo profissional indígena.

4.3.6 Sentir-se estudante indígena e também estrangeiro na Universidade: aldeados na *univer-cidade*

A compreensão da categoria estudante indígena estrangeiro na universidade remete à análise sobre as relações construídas pelos estudantes indígenas no meio urbano e universitário, seja entre eles ao se reconhecerem e se afirmarem como

indígenas, seja diante dos professores e estudantes não indígenas ao se perceberem estrangeiros.

É no ambiente urbano e universitário que se explicitará seu reconhecimento de estrangeirismo, quer na relação entre os não indígenas, quer na relação entre os indígenas – sendo estes do mesmo grupo étnico provenientes de diversas aldeias ou de outros grupos étnicos – organizando sua convivência por intermédio de grupos e, por que não, de aldeias inseridas na “univer-cidade”³¹³, potencializando a sua identidade estrangeira diante da estrutura institucional universitária e dos sujeitos não indígenas.

Importante se faz ressaltar que o conceito de estrangeiro ainda que antigo, uma vez que está essencialmente associado às formas de designação, alteridade e diferenças culturais entre os povos, atingiu sua conotação segregadora principalmente no século XX, a partir das formas de totalitarismo moderno. Segundo Koltai (1998, p.108),

Foi o totalismo moderno que mostrou até onde pode ir o humano quando se acirram as questões de diferenças, que mostrou que a segregação, que existe em toda a sociedade, pode chegar – como aliás chegou – a negar a própria consciência de ser humano ao outro, reduzindo-o a um simples número tatuado no braço. O racismo moderno difere do antigo. Há nele algo mais que agressividade; há ódio que tem por alvo o real do outro.

Ao debater sobre a questão do estrangeiro (do latim *extraneous*: vindo de fora) para a formação e subsistência da unidade grupal, Baibich (2002, p.116) evidencia o sentimento de “inimização” como constituidor do arcabouço da estrutura deste conceito, entendendo que “é na afirmação da diferença que a identidade finca suas estacas mais primitivas, demarcando fronteiras de estrutura anímica”. A autora apresenta e contextualiza ainda o debate acerca da representação do estrangeiro como categoria política a partir do Império Romano, sendo definido como expressão que denota o não familiar praticamente em todos os idiomas, dando origem ao discurso racista, sendo este, resultado também do discurso científico moderno (KOLTAI, 2000, p.23). Nessa

³¹³ A semântica referência caracterizada neste trabalho como “univer-cidade” refere-se à percepção dos estudantes indígenas entrevistados ao identificar a universidade como espaço eminentemente urbano, localizado nas zonas urbanas (cidades) e significativamente distante das terras indígenas e do campo. As expressões identificadas e analisadas por meio dos relatos sinalizam o desafio de estudar na universidade associado ao desafio em residir ou conviver na cidade.

lógica, Sampson (1999, p.14 apud BAIBICH, 2002, p.116) também reflete sobre as incorretas e preconceituosas generalizações existentes sobre esse conceito:

A categoria sociopolítica que o estrangeiro ocupa o fixa numa alteridade que implica, necessariamente, uma exclusão. [...] Até o século XIV era chamado estrangeiro, em francês, aquilo que era incompreensível ou fora do comum. Só posteriormente surgiu o substantivo que se refere a um “fora”, de conotação política. No inglês do século XVI a palavra *strange* dizia respeito à mulher adúltera e ao não-familiar, a alguém que a família não reconhece; só no século XVIII passa a referir-se a alguém vindo de outro país, de *abroad*. Em alemão, a palavra *fremd* designa, antes de mais nada, o não-familiar. A estrangeirice aparece bem mais tarde, para se tornar no alemão moderno *ausslander*.

O debate conceitual apresentado contribui para revelar e fundamentar a marcante presença que os acadêmicos indígenas passam a ter no ambiente universitário. Considerar a construção da categoria estudante indígena universitário e por conseqüência, a sua condição estrangeira para as sociedades não indígenas, fundamentalmente as que convivem no meio urbano e universitário, significa reconhecer as relações por eles estabelecidas e que lhes conferem identidade e semelhança. Sentir-se estudante indígena provoca, dessa forma, a esse acadêmico, sentir-se índio em meio à hegemônica, homogênea, majoritária e massificada presença social e cultural não indígena na cidade e na universidade.

Essa hegemônica homogeneidade está associada à massificada e estereotipada imagem indígena construída historicamente nesses ambientes e, principalmente, pelos processos de escolarização e pelos meios de comunicação de massa. Ao refletir sobre a construção da imagem do estrangeiro pela mídia (muitas vezes como inimigo, como ameaça ou por outras representações repugnantes), Arbex Jr. (1998, p.17-18) apresenta a constituição da estrangeirice mais pelo que *não se é* do que pelo que se dissemina do que realmente os sujeitos *são*.

Mas saber o que ou quem não sou não resolve a indagação sobre quem sou. Há, nesse sentido, uma indagação permanente – formulada conscientemente ou não –, um abismo em minha vida. Os meios de comunicação de massa respondem de maneira eficaz a essa indignação perturbadora e, potencialmente, anárquica. Em vez de problematizar a questão *quem sou?*, eles dão uma forma concreta, palpável, visível àquilo que não sou – a forma do negro para o branco sul-africano, a do dissidente para o comunista. No Brasil da elite branca, estrangeiro é o “negro”, o “nordestino”, o “baiano”. Isso explica, em parte, o silêncio cúmplice que acabou relegando ao esquecimento o

massacre na Casa de Detenção do Carandiru (São Paulo), em outubro de 1992. Pelo menos 65% dos 111 mortos eram negros, isto é, figuras encobertas pela névoa do estranhamento, do preconceito. Eram seres “estranhos”, diferentes dos brancos, estavam representados num canto de difícil registro no imaginário da minoria que domina a vida política e os meios de comunicação.

Outrossim, o autor afirma ainda a superação da imagem do estrangeiro pelo sujeito que com ela passa a se identificar e dela a incorporar.

Diante dessa figura do estrangeiro que é a representação do que não sou, eu posso me sentir de novo em ser “positivo”, identificado àqueles que me são semelhantes, um ser que, nessa medida, sabe quem é. Essa figura que ocultará o meu vazio, que absorverá minhas angústias e que aparecerá para mim como a causa do mundo que me ameaça é o estrangeiro, o paradigma de tudo o que não sou e tenho que destruir para ser eu mesmo. Diante do estrangeiro, sinto-me, novamente, membro de uma comunidade – a comunidade daqueles que, assim como eu, o excluem, negam-lhe seus direitos, o odeiam. Na era da comunicação de massa, dos estereótipos, dos *shopping centers* e das modas universais, o estrangeiro é, potencialmente, todo aquele que foge a tudo o que reconheço como parte de minha vida, de minha rotina, de minhas precárias certezas. É o que não faz parte do meu *show*, o personagem que não está na telenovela de todos os dias. É o incômodo, a sombra, o lado de lá de um mundo que não conheço e não quero conhecer. O estrangeiro é o que escapa ao repertório que construí em meu mundo padronizado. (ARBEX JR., 2006, p.18)

A partir de diversos aspectos constatados durante a pesquisa, observa-se que um dos elementos que potencialmente media a pertença entre os acadêmicos indígenas e seu universo étnico-comunitário, contribuindo para superar sua condição estrangeira na universidade e na sua comunidade de origem, refere-se ao apoio recebido de suas famílias. Esse apoio se explicita dentre as relações de construção identitária dos estudantes indígenas na universidade e na cidade, como o mais significativo incentivo para sua permanência no ambiente acadêmico e urbano, sendo um dos elementos fundamentais para se manterem pertencentes ao seu grupo étnico-comunitário. Esse elemento, a ser melhor caracterizado por este trabalho em sua sequência, assinala aspectos importantes a serem considerados como o apoio permanente dos pais, a participação do cônjuge e dos filhos e a importância em residir no mesmo espaço com a família ou com os demais estudantes indígenas, quando precisam morar na cidade.

Sentir-se numa aldeia inserida em meio ao espaço urbano e até mesmo universitário é um dos aspectos importantes apontados nos relatos da maioria dos entrevistados ao referirem-se à importância da presença de irmãos e parentes da mesma família frequentando a universidade (seja no mesmo campus, seja em campus de instituições diferentes). E isso foi observado na amostra de estudantes indígenas entrevistados, com destaque para a Família Jacintho (V.L.J. e E.R.J.³¹⁴) e para a Família Silva (R.S.C. e J.R.S.), pertencentes à etnia Guarani da Terra Indígena do Laranjinha, e para a Família Kuitá Rodrigues (I.B.R. e M.B.³¹⁵), pertencentes à etnia Kaingang da Terra Indígena do Apucarantina.

Destaca-se nos relatos das entrevistadas V.L.J. e E.R.J. a importância do movimento feito pelos seus pais para que a maioria da família estivesse residindo na cidade de Londrina, contribuindo para a permanência dos estudos e reduzindo custos de manutenção dos filhos estudantes. Infere-se que o deslocamento do pai das entrevistadas para residir em Londrina pode também estar associado, direta ou indiretamente, às relações de trabalho junto à Administração Regional da FUNAI, sediada nesse município, pois é funcionário Guarani de carreira dessa instituição. Passa a ocupar, logo após sua chegada ao município, a função de Administrador Regional nessa instituição, e, com isso, lhe são oportunizadas permanência na cidade, bem como a assunção de um cargo de poder institucional legitimado pelos caciques das terras indígenas da região norte do Paraná.

Era gostoso, porque estava com irmão ali, né, alguém da tua família. Mas era ruim, porque sentia falta de pai e mãe. [...] Aí, só depois é que meu pai veio. É nós somos em nove, em oito. Na verdade, estamos em sete, agora, tem um casado. Saíram, mas voltaram agora para a aldeia. Dois voltaram. Estão com minha mãe. É, a gente está aqui, mas estamos lá, direto. [...] Meu pai me ajudou bastante. (E.R.J.)

Aí, tem a I., que começou fazendo o curso de Medicina, não conseguiu né, muito difícil. Aí, agora, ela optou por Fisioterapia. E aí, tem o E., que agora pediu transferência para Maringá, e está fazendo Direito. Aí, têm os meus 2 primos que era a R., que estava fazendo Medicina, e o W. que faz Educação Física. Aí, tem a M. que também faz Medicina em Maringá. Só que agora está

³¹⁴ As estudantes entrevistadas ainda possuem mais um irmão cursando Direito na UEM, uma irmã cursando Medicina na UEL e três primos cursando Medicina na UEL, Educação Física na UNESPAR e Medicina na UEM.

³¹⁵ A estudante entrevistada M.B. é cunhada do entrevistado I.B.R. Este ainda possui mais quatro irmãos estudantes universitários sendo um no curso de Agronomia, outra no curso de Pedagogia, outra no curso de Enfermagem e outra no curso de Ciências Sociais.

pedindo transferência para cá, por causa dos filhos e, se eu não me engano, vai trocar de curso também, porque não está dando conta. Aí, têm os outros, os meus irmãos menores. Tem um no 2º grau e os outros estão fazendo ginásio. (V.L.J.)

A moradia dos estudantes indígenas com suas famílias, tanto na terra indígena como na cidade, passa a ser um importante elemento de pertencimento acadêmico. Para tal, é fundamental a garantia de condições estruturais e financeiras, conforme analisado anteriormente. As condições de moradia estudantil apresentam-se também como um significativo incentivo para a construção e o fortalecimento da identidade enquanto como indígena universitário por esses sujeitos. Essa afirmação se fundamenta nos relatos dos estudantes residentes no Centro Cultural Indígena em Maringá (relatados anteriormente) e no relato do estudante L.V.S. ao encontrar na Casa do Estudante da UEL e nos demais estudantes indígenas lá residentes uma referência segura.

Aí, eu liguei para o Marciano. Ele estava na Casa do Estudante; estava ele e o Amarildo. Aí, liguei para ele e ele falou: -Vou ver se consigo uma vaga para você aqui. Você entra como hóspede. Na verdade, você vai ficar aí um tempo, aí, você legaliza e fica como morador da casa. Aí, beleza, me levou para lá. Fiquei na Casa do Estudante, mais ou menos... Deixa ver, 2004, 2005. Já está com dois anos que eu estou morando na Casa do Estudante lá no centro. Então, o primeiro ano, eu ainda fiquei nessa Casa do Estudante, antiga. Depois legalizei tudo e fiquei. Aí, a gente mudou lá para a Av. São Paulo, numa outra casa. Nisso, para mim, ainda foi tranquilo, porque eu consegui, nessas partes, porque o Marciano estava aí. Ele me deu uma mão e tanto para ficar. (L.V.S.)

A saga da moradia estudantil se revela nas expectativas e necessidades, principalmente dos estudantes indígenas que possuem problemas de deslocamento diário da terra indígena para a cidade e que não conseguem encontrar no espaço universitário e urbano um lugar de permanência e residência junto com os demais indígenas. Observa-se que esta questão é recorrente e, por isso, atravessa boa parte das análises neste trabalho.

Fiquei convivendo lá [casa do estudante], só que para mim o ambiente já não era bom. Na verdade, pelo que eu vejo é normal, mas eu acho que nós, índios, cada um tem um jeito de ser e acho que dependendo da pessoa, também, né, tem o seu jeito de ser. Na verdade, eu dividia o quarto com um colega e eu não queria, na verdade, ficar sendo incomodado na hora de estudo, tinha minha mesa para estudar e sempre gostei de ficar trancado em casa, sozinho para

estudar, num quarto, em algum lugar e eu já não tinha liberdade. E aí, como eu fazia Medicina, eu teria que estar, assim, num lugar bem tranqüilo para estudar. Mas ficar naquela correria, gritaria, a gente já não consegue estudar direito, então, para mim já não era bom. [...] Aí, eu comecei a sofrer muito, porque... aí, eu saía todo o dia 7 e meia da casa, vinha para a UEL e daqui ia para o HU pra complementar a aula lá. Todo o dia, o dia inteiro nessa correria. Almoçava no RU, ficava aqui o dia inteiro. Eu saía, na verdade, eu parava de estudar as aulas aqui, 6 horas. Aí, acabavam as aulas, eu ia para a biblioteca pra buscar material para poder estudar. Aproveitava e xerocava o material que precisava, caçava um livro e ficava fazendo essas pesquisas até umas 10 horas da noite na biblioteca. Quando fechava a biblioteca, aí eu ia pra casa. Às vezes, eu nem jantava e, para não demorar muito, eu só pegava, fazia um café, comia um pão e já pegava o material e ia estudar. Aí, eu já pegava esse horário das 11 até 4 horas da manhã, eram os horários necessários que eu tinha que estudar, porque eram os horários que o pessoal estava tudo dormindo, e aí, não tem gritaria, não tem nada. E tirava das 4 até às 6 e meia pra poder dormir. Era esse o período de sono que eu tinha, todo o dia. (L.V.S.)

deveria ser pensado entre a universidade, porque é estadual, Funai e lideranças indígenas um projeto de casa de estudante, para todos os índios. E no lugar desse aqui, ter um lugar para manter, para ficar, para diminuir um pouco. Quem precisa de material, compra sossegado, não precisa estar gastando com passe de ônibus, com refeição. Quem gasta com refeição, na casa, todo o dia, que tem que comprar refeição, pra deixar guardado o dinheiro, às vezes, come no RU a dois reais, e já não pesa muito. E daí, já vai se livrar dos passes de ônibus, que já é uma grande coisa. E é uma vantagem para os índios, porque às vezes, precisam de material, de comprar material, e chega no final do mês... (L.V.S.)

A insistente manifestação do entrevistado expõe a necessidade de uma moradia estudantil específica para os estudantes indígenas, sendo uma condição significativa para propiciar maior integração entre eles na cidade.

A relação com os estudantes indígenas, eu acho assim, na verdade, bom. Porque, na verdade, eu converso com todos eles aí. A gente tá se inteirando sempre. Problemas que têm, a gente senta, tenta resolver. Aí, de vez em quando, aí some um, dois, fica um mês aí fora. Às vezes, fica na casa. A gente acaba não vendo mais, mas quando volta para cá [salinha dos indígenas na UEL], a gente reúne de novo, começa a conversar. Então, minha relação, assim é tranqüila com eles.[...] Eu acho que poderia [ser melhor]. Acho que, pela dificuldade que todos passam sempre, se há um jeito de resolver, eu acho que seria bom de uma maneira assim... todos nós moramos num lugar separados, cada um mora num lugar, arranja uma casa pra morar, mas cada um tem seu problema: problema familiar que, às vezes, em alguns casos, a gente não pode interferir, né, mas problemas de faculdade, pelo menos. Porque, às vezes, está com problema, às vezes, a pessoa está fechada, não fala com ninguém, deixa passar tudo, e quando chega na última hora para resolver, já dá aquela correria, e pode dar uma complicação mais séria lá da pessoa. Se no caso... **eu penso assim, que se a gente tivesse se reunido, tivesse pelo menos, uma casa do estudante indígena que todo o mundo tivesse entrado ali, cada um, na verdade, no seu curso, tranqüilo, mas tinha algum problema ali, a gente já resolvia ali mesmo.** Se tem algum problema de dinheiro, vamos fazer um

projeto, assim, vamos fazer... Que nem o planejamento nosso, fazer uma Associação. Ali, a gente vai discutir os problemas tudo, a gente levava para a Funai para tentar puxar a Funai para dar mais força. Agora, como nós estamos aqui, cada um de um lado, cada um do outro lado, não sabe o problema do outro, e os problemas, às vezes, acabam, afetando a vida da pessoa, e a gente não sabe. (L.V.S., grifo nosso)

As experiências de moradia em república estudantil indígena e no Centro Cultural Indígena em Maringá relatadas pelos entrevistados têm propiciado a eles dividir dificuldades, superar problemas pessoais e afirmar ou confrontar as identidades indígenas. De todos os entrevistados, três estudantes indígenas relatam que o maior incentivo em continuar na Universidade refere-se à possibilidade de ter garantida a moradia estudantil junto com outros indígenas (L.V.S., R.S.C. e J.R.S.).

Cabe registrar que os acadêmicos J.R.S. e R.S.C. vivenciaram experiências de invisibilidade e preconceito nas Faculdades Estaduais (Bandeirantes e Cornélio Procópio) citadas anteriormente, sendo que a efetiva construção de sua identidade como estudante indígena universitário teve como elemento fundamental a convivência com os demais estudantes indígenas e suas famílias no Centro Cultural Indígena, em Maringá. Segundo os acadêmicos, a tranquilidade do lugar para a permanência dos filhos (semelhante com a da aldeia) e a convivência com os *iguais* potencializam sua identidade indígena.

O relato de L.V.S., ao se referir à solidariedade e disponibilidade de outro estudante indígena em buscar alternativas para sua moradia na Casa do Estudante da UEL, contrasta com a ausência e negação da FUNAI que determinou sua saída imediata do hotel em que estava inicialmente hospedado, não contribuindo com alternativas possíveis para sua permanência. Esse entrevistado revela que o desencontro e a desarticulação entre os estudantes potencializam as dificuldades pessoais, familiares, acadêmicas e financeiras, reafirmadas pela ausência de um lugar comum, quer uma Associação, quer uma Casa do Estudante Indígena.

A ausência de um lugar comum, preferencialmente institucional, de encontro e de afirmação identitária é evidenciada neste trabalho pelos entrevistados e marca as fragilidades e os potenciais sentimentos de estrangeirismo pelos estudantes indígenas. Esse aspecto é recorrente aos acadêmicos vinculados à UEL e às Faculdades Estaduais, não sendo explicitado pelos estudantes indígenas que frequentam a UEM e

que possuem como lugar de referência a “Tulha”. Estes últimos (I.B.R., R.S.C. e J.R.S.), beneficiados pela moradia estudantil indígena na UEM, não manifestam este sentimento, assim como a entrevistada M.B. que, apesar dos problemas econômicos, não se apresenta fragilizada, talvez porque resida com o marido e os filhos na cidade. Este aspecto revela a importância das políticas de permanência aos estudantes indígenas visando à garantia de sua trajetória estudantil e à afirmação de sua identidade étnica ao longo deste percurso.

Apesar da referência à “salinha da UEL” (Sala de Convivência dos Estudantes Indígenas nesta Universidade) pelos entrevistados (sic), estes destacam que essa IES ainda não efetivou uma programação de encontros dos estudantes indígenas, tendo ainda cada qual com seu interesse, dinâmica e horários diferentes, ao contrário do que ocorre na “Tulha” na UEM, que se constitui num laboratório onde são dinamizados e articulados projetos de pesquisa, ensino, extensão e de assessoria institucional voltados às questões indígenas.

No começo, a gente começou a se encontrar quase direto, com frequência. Aí, depois foi esfriando, esfriando, cada um tomou seu rumo e aí, a gente quase não se encontra mais. A gente se encontrava mais quando o grupo de apoio, que era referência na FUNAI, dava esse apoio para os estudantes. Então, a gente se encontrava mais. [...] Aqui nessa salinha, mesmo, nós tentamos fazer alguma coisa, mas não anda, sabe? Eu acho que a questão de horário de todo o mundo que, às vezes, não bate, sabe, e um pouco de falta de interesse, mesmo, dos estudantes. (V.L.J.)

De vez em quando a gente tem isso aí [um sistema de convivência], mas é muito difícil, porque não são todos que vêm [na salinha da UEL]. Então, isso dificulta um pouco. Porque, às vezes, marca uma reunião... Nós somos aqui em 25 alunos. Teve alguns que parou. Então, agora, no total, tipo, 19 alunos, marcar uma reunião, só vem 5, 6... os outros, já, não vêm. Então, isso é que, na verdade, é difícil, porque, às vezes, não dá pra gente conversar tudo o que se quer, pra se inteirar do assunto, das dificuldades todas. Então, isso é que torna difícil... (L.V.S.)

A importância da possível e desafiadora ocupação dos espaços territoriais na universidade para afirmação e visibilidade desses e por esses sujeitos é corroborada por Grilo (2007, p.144) ao afirmar que,

deve-se garantir espaços e mecanismos de afirmação da sócio-diversidade indígena na universidade, nela construindo campos interativos que possibilitem aos estudantes indígenas encontrarem-se, discutirem e divulgarem suas identidades. Tendo ali um espaço coletivo, eles poderão ser reconhecidos como

um grupo social, pluriétnico, trazendo a discussão para a universidade. A fim de garantir isto, não basta haver um curso específico ou alguns estudantes que entrem em um ou outro curso. (GRILO, 2007, p.144)

A importância da definição de espaços e momentos de convivência intercultural entre os estudantes indígenas e os não indígenas na universidade também é encontrada em Capelo e Tommasino (2004, p.26), quando fazem a seguinte afirmação:

A convivência de jovens índios nas universidades e nas casas de estudantes universitários certamente estimulará relações interculturais desencadeadas no calor do cotidiano escolar. Esse diálogo, ainda que tímido, pode constituir-se como o ponto desencadeador de relações interculturais baseadas no reconhecimento e valorização das diferenças culturais.

Nessa lógica, outro aspecto importante destacado pelos entrevistados refere-se aos diversos encontros, com diferentes frequências, realizados entre eles, seja por meio de visitas às residências uns dos outros para ajuda no cuidado dos filhos ou para os estudos (principalmente entre estudantes indígenas vinculados a áreas semelhantes), seja nas saídas noturnas para diversão.

A gente se reunia porque a gente morava, em Ponta Grossa, pertinho um do outro. E no final de semana, como era integral o curso deles, era três, a gente conversava no final de semana. [...] a gente trocava, a gente ia pra casa deles, eles iam pra nossa.[...] O meu filho mais novo tinha um ano e pouquinho e o outro ia fazer três anos. Eu não tinha condições de deixar duas crianças sozinhas para estudar. Às vezes, quando tinha os acadêmicos indígenas que moravam pertinho de nós, quando não dava mesmo, eu pedia uma ajuda para eles, e aí eles faziam. Ali, nós indígenas era bem unido mesmo. Eles sempre estavam à disposição para nos ajudar, assim como nós também estávamos com eles. [...] Com os indígenas sempre a gente estava conversando, trocando idéias, de como estava o curso. A gente, também, sempre estava incentivando eles para terminar o curso. Mas tinha uns que queriam terminar o curso e não queriam voltar para a aldeia, na época que eu fazia faculdade, mas agora, que eu me lembre, ele está se formando e ele já mudou esse pensamento dele, e agora ele quer voltar, porque a comunidade dele precisa. (M.B.)

Sim, sempre nos encontramos! Um na casa do outro, visitando a casa do outro. À noite, em barzinho, na FUNAI, na UEL, que lá tem a salinha, né? Sempre está em contato. Eram amigas mais próximas, a G., a N., o S. também naquela época. Não dava, assim, para encontrar todos, né, porque eram horários diferentes, também. [...] Mas é diferente quando eu saio com os amigos índios, assim. Aí, parece que a conversa é diferente, a gente se identifica mais. (E.R.J.)

Eu acho que ele se sente desprezado no meio da Medicina também... Ele é xokleng... Aqui com nós, ele se enturmou muito bem. Nós nos dávamos muito bem com ele não sai daqui. A gente tem muita amizade com ele. Um dia saiu

eu, ele, e nós fomos numa estância gaúcha, aqui... Só nós mesmo, nosso grupinho... (J.R.S.)

Só que assim, o interessante é que eles... É que eu não sou de sair, eu falei, eu sou muito caseira, eu não sou de sair. Mas eles saem e não se enturmam também. É só entre os índios né? Quando saem é só eles, não têm os amigos. **Eles conversam sim, mas não tem aquela abertura pra todo o mundo de chegar e entrar, é só entre índios mesmo.** É interessante que é só eles né? É até bonito. [...] Kaingang e Guarani. **Só que daí, de vez em quando, sai umas alfinetadas: - Ó, eu sou Kaingang...** (V.L.J., grifo nosso)

Do relato da entrevistada V.L.J. pode-se retirar dois aspectos bem importantes na análise de construção da identidade indígena pelos estudantes, os quais marcam simultânea reciprocidade e dualidade. A primeira destaca a necessidade de agrupamento (e, por que não, formas alternativas de aldeamentos) entre eles, independente de seu grupo étnico, construindo e demarcando a recíproca identidade indígena para e por esses estudantes, distinguindo-se dos não indígenas. A genérica, histórica e politizada expressão “indígena” definindo o encontro e a identidade de estudantes universitários Kaingang e Guarani em tribos no espaço urbano e universitário.

Aí, quanto à relação de estudante com estudante, eu acho que se dão bem, eles se dão bem. Eu acho que tem um pouquinho de diferença quanto à etnia, né, Kaingang e Guarani. Eu não vejo essa diferença e eu nem gosto de pensar assim, mas eu vejo que alguns alunos não gostam muito de... Se for pra lutar junto, vai lutar, mas surgiu alguma coisinha, eu sou Kaingang, e eu sou Guarani, cada um para o seu lado né? Mas se for pra lutar por algum interesse, corre todo o mundo atrás. (V.L.J.)

A segunda revela as diferenças inter e intraétnicas existentes entre eles, em função: das históricas tensões étnicas, fundamentalmente pelos processos de ocupação dos territórios; da manifestação dos conflitos políticos locais os quais passam a se expressar pela representação e nas relações entre os estudantes indígenas na universidade; das diferentes concepções sobre quem é “índio”, evidenciando os critérios e parâmetros explicitados pelos entrevistados sobre sua concepção do que é ser indígena e não indígena; da questão linguística, estética; da característica mestiça³¹⁶, dentre outros.

³¹⁶ Esta tese não aborda com profundidade a questão das identidades indígenas, uma vez não ser este o seu foco principal de análise. Contudo, destaca-se que a questão do não reconhecimento do acadêmico indígena pelos não

Interessante observar que a explicitação da existência dessa distinção é revelada pelos estudantes Guarani entrevistados R.S.C. e J.R.S., ao relatarem sobre a experiência de moradia no Centro Cultural Indígena em Maringá, onde residem famílias dos dois grupos étnicos.

Os Kaingang mora na vila [centro cultural], mas não conversam muito com a gente, não. Apesar de que eles têm a gente como branco, para eles a gente não é índio. [...] Um dia em casa eu conversei com um que veio do Ivaí, a gente conversa com ele: - E daí, como é que está lá, está tudo bem na aldeia? Daí eu perguntei: - Tem Guarani lá, também? Daí eles falam: - Então, os Guarani moram aqui. Daí ele falou o lugar - Os Guarani moram aqui na chegada e os **índios** moram mais para dentro. Eles aqui quase não combinam muito com os Guarani, né? Agora está meio sossegado porque foi um pessoalzinho embora, porque estava dando muita intriga aqui. Eu não sei também... [...] Sim! Da parte deles [o preconceito], porque todos se consideram índios aqui. [...] É, eles são conservadores. [...] Porque para eles, índio é quem fala a linguagem deles, eu acho. Meu marido fala um pouco, e aí, eles falam que só tem meu marido de índio aqui [...] Não [o marido não é indígena], é porque ele gosta muito... (R.S.C.)

Olha, que nem eu e o B. (J.R.S., irmão da entrevistada), a gente já veio, a gente aprendeu primeiro o português, a gente tem essa dificuldade sim, mas eu acho que quem fala frequentemente o Kaingang, que nem é o caso deles aí, isso ajuda também. [...] Tem mais dificuldade. Nossa! Tendo dificuldade já é difícil para nós estarmos aqui e eles que não comunicam, que não têm nem essa comunicação que a gente faz com os alunos. Eles mesmos procuram se afastar. (R.S.C.)

Não, a gente considera índio Guarani, pelo menos... nos lugares que eu vou, os Guarani consideram todo o mundo, toda e qualquer etnia, eles chamam de índio mesmo, né? A primeira vez que eu ouvi falar foram os Kaingang que os Guarani são Guarani, não são índios, né? Eu nunca tinha ouvido falar isso, foi a primeira vez.. Apesar de que o forte dos Kaingang, que eu vejo, é a língua, o conservador deles é a língua. Eles não têm tanta tradição, tanta... Então, é só a língua. O Guarani pode perder um pouco a língua, apesar de que o Guarani está resgatando muito a língua, pelo menos numas reservas aqui no Paraná, com bastante perda foi o Laranjinha, São Jerônimo. Mas o restante que eu

indígenas e, principalmente, pelos próprios indígenas, está presente em diversas manifestações dos entrevistados. Conforme caracterizado e analisado anteriormente, os vestibulares específicos colocaram em pauta às IES, aos acadêmicos, aos candidatos e lideranças indígenas, as reflexões em torno da identidade indígena Kaingang e Guarani. Cabe lembrar a referência às situações de tensão e contradição no reconhecimento identitário de candidatos indígenas para os vestibulares específicos nas edições de 2003 e 2005, relatadas anteriormente neste trabalho (PAULINO, 2008). Outrossim, ao destacar o critério do pertencimento étnico para inscrição nos vestibulares específicos, Capelo e Tommasino (2004, p.23-24) afirmam que *"embora alguns candidatos sejam mestiços de etnia indígena com brancos, raros são os que assim se declaram. Isso pode ser explicado porque, em se tratando de 'vestibular indígena', evidentemente, interessa-lhes declarar a ascendência indígena. Como bem sabemos, a identidade indígena é um conceito relacional e sujeita a manipulações de acordo com cada contexto social. Por outro lado, há indivíduos que são mestiços de Kaingang com Xokleng, de Kaingang com Fulni-ô, Terena com Guarani e Terena com Kaingang: nestes casos optamos por adotar a perspectiva cultural indígena que incorpora os indivíduos estrangeiros na comunidade de adoção."* As reflexões sobre identidade étnica serão apresentadas na sequência deste trabalho.

conheço aqui do Guarani, indo mais pro oeste, tudo fala 100% do Guarani ainda. Só que o Guarani tem mais comida típica, tem mais dança. Os Kaingang não têm dança, eles não têm muita comida típica. Inclusive eles não conhecem nem comida, essas coisas de índio mesmo, parece que eles têm só o *emi* que é uma comida diferenciada. [...] Eles mesmos se isolam [os Kaingang], acabam se isolando e não há o que... Só que os Kaingang se isolam bastante... (J.R.S.)

Não me lembro não, porque era eu e meu esposo, e meu esposo tem muito orgulho, e ele também não gosta de pessoas indígenas que tenha vergonha de seu próprio sangue. (M.B.)

Ressalta-se que o domínio da língua indígena é elemento de fronteira para a distinção ou afirmação da condição e identidade indígena, sinalizando relações de estranhamento e estrangeirismo entre os próprios indígenas que residem no mesmo local, mesmo que todos eles tenham sido declarados índios pelas lideranças locais no processo de inscrição do vestibular específico. Outrossim, mesmo com o domínio ou não de sua língua, se revela em todos os entrevistados a afirmação identitária indígena:

Não, nunca! [sentir vergonha de ser indígena] [...] Sempre. Desde o começo, quando eu entrei, eu já era estudante indígena. (V.L.J.)

É as primeiras aulas, assim, os professores todos pedem para fazer uma identificação. Então, já daí, nos primeiros dias eu falava que era indígena, que eu tinha passado no vestibular indígena e que eu tinha vindo de uma reserva. [...] Não [nunca negou ser indígena]. Eu me sentia estudante indígena o tempo todo. (E.R.J.)

Agora eu tenho prazer em falar que eu sou índia. [...] Como eu falei, lá, quando eu estava no ginásio... Quero passar por cima desse preconceito. Eu vou até o fim. (R.S.C.)

Ah, dos mais próximos aqui, dos alunos indígenas que eu converso, é. Todo mundo se identifica, fala que é índio, não tem vergonha... Ah, estaria negando a **cultura deles**³¹⁷, o que ele é realmente, está negando... Com certeza, deve ter [quem negue ser indígena]. Por que não viveu ali, eu acho, desde pequeno, não cresceu ali. (E.R.J.)

E aí, eu estava ali, sabendo que era índio, no meio daquele povo ali, mas eu nunca quis esconder que eu era índio, nunca. Eu, na verdade, quando eu sentava no meio daquela turma, para mim, eu me sentia orgulhoso por eu ser índio e estar ali. Isso me incentivava muito, também. Por eu ser um índio e estar sentado ali na cadeira de uma faculdade, assistindo as mesmas aulas e os colegas ali, junto com eles, né, que é um curso barra para levar. E os colegas, também... (L.V.S.)

³¹⁷ Grifo nosso, destacando que, pela sua forma de expressão, a entrevistada faz referência à identidade indígena sendo do outro e não necessariamente dela.

Não... nunca [nunca negou que era indígena] [...] Eu sempre me senti estudante indígena ali dentro da Universidade. [...] Me sentir mais indígena, não, porque eu sempre me considerei indígena, né? Em todos os lugares em que eu passava, eu sempre falava que era indígena. Até mesmo para os meus colegas de trabalho, nas comunidades indígenas, as pessoas que a gente conhece na área da educação, porque a gente tem muito conhecimento nessa área e muitas pessoas dessa área. Eu sempre falei, sempre tive esse orgulho de me apresentar com indígena. (M.B.)

Nenhuma vez. Nunca, jamais! Isso não [demonstrar vergonha de ser indígena]. Eu sempre tive orgulho disso. Tanto que entrava nos embates, assim, quando se falava de facilidade de acesso, de ingresso, eu sempre estava e questionava que não era daquela forma, não. E até chegava a falar, talvez, não seja isso mesmo, que era um dever do Estado com as comunidades indígenas. E pelas dificuldades que eles vinham de educação fundamental e média de baixa qualidade, que jamais teria acesso à universidade, pois ensino público não era aquilo que a gente esperava. Pode até melhorar no futuro e que quem tinha acesso, principalmente a cursos mais elitizados, era o pessoal que vinha da classe da elite. Então, mostrar isso para eles, né? Muitos achavam: - Não, quero ver o que é que ele vai fazer aí! Então, eu começava a participar dessas rodas. Particpei de movimento de direitos humanos, aqui, até fui conselheiro estadual de direitos humanos aqui por Maringá. [...] Me chamavam como indígena. Como indígena para defender os estudantes indígenas. Então, participava de reuniões de ONGs, né? De ONGs que você via lá, profissionais do sexo, mães que tinham filhos com problema com polícia. Então, para mim sempre tinha esse vínculo acadêmico. E sempre me colocavam como índio, sempre como índio. (I.B.R.)

Como assinalado anteriormente, o sentimento e o autorreconhecimento como estudante indígena universitário passam a ser pessoalmente conferidos a este sujeito ao se perceber participante do ensino superior, muitas vezes de forma inédita, sendo possível produzir conhecimentos que venham a contribuir com o seu povo. Conforme afirma o entrevistado L.V.S., o fato de ser reconhecido na sala de aula como estudante indígena provoca nele uma percepção de prazer, de reconhecimento, de poder e de identidade em gostar de ser índio. Somado a este aspecto, constata-se o reconhecimento da condição de “igualdade com os não índios”, superando o histórico sentimento de compaixão e subalternidade por serem indígenas³¹⁸.

³¹⁸ Esse autorreconhecimento de igual capacidade ao não indígena é relatado por meio de diversas expressões já apresentadas anteriormente, principalmente pela estudante M.B. ao perceber sua capacidade de apresentação dos seminários na sala de aula; pelo acadêmico J.R.S. ao problematizar o comentário do professor questionando a presença dos indígenas na UEM; do estudante I.B.R. ao relatar a sua experiência e capacidade de argumentação e ao superar a vergonha em falar em público para os não índios; e do acadêmico L.V.S. ao afirmar que um dos mais significativos incentivos por ele recebido referiu-se ao seu reconhecimento como estudante indígena universitário pela professora de Antropologia que convocou sua participação como indígena para tratar de temática referente à sua identidade étnica. Juntamente a essa manifestação, relatou sua motivação pelo positivo desempenho no curso de Educação Artística, inverso à sua experiência no curso de Medicina.

Outro elemento de afirmação indígena assinalado por alguns entrevistados refere-se à estética identitária presente nos rostos e corpos dos acadêmicos:

Até pelo que eu vejo, não há como esconder, né? Pelas características, mesmo queira ou não queira, alguém que esconde, que é índio e tendo as características, não tem como esconder. (L.V.S.)

O que eles me perguntavam mais era sobre meu dente, né? Eles tinham curiosidade por que meu dente era assim. Aí tinha outras indígenas que não eram. E só eu era daquele jeito, de ter meus dentes apontados. Aí eu expliquei para eles como era, porque tinha que fazer assim e quem me pediu para fazer isso. [...] Então, era uma cultura deles, também, e por trás dessa cultura tinha um significado para eles, que até hoje meus pais falavam assim para mim que eles não podem contar o porquê desse apontar dos dentes, né? E como eu queria saber tanto, também perguntava para as outras pessoas mais velhas, eles não contavam e até hoje a gente não sabe por que, mas eles falavam que os Kaingang eram os dentes apontados. E aí eu quis também, né, vendo que a maioria eram os Kaingang com dentes apontados. [...] Não, nunca senti vergonha. Quando eu estava na faculdade, o que a gente também freqüentava eram os dentistas. Eu fui ao dentista e era esposo de uma das minhas professoras e aí ele perguntou por que eu apontava os dentes e se eu queria que voltasse, fizesse os dentes normais de novo. Eu falei que não queria fazer, pois era minha cultura e eu não queria deixar. (M.B.)

Porque eu achava que o meu jeito de ser, eu sou uma pessoa assim que... Eu achava que eu não me enquadrava, também, pelo meu jeito de ser: cabeludo, por ser uma pessoa, assim, que ando... não sou, assim, muito regradinho. Tanto que, acho que, uma duas vezes só que eu coloquei um blazer na minha vida. E as pessoas de fora quando vêem, acham que, por exemplo, uma pessoa que faz o curso de Direito, um advogado, um promotor tem que andar naquele formato. Mas eu cheguei a ver que não é daquela forma. Depois, eu tirei a conclusão quando eu estava aqui. Mas eu pensava: - Nossa! Imagine eu ter que andar daquele jeito. Até meu próprio irmão dizia que no futuro, você vai ser assim. Mas não é, eu acho que é bem diferente. Hoje, por exemplo, têm exceções, claro, mas não é necessário você estar todo o dia daquele jeito. Então, ali é que eu achava que não me enquadrava. E ter o cabelo comprido, eu achava que as pessoas iam questionar, mas não tive problema, não. (I.B.R.)

Mesmo não sendo foco deste trabalho, o interessante relato do entrevistado I.B.R. pode revelar que as características estéticas indígenas passam a agregar ou a se confundir com outras marcas estéticas do ser estudante universitário, diferenciadas em cada curso, pelo jeito de se vestir, de se portar, dentre outros aspectos.

Importante também ressaltar a afirmativa clareza apresentada pela acadêmica M.B. ao abordar sobre a marca estético-cultural Kaingang dos seus dentes afilados, conjugando essa sua expressão cultural ao segredo ancestral acerca dessa característica. Mais interessante ainda é notar que esse conhecimento se estabelece

para a estudante na convivência com o ambiente acadêmico, passando a visibilizar e a instigá-la acerca dessa marca estética e, neste caso, para ela, afirmando-a de forma identitária.

Apesar dos elementos identitários elencados e analisados, observa-se que o sentimento de estrangeirismo pelos estudantes indígenas inicia-se, no espaço acadêmico, pelo desconhecimento sobre o curso e a universidade escolhidos. Além do imprevisto institucional das IES e da SETI na orientação dos candidatos indígenas ao vestibular específico, já citado anteriormente, verifica-se também o seu desconhecimento acerca da dinâmica dos cursos de graduação. Este aspecto se assemelha com as experiências, as dúvidas e os atropelos de candidatos não indígenas aos vestibulares convencionais, principalmente oriundos das escolas públicas, de baixa renda e com restrita perspectiva de continuidade de escolarização durante e após a educação básica, particularmente no ensino médio.

Eu estava no primeiro ano, eu não tinha ainda certeza de que era aquilo que eu queria. Porque é puxado também, integral, cinco anos, estudar bastante também. Tinha muita teoria, então, não tinha quase prática. Então, daí, eu não sabia, realmente, se era aquilo que eu queria. Foi bem puxado, mas depois foi melhorando. [...] Até o custo financeiro, também que é muito alto, né? Eu não sabia do montante que era, eu não sabia não! Eu acho que se eu soubesse, eu, talvez, nem teria entrado. (E.R.J.)

Então, quando eu optei pela Biologia, eu não peguei esse livro [manual do candidato]. Depois que eu vim para cá daí que levaram esse livro, daí que eu vi as disciplinas, as matérias e eu não tinha... (R.S.C.)

Aí, depois disso, eles mandaram um livro [manual do candidato] para a aldeia com todos os cursos, né? Era para os índios lerem os cursos e ver que os cursos tinham essa disciplina, essa disciplina, etc., explicando mais ou menos, o que caía. Era para você ter as bases pra escolher. Antes, isso não tinha. Tinha que escolher pelo nome, ia lá e fazia. E agora para todas as aldeias mandaram esse livro aí, a gente via esses livros e escolhia... Tem esse aqui, esse aqui, aqui eu já não gosto e... Ficou um pouco mais... Tinha mais noção do que era o curso que você ia fazer. (J.R.S.)

O que me influenciou fazer Medicina foi a visita que eu fiz aqui [UEL], na sala de anatomia. Então, isso me influenciou a fazer Medicina. Não, não tinha nada! [informação sobre o curso] Eu tinha, assim, uma caída para a área de Biologia. (L.V.S.)

Eu não tive nenhuma informação. Quando eu entrei foi que eu fiquei sabendo o que era Pedagogia, qual era a formação desse curso, qual a formação que a gente ia ter depois da conclusão do curso, qual era o nosso trabalho depois desse curso. (M.B.)

Mas só que, quando eu passei, eu pensava que eu não me enquadrava naquilo, no sistema, de ser um jurista, um defensor de direito. Mas aí, depois, eu fui aprendendo. Até numa conversa contigo, mesmo, quando eu conheci o doutor Robertson, que é promotor de justiça. E aí, fui vendo que não é dessa forma, que existem pessoas que defendem os interesses coletivos na área jurídica, que não é necessário você estar ali, formalzinho. Que você pode ter seu uso e costumes e tradições e poder estar desenvolvendo seu trabalho. (I.B.R.)

Observa-se, pelos relatos, que a ausência de um processo dialógico e formativo de orientação acerca das dinâmicas e propostas dos cursos e das IES antes de seu ingresso, bem como acerca da residência e convivência no espaço urbano, pode reduzir as possibilidades de perverso estranhamento e estrangeirismo percebidos pelos estudantes indígenas.

Importante destacar que, ao serem questionados se se sentiam estrangeiros na universidade, alguns entrevistados respondem associando esse sentimento às influências do seu processo de escolarização básica, vivenciado de formas diferenciadas por cada um dos estudantes indígenas, articulado à sua formação étnico-identitária, sendo esta influenciada e definida pelas relações e pertencimentos próprios em cada comunidade.

Dessa forma, percebe-se que para alguns estudantes indígenas – principalmente os que não dominam a língua que caracteriza seu povo ou aqueles residentes muito próximos à cidade – a insegurança em se autoidentificar indígena, ou mais especificamente Guarani ou Kaingang, passa a se associar com a frágil escolarização básica, como se esta o credenciasse a tornar-se de igual capacidade aos estudantes não indígenas, conforme analisado anteriormente. Verifica-se uma dupla subalternidade identitária evidenciada pelo medo e pela insegurança em afirmar que é índio e de que pode superar os limites dos conhecimentos escolares ainda não aprendidos.

Esse duplo sentimento de estrangeirismo pode ser provocado pelo fato de os estudantes Guarani da Terra Indígena do Laranjinha não dominarem os conteúdos escolares próprios da cultura escolar – com conceitos e palavras desconhecidas ou exóticas a eles e familiares para os colegas de curso – e por não dominarem os rituais, saberes e a língua Guarani, todos eles exigidos deles, de alguma forma, na Universidade.

Interessante ressaltar que o estudante J.R.S. justifica o seu não domínio da língua Guarani com o histórico processo de exploração portuguesa e espanhola, mais contundente a este povo, a partir de sua síntese e justificativa antropológica, transferindo para o passado um fenômeno presente e que neste momento pode fragilizar sua afirmação e identidade étnica perante os demais estudantes indígenas (inclusive os estudantes Guarani que dominam sua língua) e não indígenas.

O povo Guarani é o povo mais explorado, porque foi o povo que foi mais explorado pelos brancos, pelos portugueses, espanhóis, até por isso que o povo Guarani fala mais o português, porque foi proibido de falar Tupi-Guarani. (J.R.S.)

Constatam-se, portanto, dois tipos de manifestação pelos entrevistados e que estão associados ao seu processo de escolarização básica, sendo o primeiro que explicita a insegurança identitária indígena diante das fragilidades do processo de escolarização básica, manifestada pelos acadêmicos V.L.J., E.R.J., R.S.C. e J.R.S., todos esses pertencentes à etnia Guarani, com vinculação à Terra Indígena do Laranjinha, bem como pelo estudante Kaingang L.V.S., pertencente à Terra Indígena São Jerônimo, com iguais características às últimas aldeias citadas. Relatam, cada qual a seu modo, que não trazem os conhecimentos escolares na sua bagagem formativa, diferente dos demais colegas não indígenas de curso.

Eu acho que o que me deixava, me fazia diferente era a falta de base que eu tinha, sabe? A questão pedagógica, isso é o que me fazia diferente deles porque já estava na bagagem deles, já estavam preparados para estarem ali e eu, né, sem nada... Tinha coisas que eu ouvia e falava assim: - Meu Deus, mas o que é que é isso, né?! Ainda tinha até uma palavra que falaram em uma palestra sobre doença de Parkinson, e eu lá, prestando atenção. E, dali a pouco, na hora das perguntas, um dos alunos perguntou se o pugilista poderia desenvolver esse tipo de doença. Quando ele falou isso, eu fiquei quieta, né? Mas aí, eu falei: - Mas o que é que é isso: pugilista?! Só que não perguntei para ninguém, também, fiquei quietinha. Aí, eu cheguei em casa e daí eu fui pesquisar: é o lutador de boxe e eu não sabia. Ó, coisas simples, básicas que... Então, eram essas coisas, é nisso, assim, que eu acho que é a diferença né, entre os estudantes. Nem a questão financeira, isso não me abate, isso não me deixa pra baixo não. Até o inglês, mesmo, né, eu tinha medo do inglês; eu tenho medo porque eu não domino essa língua. Aí, tinha uma menina que traduzia

tudo pra mim. Então, eu acho que a diferença está aí mesmo, na questão pedagógica né?³¹⁹ (V.L.J.)

Essa manifestação aparece associada às recorrentes expressões de desencanto e de possível desistência do ensino superior pelos referidos entrevistados, quando combinados a um conjunto de elementos já destacados nas análises anteriores, os quais motivam a evasão e a descontinuidade do seu processo formativo. Dentre esses elementos combinados destacam-se: os limites no processo de escolarização básica; associado ao desconhecimento do funcionamento do curso e da universidade escolhida; articulado aos limites financeiros e ao frágil apoio institucional pelas Universidades em garantir as condições materiais para sua manutenção e de sua família; conexo e refletido nas situações e relações de preconceito vivenciadas. Diante dessas situações o acadêmico indígena toma a sua comunidade e família como espaço de refúgio, arriscando-se a não retornar à universidade.

Esses e outros fatores de evasão também são apresentados por Rodrigues e Wawzyniak (2006, p.21-22) ao analisarem que:

Nossa convivência com os estudantes indígenas, especialmente os da UEL e da UEM, nos permitem apontar alguns fatores como causadores da evasão. Entre os principais podemos indicar os seguintes: dificuldades de entendimento do conteúdo de algumas disciplinas, consideradas difíceis também pela maioria dos alunos não índios; distanciamento da família que permanece residindo na TI; falta de apoio e acompanhamento das instituições onde estão matriculados; sentimento de isolamento e discriminação; dificuldades financeiras para manutenção na cidade mesmo com a bolsa auxílio, considerada insuficiente; insatisfação com o curso que não corresponde às expectativas; falta de apoio das lideranças e da comunidade para estudar na universidade; falta de apoio da FUNAI; falta de apoio da família, especialmente no caso das mulheres que, na maioria das vezes, enfrentam conflitos conjugais. [...] Todas essas situações causam aos estudantes indígenas uma angústia muito grande que os levam a ausentarem-se recorrentemente das aulas, à desistência, a uma nova tentativa de entrada em outro curso e em outra instituição.

Um segundo tipo de manifestação refere-se à segurança identitária indígena diante das contribuições do processo de escolarização básica fora da aldeia, que o possibilitou maior domínio da língua portuguesa, expressada pelos acadêmicos I.B.R. e M.B., ambos pertencentes à etnia Kaingang e vinculados à Terra Indígena do

³¹⁹ Nessa mesma questão, a entrevistada é questionada se tivesse esse acúmulo de informações e conhecimentos que seus colegas não indígenas traziam já, pela própria condição de vida, se ela achava que isso não a faria sentir-se estrangeira, se estaria, mais ou menos, igual aos demais. A resposta foi positiva.

Apucarantina, pertencentes à mesma família. Mesmo com sua presença Kaingang insólita no curso, M.B. relata que se sentia estranha e diferente diante dos colegas não indígenas e, ao mesmo tempo, de igual capacidade a eles.

Sentir, eu senti sim, estrangeira, porque ali sempre tinha indígena, mas mesmo assim, ali na universidade eu sentia assim que, para eles, lá dentro eu era uma estranha. [...] Olha, além da gente ser diferente, eu era sozinha no curso, e eu me sentia estranha e ao mesmo tempo eu me sentia bem, porque ali eu queria mostrar realmente que era indígena para eles. Queria mostrar para eles de que o indígena é capaz de fazer um bom trabalho, que tinha capacidade de estar competindo com os não indígenas. Ali eu era igual a eles, estava fazendo a mesma coisa que eles ali. Eu era diferente, né? Mas eu estava competindo com eles. [...] Não, agora não me sinto diferente não. [...] quando participei daquele curso. Eu não me sinto diferente não. (M.B.)

Ajudou sim, eu acredito que sim [ter estudado na cidade]. Ajuda porque você tem um português um pouco melhor. Eu vou dizer que, agora, eu aprendi bastante coisa do que eu era há seis anos atrás. E consegue ter um diálogo bem, assim. (I.B.R.)

Constata-se que o sentimento de estrangeirice pelos estudantes indígenas passa a ser vivenciado, evidenciado, conferido e reconhecido ao ingressar e frequentar a escola da cidade. Os relatos apresentados anteriormente explicitam os elementos identitários afetivos e culturais presentes cotidianamente na escola da aldeia, caracterizados pelas amizades e brincadeiras com os amigos do mesmo grupo étnico, manifestando que o espaço da escola se misturava com o da aldeia. Expressam que estar na escola da aldeia é sentir-se em casa. Por outro lado, a presença dos amigos do mesmo grupo étnico e da mesma comunidade na escola da cidade possibilita maior identidade e maior capacidade de resistência e sobrevivência em seu processo de escolarização. A ausência dos pares fragiliza a permanência na escola urbana e provoca o isolamento do estudante indígena.

Outrossim, a identificação como estrangeiro na universidade passa também a ser reconhecida e afirmada pelos estudantes indígenas ao se depararem com estudantes oriundos de outros países, sobretudo pela aproximação afetiva e cultural entre eles. Ressalta-se o relato da acadêmica E.R.J., anteriormente citado, que se reconhece estrangeira pela identificação com a amiga africana, do mesmo curso, quando esta relata a distância entre seu mundo referencialmente afetivo e sociocultural africano, possivelmente a partir da especificidade de seu país e de seu povo, com o do Brasil e

especificamente da UEL. A entrevistada conta que as duas estudantes identificam-se pela timidez e por não se enturmarem com os demais colegas.

Outro aspecto destacado pelos entrevistados acerca da caracterização que lhes denotam como estrangeiros refere-se ao frequente e genérico estrangeirismo presente nos comentários de professores e estudantes não indígenas ao confundi-los com bolivianos, japoneses, chilenos, dentre outros. Explicitam nos seus relatos o desconhecimento e a ignorância dos que expressam essa generalização estrangeira haja vista a diversidade étnica existente no país e revelam que esses comentários afirmam ainda mais sua identidade indígena, conforme relatam os acadêmicos Kaingang L.V.S., M.B., I.B.R.:

Mas aí, andando por aí, até por Londrina, aqui na UEL o pessoal me olha e eles não acham que eu sou índio, **eles acham que eu sou boliviano**. Aí, tem muitos que conversam comigo em boliviano. (L.V.S., grifo nosso)

Muitas vezes quando a gente sai para fazer curso junto com os não indígenas, na época de faculdade, com os trabalhos que a gente tinha que sair para fazer, **eles achavam que a gente era japonês**, né, eu não sei por que eles achavam isso. Chegavam para mim e falavam: - Ah, você é japonesa, qual é tua cultura? Você está mais pra japonês. Daí eu falava que era Kaingang. E eles falavam que eu era mais japonês que Kaingang. Eu dizia que era Kaingang, tenho minha cultura, totalmente diferente de vocês. Minha família é toda Kaingang... Então, nessa parte até hoje, eu passo para os meus filhos de que eles são índios mesmo e tem que ter orgulho da própria etnia. [...] A hora que eles falavam que eu era japonesa, eu dizia: - Não sou não. Tocava já direto que eu era indígena. (M.B., grifo nosso)

[risos] Teve o problema do A.. O A. de Faxinal, né, que, o A. não desistiu, ele transferiu para a UNICENTRO e agora está fazendo Magistério Indígena, lá. Ele está trabalhando, ele foi terminar a faculdade dele, que ele está no terceiro ano. **Eles chamaram ele de chileno** [risos]. Mas foi o único caso. Às vezes, para mim, eles falavam também. Mas eu, por exemplo, sempre fui uma pessoa assim bem mais aberta. Converso mesmo. O A. é mais fechado, um pouco mais tímido. (I.B.R., grifo nosso)

É possível também haver situações em que os próprios acadêmicos indígenas se identifiquem como bolivianos, chilenos ou japoneses com a intenção de ocultar sua identidade étnica. Mesmo não identificando relatos desta natureza durante as entrevistas, essa mimetização possa se apresentar como forma de não responder aos questionamentos que possam haver acerca da realidade e identidade indígena.

Ao situar historicamente a sua experiência acadêmica, ainda que se reconheça e seja reconhecido estrangeiro, o estudante L.V.S. afirma que o ingresso na universidade – uma sociedade diferente das demais – é inédito para os indígenas, sendo necessário tempo para tornar-se comum às comunidades indígenas, bem como para as sociedades não indígenas.

Mas eu sendo índio, eu me sinto estrangeiro, porque, pra mim, eu sou de um lugar diferente. Então, pra mim, eu sou um estrangeiro aqui. Eu percebo isso e os outros também. [...] Eu acho que é [comum os estudantes indígenas sentirem-se estrangeiros]. Na verdade, partindo de uma avaliação, assim, pessoal, nós índios, é... pra nós é novo entrar numa sociedade como essa, na faculdade. Pra nós, isso é novo, muito novo ainda. E até acostumar com isso, vai passar muito tempo, pra se acostumar com isso. Nós somos, na verdade... é o primeiro projeto nesse negócio, assim, de entrar na faculdade. Não tem muito tempo não. Não tem uns dez anos, não. Foi em 2001. Então, é novo ainda. Pra nós, ainda é uma novidade isso aí. Até pros que tão entrando agora, é novidade. Mas, daqui a 20, 30 anos, não vai ser novidade mais não. (L.V.S.)

Constata-se, dessa forma, o encontro entre sujeitos que possuem similaridades apesar de diferentes: os estrangeiros oriundos de outros países, os com dificuldade de renda, os que se sentem diferentes, evidenciando a íntima relação entre diversidade sociocultural e desigualdade social e econômica, reflexo do sistema e do perverso jeito de viver capitalista. Revela-se, contudo, diante deste modo de viver, o permanente sentimento de estrangeirice pelos estudantes indígenas entrevistados: de que não estão no seu lugar, de que estão de passagem, sendo seu objetivo o fortalecimento da sua identidade e pertencimento indígena.

Ser indígena e estudante na universidade também revela outro aspecto importante a ser destacado e que pode contribuir para superar a visão exótica que os não indígenas possuem a seu respeito, que se refere à expressão étnica-juvenil desses sujeitos, entendendo-os como jovens indígenas. Dos sete vestibulares específicos realizados no Paraná, constatou-se a significativa participação de candidatos indígenas jovens, sendo essa imensa maioria aprovada pelo vestibular e ingressa nas universidades. Muitos desses candidatos, da faixa etária de 18 a 25 anos, já são casados e mantêm filhos, o que poderia incluí-los numa relação de pertencimento à vida adulta, dependendo da definição dos seus grupos étnicos e suas comunidades.

Segundo Paulino (2007, p.72), esse fenômeno pode demonstrar um “ciclo de vida” diferente dos candidatos dos vestibulares convencionais.

Nós que somos índios casamos muito cedo. Minha mãe casou com 12 anos e me teve com 13. Então, se eu ficasse lá (na Terra Indígena), eu ia casar, engravidar e ter aquela vida de lá. [...] Inclusive a menina que mora comigo (também indígena e universitária) tem duas meninas já, teve a primeira com 12 anos. Isso é comum, é natural. (Entrevista 11).

Novak (2007) também evidencia esse fenômeno a partir da sistematização e análise dos dados socioeducacionais registrados nos vestibulares específicos do Paraná durante aos anos de 2002 a 2007:

TABELA 5 - FAIXA ETÁRIA DOS CANDIDATOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES DOS POVOS INDÍGENAS (2002-2007)

FAIXA ETÁRIA	2002	2003	2004	2005	2006	2007
17-20	14,29%	21,05%	25%	31,4%	22,22%	35,89%
21-23	28,57%	26,32%	23,2%	20,5%	19,44%	11,53%
24-26	20,41%	8,77%	12,5%	8,0%	16,67%	23,08%
27-29	4,08%	14,04%	10,7%	12,5%	12,5%	6,42%
30-40	32,65%*	21,05%	25%	20,5	23,61%	17,95%
+ de 40	---	7,02%	3,6%	5,3%	5,56%	5,13%
Não respondeu	---	1,75%	---	1,8%	---	---

*Neste estão agrupados todos os que responderam mais de 30 anos
 FONTE: NOVAK, 2007, p.94-95.

Essa autora coloca ainda que “a maioria dos candidatos encontra-se entre os 21 e 26 anos, idade considerada alta com relação aos candidatos dos demais vestibulares dessas instituições”. Constata, contudo que,

em 2007 houve um aumento do número de jovens entre 17 a 20 anos. Além desse aumento do número de jovens a cada ano, percebe-se uma diminuição do número de candidatos acima dos 30 anos. Neste sentido, acredita-se que a população que concorrerá aos próximos vestibulares será composta, sobretudo por jovens até os 23 anos. (NOVAK, 2007, p.94-95)

Ainda assim, aparentemente aos que não conhecem e vivenciam as relações socioculturais Kaingang e Guarani, poder-se-ia afirmar que a categoria estudante indígena universitário está intimamente vinculada ao conceito de juventude, como

ocorre comumente nas sociedades não indígenas, ao constatar-se o significativo ingresso de pessoas da faixa etária entre 18 a 25 anos no ensino superior no Brasil. Ainda que não seja este o objeto de análise dessa tese, entende-se necessário destacar e distinguir esses dois conceitos considerando a complexidade que ambos possuem.

Acerca do conceito de jovem indígena é evidente a necessidade de sua relativização e aprofundamento teórico considerando que sua criação e utilização são eminentemente contemporâneas e vinculadas, originalmente, à dimensão sociogeracional e etária, parametrada e definida pelo fenômeno de crescimento demográfico da população urbana jovem (JEOLÁS; PAULINO; CAPELO, 2007).

O conceito de juventude como categoria social, cultural e geracional espalhou-se e vem influenciando a compreensão acerca dos sujeitos do campo e da cidade³²⁰, buscando compreender suas manifestações, expressões, linguagens, estéticas, aspirações, realidades, dentre outros aspectos. Influencia também a definição de políticas sociais públicas, dado o risco de padronização sociológica do que é ser jovem, principalmente diante dos contextos metamórficos do capitalismo, que disseminam, sobretudo, comportamentos massificados de estética e de consumo.

Há que se compreender que possivelmente o conceito de jovem indígena se distingue para cada um dos grupos étnicos Kaingang e Guarani e, muitas vezes, pode ser distinto nas diversas terras indígenas onde habitam estes grupos. Mesmo não sendo esse o foco deste trabalho, identifica-se, a partir dos relatos dos entrevistados, a necessária relativização da ideia de juventude para esses grupos étnicos, podendo ocorrer apenas a passagem das etapas da vida da criança para a vida adulta. Essa passagem pode ritualizar a precoce assunção das responsabilidades conjugais, paternas ou maternas (para alguns padrões não indígenas) para esses sujeitos (PALADINO, 2006). Essas responsabilidades, além de poder interferir na decisão em sair das aldeias para estudar, ao estar associadas ao papel de estudante universitário se apresentam como um dos significativos desafios em garantir a sua permanência no ensino superior.

³²⁰ Ressalta-se, porém, a significativa ausência de fontes bibliográficas que tratem especificamente do conceito de juventude associado aos povos indígenas, fundamentalmente às etnias Kaingang e Guarani.

Essa reflexão instiga compreender que, apesar da existência de um significativo número de candidatos indígenas na faixa etária que a legislação brasileira define como adolescentes e jovens, a categoria estudante indígena universitário não pode ser confundida com o conceito etário/geracional de juventude, uma vez que a definição de quem são estes sujeitos se compreende pela sua dimensão sociocultural no interior dos seus grupos étnicos e comunitários, em determinados contextos históricos.

Ao analisarem o perfil dos candidatos indígenas aos vestibulares específicos nas edições de 2002 a 2004, Capelo e Tommasino (2004, p.23) esboçam sua reflexão e caracterização acerca do conceito de juventude indígena para melhor compreensão desses sujeitos³²¹.

Ressaltamos que, para as comunidades indígenas, a categoria juventude é definida segundo as tradições e costumes de cada etnia, por exemplo: os meninos devem comprovar, em rituais de passagem, que são possuidores de determinadas habilidades. As meninas desde a primeira menstruação são consideradas adultas e aptas ao casamento. A sociedade envolvente compreende juventude como uma categoria sócio-histórica, por isto é preciso considerar as implicações desse envolvimento na redefinição das juventudes indígenas, mesmo porque, "juventude" constitui uma classificação ocidental que, originalmente, não tinha sentido nas sociedades indígenas.

Bourdieu (2004) aponta a complexidade existente no conceito de juventude, uma vez que esta acaba sendo objeto de poder, interesses, disputas e manipulações em todas as sociedades, tornando arbitrária sua definição e as divisões entre idade social e idade biológica. Segundo o autor,

cada campo, como mostrei a propósito da moda ou da produção artística e literária, tem *as suas leis específicas de envelhecimento*: para sabermos como se recortam aí as *gerações*, precisamos de conhecer as leis específicas do campo, as paradas em jogo de luta e as divisões que esta luta opera [...] Nada há aqui que não seja muito banal, mas que faz ver que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o facto de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação. [...] é por meio de um formidável abuso de linguagem que se subsume no mesmo conceito universos sociais que praticamente nada têm em comum. (BOURDIEU, 2004, p.152-153)

³²¹ As autoras informam que, "para efeito deste ensaio, adotamos, arbitrariamente, o critério etário a fim de classificar como jovens os candidatos e candidatas com idade de dezessete a vinte e nove anos. Em certas situações os meninos de quatorze anos são considerados jovens, entretanto eles não estão abrangidos neste estudo porque o vestibular atinge jovens de mais de dezessete anos". (idem, p.23)

Dessa forma, Bourdieu (2004) caracteriza a juventude para além do aspecto biológico, como uma categoria socialmente construída na luta entre jovens e velhos³²² e dependente de condição de classe, proximidade do poder, gênero e raça, impondo limites e produzindo uma ordem de manutenção dos lugares de cada um (MORAES, 2009, p.5).

Ao debater o conceito de juventude buscando compreender quem são os jovens nas diversas sociedades e nos diversos contextos, Margulis (2004) problematiza o conceito apresentado por Bourdieu (2004) explicitando que,

la juventud no es solamente un signo, la juventud es algo más que una palabra, tiene existencia material y vital, además de los signos que la sociedad le atribuye. Es cierto también que la juventud es signo, pero la juventud es también mucho más que un signo. La juventud es significada por la cultura, se es joven según la cultura y cada cultura construye su juventud. Pero la juventud tiene mucho más. Dentro de cada cultura y de cada momento histórico, no es solo un signo, porque eso se presta a una cantidad de construcciones literarias, y de repente todo es signo, y no es así. Además de ser un signo, tiene una existencia material y tiene una consistencia social que desborda ese puro aspecto signo. [...] ¿Un obrero que tiene hijos a los 19, 20 o 21 años y constituye una familia y no estudia, no es joven? ¿En que consiste su juventud? Su juventud tiene que ver con su vida social y cultural, con sus circunstancias históricas, depende de las instituciones de las que forma parte, en las que ocupa el lugar joven. Se le adjudica el lugar joven en la dinámica institucional. (MARGULIS, 2004, p 305-306)

Ainda que o foco da presente tese não seja o aprofundamento sobre o conceito de juventude e de juventude indígena, as referências conceituais e o debate apresentado provocam a ressignificação da compreensão convencional existente sobre o estudante indígena universitário como jovem parametrado na noção não indígena, urbana e também rural, meramente legal e geracional de situá-lo, compreendê-lo e de buscar relacioná-lo ao meio universitário.

A compreensão convencional, muitas vezes estereotipada, adultocêntrica e não indígena sobre os conceitos de jovem e estudante universitário pode ocultar, confundir e negar quem realmente são, como vivem, se relacionam e são reconhecidos esses sujeitos em suas comunidades e grupos étnicos de origem. Instiga-se, desta forma, a considerar as definições étnicas e comunitárias específicas sobre o conceito de juventude, bem como os interesses e as relações de poder que as fundamentam para

³²² Interessante referencializar como se deu a construção histórica da infância, etapa que não existia na Idade Média, demonstrada por: ARIËS, 1981.

cada grupo étnico e em cada aldeia, pautando investigações acadêmicas que venham a se realizar sobre esta temática.

Pode-se supor que o não reconhecimento e a limitada compreensão das realidades e das experiências vivenciadas por esses sujeitos em suas comunidades de origem pelas IES públicas que os recebem, possam caracterizar-se como uma pseudo-inclusão universitária, afirmando sua condição de estrangeiro neste ambiente novo que passam a adentrar.

Outrossim, a significativa emergência de segmentos jovens das comunidades indígenas ingressos nas universidades e que passam a instrumentalizar-se mediante o acesso a novos conhecimentos, técnicas e experiências – fato que outros indígenas outroramente jovens não tiveram e não realizaram – pode provocar novas relações sociais articulando e intensificando universos de contatos entre comunidade de origem e universidade, conhecimentos tradicionais e conhecimentos acadêmicos, novas relações de afetividade, novas linguagens, dentre outros elementos.

Ao referir-se à condição de “estudantes” em que os jovens se vêem reconhecidos, bem como às questões constitutivas à condição escolar, Bourdieu (2004) afirma que um dos efeitos da escola é a manipulação das aspirações nem sempre ajustadas às suas oportunidades reais. Evidencia que “a escola, facto que se esquece sempre, não é simplesmente um lugar onde se aprendem coisas, saberes, técnicas, etc., é também uma instituição que atribui títulos, quer dizer direitos, e confere no mesmo acto aspirações” (BOURDIEU, 2004, p.155-156).

Nessa lógica, observam-se também dois potenciais movimentos muito associados ao ingresso e à permanência dos jovens indígenas no ensino superior: o primeiro, quando o jovem estudante é aprovado no vestibular específico e consegue permanecer estudando, podendo incorporar, muitas vezes, um novo status nas suas aldeias. Tal fenômeno não é específico dos estudantes indígenas universitários, contudo, pode provocar alterações na organização sociocultural e política nas terras indígenas; o segundo, quando o jovem que já possui alguma responsabilidade política na aldeia (cacique, vice-cacique, professor, agente comunitário de saúde, dentre outras

funções) não é aprovado ou desiste do curso, vindo a ser questionado da ação que realiza³²³.

Outro aspecto a ser considerado e sinalizado nas análises acerca da juventude indígena universitária refere-se à questão do lazer, presente nos relatos de alguns entrevistados. Observa-se que alguns entrevistados relatam ter participado de festas universitárias com colegas não indígenas do curso que frequentam, sendo, contudo, majoritário os relatos que referem à sua preferência em saídas com os estudantes indígenas que estudam na mesma cidade. O aumento do número de estudantes indígenas na universidade e morando na mesma cidade potencializa a formação de grupos, em especial de acadêmicos solteiros para sair nos ambientes noturnos de lazer.

A frequência das saídas noturnas e o gasto do recurso da bolsa auxílio com consumo de bebidas alcoólicas por alguns estudantes, foram relatados pelos entrevistados os quais sinalizam decorrentes problemas na presença e no acompanhamento das aulas, bem como problemas familiares uma vez que muitos são casados e mantêm suas famílias na aldeia ou na cidade.

Inclusive, começaram a ultrapassar, um pouco, do limite: sair mais à noite, pegar o dinheiro e gastar o dinheiro em outras coisas que... Aí, depois, ficavam sofrendo para pagar aluguel, para pagar as contas que eles tinham porque eles estavam saindo bastante à noite. Inclusive, até dentro de casa aconteceu e está acontecendo. Então, eu acho que esse é um dos problemas para os estudantes, de vir para cá e achar que tudo é festa, né? E no começo não estava assim. Assim que eu entrei, não era assim. Eu acho que é porque juntou mais estudantes, aí, eu acho que eles se sentem um pouco mais à vontade, fazem um grupinho e saem... É, vão em baladas. E isso está atrapalhando bastante. Eu não sei. Tanto pela dificuldade que nós temos mesmo, a falta de base que tem, de vir lá da aldeia. Aí, questão financeira, você pega seu dinheiro e vai gastar em outras coisas que não é para... Porque esse dinheiro é para manter a gente aqui para estudar e a gente sair mais rápido daqui, melhor, porque a gente vai levar o retorno mais rápido para a aldeia. Eu acho que atrapalha nisso e alcoolismo que parece que agora, eles estão bebendo mais. Têm casados. E isso está atrapalhando bastante. [...] Agora, quanto a lazer, todo o mundo merece lazer. Agora, é só não ultrapassar dos limites, né? E eu acho que estão esquecendo um pouco disso. Porque, eu vejo assim: se tem dificuldade no curso, então, eles estão fugindo por esse lado, de faltar bastante. (V.L.J.)

³²³ São essas hipóteses que foram elencadas a partir das observações realizadas pelo pesquisador junto aos estudantes indígenas na UEL (período de 2002 a 2004), junto aos candidatos durante o processo de seleção para os vestibulares específicos no mesmo período, bem como no contato com os caciques e lideranças indígenas nas aldeias do Paraná. As referidas hipóteses podem ser pautadas e consideradas em estudos e pesquisas posteriores.

Fiquei convivendo lá [casa do estudante], só que, para mim, o ambiente já não era bom. Na verdade, pelo que eu vejo, é normal, mas eu acho que nós, índios, cada um tem um jeito de ser e acho que índio, dependendo da pessoa, também, tem o seu jeito de ser. [...] E para fazer amizade, eu tinha que conversar com os colegas, tudo certinho e aí, eles me chamavam para ir em festinha, eu ia. Só que lá, o pessoal já fazia roda de maconha, bebedeira... Eles me passavam tudo isso para mim. Só que eu nunca cheguei a fumar maconha com eles, bebida nada. Cerveja, eu tomo uma cervejinha. Na verdade, a bebida deles era bebida forte, né? E daí, depois da bebida, o pessoal começava a misturar maconha e tudo, e para mim não era bom. (L.V.S.)

Os relatos dos entrevistados instigam a problematização acerca da condição do estudante indígena que passa a residir na cidade e a conviver no ambiente universitário, deparando-se com um espaço de fronteira social e onde potencialmente pode refletir e reelaborar sua autoidentidade étnica adulta em meio à massificada identidade juvenil presente nesses espaços (PALADINO, 2006). As festas urbanas e universitárias e os espaços de residência estudantis tornam-se um espaço de encontro com os diferentes grupos e sujeitos, tal qual com novas atitudes, estéticas, comportamentos, dentre outras características, ainda que muitas delas culturalmente massificadas (MARTINS; BERCELINI; YABUSHITA, 2007).

Interessante também agregar a essa instigante problematização as trajetórias formativas que esses sujeitos trazem para a universidade, alguns deles, tal qual a entrevistada, marcadas pela formação cristã evangélica. Importante ressaltar que todos os acadêmicos Guarani entrevistados (dentre elas, a entrevistada V.L.J.) informaram sua vinculação à Igreja Congregação Cristã do Brasil, ainda que alguns deles tenham demonstrado aspectos críticos a esse seu pertencimento. Esse elemento deve ser tomado como referência na caracterização e problematização das leituras desses sujeitos, principalmente ao referirem-se aos espaços e momentos de lazer.

Em paralelo a isso, há o fato de o estudante indígena universitário (principalmente os casados e com responsabilidades paternas ou maternas) não possuir condições financeiras para acompanhar seus colegas não indígenas nos programas noturnos de lazer e nas festas organizadas pela sua turma, podendo potencializar o tratamento discriminado a ele já existente.

Outro aspecto relatado por alguns entrevistados e que demanda maior problematização e aprofundamento refere-se à questão da violência urbana e de como os jovens indígenas passam a se relacionar com as potenciais situações de risco e

vulnerabilidade. Importante evidenciar que essas situações não são identificadas apenas nos espaços urbanos, contudo, é possível que nesses possam ser encontrados maiores e mais concentrados índices de vulnerabilidade à violência e à drogadição (DAL BELLO, 2004; JEOLÁS; FERRARI, 2007; MORAES, 2009). Ressaltam-se os cuidados conceituais, históricos e políticos ao se abordar os fenômenos, contextos e relações que envolvem a questão da violência, uma vez que a esta associam-se as preconceituosas e estereóticas estratégias de repressão e medo, muitas dessas relacionadas aos jovens, aos negros e às populações de baixa renda residentes nas favelas, morros, dentre outros lugares que evidenciam situações de pobreza (MORAES, 2009).

A aproximação dos estudantes indígenas com situações de violência e vulnerabilidade ao tráfico e consumo de drogas foi evidenciada por meio de duas situações identificadas na pesquisa. Uma delas compõe o relato de um dos entrevistados ao contar sobre o envolvimento de um colega estudante indígena ao tráfico e consumo de drogas na cidade de Londrina, apresentada anteriormente nesta tese. Importante registrar a atuação que os estudantes indígenas (que residiam junto com o acadêmico índio envolvido nas drogas) tiveram em ajudá-lo a superar essa situação. Confere nesse episódio, a importância da permanente articulação do grupo de estudantes indígenas que reside na cidade, seja em moradia estudantil indígena, seja pela constituição de espaço físico e pedagógico de encontro e convivência entre eles, para o debate e a busca de superação de limites que possam encontrar.

Outra situação identificada e que retrata a aproximação da violência urbana envolvendo os jovens indígenas refere-se ao assassinato do estudante Guarani Joel Miri Veríssimo, ocorrido no dia 09/10/2004 nas dependências da república estudantil onde residia com outros acadêmicos, no município de Francisco Beltrão (CIMI, 2009). O referido estudante era acadêmico do curso de Direito na UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão e, segundo dados informais, foi assassinado após uma festa realizada na república estudantil onde residia. Não foram localizados registros sistematizados e análises acadêmicas sobre essa ocorrência.

O recente e relatado fenômeno de envolvimento do acadêmico indígena com o tráfico e consumo de drogas na cidade, bem como o avanço dessa situação alcançando

as terras indígenas (nestas últimas, informalmente relatado ao pesquisador pelos caciques), requer o fomento de pesquisas que possam analisar as complexidades que envolvem essa questão, não sendo identificadas fontes e referências sobre esta matéria. Igualmente importante indicar a realização de investigações mais aprofundadas sobre a temática da violência urbana e o envolvimento dos acadêmicos indígenas, sendo este um recente fenômeno a ser pesquisado.

Outrossim, os relatos apontaram a significativa participação dos estudantes indígenas na superação das situações de vulnerabilidade vivenciadas. Essa possível interação, considerando-se as diferenças étnicas e familiares, pode vir a possibilitar maior identidade social e política aos acadêmicos indígenas em torno do seu processo formativo, maior organicidade política às suas reivindicações, bem como potencializar a reflexão sobre a dinâmica urbana e as suas perspectivas profissionais nas terras indígenas.

Essa identidade como estudante indígena universitário passa a se constituir pela íntima e articulada relação ao que se denominou neste trabalho como pertencimento acadêmico e pertencimento étnico-comunitário, sendo conceitos em permanente reflexão nesta tese. Pertencer academicamente à universidade pode demandar desses sujeitos a sua permanente vinculação com sua família, seus grupos e facções na comunidade de origem e sua identidade étnica. Segundo Gersem dos Santos Luciano (2006, p.39-40),

É notório o interesse das novas gerações indígenas, mais do que aquele dos velhos anciãos, pela recuperação do valor e do significado da identidade indígena, como afirmou um índio bororo certa vez: “É desejo de todo índio entrar e fazer parte da modernidade e seu passaporte primordial é a sua tradição”. Parece ser esta a razão principal da revalorização da identidade indígena. Entrar e fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo. Para os jovens indígenas, não é possível viver a modernidade sem uma referência identitária, já que permaneceria o vazio interior diante da vida frenética aparentemente homogeneizadora e globalizadora, mas na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas.

Nessa lógica, constata-se que todos os estudantes entrevistados revelaram sua significativa vinculação e pertencimento às suas comunidades de origem, onde atualmente residem e habitam seus familiares. Constatou-se que o pertencimento

acadêmico passa a ser mediado pelo pertencimento étnico-familiar e comunitário, sendo este o suporte cultural, social, econômico e emocional para sua permanência na universidade.

Observa-se que os problemas vivenciados durante o percurso acadêmico na universidade por alguns estudantes, dependendo da área escolhida (com destaques para os casos de V.L.J. e L.V.S. no curso de Medicina/UEL), provocam uma fragilidade na sua permanência no curso e nas atividades acadêmicas a serem desenvolvidas e um forte desejo de retornar para a aldeia. Assim, a aldeia torna-se um lugar de refúgio para que possam revitalizar suas forças e renovar o compromisso assumido por eles próprios e com a comunidade em frequentar e concluir o curso escolhido.

Os períodos de férias escolares ou os frequentes feriados podem caracterizar-se como momentos de revigoração, oxigenação e renovação de compromissos recíprocos assumidos entre os estudantes e suas famílias e comunidades, haja vista a forte vinculação afetiva e cultural entre eles existente, podendo, contudo, também fragilizar o retorno e a permanência na universidade e à cidade. O reencontro mais frequente com parentes, com amigos, com caciques e lideranças, principalmente por meio das visitas nas casas da aldeia, pode afirmar seu pertencimento e permanência na comunidade provocando sua desvinculação na universidade, como também pode contribuir para afirmar seu pertencimento étnico na universidade.

Ah, me deixa tão feliz [“fugir para a aldeia nos momentos difíceis”]. Paz, ver mato, ver natureza, ver os parentes, sabe? E a força que eles dão. Porque estão contando, também, que a gente volte para lá e ajude de verdade. (V.L.J.)

Minhas férias todas eu passo lá. A gente tem casa lá e fica lá, né? Todas as férias. (E.R.J.)

Quando tinha as férias, a gente ia para a comunidade. A gente tinha que estar conversando com eles, como é que está, conversando com as lideranças, com os professores. Eu mesma ia lá na escola para ver como é que estava, para conversar com os professores. [...] Ah dava. Porque ali encontrava com a família toda, com os colegas. Quando chegava o dia da gente vir embora, tinha que fazer uma força para ir e deixava uma expectativa também para os não indígenas. Eles falavam: - Você vai nos deixar de novo. Nós falávamos: - Agora a gente vai ter que ir, mas a gente volta. E aí eles acabavam entendendo. (M.B.)

As excessivas ausências e baixa frequência durante o período letivo também podem sinalizar o recuo dos estudantes indígenas diante dos problemas acadêmicos ou econômicos vivenciados, buscando uma forma de refúgio na aldeia, próximo de seus parentes³²⁴. A acadêmica M.B. ressalta o índice de desistência de estudantes indígenas após o período de férias, mas indica que, na medida em que a comunidade o convida e explicita sua necessidade de que retorne após a graduação, o estudante pode sentir-se mais motivado a finalizar o curso. Este fenômeno ocorre de forma diferenciada entre os estudantes indígenas que vivem nas moradias estudantis indígenas da UEM, em geral acompanhados pelos seus familiares.

A gente, ali mesmo na UEPG, teve desistências, porque eles não estavam se acostumando na cidade, que era diferente para eles. Não só na UEPG desistiram, mas nas outras Universidades também tiveram bastante desistência. Quando eles pegavam umas férias no meio do ano, iam para casa e já não queriam voltar. (M.B.)

Inclusive, o ano passado, eu faltei nas aulas, uns 3 meses, 4 meses... E fui para aldeia. Eu acho que o índio é assim né? Quando ele sente alguma dificuldade, ele corre se esconder, ele não consegue se abrir e aí... Só que assim, meu problema foi porque era tudo por causa de tutorial né, que eu não conseguia falar e, às vezes, saía morrendo de vergonha. Eu chegava no tutorial, um peso enorme nas costas. Quando eu saía do tutorial, o peso era maior ainda né? Então, eu ia embora e acho que isso foi me deixando muito pra baixo. Aí, eu dava minhas fugidas também, faltava bastante. [...] Chorei muito e aí, a gente foge, dá aquela escapada e vai para aldeia. E aí, a coisa piora né, porque aí, você perde a bolsa, né, e aí você perde conteúdos e você vai ficando atrasada e a coisa só vai piorando, né? (V.L.J.)³²⁵

Os outros, eu acredito, alguns foi por falta de adaptação, são índios lá do Faxinal, que é uma comunidade fechada, falam sua língua, vem para cá. É difícil viver nesse mundo aqui. Então, para eles, eu acho que foi difícil. Mas têm outros que desistiram, eu acho que, talvez, sei lá, porque passavam necessidade, não conseguiam resolver alguns problemas. Eu acredito que por isso. (I.B.R.)

³²⁴ No levantamento documental realizado junto aos membros da CUIA das IES estaduais foi solicitada pelo pesquisador a informação sobre a frequência dos estudantes indígenas matriculados. Os dados encaminhados e sistematizados para esta pesquisa demonstraram a ausência do controle de frequência por membros da CUIA de algumas IES (ao menos não enviadas quando solicitado para essa pesquisa) não dispondo de informações acerca desta questão. Dos 76 acadêmicos indígenas matriculados em 2008, foram informadas as situações de 38 deles (50%). Dos 38 informados, 16 apresentam frequência média (comparecem às aulas ao menos três vezes por semana), 15 apresentam frequência alta (comparecem às aulas todos os dias), seis apresentam frequência baixa (comparecem às aulas de uma a duas vezes por semana) e apenas um não apresenta nenhuma frequência (não comparece às aulas por tempo significativo). Não se encontrou nenhum outro estudo que tenha sistematizado e(ou) analisado os dados de frequência dos acadêmicos indígenas.

³²⁵ Importante informar que a referida entrevistada suspendeu temporariamente sua matrícula no curso de Medicina na UEL no ano de 2009, sendo este fato comunicado informalmente ao pesquisador pelos membros da CUIA/UEL.

Eu parei no meio do ano, fui para casa, porque já... Esses problemas de família, financeiro e já vai misturando com problemas da faculdade, porque eu já não estava levando bem, mais. Juntando tudo isso, na verdade, isso quase que me enfraqueceu, para eu desistir e ir embora para casa. (L.V.S.)

A compreensão sobre a extensa ou reduzida ausência dos estudantes indígenas das atividades acadêmicas pelos professores e técnicos membros das Comissões locais de acompanhamento das IES se apresenta necessária, com vistas a possibilitar a programação de ações pedagógicas e culturais com os acadêmicos antes do período de férias e feriados mais prolongados.

Outro importante aspecto observado e a ser destacado trata da ausência das aulas pela militância estudantil, vivenciada e relatada por I.B.R. que, explicitamente, assume sua trajetória política como liderança indígena, sendo esta balizada pelas exigências acadêmicas de cumprimento da carga horária presencial no curso. Destaca-se a forma afirmativa de driblar a instituição buscando argumentar e corresponder às exigências acadêmicas e, ao mesmo tempo, manter-se liderança indígena ocupando os espaços políticos junto aos seus pares.

O maior problema, talvez, foi quando eu tive que participar da liderança. Daí, eu não tinha... Eu cheguei, uma vez, a faltar quase um mês. Então, foi uma das dificuldades. [...] Eu tive mais problemas mesmo na luta, porque eu sempre enfrentei a luta mais, assim, coletiva estudantil, a nível de estado, né? E, às vezes, não me dedicava, exclusivo aos estudos. [...] E a gente vai levando até onde conseguir. A gente sempre na orientação, tentando modificar algumas questões ou outras. (I.B.R.)

Interessante ressaltar como o referido estudante justifica sua ausência junto aos professores do curso, aos membros da comissão de acompanhamento local e aos demais estudantes indígenas, recebendo de muitos deles diversos questionamentos por não se manter assíduo às aulas e manter-se bolsista. Nota-se a permanente postura de negociação presente no seu relato Kaingang, podendo caracterizar-se como uma posição que marca esse grupo étnico nas relações e mediações com a sociedade não indígena (FERNANDES, 1998). É possível também observar que as críticas manifestadas pelos demais estudantes indígenas, relatadas pelo entrevistado, estejam articuladas às questões políticas locais ou que envolvam a dinâmica de organização dos povos indígenas no estado.

Olha, é boa. A gente tem, às vezes, algum probleminha aqui, ali, mas se acerta. Problemas, às vezes, assim... Alguns dos problemas que eu tive que, às vezes, eles achavam que eu tinha um pouco mais de facilidade na questão de falta, e não reprova por falta. Porque, a maioria tem problema com falta. Mas eu sempre tive, como eu disse, um bom diálogo com os professores. Daí, eu conversava com os professores e falava da necessidade. [...] Eu acho que na maioria, eles têm [problemas de frequência às aulas]. Eu tinha problemas e quando eu estava em casa eu dificilmente faltava. Só quando eu estava viajando em algum evento. Não sei te falar se é questão de material ou sei lá, se não tem um bom relacionamento com o professor. Mas uma coisa que eu sempre colocava para eles era assim: eu sempre tive diálogo como nós temos aqui assim com os professores. Eu saía na hora do intervalo e sentava na mesa com algum professor e falava: - Olha, a dificuldade é essa, essa... E sempre tentando deixar a par do que eu estava realizando. Você sabe, a gente nunca deve ter problema com professor. Isso é uma coisa, assim, que eu aprendi desde o início. Você pode ter outros problemas, mas com o professor, seja amigo dele, porque você vai precisar dele. Então, eu sempre tive e sempre deixei claro. [...] Eles acham que eu faço isso mais para tentar ficar puxando o saco dos professores. Mas não é! É necessidade mesmo. Eu não sei, porque têm muitos estudantes aqui que também são índios, mas, às vezes... que deveriam estar agindo como índio e quer se posicionar de outra forma. É aí que eles criam os problemas. Mas quer ter um posicionamento diferente. Daí, eu acho que agrava um pouco mais e devem ser discriminados... não entro muito nesses detalhes, porque eu não tenho conhecimento, mesmo, de causa. [...] Olha, acima de tudo é humildade, o diálogo, se aproximar das pessoas. E ser humilde mesmo, não querer achar que você é superior a um ou outro, ou querer também se inferiorizar. Então, são coisas assim que você tem que manter e manter seu posicionamento. Não dar margem às críticas, principalmente do povo não-índio que eles vão encontrar aqui. São coisas assim, que a gente tem que estar se direcionando, eu vejo dessa forma. [...] E ter o diálogo com os professores, explicar as dificuldades, não ter vergonha disso. (I.B.R.)

Tem, assim, talvez, alguns problemas particulares com relação a outras coisas que não tem a ver com a universidade. Tipo, a indenização lá da Copel. Que acharam que eu interfeiri numa decisão, aí, mas não foi, porque... Aqui, com pessoas que falavam que moravam lá e que... Quer dizer, foi um período, assim, pequeno que achavam que tinha direito. E daí tentaram distorcer as informações, que eu que tinha tomado a decisão de não colocá-los na lista. Então, foi um problema que tentei algumas vezes esclarecer, mas agora, parece que está mais esclarecido que eu não tive, que não fui eu quem decidiu quem seria as pessoas. Então, foi uma coisa, assim, bem... Mexeu, porque daí, eles achavam que eu estava interferindo naquilo lá, que achavam que ela tinha direito, aquela família... Então, foi uma das coisas que foi meio complicada para mim, mas acho que agora, eles entenderam que minha participação não foi nenhuma. (I.B.R.)

As manifestações constatadas por intermédio desses sujeitos, encharcadas pelas realidades e dinâmicas dos diferentes grupos étnicos e das terras indígenas no Paraná e inseridas nas Universidades Estaduais, podem caracterizar-se como um reencontro desses estudantes com a sua cultura e com a sua comunidade, porém, com

finalidades distintas. Essas finalidades podem caracterizar-se: seja como fuga ou refúgio diante dos problemas encontrados e que pode contribuir para a negação de sua identidade como estudante indígena universitário, obstaculizando seu retorno à universidade haja vista a predominância do forte pertencimento indígena em sua comunidade/família; seja como afirmação de sua identidade indígena complementada e fortalecida com o conhecimento acadêmico sistematizado aprendido, contribuindo para a afirmação de sua identidade indígena estudantil e militante.

Essa afirmação identitária indígena e o pertencimento acadêmico evidenciam-se ainda mais fortalecidas com as expressões de conquista pelos estudantes que estão próximos da conclusão do curso e que podem tornar-se referência aos demais em processo de formação.

Agora no último ano. Porque eu estou quase saindo já. Ah, porque, poxa vida, é um orgulho eu ter conseguido. Cinco anos, graças a Deus, não reprovei nenhum ano. E eu me sinto orgulhosa. [...] Porque eu adquiri um conhecimento e eu vou estar passando para o meu povo, agora. [...] Eu tenho orgulho sim, por quê? Porque não é todo o ano que tem uma dentista indígena se formando. Não é uma coisa que acontece com frequência. Orgulho, de alegria e de, poxa vida, eu consegui, eu estou quase lá. (E.R.J.)

Então, são coisas, assim, que você vê a gente sente orgulho... eu participei disso. E participei disso, por quê? Porque consegui ter acesso a universidade e olhar nos olhos das pessoas e dizer que agora eu posso, eu estou tendo conhecimento e num grau de capacidade que eu possa conversar com você e não aquela discriminação anterior, né? ³²⁶ [...] Tanto que, na minha banca, agora, os três professores que estavam na banca, ali, da minha monografia, falaram: - Nossa! É um orgulho pra nós, estar fazendo parte dessa banca. Com membros da comunidade, os caciques, o pessoal da liderança, a minha família, meus filhos. Então eu acho que ali, eles não chegam, assim, a se pronunciar, igual a professora me falou um dia, mas que aprenderam muito, comigo. E um curso de Direito, falar isso, que é um curso, assim, totalmente fechado. (I.B.R.)

Confere-se, por meio das expressões apresentadas, que a marca identitária que passa a significar e definir os estudantes indígenas universitários se articula entre seu pertencimento acadêmico e seu pertencimento étnico-comunitário, o que pode vir a possibilitar maior sentido à saga formativa desses sujeitos na universidade e na cidade.

³²⁶ Relato apresentado anteriormente e entendido pelo autor que seria fundamental sua reafirmação neste momento do trabalho.

4.4 PERTENCIMENTO ÉTNICO-COMUNITÁRIO

Como observado nos relatos apresentados anteriormente, um dos aspectos significativos para definição do ingresso e para garantia da permanência dos estudantes indígenas nas universidades refere-se ao reconhecimento e à afirmação do pertencimento étnico-comunitário por esses acadêmicos.

Constata-se nos relatos dos entrevistados a significativa referência a que fazem à sua pertença familiar, assim como da intenção em manterem-se vinculados às terras indígenas onde eles e(ou) seus pais e parentes residem, bem como ao seu grupo étnico identitário.

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

Importante ressaltar que a expressão pertencimento étnico-comunitário (ora utilizada de forma a articular essas duas dimensões) se explicita com a compreensão de que as relações sociais e políticas no interior das terras indígenas também se efetivam a partir das redes de parentesco nelas existentes, as quais se estabelecem para além dos limites territoriais oficialmente demarcados.

Observa-se que, para os povos Kaingang e Guarani, como para muitos outros povos indígenas no Brasil e em outros países, a relação conceitual, sociocultural e política entre família, grupo étnico e comunidade está intimamente integrada, uma vez que as redes de parentesco acontecem nas aldeias e também se espalham para além dos marcos territoriais instituídos e demarcados pelos processos de colonização não

indígenas. Segundo Fernandes (2003, p.119), ao analisar a política de parentesco entre os Kaingang,

Desde os registros dos observadores do século XIX sabemos que os Kaingang estão distribuídos em inúmeros grupos, *aliás, bastante numerosos*. Com os apontamentos do engenheiro Pierre Mabilde aprendemos que tais grupos se constituem em configurações políticas de *famílias entrelaçadas*. A análise desenvolvida para os registros históricos nos revelou que tal entrelaçamento de famílias se expande e se contrai de modo a formar as unidades que chamamos de grupos locais e unidades político-territoriais.

A partir do conceito de famílias entrelaçadas caracterizada por Pierre Mabilde (1983) no século XIX acerca dos povos Kaingang, o autor aprofunda e amplia sua análise afirmando que estas famílias “articulam aliança e conflito, a partir de relações de afinidade e cogação” (FERNANDES, 2003, p.119). Conforme referencializado anteriormente, Fernandes (2003, p.120-124) caracteriza as redes de parentesco e de sociabilidade Kaingang a partir dos conceitos de grupos familiares, grupos domésticos e as parentagens, sendo essas as bases estruturais da organização política Kaingang, em especial dos faccionalismos existentes entre esse povo.

Ao fazer referência aos estudos de Pierre Clastres (1974) acerca do conceito de família extensa³²⁷, Mello (2006, p.69-70) a caracteriza como:

Enquanto estrutura social, a família extensa abrange muitos grupos domésticos, dispersos por várias aldeias diferentes. Um grupo doméstico é composto por um núcleo habitacional, uma casa, e é socialmente composto por uma família nuclear³²⁸ ou pela associação de duas ou mais famílias nucleares ligadas entre si por relações de parentesco, geralmente fundadas na descendência a um casal de progenitores idosos. Os grupos domésticos Guarani, em geral, dispõem-se em torno de um ou mais casais de idosos, e são formados pelos seus filhos/as casados com respectivos cônjuges e filhos, filhas/os solteiros e eventuais agregados. São unidos entre si por relações de parentesco

³²⁷ Segundo Mello (2006, p.69), na definição clássica reproduzida por Clastres (1974, p.38), o conceito *família extensa* define: ou “um grupo composto por um homem, sua mulher – ou suas mulheres, se ele é polígino -, seus filhos com as esposas, se a residência pós-marital é patrilocal, suas filhas solteiras e os filhos de seus filhos”; ou se ao contrário, a “regra para residência for matrilocal, um homem vive cercado por suas filhas com os maridos, seus filhos solteiros, e os filhos de suas filhas”. Segundo a autora, o referido conceito tem sido utilizado para descrever “o modelo sociológico mais difundido” na organização social ameríndia, sendo muito usado nos estudos do *Handbook South American Indians*, passa a ser rediscutido e revitalizado a partir dos trabalhos de Lowie (1946), Clastres (1974) e Lévi-Strauss (1956; 1982). Indica ainda que os usos deste conceito variam de acordo com a escola teórica que o utiliza.

³²⁸ Conforme Mello (2006, p.68), “família nuclear é aquela composta por uma mulher e um homem que vivem na mesma casa de forma marital e seus filhos. Também é considerada família nuclear uma mãe ou um pai solteiros (ou separados) com seus filhos.”

consangüíneo e(ou) afinidade. Alguns grupos domésticos são compostos por duas ou mais casas, construídas muito próximas entre si. Unem-se a uma família extensa anfitriã famílias nucleares que hospedam-se na aldeia e estabelecem relações de reciprocidade positiva com o grupo local, relação que pode desdobrar-se em casamentos entre seus membros.

Diversos estudos antropológicos referem-se às redes de parentescos e às relações matrimônios (casamentos) como referência fundamental para a compreensão das formas de organização social dos diferentes grupos indígenas. Dentre esses estudos destacam-se referências importantes as quais mencionam a análise das redes de parentesco para os povos Kaingang e Guarani, algumas delas já referidas na caracterização desses grupos étnicos, neste trabalho.

Dessa forma, faz-se importante ressaltar que a expressão pertencimento étnico-comunitário permite ampliar a compreensão sobre as relações vivenciadas pelos estudantes indígenas universitários da dimensão do território local (da aldeia ou da terra indígena) – no qual se vincula esse acadêmico ou onde residem seus parentes mais próximos –, para uma dimensão das relações étnicas mais alargadas ou expandidas uma vez que sua rede de parentesco e de relações identitárias se constitui étnico-territorialmente. Conforme afirma o entrevistado I.B.R.:

Porque é minha trajetória de dificuldade ancestral. Porque, hoje, por exemplo, se a gente através da educação, não buscar o conhecimento, ficar naquele confinamento das aldeias, ali você vai ser atropelado, vai ser amassado... E o meu objetivo é isso: brigar pela questão de demarcação, brigar por tudo o que viesse garantir os direitos dos povos indígenas. Esse era meu objetivo. [...] Não sei se, talvez, do Brasil, mas principalmente os Kaingang da região sul, eu acredito que sim [ao afirmar que pode contribuir com os povos indígenas do Brasil]. Porque, o que a gente pretende é mostrar um novo modelo de luta indígena. Isso, eu sempre tive em mente: ter novas metas e diferenciadas.

Destaca-se que o reconhecimento e a compreensão das relações e pertencimentos étnico-territoriais pelos diferentes povos indígenas do Brasil passam a fundamentar e a compor oficialmente a organização e gestão das políticas de educação escolar indígena no país, a partir do Decreto Presidencial n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, que afirma no parágrafo único do seu artigo 6. Ao instituir que,

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias

caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, 2009)

Desta forma, a expressão pertencimento étnico-comunitário utilizada neste trabalho encontra-se inspirada, engendrada e constituída de significativa complexidade conceitual uma vez que recorrem às cosmologias, histórias, mitos, ritos, noções de territorialidade e regras socioculturais, linguísticas e políticas de constituição das redes e relações de parentescos de cada um dos diferentes grupos étnicos aos quais se refere este trabalho. Outrossim, essa expressão conceitual identificada nas manifestações dos estudantes indígenas entrevistados revela a sua necessária reflexão, problematização e aprofundamento epistemológico, sociológico e antropológico, não sendo, contudo, esse o objeto do presente trabalho.

Busca-se, portanto, sinalizar os distintos e conjugados pertencimentos expressados pelos entrevistados ao se referirem à sua família, sua aldeia e ao grupo étnico a que pertencem, na tentativa de explicitar elementos que possibilitem compreender sua simultânea relação de pertença como acadêmicos na universidade e como membros da sua comunidade indígena.

Para tal, visando a melhor compreensão sobre o conceito de pertencimento étnico-comunitário, fez-se necessário distinguir didaticamente as expressões dos entrevistados acerca da sua pertença familiar das que se referem mais diretamente às demais relações de pertença ao seu grupo étnico e à sua comunidade de origem. Importante ressaltar que essa distinção se apresenta apenas para efeito de apresentação das análises das entrevistas, uma vez compreendida que as relações familiares-étnico-comunitárias se apresentam embrenhadas e inseparáveis para esses sujeitos.

4.4.1 O pertencimento familiar

Todos os entrevistados ressaltaram que o apoio da sua família durante seu processo formativo acadêmico tem sido fundamental para garantir sua permanência no ensino superior. Caracterizam por família apoiadora do seu processo formativo os cônjuges e filhos, quando casados, bem como os pais. Outrossim, ao serem

questionados sobre os incentivos mais significativos para permanência de sua trajetória acadêmica, cinco dos sete entrevistados relatam que o maior incentivo recebido é o da família e o da comunidade, fundamentalmente do pai (caso da família Jacintho/Guarani) e da mãe (caso da família Kuitá Rodrigues/Kaingang e da família Silva/Guarani).

Nas manifestações apresentadas pelos acadêmicos sobre sua pertença e vínculo familiar podem-se identificar três importantes aspectos relatados: o apoio permanente dos pais, a participação do cônjuge e dos filhos, e a importância em residir no mesmo espaço com a família ou com os demais estudantes indígenas, sendo este último elemento refletido anteriormente neste trabalho. Acerca do apoio dos pais, destacam-se os seguintes relatos:

Bom, minha mãe sempre está ligando: - E daí, como estão saindo os estudos? Esforça, esforça mesmo. Não vai reprovar de ano! Sabe aquela cobrança? Eu estou fazendo o máximo que eu posso, eu estou me esforçando. Eles sempre ligam e pergunta para ele [o irmão, J.R.S.]: - E daí, como está indo, está bem nos estudos? Estuda mesmo, não sei o quê... E minha mãe não tem estudo nenhum. Só que nessa parte de estudo, ela sempre influenciou a gente, desde pequena. Nenhum filho dela fica fora da escola. Porque ela fala que não teve oportunidade... (R.S.C.)

O incentivo que eles dão é de estar falando, mesmo, de estar cobrando, né? É isso aí... (J.R.S.)

O incentivo que a gente teve mais, era da família. Minha mãe que sempre falava que a gente tinha que estudar, que tinha de aproveitar essa oportunidade. Eles sempre estavam incentivando com alimentos que no primeiro ano a gente não tinha condições de estar comprando, porque a gente tinha dois filhos naquela época... Era mais incentivo da família e das comunidades que a gente via que precisava mesmo. Eles queriam ter indígenas formados para trabalhar com eles. [...] No primeiro ano a gente teve muita dificuldade, mas mesmo assim, minha família me apoiou bastante, eu e meu esposo, né? [...] Eles não tinham conhecimento nenhum, mas a gente sempre falava para eles que... A gente não colocava o sofrimento que a gente estava tendo na cidade de Ponta Grossa, porque não queria deixar eles preocupados. Eles perguntavam para nós e a gente sempre falava que estava tudo bem. [...] Iam. Meu pai ia, minha mãe também ia [visitá-los na cidade]. [...] Eles observavam, mas não queriam tocar no assunto. Eu percebia que eles não queriam falar. Eu não sei por que eles não queriam falar. Eu penso assim, que eles não queriam falar porque se eles fossem falar para nós, eles iam falar que a gente tinha que voltar para a comunidade. Como eles estavam vendo que a gente queria estudar e aprender mais, eles não tocavam no assunto, né? [...] A família é meu pai, minha mãe, que sempre mandavam os alimentos. (M.B.)

Desanimar não, mas ele [o pai]... Eu via muita preocupação nele, no rosto dele. Ele me querendo me ajudar e não tinha condições. Aí, chegou um ponto que ele tinha um carro, ele teve que vender o carro para me ajudar. Mas eu via no

rosto dele, a preocupação dele em querer me ajudar e, às vezes, não poder. (E.R.J.)

ver os parentes, sabe? E a força, a força que eles dão [choro]. Porque estão contando, também que a gente volte pra lá pra e ajude de verdade. [...] Quando eu vou pra minha aldeia, é visita direto, sabe? Todo o mundo vai em casa conversar comigo, quer saber como é que eu estou e dar apoio, mesmo. Apoio, assim, de conversa pra gente não desanimar né? Porque, financeiramente, a gente não consegue, é difícil né? Só que apoio moral, assim, a gente sempre tem. (V.L.J.)

Constata-se o investimento afetivo, moral e econômico feito pelas famílias para que seus filhos continuem estudando, expressado pelo permanente ou eventual auxílio financeiro ou material, pelas cobranças e preocupações sociais, dentre outras manifestações.

Conforme se explicita no relato de V.L.J., é possível identificar que esse apoio familiar possa também estar associado às relações de poder local na aldeia tendo em vista a posição social e política a ser mantida ou almejada pela família ao possuir um de seus descendentes na condição de universitário e de futuro profissional. Esse aspecto pode se evidenciar pela expectativa dos pais com o retorno do filho ou da filha já graduado(a) na comunidade, pelo orgulho com o curso frequentado e a profissão escolhida, principalmente quando vinculado a cursos de maior prestígio.

Para a família é o orgulho. Ainda mais no curso que está fazendo, de poder, sabe... O curso já chama atenção porque é um médico. E o médico, eu acho que ele consegue abrir as portas né? Se tiver vontade de trabalhar de verdade mesmo, ele consegue. Ainda mais índio né? Eu acho que o negócio é correr mesmo atrás das coisas e, apesar de que a gente ainda está gatinhando nesse sentido aí. Eu não sei ainda como correr atrás das coisas, de recursos, essas coisas... Mas para eles, é orgulho. (V.L.J.)

Paulino (2008) demonstra que é possível que os estudantes indígenas universitários componham um circuito privilegiado no interior das terras indígenas, considerando o seu vínculo e pertencimento a famílias que ocupam lugar de destaque na comunidade. Segundo o autor,

podemos afirmar que os estudantes que prestam o vestibular são minoria dentro das comunidades indígenas, partindo do pressuposto de que a conclusão do Ensino Médio já é muito difícil para eles, pois como já dito não há escolas deste tipo nas áreas indígenas do Paraná. Nas entrevistas com estudantes (15) foi possível constatar que parte do público indígena que ingressa na universidade provém de famílias que ocupam lugar de destaque na

comunidade. [...] Portanto, em nove de 15 entrevistas foram citados parentescos que julgamos significativos. Chamamos de “vínculo de parentesco significativo” quando, na entrevista, este familiar (pai, mãe, irmão, irmã, tio ou tia) foi citado pelo estudante e considerado importante para a sua presença na universidade. [...] Além disso, indicar os vínculos familiares que alguns estudantes têm nas aldeias é importante para pensarmos em como poderá se dar a sua colocação nas estruturas (hierárquicas) de poder nas comunidades depois de formados. (PAULINO, 2008, p. 80-81)

Importante destacar que essa aparente evidenciação se revela ainda carente de aprofundamento e pesquisas específicas acerca dos perfis e das trajetórias escolares e de vida dos estudantes indígenas universitários. Contudo, a identificação desses aspectos assinala e evidencia a importante definição do lugar social, político, cultural, institucional e profissional que os estudantes indígenas ocupam e podem vir a ocupar no conjunto das relações construídas entre os povos Kaingang e Guarani, seja em cada terra indígena no Paraná ou em outros estados, bem como junto a outros grupos étnicos no Brasil.

Destaca-se, excepcionalmente, o relato do acadêmico L.V.S. que não faz referência ao apoio dos pais considerando sua condição de orfandade. Durante a entrevista apresentou a narrativa sobre a morte de sua mãe e o desaparecimento de seu pai quando de sua infância, e o sofrimento vivenciado junto às famílias que o adotaram. Ressalta durante sua narrativa que a ausência da família e o sofrimento vivido em sua trajetória de vida impulsionam sua busca pela superação pessoal³²⁹.

O acadêmico conta com o importante apoio da esposa que, eventualmente, o pressiona para retornar para a aldeia devido aos limites financeiros por ela vivenciados para garantir o sustento dos filhos. O estudante reconhece sua capacidade argumentativa para convencê-la nos momentos em que se sentia por ela pressionado.

³²⁹ Segundo relato do acadêmico L.V.S.: “O que eu passei, na verdade, para mim serviu como um incentivo, porque eu me lembro, desde quando eu comecei levar a vida sozinho, entender que minha mãe tinha falecido e eu teria que, na verdade, continuar minha vida sozinho, pela mão dos outros, passando de família em família. Passei, na verdade, por umas dez famílias, mais ou menos [...] Sempre eu gostava de estudar. Só que aí me prejudicou, a família me prejudicou muito porque eu não tinha pai, não tive pai. Eu fui obrigado, na verdade, a tocar um tempo, de 12 anos para cá, tocar minha vida sozinho. Aí eu tive que parar um tempo, fiquei oito anos sem estudar, só trabalhando na roça. Eu não tinha como me manter para ir pra aula. [...] Aí eu vi que roça, essas coisas, não ia dar nada. Então, eu falei, nossa eu vou dar um jeito. Só que aí, chegou um dia que eu não agüentei mais, eu não estava, na verdade, me agüentando mais trabalhar na roça, aí eu procurei um jeito, vou estudar, vou tentar estudar. [...] Eu sempre tive essa vontade de progredir na vida através do estudo. Eu via que a única forma de eu adquirir mais conhecimentos era estudando. Então, sempre eu focalizei mais no estudo para ver se eu conseguia chegar a algum lugar. [...] Cada conclusão, para mim, fica na história, porque é uma vitória a mais que eu consigo frente aos problemas que eu tenho enfrentado.”

Ressalta que a falta de recursos financeiros devido ao reduzido valor da bolsa auxílio reduz a frequência de suas visitas à aldeia e à família, provocando maior tensão conjugal.

Então, isso gera sempre gera uma conversa sobre isso. Só que aí, eu falo para ela por que, quais são os meus objetivos que eu esteja aqui, né? A gente senta, conversa. A gente tira aí, um tempo lá, a gente senta numa mesa e conversa sobre o assunto. Eu a chamo para conversar sobre isso. Aí, quantas vezes ela já não falou para eu desistir. Então, aí, eu sento, converso com ela, tudo. Ela fala para mim: - Bom, se você tivesse aqui, talvez você estava trabalhando em alguma coisa. Ela quer que eu vá trabalhar na escola. Mas eu, como eu só tenho o Magistério, eu falei: - Ainda não estou bem preparado. Já trabalhei com educação, mas eu quero concluir a faculdade. Aí, eu trabalho mais tranquilo, porque, aí, eu vou ter uma estrutura melhor. Bom, então eu falei para ela: - Eu vou investir nos meus estudos, lá, porque eu vou chegar aqui e vou ser um profissional conhecido, um profissional respeitado. (L.V.S.)

Assim como para o referido entrevistado, os demais estudantes indígenas casados³³⁰, além do apoio dos pais, ressaltaram também o apoio e a participação do cônjuge e dos filhos para que pudessem permanecer na condição de acadêmicos.

No primeiro ano, quando eu comecei a ir para a faculdade, a gente fazia uma escala. Ele estudava integral e a aula dele terminava às seis horas, e ele tinha que estar em casa às cinco e meia. E quando ele chegava às cinco e meia, seis horas eu tinha que sair. Às vezes quando ele tinha um trabalho pra fazer à noite, eu deixava de ir para a Universidade para ficar com ele. A gente fazia troca, assim, para ficar com as crianças. A gente até trouxe uma prima minha para ficar com as minhas crianças, mas ela não se adaptou com o lugar, que também era diferente. Ela acabou voltando e a gente fazia essa troca para ficar com eles. [...] Deixei meu estágio, que era estágio remunerado da Prefeitura para ficar com eles. Eu tive que pedir a conta para ficar com eles. Era mais difícil deixar eles sozinhos em casa³³¹. (M.B.)

Até hoje, meu marido tem dificuldade de estudar porque agora, ele passou para a UEL e mesmo assim ficou mais difícil para ele, porque além de ser perto, ele é muito apegado com a família, com os filhos principalmente, e sempre nos finais de semana ele está voltando para casa. Quando chega o começo da semana que tem que voltar, já fica meio triste de deixar nós lá. E eu falo para ele que aqui é diferente; aqui a gente pode deixar a criança com as avós deles, que está sempre na comunidade e ela também sempre fala para nós qualquer coisa, que é para nós contarmos com ela. **Nós indígenas somos muito apegados com a família.** A gente deixa os filhos lá, porque também trabalho, dou curso de linguagem do Kaingang em Faxinal do Céu. A gente fica mais

³³⁰ Conforme descrito anteriormente, dos sete entrevistados, quatro são casados (R.S.C., L.V.S., I.B.R. e M.B.) e três são solteiros (V.L.J., E.R.J. e J.R.S.). A média de filhos dos entrevistados casados é de três a quatro filhos. Dos quatro casados, três residem com seus filhos e cônjuges e apenas L.V.S. reside distante da família. Dos quatro casados, dois dos cônjuges também são estudantes indígenas universitários (I.B.R. e M.B.).

³³¹ Relato da entrevistada M.B. ao referir-se ao período em que estudava na UEPG, antes de formar-se e assumir seu trabalho na Terra Indígena do Apucarantina.

tranquila porque eles estão na reserva. Lá eles passeiam, ficam com a avó deles, com as tias, que são bem apegadas a eles. Eu trabalho na escola também, mas eu fico mais em Faxinal do Céu do que na escola. [...] Ele desistiu da UEPG porque ele não queria que a gente se separasse. Eu falei para ele ficar aqui já que ele estava quase chegando ao final, mas ele não quis mesmo. Ele achava difícil também se encontrar em Londrina ou ir até Ponta Grossa, e eu não podia ir porque tinha meu trabalho. Aí ele preferiu ir junto com nós³³². (M.B., grifo nosso)

Observa-se, segundo relato da acadêmica, a afirmação da característica indígena de apego à família e o apoio recebido de seus pais para sua manutenção e a da sua família na cidade pelo fornecimento de alimentos, principalmente nos períodos de atraso das bolsas. Ressalta também a transferência acadêmica de seu esposo, igualmente estudante indígena da UEPG, para a UEL, tendo que recomeçar o curso devido às dificuldades de equivalência curricular, para não ficar distante da família. Relata a sua cotidiana desmotivação em retornar para as aulas na UEL, tendo que ficar distante da família que reside na Terra Indígena do Apucarantina.

Constata-se que a convivência dos estudantes indígenas com o cônjuge e com os filhos é fundamental para a garantia do seu pertencimento étnico e do seu pertencimento e permanência na universidade, principalmente quando não possuem condições de se deslocar diariamente para as aulas (quando residem na aldeia) ou de se deslocar com frequência à aldeia (quando residem na cidade). Ressaltam que as dificuldades em compatibilizar os cuidados e a atenção à família com as exigências do curso, haja vista os limites na formação escolar de alguns estudantes e os limites financeiros, podem compor os motivos da baixa frequência e evasão no ensino superior.

Esse aspecto evidencia que a política pública de ações afirmativas, no caso dos indígenas, é cega e surda para as questões relativas à identidade de pertencimento identitário. Assim, os permite entrar na Universidade, mas, de processo e de saída os toma como não índios, miseráveis e marginalizáveis. Sua sobrevivência dependerá da condição de resiliência pessoal e familiar. (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado).

³³² Relato da entrevistada M.B. ao referir-se ao período em que passou a residir na Terra Indígena do Apucarantina e em que seu esposo matricula-se e passa a estudar na UEL.

Para retratar essas situações, a entrevistada V.L.J. descreve o caso de duas estudantes indígenas que pensam em transferir-se de universidade e mudar de curso para conseguir compatibilizar sua dinâmica conjugal e materna, ou porque residem distante dos filhos e vivenciam situações de baixa frequência destes na escola, recebendo críticas dos parentes sobre isso, ou porque há problemas de adaptação das crianças na cidade, ou porque esses motivos passam a associar-se às dificuldades no desempenho acadêmico.

É, teve casos de... porque têm os casados também que vão estudar e, de repente, a família deles está passando por alguma necessidade e aí, os filhos, né, aí, eles resolvem ficar pra ajudar. [...] porque daí, eles não conseguem voltar porque eles estão sabendo que a família dele está passando apuro, necessidade, filho doente, né? Ah, tá, tem a L.. Foi por causa de filhos também. Um pouco por causa das notas que estavam muito baixas, e só que, as crianças, também, não conseguiram ficar longe dela. [...] Mas eu acho que se falavam, era mais por causa das crianças, de estarem sozinhas... Porque, o que eu fiquei sabendo é, a mãe dela quem me contou, que as crianças sentiam falta e o que é que eles faziam? Eles pegavam o ônibus pra ir pra aula, mas eles não entravam na sala. Só faziam de conta que iam. Daí, lá eles saíam e ficavam para fora da escola. Aí, quando dava hora de voltar, pegava o ônibus e vinha. Daí que descobriu que não estavam freqüentando as aulas. Então, daí, eu acho que por causa disso, pesa um pouco. Mas não a comunidade. Eu acho que alguns parentes [que comentaram e acusaram a ausência da estudante]. (V.L.G.)

Aí, tem a M., que também faz Medicina em Maringá. Só que agora está pedindo transferência para cá, por causa dos filhos e, se eu não me engano, vai trocar de curso também, porque não está dando conta. (V.L.G.)

Os relatos mostram a importância da presença dos filhos junto aos estudantes indígenas, garantindo condições objetivas e subjetivas para que possam permanecer estudando sem preocupações sobre como, com quem e onde eles estarão. Também revelam ser a ausência e(ou) a distância dos filhos e da família como possivelmente uma das causas motivadoras da desistência de muitos dos estudantes indígenas aprovados e matriculados, conforme relata com tristeza a entrevistada M.B.

Olha, a gente ficava assim triste né? Mas a gente também entendia o lado deles. Ao mesmo tempo a gente ficava triste com isso. Acaba entendendo o porquê dessa desistência. E nós ali estávamos eu, meu esposo e os dois filhos e talvez seja por isso que eu consegui ir até o final. Já eles estavam sós, sem a família deles.

Para tal, obviada se apresenta diante da necessária condição material e financeira para que os estudantes indígenas possam residir na cidade com seus filhos ou mesmo, garantindo condições econômicas para sustentá-los na aldeia, conforme explicita o entrevistado L.V.S., este, sem contar com nenhum outro apoio familiar que não seja o da esposa. A constatação explicitada anteriormente neste trabalho é de que o valor da bolsa auxílio mensal por eles recebida é insuficiente para a manutenção dos filhos na cidade ou mesmo na terra indígena.

A desconsideração do poder público e das IES quanto a esse tipo de situação demonstra-se perversa. Todo e qualquer material pedagógico publicado pelos governos federal, estaduais e municipais, certamente, no discurso prescreve a relação pais e filhos como base das estruturas emocionais e, em consequência, sociais que este tipo de apartamento produz. Cabe, sem sombra de dúvida, questionar com veemência a lacuna observada neste trabalho no que tange às políticas de vagas suplementares para indígenas sem tomar em conta sua condição de inteireza (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado).

Observa-se, desta forma, a exceção que se referencia pelos estudantes que possuem o benefício de moradia estudantil, como no caso dos acadêmicos da UEM, conforme relata anteriormente a entrevistada R.S.C.:

Contribui, porque eu fico pensando que eu estou na reserva indígena [ao fazer referência à moradia com outros estudantes indígenas no Centro Cultural, em Maringá]. As crianças têm um espaço pra brincar. Eu acho que se eu tivesse lá pra cima [no centro da cidade] seria mais difícil... [...] Então, aqui, é melhor pra estudar, tem um que é bem quietinho, a criançada fica brincando à vontade.

Verificam-se também nas falas de M.B. e de I.B.R., as positivities e as dificuldades do cônjuge que também é estudante universitário, uma vez que compreende e participa da dinâmica acadêmica na universidade, mas também restringe as condições de atenção e cuidado aos filhos, visto que ambos têm que dividir esta responsabilidade com as demais exigências do curso. Os entrevistados relatam as alternativas encontradas para o cuidado com os filhos seja pelo envolvimento dos parentes (alguns que passam a residir com os estudantes na cidade), seja pelo apoio dos demais estudantes indígenas, dos horários nos quais os casais fazem rodízio, em

levá-los juntos para a sala de aula, e também de deixar de participar de projetos acadêmicos de pesquisa ou de extensão.

Já levei minha filha na sala de aula, uma vez, fazendo prova, levei meu filho, ia comigo, é pequeno. Então, são coisas, assim, para eles [os estudantes não indígenas] verem que é uma coisa, assim, mais da cultura, mesmo, de estar próximo... Para eles verem o formato que era, uma cultura diferente da deles, que não deixa em creche. Eu nunca deixei meus filhos em creche. Não porque eu não acredito, mas são coisas assim, que pra mim é... Eu sou um pouco bem mais reservado, né? E levava, né, porque daí, a C. [esposa] estudava e eu tinha... (I.B.R.)³³³

Mesmo não recebendo apoio institucional específico para moradia estudantil, as entrevistadas E.R.J. e V.L.J. destacam a importância de residir com os irmãos e com os pais em Londrina. Antes à vinda dos pais para residirem na cidade, conta que residia com os irmãos, também estudantes indígenas na UEL, sendo fundamental este convívio, explicitado e analisado anteriormente neste trabalho.

Considera-se, dessa forma, que as relações familiares sustentam a identidade e o pertencimento do indígena como acadêmico universitário, assim como a sua permanência na universidade fundamenta-se pelas expectativas, necessidades e pelas relações de poder existentes na sua comunidade e grupo étnico de origem. Ao abordarem esta questão, muito presente nas Universidades Públicas que desenvolvem políticas afirmativas aos povos indígenas, Lima e Barroso-Hoffmann (2007, p.23) afirmam que,

A complexidade da temática se expressou pelo fato de não ser possível equacionar o pertencimento étnico hoje somente a moradia nas aldeias, registrando-se em número cada vez maior os casos de indivíduos indígenas que se deslocam para as cidades sem perder seus laços, mantendo-se conectados às redes de parentela e a organização social de suas comunidades de origem. Isso sem falar de verdadeiras “cidades indígenas” que se vêm formando hoje em algumas regiões do país, particularmente na Amazônia.

Imprescindível, assim, analisar as formas de pertencimento étnico-comunitário mantidas e desenvolvidas por esses sujeitos, como significativo elemento de sustentação e garantia de sua permanência no ensino superior.

³³³ Relato já apresentado anteriormente, contudo, fundamental sua réplica para caracterizar e fundamentar a situação e o argumento ora apresentado.

4.4.2 O pertencimento étnico-comunitário

Como destacado anteriormente, no presente trabalho não se pretende fazer o aprofundamento da complexidade conceitual a que remete a noção de pertencimento étnico-comunitário, bem como do conceito de comunidade indígena a ela associado. Contudo, faz-se importante ressaltar três aspectos que contribuem para a definição e compreensão desta terminologia neste trabalho.

Um primeiro aspecto refere-se à utilização desta expressão pelos entrevistados ao mencionarem a terra indígena a que pertencem, ainda que todos eles tenham a cidade como espaço de residência enquanto frequentam o curso escolhido.

Esta referência à comunidade também se apresenta articulada ao lugar onde residem seus pais e parentes. Interessante observar que durante as entrevistas, apenas dois estudantes Kaingang (I.B.R. e M.B., sendo ambos vinculados à mesma família) ampliam sua referência territorial para além da terra indígena de onde eles e seus pais residem, referindo-se às demais terras indígenas habitadas pelos Kaingang como parte de seu conceito de comunidade. Importante destacar que, de todos os entrevistados, ambos foram os únicos que já habitaram outras terras indígenas, seja acompanhando seus pais (I.B.R.), seja acompanhando seu esposo (M.B.).

Os demais estudantes indígenas entrevistados residiram na mesma terra indígena desde que nasceram, sendo que dois entrevistados Guarani (os irmãos R.S.C. e J.R.S.) saíram da terra indígena para morar na cidade e depois retornaram para a mesma aldeia, e o entrevistado Kaingang (L.V.S.) residiu alguns anos fora da terra indígena para trabalhar em lavouras de cana-de-açúcar.

Um segundo aspecto refere-se à compreensão de comunidade indígena como um espaço de convivência, de dualidades, reciprocidades, conflitos, alianças, simetrias e assimetrias que envolvem os sistemas de parentesco que as compõem, constituído, fundamentalmente, de facções do mesmo grupo étnico – envolvendo os sujeitos e grupos que residem há muito tempo na terra indígena e os que se deslocam com frequência entre as aldeias, no mesmo estado ou nos diferentes estados do país – e que também se relacionam historicamente com outros grupos étnicos e com as sociedades não indígenas.

Um terceiro aspecto observado nos relatos dos entrevistados remete a uma noção mais ampliada de comunidade indígena considerando as situações e os fenômenos de deslocamento e emigrações de membros das terras indígenas para a cidade, tanto para moradia temporária (em situações de trabalho e de estudo, como o caso dos estudantes indígenas), como para moradia em caráter mais permanente (de forma aldeada ou não). Cardoso de Oliveira (2006, p.55) provoca e fundamenta esse debate evidenciando a questão da identidade étnica (mediada pelo conceito de moral do reconhecimento) dos sujeitos indígenas residentes na cidade evidenciando que,

Esclareça-se, que a idéia de comunidade não se esgota no território étnico, mas se estende a membros dessas mesmas comunidades que emigraram para as cidades. Neste sentido, o índio urbano, na proporção em que invoca sua identidade étnica, é tão índio quanto o morador do território indígena.

Entende-se que esse debate é de significativa complexidade, compreendendo de fundamental e prioritária importância sua assunção pelos próprios grupos étnicos envolvidos. Nessa tese ele se inspira dada a constatação de duas situações de não reconhecimento de candidatos indígenas nos vestibulares específicos (em sua II edição pela UEL, em 2003, e em sua VI edição pela UFPR, em 2007), sendo narrados anteriormente. Interessante ressaltar que os registros apresentados e analisados acerca dessas duas ocorrências fazem referência a candidatos e estudantes pertencentes à Terra Indígena do Laranjinha, vinculados à mesma família, podendo vir a constituir-se em fenômeno e objeto de investigação acadêmica mais aprofundada.

Considerando também a experiência do pesquisador junto a algumas edições dos vestibulares específicos, pode-se também observar a existência de outras situações semelhantes as quais foram informamente discutidas pelos acadêmicos indígenas e por membros das IES estaduais, não havendo registros formais e sistematizados, tampouco um debate acadêmico acerca desta temática. Observa-se ainda a complexidade desse debate para os caciques e lideranças indígenas uma vez que possa envolver situações de tensão diante dos faccionalismos internos nas terras indígenas, conforme narrado anteriormente (ocorrida na VI edição do vestibular específico, na UFPR, em 2007).

Apesar de não haver registros sobre esse debate pelas IES estaduais do Paraná e pelos próprios indígenas, cumpre destacar que as situações identitárias e de reconhecimento étnico referidas, constam no histórico do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, podendo remeter à associação de um conceito mais amplo de comunidade.

Tendo em vista os aspectos explicitados, as comunidades indígenas são compreendidas neste trabalho em permanente e histórica relação e interação com as diferentes sociedades que as cercam e as interconectam, influenciando-as e sendo por elas influenciadas dependendo da capacidade de organização, resistência e resiliência dos sujeitos que as constituem, bem como dos interesses econômicos e políticos envolvidos em determinado local e contexto.

Esse entendimento tem possibilitado a problematização e a crítica da essencializada imagem da comunidade indígena, comumente evidenciada de forma homogênea e idealizada, estável, atemporal e isenta de relações históricas de poder, de conflito, de contradições, de interações e interconexões sociais, bem como imune às influências e determinações econômicas, sociais e culturais do capitalismo (SCHNEIDER, 1995; WOLF, 1957 apud FELDMAN-BIANCO e RIBEIRO, 2003).

Nas comunidades indígenas, em sua dimensão local ou étnico-territorial, portanto, se relacionam sujeitos, vinculados a grupos ou facções os quais estão inseridos na malha de relações locais e nacionais, sendo atores e ao mesmo tempo expressão dos processos históricos e socialmente construídos.

Essa compreensão compõe a interpretação antropológica de Eric R. Wolf que evidencia a importante e histórica relação entre o desigual desenvolvimento do sistema capitalista em diversas regiões do mundo e as expressões culturais e realidades de diferentes grupos e comunidades locais, articuladas sobre amplos campos de conexões culturais e sociais, como parte da mesma totalidade. Segundo Feldman-Bianco e Ribeiro (2003), a influência do pensamento de Eric R. Wolf é notável, em especial, no que concerne à substituição de conceitos antropológicos estáticos por modelos processuais que possibilitam o entendimento do fluxo das relações sociais³³⁴.

³³⁴ Eric R. Wolf caracteriza, ele próprio, a centralidade de suas idéias ao relembrar a influência do pensamento de Norbert Elias, que: *"um dia, um certo prof. Elias, desenhando linhas e cruces num papel sujo que servia de quadro negro, falou sobre como uma pessoa nasce no mundo, não como um indivíduo primitivo e isolado, mas como um*

Ao advogar a necessidade de se pensar a cultura em termos menos essencialistas e mais relacionais, Wolf (2003d) expõe sua crítica ao conceito romântico, homogêneo e atemporal de cultura, utilizado comumente pelos antropólogos, entendendo-o de reduzida valia para identificação e análise das estruturas de poder nas diferentes sociedades, explicitando que é o poder que permite às pessoas reivindicar o que elas são e o que controlam (WOLF, 2003c; YENGOYAN, 2001).

Outrossim, ao compreender a sociedade organizada nacionalmente como uma malha de relações entre atores das instituições nacionais e aqueles das comunidades locais, Eric R. Wolf evidencia a existência de sujeitos intermediários³³⁵, ou seja, “indivíduos capazes de atuar em termos de expectativas tanto orientadas para a comunidade quanto para a nação [...] controlam as articulações ou sinapses cruciais das relações que ligam o sistema local ao todo mais amplo” (WOLF, 1956 apud FELDMAN-BIANCO e RIBEIRO, 2003, p 29).

Ao interpretar o pensamento de Wolf, os autores Feldman-Bianco e Ribeiro (2003, p.29) acrescentam:

Nesse jogo de tensões e contradições entre detentores do poder em nível nacional e local [...] essa posição de intermediário constitui uma instância de poder que pode facilitar a mobilidade social desses indivíduos e que pode ser utilizado tanto em prol de benefícios pessoais quanto para atender a sua comunidade ou, ainda, a interesses externos.

Ao reconhecer e atuação desses sujeitos em potencial fronteira entre universos sociais e culturais distintos (na relação entre o local e o nacional, entre a aldeia indígena e a cidade, entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes tradicionais, entre grupos étnicos diferentes, dentre outros), se evidencia primeiro, que tais fronteiras existem e persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Segundo Barth (1998, p.188), ao tratar do caráter das fronteiras étnicas,

as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. Mas acarretam processos sociais de

nexo em uma rede social. Era uma idéia simples, mas mudou minha forma de pensar sobre fenômenos sociais.” (WOLF, 1977, p.30 apud FELDMAN-BIANCO e RIBEIRO, 2003, p.26-27)

³³⁵ Segundo Feldman-Bianco e Ribeiro (2003, p.29) “a palavra ‘intermediário’ é uma tradução do inglês *broker* que também significa *corretor*. Certamente, a idéia de *corretagem* deixa ver mais claramente os benefícios passíveis de serem acumulados pela *intermediação* enquanto *prática social*.”

exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, apesar das transformações na participação e na pertença no decorrer de histórias de vidas individuais [...] descobre-se que relações sociais estáveis, persistentes e muitas vezes de uma importância vital, são mantidas através dessas fronteiras e são frequentemente baseadas precisamente nos estatutos étnicos dicotomizados [...] as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato inter-étnico e da interdependência dos grupos.

Nessa lógica, os processos de escolarização formal, seja na escola (no nível da educação básica dentro ou fora da terra indígena), seja na universidade (no nível do ensino superior), são potenciais espaços em que as fronteiras étnicas e sociais se manifestam, provocando os sujeitos indígenas a se reconhecerem enredados e implicados ao seu universo étnico-cultural e a reconhecerem as diferenças dos outros, na relação direta e intercambiada com eles.

Associado a esse pensamento, Cavalcante (2009, p.110-113) defende o necessário rompimento da noção que vem orientando a construção da educação escolar indígena na América Latina a qual concebe a educação intercultural como “instrumento de inclusão das minorias e de atribuição de poder às populações que estão às margens da cultura dominante” (COLLET, 2003, p.123). Fundamenta-se em Barth (2000, p.56) para evidenciar “a forma extrema da posição de minoria” historicamente incorporada pelos grupos étnicos e muito presente nos discursos oficiais, definindo o seu lugar nas margens, ou, de outra forma, no “lugar das periferias”.

Outrossim, o autor explicita que “o ponto de partida para a construção de processo de emancipação dos povos indígenas nasce exatamente no momento em que percebem as diferenças inerentes entre o conhecimento não indígena do conhecimento indígena” (CAVALCANTE, 2009, p.110).

Ao assinalar os espaços escolares (dentre eles, a escola indígena) como espaços do contato, os quais possibilitam a emergência das diferenças interétnicas, bem como a troca e a reinvenção de técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições, Tassinari (2001, p.65) também afirma que,

A escola também “borra” fronteiras quando estimula o fluxo de jovens estudantes para as cidades vizinhas, em busca de maior escolarização, e ali forma enfermeiros, técnicos agrícolas, professores, que não raro retornam às aldeias com o discurso de “valorização da cultura”. A escola também permite o fluxo de conhecimentos, como mencionado acima, numa direção radicalmente àquela do trabalho antropológico. São os índios que perguntam, são os índios

que aprendem técnicas e ouvem histórias, para interpretá-las e utilizá-las de formas variadas. Trata-se, indiscutivelmente, de um espaço de fluxo e troca de saber, mesmo quando ensina às crianças, de forma muito fechada e limitada, que são “índias”, que seu modo de vida corresponde a uma “cultura” e a uma “tradição” que precisa ser preservada, o que vai contra a sua curiosidade por conhecer outros modos de vida e outras culturas.

Ao considerar a escola indígena – dentre outros espaços escolares – como uma porta aberta para outras tradições de conhecimento, nem totalmente alheia e nem completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena, a autora a compreende como “espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios.” (TASSINARI, 2001, p.50)

Neste sentido, Cavalcante (2009, p.111) demonstra a importância da escola em desenvolver um significativo esforço de manutenção das fronteiras étnicas e de tradução intercultural entre os conhecimentos produzidos pelas, com e entre as sociedades indígenas e não indígenas, não permitindo que a lógica de um grupo dito minoritário seja subsumida pela lógica do pretense grupo majoritário.

Aporta-se no conceito de “zona de contato” de Boaventura Souza Santos (2001) para demonstrar os movimentos de reivenção da experiência escolar entre os povos indígenas como base do processo de acesso à cidadania cultural por eles, e de manutenção das fronteiras étnicas existentes. Esse processo deve implicar na escola, a garantia de relações não destrutivas por meio da visibilidade de “realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são ativamente produzidas como não existentes” (SOUZA SANTOS, 2001, p.20).

Assinala-se, dessa forma, a compreensão que este trabalho denota ao reconhecer os estudantes indígenas universitários como sujeitos dos processos de escolarização por eles vivenciados nas escolas indígenas (ou nas escolas em terras indígenas) e atualmente nas Instituições de Ensino Superior que frequentam, e de sua potencial capacidade de estabelecer intercâmbios, nexos, pertencimentos e mediações que permitem o trânsito entre mundos diferentes – das comunidades indígenas, da universidade e das cidades.

O recente fenômeno de ingresso diferenciado de indígenas no ensino superior, sua conseqüente formação acadêmica e apropriação de conhecimentos conceituais e técnico-profissionais provocam a reflexão sobre qual universo e espaço de atuação esses sujeitos vêm conquistando junto às comunidades indígenas.

Um dos elementos mais significativos identificados na análise das entrevistas refere-se às perguntas que comumente são feitas aos estudantes indígenas universitários, bem como às Instituições de Ensino Superior: para que garantir ingresso e permanência diferenciados e específicos para os povos indígenas? Para que uma política pública de ensino superior voltada aos interesses e especificidades dos povos indígenas? Por que a escolha deste ou daquele curso pelos indígenas e quem a faz: o candidato ou a sua comunidade? É possível que um estudante indígena que venha a estudar na universidade e no meio urbano, não queira retornar à sua comunidade? Como atuará profissionalmente na comunidade? Cada uma dessas questões pode inspirar novos estudos e pesquisas, gerando novas inquietações e inovadoras teses.

Como afirma Joênia Wapichana (2007, p.53-54), membro do Conselho Indígena de Roraima (CIR):

Agora já se requer um novo pensamento em relação a outros cursos que venham beneficiar as próprias comunidades, além dos cursos de professores. O que vai ajudar a proteger os direitos das comunidades indígenas? Será a agronomia? Será a medicina? Será a engenharia? Será o direito? Este é um pensamento que as comunidades também têm, porque elas precisam trabalhar nas suas terras indígenas. Estas terras estão sendo regularizadas. Apesar da morosidade, um dia os territórios serão reconhecidos oficialmente. E como serão trabalhadas essas terras e por quem? Para que queremos nos qualificar? Por que as comunidades indígenas estão indicando os seus jovens para fazerem Ensino Médio, para entrarem na universidade? Porque querem trabalhar a terra e ter a sua gestão. Desejam passar a executar suas próprias políticas em seus territórios e insistem nisso. Um dia, os povos indígenas estarão realmente gerindo os seus territórios de forma a desenvolverem os seus projetos.

A manifestação da autora e as questões levantadas para esta reflexão possuem na sua essência problematizadora o sentido e o significado que o ensino superior pode vir a ter para um grupo étnico, para uma comunidade indígena local, para uma família, bem como para o sujeito estudante indígena universitário que faz o seu percurso acadêmico-formativo. Constata-se que a permanente vinculação, expectativa e tensão

entre o sujeito estudante indígena e seu povo, sua comunidade e família, pode ser a base fundamentadora de seu pertencimento étnico-comunitário.

Diante desses significativos e essenciais questionamentos – muitos deles sem respostas e posicionamentos definidos e sistematizados pelos diversos povos indígenas no Brasil, dada a inediticidade recente das ações e demandas para o ensino superior – e diante dos relatos dos entrevistados, foram constatados três elementos fundamentais que podem caracterizar e contribuir para a compreensão da expressão denominada neste trabalho como pertencimento étnico-comunitário:

- a participação da comunidade de origem no ingresso e permanência dos estudantes indígenas na universidade;
- a inserção e envolvimento dos estudantes indígenas universitários no circuito de trabalho indígena intra ou interaldeias durante e(ou) após a conclusão do curso;
- o sentimento de estrangeirismo existente entre os estudantes indígenas e sua comunidade de origem.

Inspiram refletir sobre a permanente relação dos estudantes indígenas, assim como de suas famílias e comunidades, à escolha e permanência da área profissional e do curso seja: no ato de inscrição do vestibular específico; ao longo do seu processo acadêmico-formativo; pelas intenções de atuação profissional no interior de sua terra indígena de pertença ou em outras terras indígenas, ou mesmo fora da aldeia; seja pelas tensões e pelos estranhamentos recíprocos que podem compor a trilha formativa desses sujeitos.

A articulação analítica de cada um desses três elementos, bem como a relação entre eles, pode potencializar a compreensão sobre os pertencimentos étnico-comunitários, dimensão fundamental para as políticas públicas de ingresso e permanência dos estudantes indígenas no ensino superior.

4.4.2.1 Participação da comunidade no ingresso e permanência dos estudantes indígenas na universidade

Este primeiro elemento para análise dos pertencimentos étnico-comunitários dos acadêmicos indígenas refere-se ao processo de escolha do curso pretendido pelo

candidato indígena, por ele próprio ou por influência de sua família ou de sua comunidade por intermédio do cacique ou das demais lideranças. Também, aos processos que envolvem a permanência dos referidos estudantes na universidade e no meio urbano, muitos deles já caracterizados e analisados ao tratar dos pertencimentos acadêmicos, nesta tese.

Constatou-se que a escolha do curso e da universidade pode apresentar a inicial mediação entre as expectativas pessoais do candidato indígena e das comunidades indígenas, por meio de seus diversos membros inclusive dos pais e familiares dos potenciais estudantes.

Conforme destacado anteriormente, o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná prevê como um dos requisitos para a inscrição dos seus candidatos que eles apresentem uma “Declaração assinada pelo Cacique e pelo Chefe de Posto Indígena local, comprovando o mínimo de 02 anos de residência do candidato no estado do Paraná”³³⁶. Desde o ano de 2007, este documento passou a ser chamado de “Carta de Recomendação”, devendo ser assinada pelo cacique da comunidade à qual pertence o candidato, sem determinar qual o tempo de moradia dele na terra indígena, nela constando a sua etnia indígena.

Importante destacar que esse primeiro elemento de análise sobre o pertencimento étnico-comunitário está intimamente ligado ao segundo, uma vez que uma das influências possíveis e destacadas pelos entrevistados para a escolha do curso refere-se às possibilidades de oferta de trabalho nas comunidades após a sua conclusão, articuladas às necessidades sociais das comunidades e ao posterior aceite de sua atuação pelo cacique e lideranças³³⁷. Ressalta-se que os profissionais indígenas e não indígenas que passam a atuar em terras indígenas também demandam a aceitação e o respaldo das autoridades indígenas locais, estas, constituídas pelos sistemas de parentesco próprios de cada grupo étnico e em cada terra indígena.

Ao refletirem sobre a lógica de apresentação dos candidatos indígenas ao ensino superior, reconhecendo-os como portadores da coletividade signatária, e ao criticarem

³³⁶ Ver: inciso V, do parágrafo 3º, do artigo 6º da Resolução Conjunta 035/2001 que regulamenta o referido vestibular específico.

³³⁷ Tommasino e Fernandes (2009) evidenciam que entre os Kaingang (além do cacique e do vice-cacique), os membros da *liderança* são indivíduos que cumprem as funções específicas, ora relacionadas ao controle social (chamados de “soldados”, “cabos”, “sargentos”), ora relacionadas aos processos de tomada de decisão (chamados de capitães e conselheiros) – estes são termos utilizados pelos próprios índios.

os que compreendem este procedimento como matéria de “política” e que não é “universal”, Lima e Barroso-Hoffmann (2007, p.20) afirmam:

Afinal, a importância do parentesco entre os povos indígenas é amplamente reconhecida – e, cá entre nós, na sociedade brasileira (*mutatis mutandis*), também. [...] Demonstra-se mais uma vez o desconhecimento dos circuitos de poder próprios às coletividades indígenas, suas tradições e usos, o desrespeito aos modos de ser diferenciados dos “nossos”, esquecendo-se de que o que se percebe pela ótica dos valores democráticos, para uns, pode ser a quebra dos esquemas de solidariedade e reciprocidade, para outros.

Gersem dos Santos Luciano (2006) também reflete sobre os processos de seleção para o acesso dos estudantes indígenas nas universidades. Como debatido anteriormente nesta tese, ao se refletir sobre aspectos das ações afirmativas aos povos indígenas, o autor argumenta sobre as especificidades dos processos de identificação dos índios para candidatar-se às vagas do ensino superior e sua orgânica vinculação aos interesses de sua coletividade.

Nosso entendimento é de que, no caso particular dos povos indígenas, a definição de critérios de identificação passa pela concepção que se tem dos processos educativos desenvolvidos por eles. A formação escolar é entendida como um interesse e um propósito pessoal, coletivo ou articulado? [...] Mas considerarmos que é possível e legítimo trabalhar a educação escolar em todos os níveis e modalidades de ensino como estratégia de um projeto sociopolítico do qual o indivíduo é parte orgânica, como nos parece que deveria ser, os critérios físicos e a correspondente autodeclaração tornam-se inadequados. Neste caso, as coletividades (aldeias, comunidades, povos e organizações indígenas) deveriam ser as referências para a identificação dos estudantes, com toda a complexidade que isso implica. Interessante neste caso é que não são os não índios (mesmo com representação indígena) que decidem pelos índios, mas os próprios índios. (LUCIANO, 2006, p.166-167)

Do mesmo modo, ao debater sobre as experiências de ensino superior aos povos indígenas no Brasil, Cunha (2007, p.100) reconhece a dimensão da coletividade nos processos de indicação dos cursos e de ingresso dos estudantes indígenas, particularmente do papel das lideranças indígenas neste processo.

A procura por formação superior, em grande parte das situações em que se apresenta, está vinculada, portanto, às necessidades da coletividade, isto é, está comprometida com o povo, a comunidade ou a organização indígena, ou ainda é fruto da combinação de mais de um destes. Assim, as indicações ou as procuras por cursos sempre incidem nas seguintes áreas: a) educação; b) defesa de direitos; c) saúde e d) gestão dos recursos naturais / proteção do

meio ambiente das terras indígenas. Outro sinal desta perspectiva coletiva é a condição de ingresso do indígena em cursos de formação superior, ou seja, por meio do apoio ou da indicação de lideranças, comunidades ou organizações. Esta tem sido sempre uma condição que se tem colocado como necessária ou desejável.

Acerca das escolhas realizadas pelos indígenas do Paraná, constata-se, a partir da amostra selecionada para a presente pesquisa, o significativo número de cursos optados pelos acadêmicos indígenas entrevistados vinculados, majoritariamente, às áreas da saúde (optadas pelos acadêmicos V.L.J., E.R.J. e inicialmente por L.V.S.) e da educação (optadas pelos acadêmicos M.B., R.S.C., J.R.S. e posteriormente por L.V.S.).

Essa amostra se apresenta coerente e sintonizada ao universo de estudantes indígenas aprovados e matriculados em diferentes cursos nas IES estaduais do Paraná desde a institucionalização do vestibular específico (ver Tabela 6 e Gráficos 22 e 23)

Constata-se que, dos 76 estudantes indígenas matriculados no ano de 2008, 35 deles pertencem a cursos de licenciatura (área da educação) representando 46% do universo total de matrículas ativas no referido período. De todos os 76 matriculados, 22 estão vinculados a cursos da área da saúde, representando 29% do universo. Os demais 19 estudantes indígenas matriculados (25% do total) estão vinculados a cursos das áreas das ciências sociais aplicadas (Direito, Administração, Serviço Social e Secretaria Executivo), de comunicação social e das ciências da terra (Agronomia).

Assim como demonstrado por meio dos dados de matrícula, os números e percentuais de cursos optados no ato da inscrição nas sete edições do Vestibular dos Povos Indígenas (2002 a 2008) indicam uma evidente marca das expectativas dos candidatos e possivelmente de suas comunidades (ver Tabela 7).

Ressalta-se que, dos 290 candidatos indígenas que se inscreveram nos vestibulares específicos e declararam sua opção de curso, 39,3% optaram por cursos de licenciatura e 27,9% optaram por cursos na área da saúde, totalizando de 67,2% do total de interessados, somente para essas duas áreas profissionais³³⁸.

³³⁸ A análise desses dados também pode ser encontrada em: RODRIGUES; WAWZYNIAC (2006) e em NOVAK (2007).

TABELA 6 - DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO E PERCENTUAL DE MATRÍCULAS POR CURSO, POR IES ESTADUAL, CONTANDO COM TRANSFERÊNCIAS ENTRE CURSOS (2002-2008)

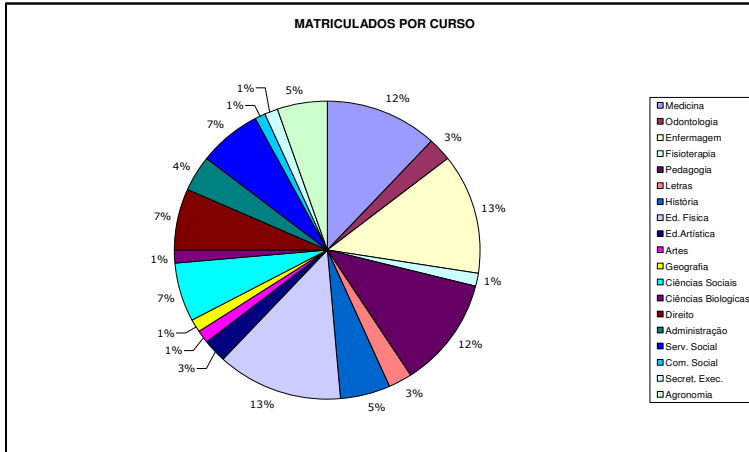
MATRICULA POR CURSO	UEL	UEM	UNICENTRO	UNIOESTE	UEPG	UENP	Sub-Total	Transf. ³³⁹	TOTAL	%
Medicina	4	3		2			9		9	11,8%
Odontologia	1				1		2		2	2,6%
Enfermagem	2	2	1		3		8	2	10	13,2%
Fisioterapia			1				1		1	1,3%
Pedagogia	1	1	2	2	1	1	8	1	9	11,8%
Letras						2	2		2	2,6%
História		2			1		3	1	4	5,3%
Ed. Física	4	2			3		9	1	10	13,2%
Ed. Artística							0	2	2	2,6%
Artes					1		1		1	1,3%
Geografia						1	1		1	1,3%
C Sociais	1	2		1			4	1	5	6,6%
C.Biológicas						1	1		1	1,3%
Direito	2	2			1		5		5	6,6%
Administração			1	1			2	1	3	3,9%
Serviço Social	2		1				3	2	5	6,6%
Com. Social	1						1		1	1,3%
Sec.Executivo	1						1		1	1,3%
Agronomia	1	1	1		1		4		4	5,3%
Total:	20	15	7	6	12	5	65	11	76	100,0%

FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008

³³⁹ As 11 transferências entre cursos e entre IES estaduais referem-se aos seguintes cursos: Administração para Ciências Sociais, Comunicação Social para Educação Física, Direito para Serviço Social, Medicina para Educação Artística, Artes Cênicas para Educação Artística, Ciências Sociais para História, Letras para Pedagogia, Farmácia para Enfermagem, Ciências Sociais para Enfermagem, Ciências da Computação para Administração. Com exceção das duas transferências do Curso de Direito para Serviço Social (UEL), todos as demais citados referem-se a apenas um aluno transferido. Essas informações foram obtidas junto aos membros da CUIA de cada uma das IES, não havendo informações sobre os motivos das transferências, tampouco os critérios de escolha do novo curso pelos alunos.

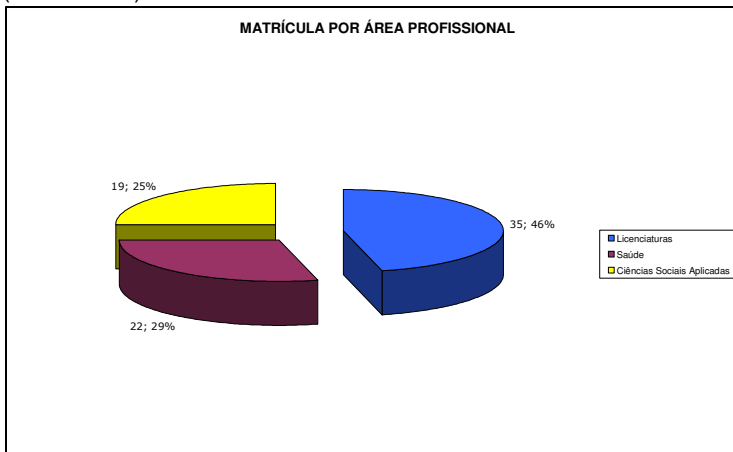
GRÁFICO 22 - DEMONSTRATIVO PERCENTUAL DE MATRÍCULAS POR CURSO NAS IES ESTADUAIS (2002-2008)



FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008

GRÁFICO 23 - DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO/ PERCENTUAL DE MATRÍCULAS POR ÁREA PROFISSIONAL (2002-2008)



FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008

TABELA 7 - ÁREAS E CURSOS MAIS OPTADOS PELOS CANDIDATOS DO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS, NAS IES ESTADUAIS E NA UFPR (2002-2008), POR NÚMERO DE CANDIDATOS INSCRITOS E RESPECTIVOS PERCENTUAIS.

ÁREAS	NÚMERO	%
LICENCIATURAS	114	39,3%
Pedagogia	54	18,6%
Educação Física	18	6,2%
Letras	11	3,8%
Outros diversos	31	10,7%
SAÚDE	81	27,9%
Enfermagem	33	11,4%
Medicina	21	7,2%
Odontologia	16	5,5%
Outros diversos	11	3,8%
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	61	21,0%
Direito	23	7,9%
Administração	19	6,6%
Comunicação Social	6	2,1%
Outros diversos	13	4,5%
ENGENHARIAS, TERRA E AMBIENTE	26	9,0%
Agronomia ³⁴⁰	13	4,5%
Eng.Ambiental	6	2,1%
Eng.Florestal	2	0,7%
Outros diversos	5	1,7%
INFORMÁTICA	8	2,8%
TOTAL DE OPÇÕES REGISTRADAS (2002-2005)	290	42,2%
TOTAL DE OPÇÕES NÃO REGISTRADAS (2006-2008)³⁴¹	398	57,8%
TOTAL DE INSCRITOS (2002-2008)	688	

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

³⁴⁰ Segundo RODRIGUES e WAWZYNIAC (2006), o reduzido número de candidatos e estudantes indígenas inscritos e(ou) matriculados neste curso pode se justificar pelo número de indígenas que frequentam ou que já concluíram cursos técnicos nesta área.

³⁴¹ Até a quarta edição do Vestibular dos Povos Indígenas (ano de 2005) os candidatos faziam a sua opção de curso e IES no ato da inscrição do referido concurso. A partir da quinta edição (ano de 2006) os candidatos passaram a registrar somente a IES de interesse e não o curso. Esse passou a ser registrado somente pelos candidatos aprovados no vestibular específico, no ato da matrícula. A ausência deste registro nos anos de 2006 a 2008, ou seja, em sete edições do referido vestibular, impossibilitou a evidência cumulativa e comparativa dos cursos e das áreas de interesse em todos os concursos vestibulares específicos.

Em nível nacional esses dados se assemelham mostrando apenas uma significativa distinção no reduzido número de estudantes indígenas vinculados às áreas biológicas e de saúde, conforme retrata o diagnóstico elaborado e apresentado por Cunha (2007, p.85) ao processar dados de um universo de 884 acadêmicos indígenas no Brasil.

Os indígenas que atualmente estão frequentando cursos de Ensino Superior estão concentrados na área de Ciências Humanas e Sociais, o que chega a cerca de 82% do total de estudantes matriculados. Quanto à área de Ciências Biológicas e da Saúde, o percentual é de aproximadamente 8%, sendo menor ainda na área de Ciências Exatas e Tecnológicas, com 4% apenas. [...] Considerando o número de matrículas por curso, os dados são os seguintes: Licenciatura específica (255), Pedagogia (183), Direito (58), Letras (50), Biologia (35), Ciências Sociais (35), Administração de Empresas (31), História (31), Geografia (29), Matemática (28) e Enfermagem (20).

Ao lado dos dados apontados importante também se faz considerar o precário nível de informação dos candidatos e das comunidades indígenas, sobretudo dos caciques e das lideranças, acerca dos cursos e da dinâmica das Universidades, demonstrando a fragilidade de conhecimentos e as expectativas muitas vezes não correspondentes à realidade das IES e profissões escolhidas. Esse dado, analisado anteriormente ao referenciar os pertencimentos acadêmicos, é significativo e revelado por todos os estudantes entrevistados:

Aí, depois disso, eles mandaram um livro [manual do candidato] pra aldeia com todos os cursos, né? Era pros índios ler os cursos e ver que os cursos tinham essa disciplina, essa disciplina, etc. explicando mais ou menos, o que caía. Era pra você ter as bases pra escolher. Antes, isso não tinha. Tinha que escolher pelo nome, ia lá e fazia. E agora pra todas as aldeias mandaram esse livro aí, a gente via esses livros e escolhia... Tem esse aqui, esse aqui, esse aqui eu já não gosto e... Ficou um pouco mais... Tinha mais noção do que era o curso que você ia fazer. (J.R.S.)³⁴²

eu cheguei a conhecer a UEL, fiz uma visita na sala de anatomia. Então, nessas alturas, eu acabei gostando daqui, vi a sala de anatomia e gostei muito. Aí, eu sonhei um dia em estar aqui fazendo faculdade. [...] porque quando eu cheguei aqui, daí, nossa, eu fixei a idéia em vir para cá mesmo e fazer uma faculdade aqui, e era aqui que eu queria. [...] Não tinha noção nenhuma. Até que, quando eu cheguei aqui, eu fiquei meio perdido. Para mim, era um lugar estranho, até levei tempo para conseguir me sentir bem. Eu não sabia que eu ia enfrentar tudo isso. **A minha vontade, mesmo, era ir no vestibular e passar.**³⁴³ Mas, após isso, eu já não sabia mais onde eu ia. Até que, eu fui,

³⁴² Relato apresentado anteriormente e novamente reproduzido para fundamentar a análise ora realizada.

³⁴³ Grifo nosso, explicitando a referência que pode constituir o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná ao tornar-se um espaço de desejo, de concorrência e de empoderamento dos candidatos indígenas que podem ser por eles aprovados. Não foi encontrado nenhum estudo ou referência que tratasse desse aspecto.

conversei com a Nilza³⁴⁴, falei com o chefe. Aí, eles falaram para mim: - Lá tem a casa do estudante e você pode ver se você consegue ficar lá. (L.V.S.)

Inclusive, eu só fiquei sabendo do método do curso de Medicina quando eu entrei, no primeiro dia de aula. Foi daí que eu fiquei sabendo que tinha mudado o currículo, o método, e era chamado PBL, né? Só que assim, eu fiquei sabendo, mas sem noção né, do que ele era mesmo, na realidade³⁴⁵. (V.L.J.)

Já não sabia o que se passava no curso de Pedagogia e eu queria fazer esse curso para estar lá dentro para estar vendo como é, como funciona... (M.B.)

Olha, em 94, se não me engano, eu conheci a UEL, eu estava em Manoel Ribas. Mas, não tinha, assim, uma noção direta de como que era [a universidade]. Eu conhecia, assim, você vê as pessoas, eu sabia que tinha cursos diferentes, que você poderia escolher, ver os cursos que queria fazer, mas informação mais concreta, não. Foi uma novidade para mim. (I.B.R.)

Esses relatos vão ao encontro da análise feita por Paulino (2008), ao identificar os limites encontrados pelos candidatos indígenas na escolha dos cursos e das IES. O autor identifica que um dos motivos que potencializa a escolha do curso e da IES é a proximidade geográfica da terra indígena à universidade, o que possibilita maior proximidade do estudante indígena com sua família e comunidade. Observa ainda que as opções de curso e IES realizadas foram mais de iniciativa dos candidatos do que por pressão da sua comunidade, principalmente dada a novidade e a valorização que pode a ele representar sendo um acadêmico indígena.

Observamos neste e em outros relatos³⁴⁶ que, para alguns candidatos, prestar o vestibular não representa um projeto pessoal nem uma “pressão” dos pais ou de lideranças da aldeia (como também foi observado). Neste caso, tem-se a impressão de que o concurso se torna uma espécie de “novidade”, uma possibilidade que não se conhece bem. Parte de muitos candidatos não sabia como é, onde é e, principalmente, o porquê de estar em uma universidade, embora tivessem a noção de que ser universitário é socialmente valorizado. Esta é mais uma dimensão que não deve ser descartada: o desconhecimento

³⁴⁴ Pedagoga não indígena que atua há vários anos na escola indígena da Terra Indígena de São Jerônimo e que, segundo o entrevistado, sempre o apoiou nas suas escolhas profissionais. A referida profissional também é esposa do chefe do Posto Indígena da FUNAI, naquela localidade.

³⁴⁵ O referido método destacado pela entrevistada foi apresentado e explicitado anteriormente nesta tese, ao se refletir sobre os limites da escolarização básica dos estudantes indígenas e sua relação com o pertencimento acadêmico dos mesmos. Relato apresentado anteriormente e novamente reproduzido para fundamentar a análise ora realizada.

³⁴⁶ O relato a que o autor se refere é de um dos professores da CUIA por ele entrevistado, sendo o seguinte: “*Eu apresentei uma relação de cursos, [...] e os candidatos tinham que escolher três opções. Eram muitas opções, várias universidades pelo estado e o prazo era muito pequeno. Eles tinham que escolher um curso que tinha que ser importante pra eles e para a comunidade, [...]. mas que cursos eram aqueles? Uma candidata olhava o Manual e dizia: ‘Acho que eu vou escolher esse aqui, designer. O que é isso? Gostei...’.* (Entrevista 18)”. (PAULINO, 2008, p.78)

de muitos indígenas (em diferentes níveis) das implicações de ser durante alguns anos universitário (além da valorização social). (PAULINO, 2008, p.78)

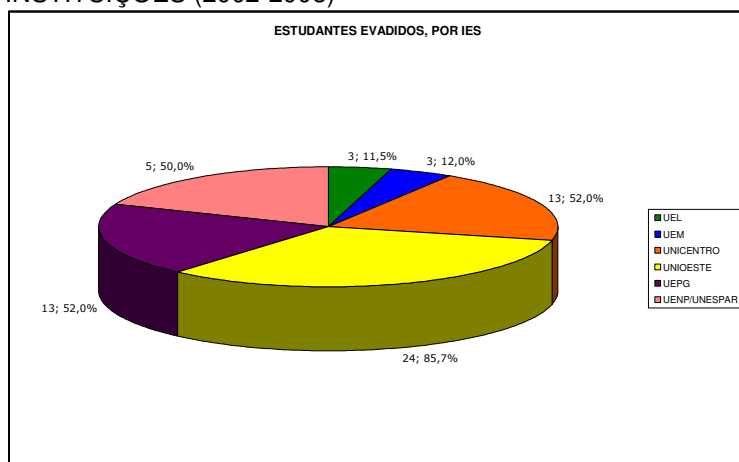
Mesmo não havendo registros e análises mais aprofundadas sobre essa questão, entende-se que a participação ou a ausência das lideranças da comunidade indígena na tomada de decisão sobre o curso a ser escolhido e frequentado pelo candidato pode influenciar no seu processo formativo, bem como as relações de pertencimento entre ele e sua comunidade³⁴⁷.

Interessante também observar que, aos diferentes percursos de participação dos candidatos nos vestibulares indígenas (demonstrados anteriormente na análise do vestibular específico), deve ser também articulado o número de candidatos aprovados e que evadiram dos cursos escolhidos e matriculados, muitos deles buscando novamente alternativas de cursos ou de IES. Mesmo não havendo a sistematização desta informação específica e detalhada acerca desses percursos, faz-se necessário mostrar o significativo índice de evasão dos estudantes indígenas nas IES estaduais (ver Gráficos 24 e 25 e Tabela 8).

Ainda que não faça parte do recorte deste trabalho o estudo aprofundado dos dados de evasão dos estudantes indígenas e sim, a análise dos elementos de permanência e pertencimento acadêmico, torna-se importante destacar que a compreensão das informações ora apresentadas deve evocar a articulação de variáveis e motivos já identificados nesta tese, os quais são fundamentais para se garantir maior precisão nas constatações sobre esse fenômeno.

³⁴⁷ Apesar de não haver relatos dos entrevistados sobre essa questão, faz-se importante indicar para possíveis investigações posteriores o processo de escolha do curso e da IES pelo candidato e pelo cacique ou pelos coletivos da comunidade. O número de reprovações e evasões de estudantes indígenas pode revelar a relação da comunidade em indicar ou definir um curso ao candidato que ele desconhece ou que, durante seu processo de formação, não se identifica, mas que acha que deve corresponder à escolha da comunidade. Diante desse processo, é possível que haja frustração e se revele a complexa e contraditória relação entre as necessidades e opções coletivas (comunidade, cacique ou família) em contraposição à opção e ao desejo do estudante que, ao descobrir-se estudante em trajetória formativa, passa a ter mais autonomia nas possíveis opções que desejar. Também, a autônoma e individual opção de curso pelo candidato/estudante quando não há o respaldo ou intervenção da comunidade sobre ele, pode acarretar a ausência de apoio e reconhecimento coletivo, principalmente quando este acadêmico vincula-se a um curso sem prestígio social reconhecido.

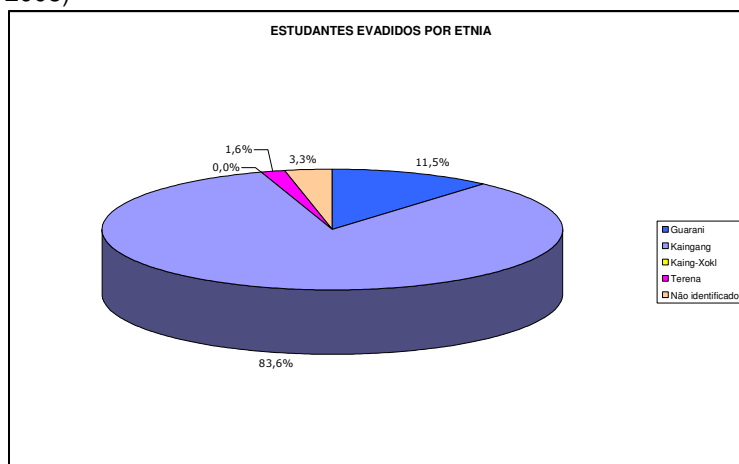
GRÁFICO 24 - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS EVADIDOS, POR IES ESTADUAL, COMPARADO AO NÚMERO DE MATRICULADOS NAS RESPECTIVAS INSTITUIÇÕES (2002-2008)



FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008

GRÁFICO 25 - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS EVADIDOS (2002-2008), POR ETNIA, COMPARADO AO NÚMERO DE MATRICULADOS (2002-2008)



FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008

TABELA 8 - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS EVADIDOS POR IES ESTADUAL E POR CURSO (2002-2008), COMPARADO AO NÚMERO DE MATRICULADOS (2002-2007)

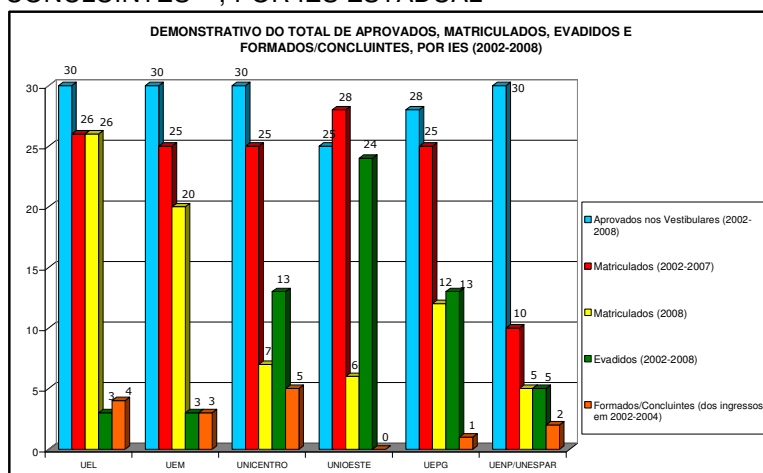
CURSO/IES	UEL	UEM	UNICENTRO	UNIOESTE	UEPG	UENP	TOTAL	%
Letras	1		1			1	3	4,9%
Pedagogia		1	1	7	2	2	13	21,3%
História			1		1		2	3,3%
Geografia						1	1	1,6%
Matemática				1			1	1,6%
Educação Física					5		5	8,2%
Artes					1		1	1,6%
Enfermagem	1		4	4	1	1	11	18,0%
Medicina	1			3			4	6,6%
Odontologia				3	1		4	6,6%
Fisioterapia				1			1	1,6%
Administração			3	2			5	8,2%
Serviço Social			1				1	1,6%
Direito					1		1	1,6%
C.Econômicas				1			1	1,6%
Com.Social			1				1	1,6%
Informática				2			2	3,3%
Análise Sistema			1				1	1,6%
Agronomia		1			1		2	3,3%
Eng.Mecânica		1					1	1,6%
Total:	3	3	13	24	13	5	61	100,0%

FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008

Cumpram-se destacar que, no que se refere à dimensão acadêmica, as IES estaduais que apresentam menor índice de evasão são as mesmas que institucionalizaram processos de acompanhamento dos estudantes indígenas (ver Gráfico 26). Também se verifica que o curso que registra o maior número de estudantes evadidos é o de Pedagogia, o que instiga a problematização sobre: a sua organização curricular nas diferentes IES; as expectativas dos acadêmicos indígenas evadidos acerca desse curso; e sobre as possíveis influências na oferta dos Cursos de Magistério Indígena pela SEED, nesse contexto, dentre outras reflexões.

GRÁFICO 26 - DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS APROVADOS NOS VESTIBULARES ESPECÍFICOS, MATRICULADOS, EVADIDOS E FORMADOS/ CONCLUINTE³⁴⁸, POR IES ESTADUAL³⁴⁹



FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008

Quanto aos dados de evasão, faz-se necessário advertir quanto os cuidados necessários para sua análise, conforme sugerem Rodrigues e Wawzyniak (2006). Esses autores apontam motivos de evasão analisados a partir da convivência e acompanhamento de estudantes indígenas na UEL e da UEM, assinalados a partir dos seguintes pressupostos:

Devido nossa experiência e compromisso com o programa e êxito desses acadêmicos, nossas preocupações no tocante a essa avaliação vão além da estatística, pois para entender esses dados e o processo como um todo é preciso considerar, entre outros, os seguintes pontos que, neste artigo, nos limitaremos em apontar: especificidades históricas, culturais e linguísticas desses acadêmicos; razões pelas quais esses indígenas se candidatam a uma vaga no ensino superior; razões pelas quais os candidatos aprovados efetivam sua matrícula; motivações para a escolha dos cursos; motivações pelas quais os acadêmicos indígenas desistem e se evadem dos cursos nos quais se matricularam; as condições de formação escolar de nível fundamental e médio;

³⁴⁸ Ressalta-se que os dados de estudantes formados e concluientes apresentados neste gráfico referem-se aos ingressos e matriculados no período de 2002 a 2004, conforme apresentado na legenda. Não se apresenta como objetivo deste gráfico a comparação entre o número de estudantes matriculados com o número de estudantes formados/concluientes haja vista que os períodos temporais entre essas categorias não se equivalem para este tipo de análise. Objetiva-se com este gráfico a visualização comparativa entre os dados de aprovação, matrícula e evasão e de demonstração quantitativa do dado de formados/concluientes, sem comparações percentuais de resultados.

³⁴⁹ Dentre as seis IES estaduais informa-se que os dados da UENP referem-se às Faculdades que passam a constituir essa universidade a partir de 2006 e também das Faculdades que constituíam a anterior UNESPAR, o que justifica o maior número de estudantes aprovados pelo vestibular específico.

as condições de permanência enfrentadas no dia-a-dia em cada uma das universidades. (2006, p.20)

É possível destacar que um dos critérios de escolha dos cursos e IES, assim como da significativa mobilidade de escolha entre as universidades, bem como do relevante índice de baixa frequência e até mesmo de evasão, pode ser a distância geográfica entre a IES escolhida e a terra indígena. Duas entrevistadas apresentam este motivo como um dos critérios que contribuíram para a definição do curso e da IES:

Porque é mais perto da minha reserva, mais perto do Laranjinha. E o fato de sair da aldeia, sair de perto dos pais influenciou, também, porque eu queria estar próxima deles. Já conhecia de nome [a universidade]. (E.L.J.)

A gente queria um local mais perto e a gente escolheu a Universidade de Ponta Grossa. Porque mesmo eu estudando na Universidade, eu queria estar em contato com o meu povo, ajudando eles, conversando com eles, com a família principalmente, com as lideranças. Eu queria ter esse contato e foi por isso que eu escolhi esse lugar mais perto. (M.B.)

Paulino (2008, p. 75-76), ao analisar este aspecto, afirma que:

Sem dúvida, a proximidade da Terra Indígena é um fator fundamental para a escolha da universidade. [...] Isto merece ser considerado na formulação de políticas de ação afirmativa para indígenas: geralmente os territórios ficam muito distantes dos centros urbanos onde se localizam as principais universidades, o que pode ser um complicador caso não sejam oferecidas, por exemplo, condições de moradia. Embora algumas universidades sejam muito procuradas, outras sequer completam o seu quadro de vagas por conta da falta de procura. O número de vagas para cada uma (seis) é independente do critério da proximidade da TI, ou seja, apesar de o vestibular ser intitulado de “interinstitucional”, as vagas não o são. Alguns candidatos acabam por não ingressar, embora haja vagas disponíveis (só que em outra universidade), ou encaminham-se na direção de uma segunda ou terceira opção, ficando ainda mais longe de sua moradia.

Constata-se que a proximidade do candidato ou estudante indígena de sua aldeia pode ser considerando um dos elementos de pertencimento étnico-comunitário. Contudo, a fragilidade ou a efetiva participação das comunidades indígenas, por meio dos caciques e lideranças, na escolha dos cursos e das IES pretendidas também pode ser um aspecto que venha a compor o nível de vinculação deste acadêmico com sua comunidade, principalmente durante seu processo formativo. Ainda assim, evidencia-se que a proximidade do acadêmico à terra indígena a que se vincula, bem como a intensa

freqüência do seu contato, não implica necessariamente no seu garantido retorno pelo cacique e lideranças.

Importante destacar que, dos sete entrevistados, apenas uma estudante indígena relata a intervenção do cacique da terra indígena em que residia acerca da sua opção em vincular-se ao curso e à universidade. No relato, constata-se que o cacique foi informado pela entrevistada sobre sua decisão, apresentando a ela seu posicionamento contrário:

como era para eu vir para a Universidade, eu cheguei e falei para o cacique que ia ter que deixar o trabalho, minha família, minha casa e as coisas que estavam todas lá, para estudar. Eu ia ter que ficar quatro anos estudando fora, mas não pense que eu vou ficar lá e não vou ter contato com vocês. Ele disse: - Tá bom. Passou um dia, ele me chamou e disse: - Eu acho que você não deveria ir pra faculdade, porque você tem dois padrões [contrato de 40h na função de professora], está ganhando bem e eu acho que não há necessidade de você estar estudando... Eu falei para ele: - Olha seu P., eu sei que é difícil deixar tudo o que a gente conquistou até hoje, para mim está sendo difícil deixar a escola, mas eu vejo que preciso dessa informação, não hoje, mas daqui uns tempos eu vou precisar para estar trazendo essas informações para vocês. Ele disse: - Eu acho que você não deveria estar fazendo isso. O que mais que você quer? Você tem seu salário, sua casa, sua família... Eu falei para ele: - Mas essa informação que eu quero, não é só pra mim, eu quero ir lá buscar esse conhecimento que está sempre mudando e nós indígenas, temos que estar acompanhando isso. Se eu não for agora buscar essas informações, eu acho que a educação aqui na nossa escola pára, porque nós, como professoras, temos que estar buscando coisas novas, informações, conhecimentos, melhorar nossa educação hoje. Daí ele disse: - Tá bom. Não falou mais nada e saiu. Acho que ele ficou um pouco assim, nervoso, porque ele não queria que fosse estudar, queria que eu ficasse lá, mas eu acabei explicando para ele que não era bem assim, porque eu tinha que buscar esse conhecimento para estar levando pra eles lá... [...] Eu achei que ele falou isso porque os indígenas... hoje não é assim, mas há uns quatro anos atrás ele pensava assim. Porque quando um índio tem um salário, ele tem que se acomodar, porque ele já ganha o dinheirinho dele, tem o sustento. Eu acho que ele pensou assim que eu poderia também ter pensado dessa maneira, mas eu não me deixei levar, não. (M.B.)

O relato da entrevistada demonstra que a participação do cacique e lideranças indígenas é importante para incentivar sua permanência na universidade e na cidade³⁵⁰, principalmente para seu possível retorno à comunidade após a conclusão do curso. Outrossim, observa-se que o desincentivo do cacique não influenciou a manutenção do seu pertencimento étnico-comunitário, assim relatado pela entrevistada:

³⁵⁰ Destaca-se que a entrevistada relata num outro momento da entrevista que, durante o curso, não recebeu ajuda material da comunidade, exceto de sua família.

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

Apesar de não explicitado pela entrevistada, observa-se no seu relato possíveis tensões nas relações faccionais existentes no interior da comunidade as quais evidenciam e podem justificar o desincentivo para que a acadêmica buscasse novos conhecimentos e retornasse para a aldeia formada. É possível que seu retorno com o status de profissional pudesse influenciar a alteração das relações de poder já estabelecidas, sob comando do atual cacique e do conjunto de lideranças os quais são caracterizados pela entrevistada como “a minha própria comunidade”.

Segundo análise de Paulino (2008, p.83), muitos candidatos aos vestibulares específicos, bem como os acadêmicos aprovados neste concurso e matriculados nas IES públicas, podem vincular-se a determinados grupos ou famílias de prestígio nas comunidades em que vivem, possibilitando os incentivos ou desestímulos para seu ingresso e permanência nas universidades.

Concluimos ressaltando mais uma vez que os ingressos já foram selecionados por critérios anteriores ao vestibular: conseguiram concluir o Ensino Médio, o que para a realidade das populações indígenas é praticamente impossível e, como percebemos, muitos daqueles que almejam o ingresso à universidade fazem parte de famílias com certo prestígio nas comunidades. Esta observação será fundamental para que pensemos nas implicações do possível retorno desses jovens para as aldeias depois de formados.

O incentivo e a participação da família também podem contribuir para a definição da escolha do curso e da IES, conforme afirma uma das entrevistadas. Importante observar que a referida acadêmica pertence a uma família de significativa influência política local e regional, tendo outros irmãos e parentes também vinculados à universidade.

Eu, na verdade, não sabia o que queria. Aí, quando eu fiz Odonto, foi porque a minha irmã tinha feito Medicina. Ah, então se ela pode fazer Medicina, eu posso fazer Odonto, também. E ela estava conseguindo, ela estava indo bem. Ah, então dá para tentar Odonto. [...] Antes tentei Pedagogia e... o primeiro foi... acho que foi Psicologia... É... nada a ver, né? Teve uma vez que eu fiz o da UEL também e fiz Administração... Meio perdida, não sabia... [...] Ele [o pai] tem bastante influência com as lideranças indígenas e tudo, e eu acho que a influência dele é só para me ajudar mesmo. Porque, mesmo não estando lá, ele sempre luta pela causa indígena. E ele está mais aqui, mesmo, porque realmente quis dar um apoio para nós, aqui, que estamos fazendo faculdade. (E.R.J.)

Outros entrevistados ressaltam igualmente a influência de profissionais que atuam ou atuaram nas terras indígenas e que orientaram ou motivaram a escolha dos cursos pelos acadêmicos.

E aí eu me espelhei mais na minha professora também, porque eu olhava o jeito dela tratar as crianças, o jeito dela ensinar as crianças. Então, eu queria ser professora. (M.B.)

E também porque tem um dentista que trabalha no Laranjinha, hoje. Eu conversei com ele. Porque eu queria Bandeirantes. Perguntei a ele sobre esses cursos da faculdade de Bandeirantes, qual curso ele achava que eu encaixo melhor. Ele falou: - Ah! faz Informática, Sistemas de Informação... Então eu acho que vou fazer esse, né? Tinha Agronomia. Não tinha muita opção, tinha poucos cursos. Tinha Enfermagem, Biologia. E aí eu falei que ia fazer Informática. Mas eu fiz mais pelo embalo, porque ele me falou. Mas não era o que eu tinha pensado. (J.R.S.)

Muitos relatos evidenciam ainda que a falta de opção de cursos em IES localizadas próximas das terras indígenas, provocam os candidatos a optarem por cursos em que os mesmos possuem fragilidades em dominar conhecimentos básicos necessários para seu desempenho acadêmico ou não correspondem às suas aspirações.

Também destacado por duas acadêmicas entrevistadas que a escolha do curso de graduação se inspirou e foi por elas definido pela formação técnica anteriormente iniciada e concluída, possibilitando a continuidade de seu processo formativo na mesma área. Nota-se que o curso técnico de Auxiliar de Enfermagem foi importante para a entrevistada V.L.J. quando da escolha do curso de Medicina, assim como o curso de Magistério em nível médio foi fundamental para a definição do curso de Pedagogia para a entrevistada M.B.

Aí, assim que eu terminei o curso de Auxiliar de Enfermagem, que já estava procurando, querendo procurar um emprego. Eu fiz aqui mesmo em Londrina, na Santa Casa. Então, isso me ajudou um pouco na decisão do curso. (V.L.J.)

Vou fazer Pedagogia já que é minha área também e está na área da Educação e é isso mesmo o que eu quero. [...] Porque no Magistério a gente tem que fazer estágio, tem que planejar aula. [...] Naquela época eu também já comecei a trabalhar e facilitou bastante este meu curso de Magistério. Eu colocava algumas atividades que eu aprendia no Magistério. Colocar em prática na minha reserva onde eu trabalhava. [...] Eu comecei a trabalhar como professora bilíngue. (M.B.)

Outra potencial e significativa influência identificada num dos relatos é a imagem popularmente construída de cada um dos cursos de graduação e sua posição no mercado de trabalho local, regional ou nacional. O entrevistado J.R.S. relata sobre a opção que realizou quando de sua primeira participação no vestibular específico escolhendo o curso de Informática numa Faculdade Estadual próxima da aldeia em que residia, justificando-a devido à oferta de vagas nesta área no mercado de trabalho fora da terra indígena.

Eu escolhi porque todo mundo falava sobre internet, essas coisas, computador hoje está... [...] Outra opção de ter escolhido Informática foi por causa do campo de trabalho porque, depois que se forma, você tem praticamente... não é complicado para arrumar serviço igual Ciências Sociais em que o campo é bem mais fraco. [...] **Eu pensei no mercado de trabalho, mais para fora da aldeia mesmo, porque não tem como.** Como é que vão pagar um profissional de Informática, que ganha uma nota preta, né? Então, não tem como. [...] É... pesou, o da Informática foi. Por causa do campo que é bom e... mas só que não era bem aquilo que eu pensava. (J.R.S., grifo nosso)

No seu relato, constata-se as potenciais influências da escolha do curso e da profissão, bem como de sua expectativa acerca da posterior ocupação após a conclusão da graduação para o acadêmico indígena. A ausência do diálogo acerca das opções a serem feitas podem provocar o seu progressivo alheamento das necessidades e dos pertencimentos com sua comunidade. Outrossim, a participação da comunidade na escolha do curso e da profissão pode contribuir para criar alternativas ocupacionais mesmo em áreas profissionais não muito comuns atualmente nas aldeias.

A partir dos relatos dos entrevistados, é possível constatar que a escolha dos cursos e das IES tem sido de cunho individual, ainda que compreendidas as influências familiares, comunitárias e profissionais. Apesar da reduzida influência familiar e comunitária relatada pelo acadêmico L.V.S. ao longo da sua entrevista, fica evidenciada

a autonomia dos entrevistados na escolha dos cursos e das profissões que querem estudar e desempenhar.

Foi idéia minha de fazer Medicina. Idéia minha. Sempre eu tive essa idéia de fazer Medicina. Aí, não tive influência, assim, de ninguém. Partiu de mim mesmo, essa idéia de fazer Medicina. [...] **Só que, para mim, pensava que um dia, talvez, eu tenha uma recompensa disso.** Então, para mim é isso que me conduz a um rumo que, talvez, para mim, não tenha tempo, porque eu pretendo não parar de estudar. (V.L.J., grifo nosso)

Outrossim, os relatos evidenciam que as escolhas dos cursos pelos estudantes indígenas podem pautar-se em dois aspectos interessantes:

- no compromisso com o retorno dos conhecimentos aprendidos e sistematizados à comunidade, podendo ainda ser esta uma afirmação que venha a justificar a importância de sua atuação profissional na comunidade;
- nas possíveis “recompensas” após a conclusão do curso, podendo estas se caracterizar tanto no reconhecimento do seu status profissional como na garantia de trabalho ou emprego na comunidade ou próxima a ela.

Partindo do primeiro aspecto, os relatos dos entrevistados evidenciam que a escolha dos cursos e das IES, por mais que tenham sido eminentemente pessoais, revelam o desejo unânime em contribuir com suas comunidades e com seu povo, haja vista a ausência de direitos sociais e territoriais garantidos.

depois que a gente sai da reserva e vê o quanto o índio sofre. Eu percebi que na área da saúde os índios sofrem bastante. Então, daí, eu optei pelo curso de Medicina [...] Então, foi para ajudar os índios. Porque eu via esse sofrimento dos índios que tinham que vir para a cidade e esperar em fila, sofrem bastante e não tem boca para reclamar, não falam. Se você chegar e deixar o índio ali na porta, ele fica ali até alguém aparecer para ajudar. E isso dói lá no fundo da alma da gente. Então, a minha decisão de fazer Medicina foi para ajudar mesmo, principalmente o índio. Eu quero ajudar todo o mundo, mas principalmente os índios. [...] [ao relatar um episódio de descaso no atendimento a um índio na Unidade Básica de Saúde] Daí, eu peguei e falei assim: - Eu vou fazer Medicina, sabe, porque eles acham que só porque eles fazem um cursinho de Enfermagem, podem pisar nas pessoas, não dão atenção que as pessoas merecem... Aí, isso também, de ver essas coisas, esse pouco caso com as pessoas, me ajudou na decisão e, mais assim mesmo de ajudar. Por isso é que eu acabei optando por isso. (V.L.J.)

Era uma das noções, assim, que eu tinha de fazer Medicina e contribuir com a minha aldeia também. Aí, me caiu a idéia, porque se eu estou aqui lutando para fazer Medicina, eu vou servir minha comunidade um dia, eu fazendo Medicina,

vou ser médico, vou trabalhar lá, vou cuidar da minha comunidade. Na verdade, já estava tendo uma visão social da coisa. E isso, para mim, já era uma evolução porque eu já estava conseguindo enxergar o “geralção”, né? Isso, para mim, já era bom. (L.V.S.)

Ah, sei lá. Eu tinha uma idéia de colocar uns computadores lá na aldeia para ensinar o pessoal da comunidade, mais as crianças, os jovens. Aí eu pensei: eu dou uma aulinha para eles, eu vou aprender e vou ajudar eles. Mas não foi bem assim, porque não tenho nem para mim, né... [...] aí eu fiz vestibular para vir para cá, eu fiz para Ciências Sociais, que tem Antropologia que tem mais a ver com o índio. Antropologia mexe mais com a parte do indígena. Eu vou fazer mais é Ciências Sociais que tem mais a ver com índio, porque informática já não... (J.R.S.)

E eu vou fazer aquele trabalho que eu acho que é interessante e a minha formação é para isso e não abrir um escritório e ficar ali sentado e fazendo todo o trabalho extra indígena e as questões, ali, que são várias, deixar em último plano, não! Eu acho que quero estar ali, independente de salário, valores, se eu vou ficar rico ou não. Eu tendo o que comer, um carro já está bom e um lugar para morar. (I.B.R.)

Esses relatos ganham reforço com a análise apresentada por Novak (2007, p.104-105), ao examinar as respostas dos candidatos indígenas aos questionários socioeducacionais preenchidos durante os vestibulares específicos do Paraná. Do índice de respostas sistematizadas e analisadas acerca dos motivos que levaram os candidatos a escolherem o curso para o qual se inscreveram (quando optavam pelo curso e pela IES, até o ano de 2005), a autora destacou que, dentre as alternativas previamente apresentadas a eles, as mais recorrente foram: “o curso prepara para uma profissão que permite ajudar meu povo”, precedida pela opção “o curso apresenta uma ponte entre o mundo da aldeia e o mundo fora dela”. Segundo a autora, a opção “o curso prepara para uma profissão com bom mercado de trabalho” não foi enfaticamente assinalada pelos candidatos indígenas nesse momento dos vestibulares. Ao analisar as respostas dos candidatos com as necessidades de suas comunidades, a autora assinala que,

a maioria das respostas está relacionada a assuntos que envolvem o coletivo, ou seja, a comunidade, porém o conceito de comunidade entre os Kaingang e Guarani tem uma conotação fortemente atrelada ao grupo de parentesco, já que os laços familiares entre essas populações são muito fortes. (NOVAK, 2007, p.105)

Adverte, contudo, sobre as demais relações que devem ser feitas para análise das referidas respostas, bem como das escolhas feitas pelos candidatos.

Assim, não se pode atribuir a busca pela universidade a um único fator, como já foi evidenciado acima, pois é uma busca que envolve fatores complexos que serão evidenciados no processo de construção desta política, sobretudo a partir do momento que houver um número maior de indígenas formados. No entanto, acredita-se que as motivações sejam diversas, tanto de ordem coletiva, como política, pedagógica, econômica e pessoal (idem, 2007, p.105)

Ao abordar as demandas indígenas pelo ensino superior como ação afirmativa e direito cultural diferenciado, Azelene Kaingang (2007, p.50), também desenvolve lógica semelhante à apresentada pelos demais autores, ao tratar da relação do estudante indígena com os interesses de sua comunidade.

Acredito que a condição para se fazer curso superior não deve ser o retorno para a nossa comunidade, mas sim o compromisso de contribuir com os povos na construção de estratégias para a defesa de seus direitos. Esta tem que ser a real condição e posso afirmar que eu não conheço, com certeza, um indígena que tenha tido acesso a uma universidade dizendo que queria ficar rico, dizendo que queria ter um bom salário. Todos eles, apesar da dificuldade, dizem: “Nós queremos contribuir com nossos povos para a defesa de nossos direitos”.

Problematizando essa questão, principalmente sobre a formação de professores indígenas e a relação desses sujeitos com as suas comunidades, Francisca Novantino P. de Ângelo Pareci (2007, p.81), liderança do povo Pareci explicita sua preocupação:

Precisamos de novos profissionais comprometidos socialmente com a nossa causa e dispostos a darem o retorno às comunidades indígenas. Em todos os fóruns e seminários, em todos os lugares em que temos participado de discussões com as comunidades e as lideranças tradicionais, elas demonstram, de forma justificável, a preocupação com a saída dos indígenas das suas aldeias para as cidades a fim de estudarem. **E o retorno, como será? Ele se dará?** [...] Houve recentemente um caso em Mato Grosso de um cacique xavante que dizia claramente: “Não quero mais saber dos meus jovens saindo das aldeias, porque vão embora para a cidade, vão estudar no meio dos brancos, vão para a universidade, vão para não sei onde e depois não querem mais retornar. Quando se casam com uma branca, voltam pra lá, têm toda uma vida modificada”. Ele estava se referindo a saída para cursar a universidade. (Grifo nosso)

Considera-se essa uma das questões mais emblemáticas presentes no debate da inserção dos jovens indígenas no ensino superior. Ao analisar o ingresso da

juventude indígena nas universidades públicas paranaenses por meio do Vestibular dos Povos Indígenas, Capelo e Tommasino (2004) enumeram os conflitos e dilemas a ela consequentes. Contextualizam as precárias condições de vida existentes nas aldeias – resultado do intenso processo predatório e exploratório do desenvolvimento capitalista no estado e extremamente coercitivo aos povos indígenas – e explicitam a necessidade de os jovens indígenas buscarem sua escolarização e profissionalização para inserirem-se no mercado de trabalho.

Analisando as relações de trabalho dos indígenas em seus contextos, seja dentro das TIs ou fora delas, não há dúvida de que são relações capitalistas. Por outro lado, vimos que a busca da escolarização de profissionalização é uma coerção externa, como dizem eles, “é uma necessidade” para poderem sobreviver e é também a aspiração dos jovens índios. [...] De um lado, não podem mais viver dos recursos naturais seja por não disporem de terras suficientes seja porque os recursos (matérias-primas, alimentos, remédios) não mais existem. Portanto, os jovens e adultos de praticamente todas as terras indígenas necessitam vender sua força-de-trabalho no mundo dos brancos para poderem sobreviver. As necessidades impostas pelo contato obrigam-nos a obter renda para todas as necessidades: para comer e vestir, comprar material escolar, pagar despesas de transporte e outras. (CAPELO; TOMMASINO, 2004, p.31)

Expõem, desta forma, os conflitos e dilemas que acompanham os povos e comunidades indígenas, sobretudo os jovens e adultos índios, nesse processo de escolarização voltado para sua formação profissional. Essas tensões se revelam entre voltar-se ao compromisso com o desenvolvimento de suas comunidades num contexto de fragilidade e precarização das condições objetivas para tal, e se capacitarem para vender sua força de trabalho no mercado capitalista local. De forma perversa e arriscada, essa opção pode reservar-se, de maneira individual, a cada estudante e novo profissional indígena formado, caso essa tensão não seja problematizada e refletida por esses sujeitos, suas comunidades e as instituições formadoras.

Essa evidente e importante tensão fundamenta o segundo aspecto citado, ao constatar-se, nos relatos de alguns entrevistados, a referência do status pessoal associado à escolha de cursos de maior prestígio e reconhecimento, não sendo, contudo, aprofundado pelos acadêmicos, mesmo após várias indagações pelo pesquisador.

Aí, eu comecei a ficar bem visto lá em São Jerônimo. O pessoal falava: - Nossa, esse rapaz faz Medicina, e está estudando, daqui uns dias vai ser doutor. O pessoal da cidade de São Jerônimo, que me conhecia, já me cumprimentava como doutor. O pessoal da aldeia, também me cumprimentava. – Nossa, está vindo o doutor ali! Já brincavam comigo, cacique e tudo. Então, isso me incentivava, acabou me incentivando muito mais fazer Medicina. (L.V.S.)

Já, é bom [ao ser reconhecida e tratada como doutora]. Ah, na cidade mesmo, entre amigos, né? É gostoso. E aí, o que eles perguntam? Aí, já vai voltar logo trabalhar... Vai trabalhar na cidade, trabalhar na aldeia... (V.L.J.)

Nossa, eu fiquei naquela, por um curso de reconhecimento, talvez Direito ou Medicina. (I.B.R.)

Ao analisar os relatos de estudantes indígenas das IES públicas do Paraná, Paulino (2008, p.108) também enfatiza a influência dos estereótipos profissionais comumente construídos na escolha dos cursos pelos mesmos.

os índios (assim como os não- índios) são influenciados na escolha de suas carreiras por estereótipos de profissões – os “doutores” – principalmente pelo “médico” e o “advogado”. É óbvio que existem demandas na área da saúde nas terras indígenas (o que também pode impulsionar tal escolha), mas não podemos perder de vista esta dimensão: a opção por carreiras classificadas como “de peso”. Cabe ressaltar que nestes cursos concentram-se os estudantes com maior renda familiar, o que deve submeter a permanência do aluno indígena a padrões ainda mais díspares.

Ao observar o conjunto dos relatos dos dois entrevistados, percebe-se que eles referenciam-se do convencional status de médico e advogado como possibilidade de reconhecimento pessoal e social junto à comunidade indígena e à população da cidade, que os conhecem. Constata-se que ambos não se referem com arrogância à utilização dos possíveis títulos, mas como afirmativa capacidade de os indígenas alcançarem essa graduação no ensino superior, segundo eles, para que esteja a serviço dos interesses e necessidades das sociedades indígenas.

Então, eles [a liderança] têm um pouco mais de acessibilidade comigo para tentar ter o máximo de informação. Então, esses dias eu estava lá, já vendo um contrato na Associação de Moradores Indígenas que ia contratar um agrônomo e eu estava lá com eles, fazendo o contrato junto com eles. Então, nessas coisas, assim, eu acho que a utilidade eles vêem e viram isso. E eles sabem o formato da minha linha de pensamento. Que da forma que eu saí de lá, eu sou a mesma pessoa. Nunca fui aquela pessoa que os excluí em lugar nenhum. Eu posso estar em qualquer lugar, eu vou lá, sento, vou lá conversando com eles, vou em tal lugar... Faço tudo o que era da minha vida cotidiana, não mudei. ○

que mudou foi só que eu queria um pouco mais de conhecimento, isso só. Que, como pessoa, eles vêem que eu sou a mesma. (I.B.R., grifo nosso)

E eu me sinto orgulhosa. Porque eu adquiri um conhecimento e eu vou estar passando para o meu povo agora. (E.R.J.)³⁵¹

Tal como se referem os relatos, ao analisar as demandas indígenas para o ensino superior e as intencionalidades e contradições presentes na formação dos profissionais para as terras indígenas, Wanderlei Terena (2007, p.57), liderança do povo Terena e Mestre em Desenvolvimento Local, afirma que:

É preciso discutir com qual formato esses cursos de Ensino Superior serão construídos, a partir de que metas, com quais diretrizes. [...] Foram os professores que apresentaram suas demandas, ou pelo menos fizeram isso de forma mais organizada, mas precisamos formar médicos, engenheiros ambientais, e mesmo advogados. Eu, particularmente, tenho para mim que ser advogado é coisa mais de *status* para os indígenas do que realmente de militância na causa indígena. Quando isto estiver mais claro, talvez possamos resolver o problema: “Vai ser advogado para quê? Só para ser chamado de doutor?” [...] É preciso sempre perguntar: “Há uma demanda?” Sim, há demanda. Ela precisa ser discutida. Os cursos superiores têm, assim, que nos dar a formação científica mais avançada, porque as nossas aldeias não estão com portão ou com muro de isolamento, elas são parte do mundo globalizado. Esse mundo entra, não pede licença e nós temos que dar respostas para nós mesmos, para não vivermos a reboque sempre. Essa formação deve vir de forma qualificada, segundo o ponto de vista indígena, para atender a necessidade e ao projeto indígena, e quem vai dizer como será isso são os povos da região.

O reconhecimento das demandas profissionais das terras indígenas explicitadas pelo autor evidencia a necessária reflexão sobre a inserção dos acadêmicos indígenas nos circuitos de trabalho intra ou interaldeias, explicitando a constituição de uma rede diferenciada de postos de trabalho a esses sujeitos.

³⁵¹ Relato apresentado anteriormente e entendido pelo autor que seria fundamental sua reafirmação neste momento do trabalho.

4.4.2.2 A inserção e o envolvimento dos estudantes indígenas universitários no circuito de trabalho indígena intra ou interaldeias durante e(ou) após a conclusão do curso

Esse segundo elemento possibilita a reflexão de que, para além do ingresso no ensino superior, faz-se importante compreender as formas de inserção e envolvimento dos estudantes indígenas universitários no que se denominou neste trabalho como um novo circuito de trabalho indígena intra e(ou) interaldeias³⁵², durante e(ou) após a conclusão do curso

De forma contundente, os relatos dos entrevistados mostram que as opções profissionais por eles realizadas (por ocasião do vestibular específico ou pelas transferências de cursos e IES), bem como as relações de retorno à comunidade, construídas durante e após a conclusão do curso, estão vinculadas à constituição deste novo circuito de trabalho indígena intra e inter-aldeias. Constata-se que a centralidade desse circuito está na emergência dos novos profissionais indígenas recém-formados pelas universidades, bem como no acolhimento político-comunitário interno e na vinculação deles para ocupar espaços e postos de trabalho nas comunidades.

Nesse contexto, junto aos relatos dos entrevistados, evidencia-se também o número de profissionais indígenas recém-formados³⁵³ e em processo de conclusão de curso³⁵⁴ até o final do ano de 2008, ingressos pelo vestibular específico no período de 2002 a 2004. A reflexão sobre o novo circuito de trabalho indígena que

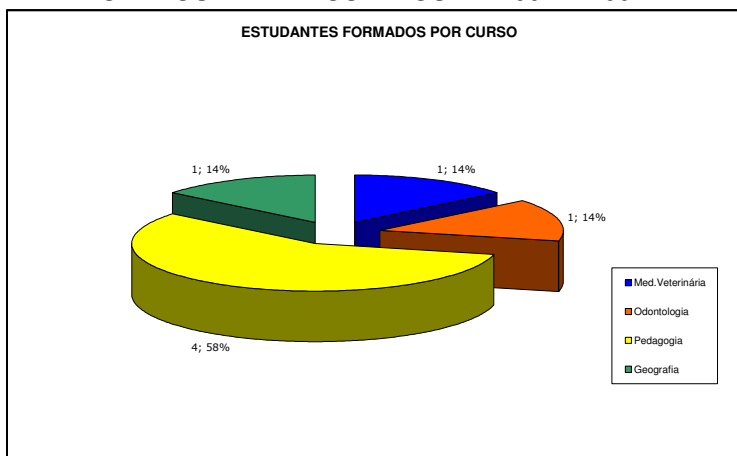
³⁵² Sobre este conceito e as questões teóricas, culturais e políticas que o envolve, não se conseguiu referências bibliográficas específicas que o abordasse e o aprofundasse haja vista, talvez, o ineditismo do fenômeno. O presente trabalho não pretende abordá-lo com profundidade, mas sim, evidenciar essa questão conforme foi se caracterizando nos relatos dos entrevistados.

³⁵³ Por meio das informações repassadas pelos docentes membros da CUIA no ano de 2008 (por meio do preenchimento de formulário enviado pelo pesquisador, demonstrado no Apêndice 2), foi possível identificar o número, o nome e demais dados dos profissionais indígenas ingressos pelos vestibulares específicos e formados pelas IES estaduais até o ano de 2008. Foram identificados sete profissionais sendo, pela UEL: Amarildo Aparecido Gabriel, Médico Veterinário Guarani e Marco Antonio Guergolet, Dentista Guarani; pela UEM: Joelma Lourenço, Pedagoga Guarani; pela UEPG: Marilena Bandeira, Pedagoga Kaingang; pela UNESPAR/UENP: Jussara Mariana da Silva, Geógrafa Guarani; pela UNICENTRO: Rosângela Gonçalves, Pedagoga Kaingang e Maria Eufrásio, Pedagoga Kaingang.

³⁵⁴ Tal como o levantamento feito para identificar os novos profissionais também foi possível identificar o número, o nome e demais dados dos acadêmicos indígenas em conclusão de curso até o final do ano de 2008. Foram identificados oito estudantes concluintes sendo, pela UEL: Adriane de Cássia Guergolet, acadêmica Guarani de Medicina e Elis Regina Jacintho, acadêmica Guarani de Odontologia; pela UEM: Ivan Bribis Rodrigues, acadêmico Kaingang de Direito e Rosilda da Silva Camargo, acadêmica Guarani de Pedagogia; pela UENP/UNESPAR: Ângela Maria Santos Moraes Silva, acadêmica Kaingang de Pedagogia; pela UNICENTRO: Alvaci Jesus Salles Ribeiro, acadêmico Kaingang de Administração, Ilda Cornélio e Glória Cornélio, ambas acadêmicas Kaingang de Serviço Social.

progressivamente se constitui tem como sujeitos fundamentais esses novos protagonistas.

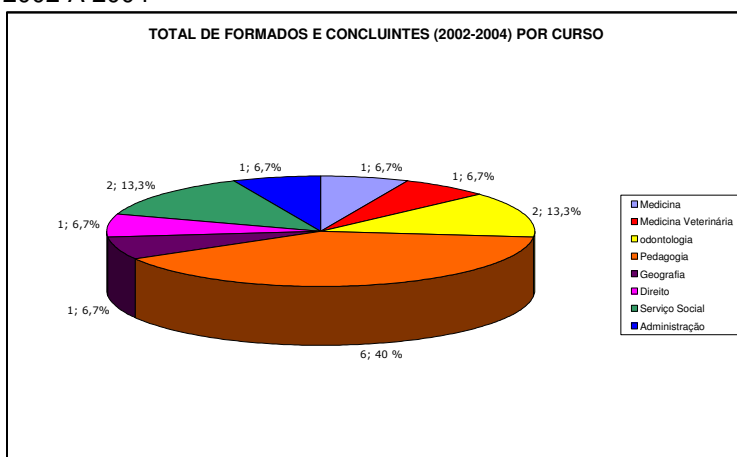
GRÁFICO 27 - NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS FORMADOS, POR CURSO, COMPARADO AO UNIVERSO DE APROVADOS E MATRICULADOS DE 2002 A 2004



FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008

GRÁFICO 28 - NÚMERO DE ESTUDANTES INDÍGENAS FORMADOS E CONCLUÍNTES, POR CURSO, COMPARADO AO UNIVERSO DE APROVADOS E MATRICULADOS DE 2002 A 2004



FONTE: O autor (2009)

NOTA: Pesquisa documental realizada junto às IES Estaduais, no período de setembro de 2008.

Conforme apresentado e refletido anteriormente, as áreas profissionais mais procuradas e incididas pelos indígenas são a educação (representando 46,6% do total) e a saúde (representando 26,6%). Observa-se que as demais áreas profissionais também são fundamentais para o desenvolvimento das terras indígenas, vindo a instigar a possível criação de postos de trabalho nas aldeias e fora delas, os quais venham a absorver essa nova força de trabalho.

Importante informar que o novo circuito de trabalho indígena expressa as influências que a formação acadêmica, após o ingresso dos indígenas no ensino superior, passa a denotar ao circuito já existente nas terras indígenas e fora delas. Neste sentido sua emergência é contextualizada diante dos empreendimentos históricos realizados pelo Estado brasileiro (desde o período colonial e principalmente no século XX, estendendo aos dias atuais) através do SPI e da FUNAI, em arregimentar, contratar e treinar indígenas para ocupar postos de trabalho dentro destas instituições e atuantes nas terras indígenas.

Longe de ocultar as relações de trabalho envolvendo os índios há décadas existentes nas terras indígenas e fora delas, esse conceito intenciona revelar e problematizar as potenciais implicações e transformações que podem acompanhar as perspectivas formativas desenvolvidas pelas universidades. Destaca-se, nesta lógica, que a adjetivação inovadora denotada ao conceito referido instiga a reflexão não somente sobre a histórica existência de um circuito nas terras indígenas envolvendo os índios, mas também instiga a indagação sobre até que ponto o mesmo passa a ser renovado com a presença dos novos profissionais.

Nessa lógica, o circuito de trabalho indígena que passa a se constituir recentemente pela formação e profissionalização de indígenas no ensino superior público, pode instaurar um novo momento na história do desenvolvimento social, cultural, político, territorial e econômico dos povos indígenas do Brasil, dependendo da direção, intencionalidade e qualidade deste processo formativo, bem como do nível das mudanças na cultura organizacional das agências oficiais ora existentes, a serem protagonizadas pelos novos profissionais índios.

Fundamental ainda contextualizar que os processos de formação, qualificação e profissionalização de indígenas no ensino superior encontram-se ancorados e balizados

pela Convenção n.º 169, da OIT, ratificada pelo Governo Federal brasileiro no ano de 2004, e que estabelece nos seus artigos 20, 22 e 23, pressupostos e garantias legais acerca da contratação e relações de emprego que envolvam povos indígenas e tribais, tais como:

1. Os governos deverão adotar, no âmbito da legislação nacional e em cooperação com os povos interessados, medidas especiais para garantir aos trabalhadores pertencentes a esses povos uma proteção eficaz em matéria de contratação e condições de emprego, na medida em que não estejam protegidas eficazmente pela legislação aplicável aos trabalhadores em geral.
[...]

2. Quando os programas de formação profissional de aplicação geral existentes não atendam as necessidades especiais dos povos interessados, os governos deverão assegurar, com a participação desses povos, que sejam colocados à disposição dos mesmos programas e meios especiais de formação.

3. Esses programas especiais de formação deverão estar baseados no entorno econômico, nas condições sociais e culturais e nas necessidades concretas dos povos interessados. Todo levantamento neste particular deverá ser realizado em cooperação com esses povos, os quais deverão ser consultados sobre a organização e o funcionamento de tais programas. Quando for possível, esses povos deverão assumir progressivamente a responsabilidade pela organização e o funcionamento de tais programas especiais de formação, se assim decidirem.

[...]

2. A pedido dos povos interessados, deverá facilitar-se aos mesmos, quando for possível, assistência técnica e financeira apropriada que leve em conta as técnicas tradicionais e as características culturais desses povos e a importância do desenvolvimento sustentado e equitativo. (BRASIL, 2004)

Nesse contexto, o novo circuito de relações profissionais que possivelmente se caracteriza específico em cada uma das comunidades Kaingang e Guarani (haja vista as históricas relações de poder nelas existentes) tem como referência inicial as instituições governamentais presentes e atuantes nas terras indígenas, com destaque para:

- a FUNAI, com profissionais ocupando as funções de agrônomo, técnico agropecuário, professor, assistente social, chefia de posto indígena, administrador regional, servidores administrativos, dentre outras;
- a FUNASA, com profissionais ocupando as funções de médico, dentista, enfermeiro, auxiliar de enfermagem, agente comunitário de saúde, auxiliares administrativos, dentre outras;

- as Prefeituras Municipais, com profissionais vinculados às áreas da assistência social, de educação, de saúde, de cultura, dentre outras;
- a Secretaria de Estado da Educação, com profissionais ocupando as funções de professor em diversas licenciaturas, diretor, pedagogo, auxiliar de serviços gerais e técnico administrativo nas escolas indígenas, dentre outras instituições e funções.

Segundo os acadêmicos entrevistados, há o interesse pela ocupação de postos de trabalho principalmente no setor público, com incipiente intenção de emprego em empresas privadas na indústria, no comércio, no setor de serviços ou mesmo no setor primário (agricultura, pecuária, dentre outras), caracterizando-se a intencionalidade da formação de servidores públicos indígenas, mesmo que as decorrências desse interesse não se apresentem suficientemente debatidas³⁵⁵. Segundo Capelo e Tommasino (2004, p.24),

O jovem indígena postula o ingresso na universidade por absoluta necessidade de se inserir no mercado de trabalho em melhores condições de competir até mesmo com os profissionais que atualmente prestam atendimento às comunidades indígenas. Trata-se de um mercado de trabalho que inclui prestação de serviços médicos, odontológicos, educacionais, assistência agropecuária, entre outros que são exercidos por não índios dentro das próprias comunidades indígenas. [...] cada vez mais os jovens indígenas têm, como projeto de vida, tornar-se funcionário da FUNAI (técnico agrícola, indigenista, motorista), da FUNASA (agente de saúde, enfermeiro, dentista, médico) ou professor das escolas de suas aldeias [...] Portanto, a grande aspiração dos jovens índios é ter um emprego fixo e alguns já se encontram nessa situação, incentivando a busca da escolarização e profissionalização.

A ofensiva e a expectativa da ocupação dos postos de trabalho nessas instituições pelos novos profissionais indígenas podem provocar novos conflitos, consensos e concorrências locais, vindo a determinar reorganizações nas esferas e relações de poder nas comunidades. Na lógica da constituição de um circuito de

³⁵⁵ Apesar da FUNAI, ao longo de sua história institucional, ter arrematado, contratado e capacitado inúmeros indígenas para ocuparem postos de trabalho estratégicos na sua estrutura, como forma de reprodução e legitimação de seus objetivos, evidencia-se um novo perfil de servidor público indígena se constituindo no Brasil por meio do ingresso de jovens índios nas universidades públicas. Importante ressaltar a incipiente reflexão acerca deste fenômeno e de referenciais bibliográficos, bem como das decorrências deste processo de contratação, principalmente por meio de concursos públicos específicos, haja vista a natureza de vinculação nos planos de carreira e da estabilidade dos servidores. Entende-se que esse debate seja fundamental principalmente pela necessária adequação nos processos de contratação, remoção e transferência de servidores indígenas entre municípios e estados quando de situações de conflito étnico ou interétnico local ou estadual.

trabalho especificamente indígena nas aldeias, um dos aspectos relatados pelos entrevistados trata de suas expectativas e de sua relação principalmente com a Fundação Nacional do Índio³⁵⁶.

Interessante observar que as referências apresentadas à FUNAI ao longo das entrevistas são marcadas por expressões de afirmação e legitimidade³⁵⁷ e, ao mesmo tempo, de crítica e negação de sua existência institucional, talvez pelas contradições inerentes a uma instituição que se constitui historicamente no Brasil a partir da contratação de indígenas (seu público de atendimento) para ocupar postos de trabalho e de carreira funcional, assim como para funções gratificadas e diretivas locais e regionais³⁵⁸.

A emergência e a formação dos novos profissionais indígenas parecem renovar o perfil profissional anterior, em que muitas lideranças indígenas passaram a vincular-se à FUNAI como servidores públicos de carreira, sem necessariamente possuir uma graduação profissional ou concurso público, sendo esta uma estratégia do Estado brasileiro (desde a criação do SPI e posteriormente da FUNAI) em sequestrar cultural e subjetivamente estes sujeitos a serviço da política de integração nacional e como uma de suas formas de controle e de legitimação de suas políticas³⁵⁹. Entende-se também que esse tipo de envolvimento, ainda que complexo, pode ser também compreendido dialeticamente como uma forma estratégica de ocupação e resistência dos espaços institucionais pelos indígenas, não havendo, contudo, uma profunda reflexão sobre suas implicações.

Os novos profissionais indígenas trazem na sua bagagem formativa os conhecimentos acadêmicos sistematizados buscados e aprendidos na universidade e colocados, possivelmente, a serviço das comunidades, podendo vir a recharacterizar o

³⁵⁶ Como todos os entrevistados estão vinculados a terras indígenas na região norte do Paraná, observou-se que as referências, expectativas, intenções e críticas referem-se, especificamente, à Administração Regional de Londrina.

³⁵⁷ Importante observar e considerar que as referidas expressões de afirmação e crítica pelos entrevistados estão relacionadas com as experiências que cada um deles vivenciou no atendimento prestado concretamente pelas suas distintas Administrações Regionais (inclusive na condição como estudante indígena universitário), bem como do nível de envolvimento de seus parentes na estrutura institucional desta Fundação e até mesmo do nível da presença e atuação dos técnicos nas comunidades. Nesta lógica, a entrevistada M.B. relata que recebeu incentivo da Administração Regional da FUNAI de Londrina para que trabalhasse na Terra Indígena de Apucarantina, ao contrário da Administração Regional da FUNAI de Guarapuava que, segundo ela, nunca a apoiou.

³⁵⁸ Para aprofundar a análise sobre esta questão, ver: LIMA, 1997; LIMA, 1998; LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2002b.

³⁵⁹ Para aprofundamento teórico sobre as práticas de controle nas organizações, bem como o conceito de sequestro da subjetividade nas instituições, ver: FARIA, 2007.

perfil de servidor público indígena que venha nelas atuar. A presença e atuação dos novos profissionais indígenas, ocupando fundamentalmente cargos na FUNAI e em outras instituições governamentais, podem provocar transformações em médio e longo prazo nessas instituições, vindo a alterar a cultura organizacional e a característica pública de seu atendimento. Essa perspectiva pode se efetivar dependendo do nível de envolvimento e adesão dos recém-formados à instituição, resistindo às sutis estratégias de sequestro subjetivo pela dinâmica institucional, historicamente constituída por essa Fundação³⁶⁰.

Como uma das expressões relacionadas às formas de ocupação do espaço institucional que atualmente caracteriza essa Fundação, constatou-se a expectativa pela nomeação de um Administrador Regional da FUNAI que fosse indígena³⁶¹ e que conhecesse a realidade e a dinâmica dos estudantes indígenas universitários. Essa manifestação foi apresentada pelas entrevistadas V.L.J. e E.R.J.³⁶², as quais entenderam que assunção deste cargo pode contribuir para integrar os profissionais indígenas recém formados às políticas indigenistas desenvolvidas por essa e outras instituições, pautando nelas a possibilidade de abertura de novos concursos públicos.

Ajuda, vai ajudar [ao referir-se à possível nomeação de seu pai]. Só que assim, o trabalho que eu acho que ele vai desenvolver não vai ser em benefício só dos filhos estudantes. Vai ser em benefício de todos os estudantes, né? Então, o que ele vai buscar vão ser as parcerias. Ele vai tentar fazer alguma coisa para abrir o caminho para eles, os estudantes. E se depender dele, não vai ter nenhum desempregado não. Eu não sei se a FUNAI, ela vai abrir concurso, né, eu não sei. Mas se abrir concurso, vai empregar muitos índios. Porque os índios

³⁶⁰ Sugere-se o desenvolvimento de pesquisas e análises que possam refletir e problematizar as perspectivas e os parâmetros de organização institucional que permeiam as relações de poder entre esses novos profissionais e a estrutura político-administrativa já existente, bem como com as concepções e parâmetros pelos quais eles foram formados.

³⁶¹ Sobre essa questão já citada anteriormente, destaca-se o movimento organizado e promovido por lideranças indígenas no dia 22/04/09, e que ocupou as dependências da sede da Administração Regional da FUNAI de Londrina reivindicando desta Fundação a imediata nomeação do servidor indígena por eles indicado. Segundo matéria veiculada nesta data: “- *Temos uma questão pendente em relação à administração. Já estamos há cinco meses sem um administrador definitivo - disse Ivan Rodrigues, um dos organizadores da manifestação e integrante da Comissão Nacional de Política Indígena. De acordo com ele, as lideranças indígenas já indicaram um substituto, que ainda não foi nomeado. - Indicamos um servidor indígena, porque sempre vivemos dependentes de pessoas não índias. Mas a portaria da Funai em Brasília ainda não saiu - explicou. Por causa disso, eles resolveram comparecer à sede da entidade. - Viemos aqui pressionar para essa portaria sair o mais rápido possível. No Brasil as coisas só acontecem em forma de protesto. Ficaremos aqui por tempo indeterminado - disse.*” (ÍNDIOS..., 2009). Importante destacar que dentre as lideranças organizadoras e coordenadoras desta mobilização encontrava-se o estudante indígena entrevistado I.B.R.

³⁶² Importante esclarecer que no período da entrevista havia a expectativa das entrevistadas de que seu pai fosse nomeado Administrador Regional da FUNAI de Londrina, sendo este pertencente à etnia Guarani, servidor público de carreira nesta instituição e residente na cidade de Londrina.

vão fazer mesmo. E eu acho que, trabalhando em parceria com a FUNASA, as ONGs, não sei, municípios de cada aldeia. Eu acho que isso vai abrir as portas. [...] Pela FUNASA, pode ser concurso pelo município. Agora, eu não sei, talvez, por ser um dos primeiros profissionais, então, para a gente que vai começar ... E sendo os primeiros, pode ser até mais fácil de conseguir alguma coisa. Apesar de que a FUNASA está toda enrolada. A gente não sabe quem manda, aonde que a gente corre atrás. Eu não sei ainda e eu acho que os caciques vão se reunir pra tentar resolver com quem que vai ficar, com qual ONG, não sei, ou se é da FUNASA mesmo que vai ficar a questão da saúde da aldeia. (V.L.J.)

É, [sua expectativa] com certeza ser contratada pelo órgão que contrata os dentistas, que é a FUNASA. **E pra entrar não precisa fazer concurso, né, pode ser por indicação**³⁶³. (E.R.J.)

As entrevistadas apresentam suas expectativas de contratação pela FUNASA ou pelas Prefeituras Municipais, por meio de concurso público ou contrato temporário pelas organizações não-governamentais terceirizadas que gerenciam os programas federais de saúde indígena, bem como por meio de indicação dos caciques, considerando a inexistência de médicos e demais profissionais indígenas de saúde, assim como devido às redefinições acerca da organização da política de saúde indígena no Brasil.

Outrossim, os relatos dos entrevistados deixam perceber uma crítica sintonizada sobre a possível intenção dos atuais técnicos da FUNAI de barrar os profissionais indígenas que venham a se destacar nas terras indígenas, uma vez que estes podem tornar-se “superiores” e constituir uma ameaça aos profissionais não indígenas atuantes na aldeia. O acadêmico I.B.R. explicita sua crítica a alguns servidores da FUNAI que o reconhece como uma ameaça considerando sua liderança junto aos povos indígenas do Paraná.

Eu tive problemas, muitos problemas com a FUNAI. A FUNAI não quer ver índio se destacando, já quer barrar. Então, eu tive muitas críticas, muita pancada, mas hoje em dia, eles têm que engolir. [...] Olha, é uma bobeira dela. Eu acho que é porque acham que nós vamos ocupar os espaços que ela tem que são pequenos, mas tem aquela concorrência empregatícia, de cargos, **é aquele modelo** e não quer que o índio vá lá, cobrar alguma coisa que ele adquiriu conhecimento. Aí ele diz isso: - *Vamos fazer*. (I.B.R., grifo nosso)³⁶⁴

³⁶³ Grifo nosso, evidenciando-se a necessária adequação e regulamentação nas formas de contratação pública dos novos profissionais indígenas uma vez que, além da avaliação de sua capacidade técnica, demandam a anuência ou indicação política do cacique e das lideranças indígenas locais, para ingresso na função e para sua permanência ao longo de sua trajetória profissional.

³⁶⁴ Relato citado anteriormente e reproduzido novamente dada a importância da análise.

Os entrevistados explicitam sua preocupação diante da possível e ofensiva concorrência pela ocupação dos postos, cargos e funções assalariadas existentes e potencialmente a serem criadas e ocupadas pelos novos profissionais indígenas, não somente na FUNAI, como em outras instituições públicas e privadas. Nessa lógica, mesmo que os entrevistados tenham citado seu interesse em ocupar funções em outras instituições públicas (majoritariamente em instituições públicas), observa-se a centralidade da FUNAI como referência e modelo de órgão público, bem como a necessária revisitação de sua atual dinâmica, contudo, sem explicitarem qual outro modelo ou estrutura entendem necessário implementar.

Importante ressaltar que no período de finalização da presente tese, foi publicado o Decreto Presidencial nº 7.056, de 28 de dezembro de 2009, que institui a reestruturação da organização administrativa da FUNAI a partir do conceito de gestão territorial³⁶⁵. O referido Decreto estabelece também como meta a ampliação em 130% do número de servidores desta instituição prevendo a abertura de concurso público para contratação de mais 3.100 novos funcionários até o ano de 2012, indicando prioridade para regiões e localidades ainda não atendidas por essa Fundação (BRASIL, 2010b). Esse novo cenário institucional pode provocar significativas mudanças diante da reorganização das Administrações Regionais da FUNAI no Paraná (situadas em Londrina, Guarapuava e Curitiba) e da ampliação do seu quadro funcional, vindo a acolher os profissionais indígenas formados pelas IES públicas.

Dessa forma, esse novo circuito de trabalho indígena passa a se constituir, aparentemente, pela esfera do poder público, com tímida referência à iniciativa privada. Sua constituição carrega e explicita elementos que se encontram na gênese e na organização das instituições públicas, historicamente fundadas pelos interesses da

³⁶⁵ A referida reestruturação reorganiza a atuação deste órgão substituindo suas 45 Administrações Regionais por 36 Coordenações Regionais e 297 Coordenações Técnicas Locais, indicando a possibilidade de maior capilaridade às suas ações institucionais. Articulada a essa reestruturação está prevista a constituição dos Comitês Regionais de gestão das políticas indigenistas a serem desenvolvidas pela FUNAI. A ampliação do quadro funcional desta instituição prevê a ampliação dos atuais 2.400 servidores para 5.500 até o ano de 2012 e o aumento de mais 85 cargos em comissão. Cumpre informar que no período de finalização desta tese foi publicada a abertura de concurso público para 425 novos servidores, prevendo vagas para auxiliar em indigenismo (formação escolar em nível fundamental), agente em indigenismo (formação escolar em nível médio) e indigenista especializado (formação escolar em nível superior), com o salário deste último previsto em R\$ 4.085,28, sendo esse cargo potencial para os indígenas recém-formados pelas IES estaduais (BRASIL, 2010b)

burguesia nacional e internacional e moldadas pela lógica do modo de produção capitalista³⁶⁶.

As preocupações com a concorrência e a competição local instigam a reflexão dialética ao explicitar a contraditória crítica e afirmação dos parâmetros e pressupostos capitalistas que engendram e fundamentam a divisão sociotécnica do trabalho e as perversas relações de trabalho nas organizações (públicas ou privadas) marcadas pela frequente competitividade e individualismo. Mesmo que os interesses explicitados pelos entrevistados sejam aparentemente de trabalhar nas instituições públicas e não diretamente nas empresas privadas, é importante ressaltar que esses sujeitos estão inseridos numa sociedade marcadamente capitalista e que as universidades os preparam para atuar nessa perspectiva de mercado, exigindo deles o desempenho para tal.

Acerca desse paradoxo, Capelo e Amaral (2004, p.186-187) problematizam-no evidenciando a necessária reflexão sobre esse fenômeno.

Se o objetivo da educação escolar indígena é a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo e não a integração na sociedade envolvente, como pretendem construir essa autonomia se o ingresso e a permanência na universidade está fundado na necessidade do trabalho entendido em sentido capitalista? Esse paradoxo é cruel porque os índios já não podem mais ser o que foram no passado, mas também não querem deixar de ser o que são. [...] Sendo assim parece inevitável que estejam preocupados com a escolaridade, pois até o momento não se inventou outra forma de sobreviver na sociedade capitalista que não seja através do trabalho assalariado. [...] Estar na Universidade e dela sair com êxito para os jovens índios significa dispor de um instrumental básico que deve capacitá-los a competir no mundo do trabalho. Não se trata somente de ocupar empregos disponíveis em aldeias, onde os formados podem ser médicos, enfermeiros, professores, administradores, mas não há emprego para todos. Portanto, eles precisam estar habilitados a competir com os demais profissionais.

Os autores suscitam a necessidade de um debate mais profundo sobre o sentido e o objetivo da formação profissional desses estudantes – para eles, suas comunidades

³⁶⁶ Faz-se importante notar que a presente tese pontua alguns conceitos referenciais da teoria social marxista considerando-os fundamentais para a compreensão de aspectos sobre a realidade de trabalho dos estudantes indígenas universitários, bem como sobre o que se denominou neste trabalho como circuito de trabalho indígena. Contudo, não serão aprofundadas as reflexões teóricas e conceituais acerca desses fundamentos, entendendo não ser este o principal foco e objeto deste trabalho. Entende-se fundamental o desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre a emergência dos novos profissionais indígenas, sua inserção no mercado de trabalho capitalista ou mesmo na constituição de circuitos de trabalho especificamente indígenas, mediado por outras formas e perspectivas de organização social e econômica.

e para as universidades – dado o insuficiente número de vagas e postos de trabalho para absorver a demanda de profissionais índios no interior das terras indígenas, problematizando o convencional discurso sobre a certeza e a necessidade de seu retorno e atuação na aldeia.

Capelo e Tommasino (2004) também evidenciam os paradoxos existentes no processo de formação acadêmico-profissional dos estudantes indígenas no Paraná, tendo em vista a concepção de trabalho fundante do modo de produção capitalista, vigente na sociedade contemporânea e hegemonicamente orientadora dos processos de escolarização e profissionalização. Para tal, buscam no pensamento marxiano a explicitação sobre o fenômeno da alienação como marcante referência sobre o trabalho na perspectiva da sociedade capitalista.

O que, então, constitui a alienação do trabalho? Em primeiro lugar, o fato de que o trabalho é exterior ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser essencial; e que, portanto, no seu trabalho ele não se afirma, mas se nega não se sente contente, mas infeliz, não desenvolve sua energia física e mental, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito. O trabalhador, por conseguinte, só se sente ele mesmo fora do seu trabalho, e o seu trabalho surge como exterior a si mesmo. Ele se sente à vontade quando não está trabalhando, e quando está trabalhando não se sente à vontade. Seu trabalho, portanto, não é voluntário, mas coagido; é trabalho forçado. Não é, portanto, a satisfação de uma necessidade; é meramente um meio de satisfazer necessidades exteriores. Seu caráter surge claramente da constatação de que no momento em que não existe compulsão física ou de qualquer outro tipo, o trabalho é evitado como uma praga... Finalmente, o caráter exterior do trabalho para o trabalhador aparece no fato de que não é dele, mas de algum outro, que não pertence a ele e que, através dele, pertence [...] a outra pessoa [...] da mesma maneira a atividade do trabalhador não é sua atividade espontânea. Pertence a outro; é a perda de sua individualidade (MARX, 1974, p. 126-127 apud CAPELO; TOMMASINO, 2004, p.31)

A reflexão marxiana instigada pelas autoras inspira e referencializa o debate acerca de qual perspectiva de sociedade e de trabalho deve orientar os processos de formação dos acadêmicos indígenas, uma vez que estes, no interior de suas comunidades, vivenciam outras formas de organização social e econômica vinculadas às suas diferentes tradições étnicas e comunitárias. As autoras (2004, p.27) referem-se ao termo trabalho “entre aspas”, esclarecendo que, “nos vocabulários indígenas não há um conceito equivalente ao trabalho no sentido capitalista, isto é, reificado, separado do homem”. Ao tratarem sobre a economia indígena, associando-a intimamente às

relações de parentesco (SAHLINS, 1974, p.22-23), as autoras a caracterizam afirmando que esta se orienta em direção oposta ao sentido capitalista:

A terra e os recursos naturais e sociais pertencem a todos e cada sociedade estabelece as formas e normas sociais de acesso a eles sendo condição única de acesso a pertinência ao grupo. Como são sociedades que não se organizam pelo sistema de mercado, os bens produzidos circulam por meio do sistema de parentesco e, nessas sociedades, todos acabam tendo acesso aos bens necessários à sobrevivência, sejam crianças, velhos ou adultos. O parentesco (*kindred*), nessas sociedades, aparece como uma relação social de cooperação e não-violência e “ser parente” quase sempre está relacionado com “bondade” (*kindness*) ou “viver em paz” colocando “o parentesco como uma base fundamental para o raciocínio humano pacífico”. (CAPELO; TOMMASINO, 2004, p.27-28)

Nessa lógica, a partir das referências de Marshall Sahlins (1974), fundamentam sua reflexão apresentando uma síntese sobre o que é o “trabalho” na sociedade indígena.

O trabalho tribal não é um trabalho alienado. [Já] vimos que não é alienado dos meios de produção ou do produto. Na realidade, a relação do homem de tribo com os meios de produção e produtos acabados geralmente excede a posse como a conhecemos, indo além da posse mundana até uma ligação mística. A terra é um valor espiritual, uma Fonte beneficente [...]

Essas associações místicas refletem outro aspecto do trabalho: ele não é alienado do próprio homem, separável do seu ser social e transacionável em diversas unidades de força de trabalho despersonalizada. Um homem trabalha, produz, em sua capacidade como ser social, como marido e pai, irmão e companheiro de linhagem, membro de um clã, de uma aldeia. O trabalho não se desenvolve separadamente dessas existências como se tivesse uma existência diferente. “Trabalhador” não é um status em si mesmo, nem “trabalho” uma categoria real da Economia tribal. Em outras palavras, o trabalho é organizado por relações “não-econômicas” no sentido convencional, pertencendo mais à organização geral da sociedade. O trabalho é a expressão de um parentesco e relações de comunidades preexistentes, [é] o exercício dessas relações. (SAHLINS, 1974, p.22-23 apud CAPELO; TOMMASINO, 2004, p.27-28)

O conceito de economia indígena e de trabalho, dessa forma, apresenta-se essencialmente ligado às relações dos povos e das comunidades indígenas com a terra e às concepções que cada grupo étnico possui acerca de território (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006). Nesta lógica, as autoras articulam sua análise considerando elementos culturais que caracterizam as especificidades Kaingang e Guarani em compreender a noção de território afirmando que,

tanto a cultura Guarani quanto a Kaingang possuem um conceito de terra muito diferente de como a conceituamos. Eles têm uma concepção mítico-cosmológica em relação à terra ancestral: é a terra dos antepassados, onde estão enterrados seus parentes e seus umbigos, é uma dádiva dos deuses e não pode ser objeto de comercialização nem troca. [...] Para os Guarani, o seu território tribal é o *Tekohá*. [...] A concepção de território para os Kaingang remete ao mito dos heróis civilizadores *Kamé* e *Kairú* que saíram do interior da serra *Krijijimbé*. (CAPELO; TOMMASINO, 2004, p.28-29)

Coerente a isso, denunciam a intensa e violenta invasão, expropriação e devastação ambiental dos territórios indígenas pela sociedade capitalista envolvente, restringindo-os à reduzidas reservas e impossibilitadas de manterem os antigos padrões de vida tradicionais, quando anteriormente dispunham de condições adequadas de caça, coleta, pesca e agricultura. A inexistência dessas condições e a crescente e conseqüente pauperização das condições de vida nas comunidades indígenas no Brasil e no Paraná, empurram os jovens e adultos índios para o mercado de trabalho capitalista como forma mesmo de sobrevivência.

Pode-se dizer que ao perderem o maior de seus territórios, perderam junto o “supermercado”, o “açougue”, a “farmácia” e a “escola” que tinham. Hoje, são vendedores de sua força-de-trabalho como qualquer outro trabalhador não-índio pobre e com pouco ou nenhuma escolarização. Mesmo vivendo nas terras indígenas, jovens e adultos já estão inseridos no mercado de trabalho há mais de um século, mas isso não os transformou culturalmente em brancos. Quando são explorados como trabalhadores assalariados (temporários ou fixos) certamente são alienados de sua produção e de si mesmos, mas a renda, uma vez obtida, circula internamente segundo regras sociais culturalmente estabelecidas. (idem, 2004, p.31)

Segundo as autoras, a crescente procura de escolarização e profissionalização pelos jovens e adultos indígenas se apresenta, nesse contexto, como aspiração e necessidade. A importância deste debate pelas comunidades e pelos estudantes indígenas é vital para subsidiar e fortalecer os seus pertencimentos acadêmicos e étnico-comunitários, entendendo que estão envoltos no contexto do desenvolvimento capitalista, mas que também vivenciam outras formas de organização política, econômica e social.

As reflexões produzidas podem balizar o reconhecimento e a atuação dos profissionais formados, contribuir para a constituição das identidades sócio-

ocupacionais e técnicas desses sujeitos, bem como fundamentar a importância da presença dos povos indígenas na universidade.

Conforme também problematiza Lúcio Flores (2007, p.46),

Há uma outra questão: a dificuldade que se tem de entender o que o índio vai fazer depois que ele sair da universidade: “Por que você quer ir para a universidade?”; “O que você vai fazer com isso?”; “Você vai abandonar o seu povo?”; “Você estará vivendo a sua vida independente, mas e a do seu povo?” Isso traz um certo empoderamento ao discurso de que índio não deve estar em uma universidade.

Constata-se ainda que a ampliação ou redução desse novo circuito de postos de trabalho específico poderá estar condicionada às diferentes formas e dinâmicas institucionais de criação e implementação de políticas sociais públicas, de políticas afirmativas, bem como de outras estratégias e iniciativas governamentais e não governamentais voltadas aos povos indígenas no país, no Paraná e em cada município em que se situam as terras indígenas (LIMA; BARROSO-HOFFMANN; IGLESIAS; GARNELO; PACHECO DE OLIVEIRA, 2009).

Importante também ressaltar que a atuação dos novos profissionais indígenas no meio urbano e rural nos municípios e região onde habitam também pode potencialmente alterar a leitura, compreensão e as relações sociais, políticas e culturais dos moradores do entorno das terras indígenas acerca da realidade indígena, vindo a afirmar ou superar os preconceitos atualmente existentes³⁶⁷.

É possível também intuir que as potenciais leituras, atuações e posicionamentos críticos dos novos profissionais indígenas acerca da natureza das instituições públicas e privadas, do contexto sociopolítico e econômico em que vivem, bem como do seu papel e intervenção como sujeito indígena originado e inserido em outras formas de organização cultural e política, dependerá da direção acadêmico-formativa a eles oportunizada, assim como das trajetórias políticas a serem por eles trilhadas.

Para além dos diferentes posicionamentos que podem ser evidenciados no interior da FUNAI e de outras instituições governamentais e não governamentais acerca da presença dos novos profissionais indígenas, os entrevistados explicitam ainda dois

³⁶⁷Sugere-se a realização de pesquisas e análises sobre o desempenho dos profissionais indígenas, ingressos pelo vestibular específico e recém-formados no Paraná, atuantes nas cidades onde se localizam as terras indígenas em que habitam.

aspectos que compreendem compor o universo de concorrência à sua inserção nos espaços de trabalho.

Um deles refere-se à demasiada oferta de profissionais indígenas especializados e que residem na mesma aldeia em contraposição ao reduzido número de vagas a serem criadas e preenchidas nas terras indígenas ou nos municípios, conforme destacado anteriormente. Essa situação poderá provocar a concorrência entre os profissionais envolvidos, bem como a definição de uma postura política local sobre sua resolução. Pode ser evidenciada nos relatos das acadêmicas V.L.J. e E.R.J. ao referirem-se a dois profissionais indígenas formados nas mesmas áreas escolhidas por elas (Medicina e Odontologia) e residentes no mesmo município, além de também serem irmãos.

Olha, eu acho que na minha maneira de pensar, eu não ia prejudicar ela [a outra estudante indígena do curso de Medicina], porque se ela tivesse lá, eu ia ficar em outra aldeia que não tivesse alguém, porque têm muitas aldeias que estão precisando né? Então, a minha intenção não é prejudicar nenhum índio. Agora, eu não sei se a comunidade aceita ela por causa da história dela de ter passado pelo processo de desrespeito. Eu acho que foi um desrespeito da parte dela com a comunidade³⁶⁸. (V.L.J.)

Tem o M., irmão da A., que terminou o ano passado. Trabalha lá em Santa Amélia [informa que ainda não trabalha na aldeia]. (E.R.J.)

Nesta lógica, faz-se importante problematizar qual será a participação dos caciques e lideranças indígenas no processo de definição de ocupação das vagas potenciais de trabalho a serem abertas por instituições públicas na aldeia, mesmo considerando a ordem de classificação dos profissionais selecionados por processo de seleção temporária³⁶⁹ ou mesmo pelos concursos públicos.

³⁶⁸ A entrevistada refere-se ao processo de inscrição realizado sob liminar judicial da acadêmica Adriane de Cássia Guergolet, na segunda edição do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, uma vez que ela encontrava-se fora dos critérios previstos pela Resolução que normatizava este concurso. Caso já explicitado anteriormente no presente trabalho.

³⁶⁹ Importante ressaltar que os professores indígenas, bem como os auxiliares administrativos e auxiliares de serviços gerais inscritos e classificados pelos Processos Simplificados de Seleção (PSS) realizados pela SEED, somente são efetivamente contratados se apresentarem a Carta de Anuência do cacique autorizando-o a ocupar a vaga, independente da ordem de classificação em que se encontrar. A partir da leitura e da análise dos diversos documentos produzidos e disponibilizados por essa Secretaria de Estado e pela experiência de gestão da política de educação escolar indígena pelo Chefe do Departamento da Diversidade (período de agosto de 2008 a atual), também pesquisador e autor desta tese, constata-se que esta tem sido uma estratégia de respeito às diferentes formas de organização local, garantindo-se a participação e a decisão pelos caciques e lideranças sobre quais professores ocuparão os respectivos espaços de trabalho. Entende-se que se faz necessário a aprofundada

Pode-se pressupor que, assim como a anuência para a inscrição dos candidatos indígenas para os vestibulares específicos é de responsabilidade das lideranças indígenas locais, também deles poderá ser a autoridade de definir quem ocupará as vagas a serem disponibilizadas, sob risco de rejeição de profissionais índios oficialmente selecionados e não aceitos pela comunidade.

Esta equação entre as regras gerais previstas nos processos públicos de seleção profissional, as normas e protocolos políticos internos nas terras indígenas e a capacidade técnica dos profissionais selecionados deve ser objeto de reflexão e aprofundamento às instituições públicas que atendem as comunidades indígenas.

Os entrevistados evidenciam também a existência de relações de tensão e concorrências entre os novos profissionais indígenas e os profissionais não indígenas formados e que atuam na mesma área e na mesma terra indígena. Nota-se que este debate e enfrentamento podem se apresentar mais explícitos na área da educação escolar, uma vez que todas as escolas indígenas do Paraná, como em outros estados brasileiros, foram efetivamente estadualizadas a partir do início do ano de 2009, estando sob responsabilidade de apenas uma instituição mantenedora, a Secretaria de Estado da Educação, sendo anteriormente municipalizadas³⁷⁰. Este avanço, previsto na legislação educacional brasileira desde o ano de 1999, possibilita a definição de um sistema mais adequado e integrado de seleção, contratação, formação inicial e continuada dos profissionais indígenas da educação, bem como a criação de mecanismos de controle social pelas comunidades e lideranças indígenas junto ao Estado³⁷¹.

avaliação e análise sobre a estratégia ora referenciada, utilizada não somente no Estado do Paraná, mas também em outros estados e regiões do país. Informa-se sobre o reduzido número de referências sobre essa questão.

³⁷⁰ A realização de pesquisa documental junto aos registros da Coordenação da Educação Escolar Indígena da SEED, evidenciou a progressiva assunção da responsabilidade mantenedora das escolas indígenas no Paraná por esta Secretaria, em processo de realização desde o ano de 2005, quando ocorreram os primeiros eventos regionalizados para tratar deste assunto. A estadualização das escolas indígenas no Paraná foi oficialmente definida a partir da Deliberação n.º. 09/2002 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, da Resolução SEED n.º. 2075/2008 e da celebração de convênio entre o Governo do Estado do Paraná e 13 Prefeituras Municipais para cessão de funcionários municipais que já vinham atuando nesses estabelecimentos de ensino (muitos deles profissionais indígenas), até o final do ano de 2010, quando está prevista a realização de concurso público específico para contratação de profissionais índios.

³⁷¹ Destaca-se o processo de constituição do Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena pelo Departamento da Diversidade da SEED, iniciado a partir do ano de 2009 e que tem envolvido caciques, lideranças e professores indígenas, bem como representantes de organizações indígenas, organizações governamentais e Universidades para avaliar, planejar e definir políticas públicas de educação voltadas a essa área. (PARANÁ, 2009a)

A referida estadualização também pode instaurar um relevante processo de abertura de concursos públicos específicos para os profissionais da educação escolar indígena, institucionalizando vagas permanentes a serem ocupadas em toda a rede pública de escolas indígenas do Paraná. A documentação analisada desta Secretaria indica a previsão do concurso público específico para o ano de 2010, viabilizando, na sequência, a eleição de diretores indígenas para as escolas estaduais indígenas³⁷².

Em 2009 encontrava-se sob a responsabilidade da SEED a gestão de 31 escolas indígenas, atendendo a 3.573 alunos em 206 turmas. Mantém 432 profissionais atuando nessas escolas, dentre eles: 211 indígenas (49%) e 221 não indígenas (51%), conforme pode-se verificar na Tabela:

TABELA 9 – QUADRO DE FUNCIONÁRIOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS NO PARANÁ, POR CATEGORIA E ETNIA (2009)

CATEGORIA	TOTAL	INDÍGENA						NÃO INDÍGENA	
		K*	%	G**	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Professoras(es)	267	86	70	37	30	123	46	144	54
Pedagogas(os)	30	6	20	-	-	06	20	24	80
Diretoras(es)	26	-	-	-	-	-	-	30	100
Auxiliar de Serviços Gerais	75	45	70	19	30	64	85	11	15
Técnico Administrativo	34	15	83	03	17	18	53	16	47
Total de Funcionários:	432					211	49	221	51

* Kaingang; ** Guarani

FONTE: PARANÁ, 2009b (Adaptado pelo autor)

As mudanças no quadro funcional das escolas indígenas no Paraná foram significativas a partir do ano de 2006, quando foi instituído o primeiro processo de seleção simplificada (PSS) para professores e demais funcionários indígenas nas escolas indígenas no Paraná pela SEED. Esse processo instituiu efetivamente a categoria professor indígena, anteriormente denominado como monitores bilíngues. Cumpre ressaltar que até o ano de 2005, os referidos monitores bilíngues eram contratados por meio de convênio celebrado entre a SEED e o Conselho Indígena do

³⁷²Importante destacar que, após consulta à legislação vigente acerca da eleição de diretores nos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual de Educação do Paraná, as direções das escolas estaduais são eleitas diretamente pela comunidade escolar (profissionais da educação, alunos e pais), tendo como critério de candidatura os professores e pedagogos com vínculo como Quadro Próprio do Magistério estadual, ou seja, concursados nesta rede de ensino. Dessa forma, os professores indígenas atualmente vinculados às escolas estaduais indígena não podem candidatar-se à função de diretores dessas escolas por possuírem contrato temporário à referida Rede de Ensino..

Paraná, em que a primeira repassava recursos para a contratação temporária desses sujeitos. O regime de convênio era marcado pela lentidão na sua tramitação burocrática, atrasando sobremaneira o pagamento dos monitores e precarizando suas condições de trabalho.

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

Com a possível e progressiva expansão da oferta do ensino fundamental e do ensino médio nas terras indígenas e com a criação e funcionamento do Curso de Licenciatura Intercultural no Paraná, prevê-se ainda a significativa qualificação do quadro docente e profissional das escolas indígenas nos próximos sete anos (PARANÁ, 2009c).

Esses processos instauram uma renovação no circuito de trabalho existente na área da educação nas terras indígenas, podendo provocar uma transição do atual e majoritário quadro profissional não indígena para um majoritário quadro de profissionais índios habilitados nas escolas indígenas. Esse cenário pode potencializar as relações de conflito e resistência por parte de todos os envolvidos, dada a existência de profissionais indígenas que possuem vínculo com o cacique e lideranças de determinados grupos faccionais e que não necessariamente sejam aprovados em concurso público específico. É possível haver também a posição por parte de caciques que queiram priorizar a permanência de profissionais não índios nas escolas dada as negociações existentes com a sociedade local envolvente e, muitas vezes, pela descrença na capacidade dos profissionais indígenas recém-formados³⁷³.

Outrossim, esse cenário apresenta-se desafiador para os estudantes indígenas vinculados a cursos de licenciaturas nas universidades, bem como para os profissionais recém-formados nessa área.

³⁷³ Não foram encontrados pesquisas e estudos sistematizados que façam referência a esses fenômenos no Paraná, demandando, desta forma, a necessária investigação acadêmica sobre eles.

Era das lideranças e como também tem lideranças não indígenas lá dentro, eu acho que eles conversavam entre eles mesmos ali... porque eu percebia isso aí, que os não indígenas que estavam lá dentro não queriam que eu voltasse lá lecionar com eles, porque eles achavam que ia sentir superior a eles. [...] Eles achavam que eu ia voltar diferente lá. [...] Eles falavam que era chato o comentário que eles faziam, porque eu ia chegar lá e ia pegar o lugar das não indígenas que estavam lá e elas não queriam perder o lugar, e que não deveria voltar lá. [...] Eu acho que ia acontecer porque... lá [na terra indígena] ia acontecer, porque as lideranças não acreditavam muito nas potencialidades que o indígena pode dar. [...] **Eles achavam que nós indígenas não tínhamos capacidade de mudar. A própria liderança tinha esse pensamento, e achavam que os não indígenas é que tinham que mudar lá dentro, que tinha essa habilidade pra fazer essa mudança.** (M.B., grifo nosso)

A entrevistada evidencia a posição de lideranças indígenas e não indígenas (não explicita se essas últimas são especificamente da FUNAI) que atuam na comunidade e que não acreditam na potencialidade de profissionais indígenas, vindo a ser, para eles, uma possível concorrência com os atuais quadros profissionais lá atuantes.

Faz-se necessário destacar que a referida potencialidade evidenciada pela entrevistada esteja relacionada à capacidade técnica do novo profissional, se comparada aos profissionais atuantes nas comunidades, alguns há um tempo bastante prolongado. Porém, também se faz importante problematizar se a tal potencialidade não está relacionada à posição política interna que o novo profissional indígena pode assumir na comunidade, dependendo inclusive do grupo faccional e familiar a que pertence.

Outrossim, as entrevistadas M.B.³⁷⁴ e R.S.C. ressaltam a importância e a possibilidade da convivência e intercâmbio com os professores não indígenas na escola indígena durante este processo de transição, destacando que as opções profissionais que fizeram consideraram as demandas a serem abertas para profissionais indígenas nas escolas.

é uma coisa nova e que eu tenho que estar aprendendo com eles, sabendo que eles [os não indígenas], **um dia, vão ter que sair das comunidades para entrar os indígenas e comandar a educação.** Para mim vai ser uma experiência nova, uma troca de idéias, conhecer o povo e ver como é o trabalho deles. (M.B., grifo nosso)

³⁷⁴ Importante salientar que a entrevistada M.B. já havia concluído o curso de Pedagogia quando da realização dessa entrevista, estando vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Paraná na função de Pedagoga (por meio de Processo de Seleção Simplificado – PSS, com natureza de contrato temporário) da Escola Estadual Indígena localizada na Terra Indígena do Apucarantina, sendo a primeira pedagoga formada e contratada pela política de reserva de vagas instituída aos povos indígenas no Paraná.

mudei de curso, também, porque daí, eu falei: - Não sei se vou conseguir, mas vou fazer Pedagogia... Não que o curso seja fácil, mas eu acho que ia conseguir me adaptar bem, até porque, lá na reserva indígena, não tem professor. Daí, eu pensei nisso também pois já tem mais campo. E Biologia, é bem complicado, né? E onde eu ia trabalhar? Fora da cidade, né? Porque, dentro da cidade, não tem. Eu ia trabalhar com alunos de 5ª a 8ª. Agora eu escolhi educação infantil. Aí já tem campo, tem área, tem como eu atuar dentro da reserva indígena. [...] Eu acho que ia ter mais, assim, na área de trabalho até. Não porque eu não gostei de Biologia, eu até gosto ainda de Biologia. Se eu tiver outra oportunidade, eu posso tentar Biologia ainda. (R.S.C.)

Agora, minha visão está nessa, focando para trabalhar em sala de aula, com Educação Artística. Porque eu estou gostando muito desse curso, porque ele me abriu uma visão nova que dá para trabalhar um monte de coisa na escola, referente à Arte, principalmente dentro de uma reserva. Tem muita coisa para ser reestruturada, restaurada, de novo e a Arte, ela tem um trabalho, assim para fazer referente a isso. [...] Pela análise que eu cheguei isso pode mudar um pouco o jeito dos índios levarem a educação, porque é para eles já terem uma referência, já, da faculdade. Eu quero levar essa referência para lá. O que eu sofri, o que eu enfrentei para chegar aonde eu cheguei. Quero citar tudo. Os problemas que são enfrentados aqui, para eles virem fazer a faculdade já sabendo do que aconteceu [...] Aí, eu falo para ele que aqui, na aldeia de São Jerônimo, precisa mudar muita coisa. Tem coisa aqui que está bem atrasada em relação a algumas aldeias. Então, o que a gente precisa mudar, tem que mudar logo. (L.V.S.)

Importante referenciar o contundente posicionamento da entrevistada M.B. ao afirmar que a educação escolar nas aldeias deve ser “comandada” pelos indígenas, devendo os professores indígenas aprender com os não indígenas. Essa afirmação está associada à descrença ora citada de algumas lideranças indígenas acerca da capacidade de os professores indígenas em atuar nas escolas indígenas e de provocar mudanças, afirmando a idéia de que a qualidade do ensino será garantida pelos professores não indígenas. Essa crença pode ser afirmada, segundo a entrevistada, pelos profissionais não indígenas atuantes na aldeia e que receiam que ela retorne “superiora” a eles (sic).

Conforme evidenciado, a atuação dos profissionais indígenas nas aldeias pode estar vinculada à política interna em cada uma das comunidades e ao acompanhamento comunitário da trajetória estudantil dos acadêmicos indígenas. Vários entrevistados explicitaram as relações políticas internas como um elemento definidor para o seu possível retorno à comunidade, considerando a existência de relações políticas entre diferentes grupos locais e a necessidade de eles desejarem o retorno dos profissionais indígenas recém-formados.

Eu vou. Tem que ir, né? A não ser que eles não me queiram, né? Porque em qualquer lugar, hoje, tem política. Até dentro da aldeia, agora, tem política. Então, assim como tem gente que gosta, pode ser que tem gente que não gosta. (E.R.J.)

Só se eles não gostarem mesmo da pessoa, da gente. Daí, eu não sei... [...] porque, você sabe, dentro da reserva tem muita política, um puxa para um lado, outro puxa para outro, então, a gente fica assim, no meio, nem para esse nem para aquele. Então, tem todo esse... (R.S.C.)

Só se eles não gostarem mesmo da pessoa... [para não a aceitarem de volta] (J.R.S.)

Olha, eu acredito que é menos provável [que o entrevistado possa ser criticado na comunidade]. É mais fora para tentar me atacar lá dentro. É muito, muito menos provável porque não vai chegar a tanto. Porque a gente queira ou não queira, um dia vai acontecer, a gente mostra a realidade. A realidade é essa, né? Então, eu acredito que seria muito difícil. Mas eu tenho que ter cautela. Eu vou ter que transitar em vários meios. Hoje, eu faço parte da CNPI que é a Comissão Nacional de Política Indígena e discute vários temas. Mas a gente sabe que tem pessoas que já ficam assim: - O cara representa vocês, já vai fazer isso... Então, são questões que tem que saber levar e trabalhar, né? Eu aprendi isso na universidade, esse jogo de cintura político que eu não tinha. Então, tem que saber a hora de recuar, a hora de ir para frente... (I.B.R.)

Por outro lado, o acadêmico I.B.R. ressalta seu papel e sua participação como liderança junto ao Conselho Indígena do Paraná e à Comissão Nacional de Políticas Indigenistas (CNPI), o que, segundo ele, o coloca no centro das tensões e olhares das comunidades e lideranças indígenas no estado, haja vista a existência de conflitos internos nas comunidades. Ao mesmo tempo, explicita a contradição em querer atuar como liderança indígena a partir da autonomia de suas idéias e posições e representar interesses, consensos e tensões diversas.

hoje, eu sei que vão ter muitas pessoas querendo dar de cima e pra baixo para tentar me queimar e vai ter isso em várias situações, eu sei disso. Eu já passei por uma fase assim e sei que a coisa não vai ser fácil e eu vou ter que... São questões que eu acredito que eu vou ter que passar, porque eu já passei. Você levar um grupo de pessoas, defender e tentar estar articulando e mostrar os caminhos, você atravessa por críticas. E eu quero ser uma pessoa assim, que trabalha nesse formato, que não tenha rabo preso com ninguém, tenha como ser autônomo. Ter autonomia e chegar e dizer que a gente precisa disso, disso e não ter aquela subordinação, que eu tenho que me calar, porque ali é meu chefe, então, eu acho que é isso que eu busco. (I.B.R.)

Constata-se, por meio dos relatos, o significativo papel dos estudantes indígenas universitários, futuros profissionais indígenas, na mediação das políticas internas,

interaldeias e interétnicas como potenciais técnicos, lideranças e intelectuais de seu povo e de suas comunidades. Este aspecto se relaciona com o ineditismo e pioneirismo político e profissional indígena, manifestado por V.L.J. e E.R.J. ao evidenciarem as incertezas e o orgulho em serem, possivelmente, as primeiras médicas e dentistas indígenas do Brasil, podendo ser afirmativo pelas oportunidades de acesso às instituições que contratam esses profissionais ou que fomentam pesquisas na área.

por ser um dos primeiros profissionais, médicos, então, pra gente que vai começar, né? E sendo os primeiros, pode ser até mais fácil de conseguir alguma coisa. (V.L.J.)

Eu não conheço nenhuma [dentista indígena]. Pelo menos, aqui no Paraná, tem o M., irmão da A., que terminou o ano passado. Trabalha lá em Santa Amélia. Na cidade. Na terra indígena não. Eu não sei te responder por que. Mas eu sei que ele trabalha na cidade. [...] Ah... tem que ter um reconhecimento, né? Poxa vida, não é todo o ano que se forma uma dentista indígena. Pode ser só pela mídia, pela TV, que você vê algum documentário... (E.R.J., grifo nosso)

Interessante observar que a inédita emergência dos novos profissionais indígenas, bem como deste novo circuito de trabalho, é acompanhada pelo reconhecimento de quem é profissional indígena e de quem não é reconhecido e legitimado como tal, sendo este um dos reflexos dos conflitos internos locais. A indiferença e negação da entrevistada E.R.J. sobre o reconhecimento do outro profissional como primeiro dentista indígena, explicita as diferenças identitárias existentes na Terra Indígena do Laranjinha³⁷⁵.

Nos relatos foi unânime a intenção de todos os entrevistados em retornar e trabalhar na e(ou) pela comunidade, possibilitando a compreensão desta expressão como uma das marcas de seu pertencimento étnico-comunitário. Constata-se que a comunidade indígena passa a ser o *locus* preferencial de constituição do que se denomina novo circuito de trabalho indígena. No entanto, relatam expectativas diversas de residência e de vinculação profissional dentro e fora das comunidades indígenas. Uma delas refere-se à intenção de residência permanente na comunidade, atuando em serviços públicos na aldeia.

³⁷⁵ O profissional recém-formado em Odontologia ora citado é irmão da acadêmica de Medicina que foi inscrita sob liminar no vestibular específico realizado no ano de 2003, na UEL, conforme já relatado no presente trabalho.

A minha intenção é a aldeia indígena. Na minha ou em outra, é com índio que eu quero trabalhar. Se surgir oportunidade, também, em outros lugares, eu também vou disposta a ajudar. Mas a minha preferência são os indígenas, na comunidade. Eu pretendo voltar para lá. (V.L.J.)

A hora que eu terminar vou retornar e vou praticar [a língua Guarani]...na escola [...] Alguma coisa eu escrevo. Eu pratico aqui em casa, a gente fala. O que a gente sabe, a gente passa para as crianças, eu e meu marido. Falo até um pouco de Kaingang com ele... (R.S.C.)

Dentre as expectativas dos novos profissionais de aplicar na comunidade o que aprenderam na universidade, menciona-se a intenção da estudante R.S.C. de aprender a língua Guarani para utilizá-la como professora na escola, evidenciando o seu reencontro com sua identidade cultural e sua aldeia.

Outra expectativa dos entrevistados se refere à sua eventual residência na comunidade onde, segundo eles, “possam construir uma casinha para residir aos finais de semana”, possibilitando dividir seu tempo entre a atuação como profissionais na aldeia e(ou) também na cidade, principalmente para viabilizar a continuidade dos estudos. Esta vinculação é por eles justificada devido às distâncias entre as aldeias e os centros urbanos e acadêmicos, tendo em vista a oferta de trabalho na área profissional optada, bem como à área de especialização escolhida para continuidade dos estudos.

Trabalhando no Laranjinha? Para começar, ajuda. Aí, depois tentar. Como eu não tenho condições de fazer uma especialização agora e muito menos de abrir um consultório, então eu acho, é emprego mesmo que eu vou ter que fazer, um ou dois empregos. Ah, é difícil falar, porque eu não sei. Pode ser que eu entre lá e comece a desenvolver meu trabalho e tal, e posso ficar por lá, né? Fazendo especialização e trabalhando noutro lugar, mas continuar trabalhando lá. [...] Pretendo trabalhar dentro da reserva. Sim, eu quero. Dentro da reserva tem consultório, né? Pelo menos, as reservas aqui têm consultórios montados, têm dentistas já. Então, por que não uma indígena, dando assistência? [...] Não me sinto pressionada. É uma decisão minha mesmo. É que eu quero voltar. Até teve uma época que eu pensei, sabe, em não voltar. Eu até estava pensando em fazer residência aqui, terminar a faculdade e ficar por aqui. Mas eu acho que o certo é voltar. Não, não sei se perda. Por que perda? Eu acho que não. Ah, eu não sei. Lá, também, eu vou exercer minha profissão, né? Então, eu acho que não, eu acho que não vou perder nada. (E.R.J.)

Então, eu quero trabalhar numa terra indígena, com meu povo, de preferência da etnia Guarani, porque eu quero reforçar minha cultura. Eu quero lutar, eu não quero perder... (R.S.C.)

Então, eu tenho vontade de, se tiver condições, mesmo trabalhando fora, eu tenho vontade de construir uma casinha na aldeia, sei lá, é o sonho da gente. Minha vontade mesmo é morar na aldeia, assim, um final de semana na aldeia, mesmo trabalhando fora. Estar sempre visitando a aldeia, estar em contato com o pessoal, no que precisar da gente, a gente vai estar ajudando ali, né? Sei lá, em projeto, essas coisas, dando instrução no que precisar. E se tiver uma disponibilidade maior, uma facilidade maior de levar eles em algum lugar para conseguir alguma coisa, por aí... [...] É morar na cidade também, trabalhar fora, mas sempre estar em contato com a reserva. Porque às vezes, tipo, se eu conseguir alguma coisa na cidade de Maringá ou outras cidades como eu vou estar na minha reserva direto, né? Não é sempre, mas sempre que tiver uma oportunidade eu vou lá. Porque não tem um serviço específico para trabalhar em reserva, no meu curso não tem como. [...] Expectativa mais ou menos assim, porque, sei lá... Eu acostumo na cidade. Já acostumei em Maringá. Sei lá, eu acho que vai ser um pouco mais difícil viver na cidade, é complicado, longe da família, sozinho, né? Sei lá, vai ter que acostumar, porque a gente está estudando para ter uma coisa melhor na vida e tem que esforçar, tem que sofrer um pouquinho... Vai sofrer, vai trabalhar, tem que fazer alguma coisa, tem que ser alguma coisa na vida, também. Eu pretendo ser alguma coisa na vida, um dia eu pretendo ter uma casinha minha, sei lá, é o sonho da gente. Mas é que te que sair pra fora para conseguir alguma coisa melhor... [...] Eu estou estudando, mesmo pra poder trabalhar com a questão indígena, na área indígena. Se por acaso, eu não for recebido, aí eu vou ficar pra trabalhar fora, mas meu intuito, até agora, é trabalhar nas reservas indígenas. Dependendo do Laranjinha, sendo lá ou em outra reserva, eu vou onde estiver precisando... (J.R.S.)

Só que eu sempre deixo claro: vai ser quase impossível ter residência fixa, direto, permanente aqui. Porque eu acredito que vou ser uma pessoa que vai estar trabalhando... Nós temos um projeto de criar uma assessoria jurídica para a região sul. Se tiver um problema, lá não sei aonde, no Rio Grande do Sul, chama para orientar e ver de que formato a gente pode estar conduzindo. A gente tem um projeto, já, mais ou menos montado que talvez, nesse próximo ano, nós vamos colocar em prática, até a gente ir engrenando em algumas coisas. [...] Então, eu acho que daí... E eu sempre, eu gosto disso, eu sou um cara, assim, que gosta de estar envolvido, viajando. Eu não sou um cara de ficar muito preso, assim, num lugar. Então, no Apucarantina ou em qualquer outra aldeia eu vou ter uma casa, lá, no final de semana, onde vai ficar minha mulher, meus filhos. (I.B.R.)

Como evidenciado anteriormente, o acadêmico I.B.R. revela sua intenção de atuar com as comunidades indígenas do Paraná e da Região Sul do país, vinculando-se a uma organização indígena que lhe permita autonomia profissional na área jurídica, retornando eventualmente (aos finais de semana) à comunidade em que atualmente possui vínculo, haja vista o seu projeto profissional de dimensão étnico-territorial³⁷⁶.

Constata-se que os vínculos de pertencimento que possui com a Terra Indígena do Apucarantina estão ligados à residência e à participação de sua mãe e irmãos

³⁷⁶ Expressão utilizada para caracterizar a intenção do acadêmico em atuar profissionalmente junto às demandas sociais, jurídicas e territoriais dos diversos povos indígenas da Região Sul, dentre eles, o povo Kaingang.

naquela comunidade, desde o ano 2000³⁷⁷. Observa-se que o seu pronunciado desejo de desenvolver um trabalho itinerante possa estar associado à sua recente participação em espaços políticos potenciais de proposição e avaliação das políticas públicas voltadas aos povos indígenas³⁷⁸.

Sua expectativa itinerante possa inspirar-se à sua sazonal trajetória de vida e a de sua mãe, morando em várias aldeias, de vários estados da Região Sul do país. Todavia, observa-se que seu vínculo de pertencimento à referida terra indígena se revela frágil ao manifestar que deseja ter um lugar como referência (como se ainda não o tivesse) e que sua pertença à aldeia é mediada por uma declaração assinada pelo cacique.

Eu tinha [residência na Terra Indígena do Apucarantina] antes de eu vir para Maringá. Até agora, na quarta-feira, eu estava falando com o vice-cacique, eles vão arrumar outra casa. Eu disse que não vou conseguir ficar lá todos os dias da semana, mas o que for preciso, por exemplo, nos finais de semana eu vou pra lá. **Eu quero ter um lugar como referência. Eu falo que sou do Apucarantina, porque tenho uma declaração de lá, assinada pelo cacique...** Daí, então, quando eu saí de lá, eu tinha uma casinha que morava lá, e dei para o meu tio. Então, a única coisa que eu tenho é aqui em Maringá, mas eu pretendo ter uma lá. Não vou dizer que estarei lá todos os finais de semana, mas na medida do possível que eu puder estar lá, eu vou estar. (I.B.R., grifo nosso)

Nota-se que a afirmativa explicitada pelos entrevistados ao referirem-se ao seu retorno e trabalho na ou pela comunidade se revela pelo compromisso em contribuir com o desenvolvimento das comunidades indígenas, pela possibilidade de socializar e aplicar os conhecimentos acadêmicos aprendidos e sistematizados na universidade, pelo desejo em estar próximo de suas famílias e também pela intenção em continuar aprendendo e estudando.

Essa perspectiva se associa e fundamenta o conceito de ação afirmativa dos povos indígenas apresentado e debatido no presente trabalho, sendo corroborada por

³⁷⁷ Importante também observar que a família Kuitá Rodrigues desenvolveu papel significativo no processo de negociação da indenização dos recursos financeiros pela Companhia de Energia Elétrica do Paraná (COPEL) devido à instalação de Usina Hidrelétrica na Terra Indígena do Apucarantina há mais de cinquenta anos. Destaca-se também a participação de membros da referida família na gestão dos recursos financeiros, bem como na elaboração e execução dos projetos financiáveis pela indenização.

³⁷⁸ Considerando sua atuação no Conselho Indígena do Paraná, na recente Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul (ARPINSUL) e na Comissão Nacional de Política Indígena (CNPI), observa-se o acadêmico possa vir a constituir-se numa liderança indígena nacional.

Gersem dos Santos Luciano (2006, p.167) que explicita, sobretudo, a importância dos sistemas de controle existentes nas comunidades.

Experiências indicam que no caso dos povos indígenas os estudantes que saíram das aldeias para estudar com o aval de suas comunidades, uma vez formados, voltaram ou continuaram trabalhando em sintonia e a serviço de suas comunidades de origem. Diferente daqueles que já estavam nas cidades quando ingressaram nas escolas, uma vez que consideram o mérito como pessoal, não devendo nada a ninguém. É bom lembrar que os complexos sistemas de controle das comunidades indígenas por seus membros são muito fortes e costumam ser exercidos de diversas formas.

Percebe-se também a expectativa pessoal dos entrevistados em adequar seu vínculo de permanência e residência na aldeia com as alternativas de trabalho que encontrarão, bem como com as possibilidades de continuar estudando. Todos eles manifestaram o desejo de continuar estudando e se especializando, ainda que haja indefinições de retorno permanente e efetivo à comunidade após a conclusão da graduação, dependendo de onde e como conseguirão viabilizar sua especialização.

Eu quero fazer especialização em pediatria. Isso ainda é para daqui a três anos, né? Eu não sei como vai ser ainda. Talvez, eu pense numa forma para facilitar. Talvez eu consiga um emprego na cidade para eu fazer especialização e depois volto para aldeia. Não sei ainda. (V.L.J.)

Eu penso em voltar para lá, mas mesmo assim, quero continuar a aprofundar os estudos mais ainda. Fazer uma especialização. O que eu puder fazer para poder progredir mais nos estudos, vou fazer. Mas eu estando lá, eu vou aplicar meus conhecimentos e o que eu tiver adquirindo aqui, eu já levo para lá. (L.V.S.)

Eu também quero me aperfeiçoar em Antropologia, trabalhar com a questão antropológica dos indígenas, por aí... Sei lá, né? Só que tem que ser para fora também, porque não tem uma coisa muito... Vou ver o que vai dar... (J.R.S.)

Então, é uma coisa assim, que é um vasto campo. Eu pretendo ter novas experiências, não quero parar, pretendo fazer um mestrado. E uma das coisas que eu quero trabalhar mesmo é essa questão da justiça restaurativa. (I.B.R.)³⁷⁹

Voltar para trabalhar, para assistência, mas para morar e viver ali, não, porque acho que não tem como, né? Eu não pretendo, só terminar a faculdade e parar nisso. Eu pretendo me especializar, fazer uma especialização e para isso tem que estudar. E eu, morando lá dentro vai ser difícil. Pretendo morar onde eu for fazer a minha especialização. Claro, de primeira instância, assim, se eu

³⁷⁹ Relato apresentado anteriormente, sendo entendido pelo pesquisador como fundamental sua reafirmação neste momento do trabalho.

conseguir um emprego numa reserva aqui por perto, posso continuar aqui e dando assistência lá e continuar estudando.[...] Eu se tiver uma oportunidade, eu trabalho também [na cidade]. É na cidade é mais fácil. Mas, aí, morando na aldeia, não tem como continuar estudando. Ou então, se eu ficar lá e sair de lá para estudar, eu vou acabar gastando mais. [...] É, eu penso assim, até porque eu ainda não tenho aquela, eu ainda não sei qual especialização, em que área eu vou atuar. Então, conversando com alguns dentistas, e até o mesmo que trabalha lá no Laranjinha, ele falou que é normal a pessoa estar aí e não saber, né? E que durante o emprego que ela conseguir emprego, durante o tempo que ela estiver trabalhando, ela vai se identificar mais com determinada área. E daí, eu posso estar fazendo uma especialização. **E ganhar dinheiro, é claro que eu quero, né? Não estou esperando um rio de dinheiro, não estou esperando, mas é para viver bem, para poder ajudar a minha família.** (E.R.J., grifo nosso)

O desejo em continuar estudando e se especializando parece justificar a eventual residência do futuro profissional indígena na aldeia, bem como a sua possível permanência na cidade. Percebe-se que as indefinições de atuação profissional na terra indígena articuladas ao desejo em continuar se especializando na cidade podem evidenciar aspectos da tensão entre a venda de sua força de trabalho fora da aldeia e a exigência e necessidade de se criar novas formas de pertencimento étnico-comunitário.

Importante observar que a metamórfica passagem da condição de estudante bolsista para a assunção de sua função profissional (não beneficiário de bolsa auxílio) e, em tese, preparado para atuar no mercado de trabalho fora da terra indígena e(ou) voltar e atuar junto à sua comunidade, instiga a necessidade de desenvolver investigações e estudos sobre esse fenômeno.

Associado também a esse fenômeno está o desejo de retorno financeiro exposto pela acadêmica E.R.J. sendo a única entrevistada a manifestar explicitamente essa intenção. A ausência desta explícita intenção para os demais entrevistados pode revelar qual percepção do que para eles venha a compor e significar sua identidade profissional e quais concepções de trabalho estão presentes e passam a conformar-se na trajetória desses acadêmicos. Essa ausência sugere sua problematização e investigação uma vez que pode contrariar o que se apresenta comum, hegemônico e essencial à sociedade capitalista em que a identidade profissional dos trabalhadores ocorra a partir da assunção e do reconhecimento desses e por esses sujeitos por meio dos seus salários. Nota-se também, em outros momentos do relato da entrevistada, que

a mesma justifica essa sua expectativa devido ao significativo investimento realizado por ela e sua família para o custeio no curso por ela frequentado na UEL.

Outrossim, a maioria dos estudantes entrevistados afirma o orgulho étnico-identitário com a sua formação profissional, com destaque para a assunção da identificação étnica Guarani da estudante R.S.C. diante de suas pretensões de atuar com o seu povo, revelada anteriormente nos seus relatos. Observou-se que esse foi o único momento da entrevista em que a estudante se identificou e ressaltou seu pertencimento Guarani, reconhecendo-se como indígena ao longo de todo o seu relato.

Destaca-se que todos os demais acadêmicos entrevistados oriundos da Terra Indígena do Laranjinha (J.R.S., V.L.J. e E.R.J.) manifestaram timidamente seu autorreconhecimento e pertencimento especificamente Guarani, declarando ao longo dos seus relatos uma genérica identidade indígena, ainda que esta sua manifestação tenha sido de significativo orgulho identitário.

Ressalta-se que a estudante E.R.J. não se identificou como Guarani em nenhum momento da entrevista. Mesmo não sendo este o objeto de análise deste trabalho, é possível inferir que essa manifestação se justifique pela constituição étnico-cultural e histórica da terra indígena à qual se vincula (ALMEIDA, 1981; ROSA, 1997; BARROS, 2003; COSTA, 2003; FAUSTINO, 2006), pela sua localização geográfica de proximidade com a sede do município, bem como da posição identitária definida por esses estudantes no contexto da universidade e da cidade.

Outrossim, a expressão índios ou indígenas, segundo Luciano (2006, p.38-41) pode se apresentar como uma manifestação de identidade política entre esses sujeitos.

Ser índio transformou-se em sinônimo de orgulho identitário. Ser índio passou de uma generalidade social para uma expressão sociocultural importante do país. Ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas à qualidade, riqueza e à espiritualidade de vida. Ser tratado como sujeito de direito na sociedade é um marco na história indígena brasileira, propulsor de muitas conquistas políticas, culturais, econômicas e sociais. [...] É importante destacar que quando estamos falando de identidade indígena não estamos dizendo que exista uma identidade indígena genérica de fato, estamos falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas, como a identidade baniwa, a Guarani, a terena, a yanomami, e assim por diante.

A identidade étnica e cultural desses estudantes, nota-se, tem sido um permanente processo de tensão, afirmação e de reelaboração haja vista o intenso contato e relação entre o universo indígena de sua aldeia, com os demais indígenas estudantes na universidade, com os estudantes e professores não indígenas, com o ambiente universitário e com a cidade. Esse processo de reelaboração cultural vivenciado pelos acadêmicos indígenas pode se manifestar como numa espécie de troca cultural com sua comunidade, como afirma a acadêmica M.B.,

Voltaria. Se as lideranças me chamassem. Porque agora eles têm um pensamento diferente, uma visão diferente. Se eles me chamassem lá, eu voltaria. Eu vou no lugar aonde eles me chamarem, desde que seja dentro da comunidade indígena. [...] Eu ia conversar com eles, explicar para eles que eu quero fazer meu trabalho aqui junto com eles, **fazer uma troca**. Já que é só eu mesmo, eu poderia ir e trabalhar junto. E sempre estar incentivando os jovens a estudar, que eles têm que estar ali trabalhando com a própria família deles. **A família que eu quero dizer é a comunidade.**³⁸⁰

Para além da abertura de postos de trabalho na aldeia ou no município de entorno, o possível retorno e acolhimento dos novos profissionais indígenas na aldeia dependerá também das relações políticas internas e da posição ocupada pelos estudantes indígenas e sua rede de parentesco no conjunto do faccionismo político existente na comunidade, determinando sua aceitação ou não pelos caciques e lideranças indígenas.

Pode-se intuir que a declaração de identificação do candidato ao vestibular indígena (PAULINO, 2008), as relações construídas entre o estudante e sua família com o cacique e a liderança durante o processo de formação do acadêmico (podendo ser de apoio, advertência ou rejeição) e a sua postura acadêmica ou profissional, possibilitam a definição de seu retorno ou permanência na comunidade, bem como da posição de poder que passa a assumir ou ocupar na aldeia.

Mas tinha uns que queriam terminar o curso e não queriam voltar para a aldeia, na época que eu fazia faculdade. Mas agora, que eu me lembre, ele está se formando e já mudou esse pensamento dele. Agora ele quer voltar, porque a comunidade dele precisa. [...] Ele não comentava isso conosco, mas os colegas dele mesmo falavam que ele não queria voltar para a aldeia, que

³⁸⁰ Grifo nosso ao explicitar o conceito de comunidade da entrevistada, articulado às relações familiares presentes na aldeia, conforme evidenciado e analisado anteriormente.

queria ficar morando na cidade e queria trabalhar... [...] **Em minha opinião eu acho que ele estava indo agora porque os indígenas que estão se formando, as comunidades estão chamando o pessoal, que eles querem mesmo que esse acadêmico volte para comunidade e trabalhar com eles.** Eu acho que foi por isso, que ele está vendo que a comunidade está chamando. (M.B., grifo nosso)

Observa-se nos relatos dos entrevistados as expectativas de retorno dos estudantes indígenas pelas suas comunidades de origem – seja pelo cacique, lideranças ou mesmo pela rede de parentesco existente – se diferenciam devido à posição ocupada por cada um desses acadêmicos e suas relações familiares no interior das aldeias. Das expectativas identificadas, constata-se duas manifestações mais significativas: o acolhimento manifestado pela comunidade por meio do cacique e das lideranças indígenas locais diante da contribuição profissional e do possível empoderamento das redes de parentesco na aldeia, e também os possíveis estranhamentos explicitados diante do acadêmico indígena.

Interessante notar que a maioria dos acadêmicos entrevistados oriundos da Terra Indígena do Laranjinha evidenciaram a positiva expectativa e acolhimento desta comunidade para com o seu retorno.

Eles falam que querem que a gente volte pra ajudar porque precisa, o pessoal aprende mais e precisa de alguém que lute mesmo pelos nossos direitos. E é isso o que eu quero. Está difícil viu, mas eu quero ainda fazer alguma coisa. [...] E, principalmente, lá na aldeia onde todo o mundo está esperando um retorno. (V.L.J.)

Tipo uma vez que eu fui lá, numa festa e aí tinha umas pessoas, né? Aí, eu me lembro que meu primo, M., cacique, eu cheguei para cumprimentar ele e tal, aí, ele sentiu orgulho de me apresentar para o pessoal que estava lá. Eu não me lembro muito bem, não sei se era para um vereador, eu não me lembro agora. Mas eu vi que ele, tipo, sentiu orgulho, sabe? Ele falou que eu era dali e que eu tinha saído e que eu já era, praticamente, uma doutora. Aí, o cara falou: - E daí, você pensa em sair quando você terminar? Você pensa em nunca mais voltar e que iria, tipo, achar outros lados, ir embora e tal? Daí, o meu primo, ele nem me deixou responder. Ele falou assim: - Não pode. Ela é daqui e tem que voltar pra cá. O lugar dela é aqui e ela tem que voltar. Então eu acho que eles sentem orgulho também e querem que a gente volte. (E.R.J.)

O pessoal que mora lá sempre fala para ela [para R.S.C., sua irmã]: - O pessoal está esperando você se formar e vir trabalhar aqui na aldeia. Os índios já falam que estão esperando uma professora aqui na reserva, uma índia para lidar com os índios. (J.R.S.)

Tem uma cobrança em cima da gente. Todo ano a gente vai lá e falam: - E daí, como vocês estão? Passaram de ano? Dizem então, assim, que tem mesmo que estudar. (R.S.C.)

Importante destacar que o acolhimento do estudante indígena e futuro profissional pela sua comunidade pode passar pela compreensão que esta possui acerca do curso que o acadêmico optou e frequenta, sendo esse elemento evidenciado na expectativa que existe sobre a presença de uma médica (V.L.J.), de uma dentista (E.R.J.) e de uma professora (R.S.C.) indígena na aldeia. Nota-se no relato do acadêmico J.R.S. a ausência de referências sobre a expectativa que sua comunidade pode vir a ter com o seu o seu retorno profissional. Ele próprio referencia apenas a expectativa da comunidade para com o retorno da sua irmã. É possível que isso ocorra pelo desconhecimento da comunidade sobre a natureza de atuação do curso de Ciências Sociais, bem como do seu papel e importância junto às necessidades sociais da aldeia, ou mesmo dele próprio não ter claro em quais condições poderá atuar profissionalmente naquela localidade.

O relato da acadêmica E.R.C. explicita que o status decorrente do curso e da profissão por ela escolhida denota seu reconhecimento público por parte do cacique (que é seu parente) e da comunidade. Esse reconhecimento pode produzir uma afirmativa visibilidade da comunidade indígena perante o município e as relações locais de poder, bem como contribuir para a afirmação das relações de poder parentais na aldeia.

Esta situação parece inversamente relatada pelo entrevistado L.V.S. ao narrar a expectativa da liderança indígena no período em que frequentava o curso de Medicina e as mudanças por ele sentidas quando foi aprovado para o curso de Educação Artística.

A expectativa deles era assim, relacionada com a saúde. Depois que eu comecei a fazer Medicina comecei a ficar bem visto por eles porque, às vezes, tinha alguém que tinha algum tipo de doença, que estava deitado e eu já procurava, já ia lá, me movimentava ia no cacique. Se tinha alguém já passando mal que eu suspeitava que era alguma coisa da Medicina e que eu conseguia ter um conhecimento, já ia lá no cacique e falava o que a pessoa estava sentindo. E teve uma pessoa lá, que estava tendo início de parada cardíaca. Aí, eu já vi os sintomas dela, levei ela em casa. Eu peguei, levei ela para dentro e já fui correndo chamar o cacique. Já vi que a situação dela era ruim, né? Aí, ela tinha problema de coração, mesmo. Se passasse do tempo,

ela tinha morrido. **Eles começaram a reconhecer isso.** E se tinha pessoa doente, eles já me procuravam em casa para eu encaminhar. Só que eu ia, alertava a enfermeira, alertava o cacique, porque o cacique, ele era motorista do carro da saúde, lá. Então já ia na casa dele e já conversava com ele para levar para o hospital. O pessoal me procurava muito. Então, a expectativa deles comigo era boa porque parece que eles queriam a minha contribuição mesmo. (L.V.S., grifo nosso)

Com relação à Educação Artística eles não têm expectativa nenhuma. Não. Porque eles falam que, a mesma idéia que alguns têm, eles também têm. **Quem vai ajudar lá são pessoas que nem, é um advogado, se for um enfermeiro, se for médico... Essas pessoas que usam trajes, essas coisas bem respeitadas é que vai... O professor, não.** Então eles não comentam, quase, isso comigo. Qualquer coisa que tem um problema de saúde, eles me procuram. Mas, nessas partes nada a perguntar, nada, eles não me procuram não. (L.V.S., grifo nosso)

Nota-se o status denotado e reproduzido pelo acadêmico acerca de seu conceito sobre as profissões marcadamente definidas pelo uso de vestimentas que as caracterizam e outras que, por não terem sua presença uniformizada pelas vestes, podem não representar possibilidades de poder e de prestígio local, podendo mesmo significar certa invisibilidade pública (COSTA, 2002). Essa lógica pode também associar-se às dimensões do controle psicossocial físico, fundamentalmente acerca do domínio do corpo do indivíduo ou do grupo social pelas organizações evidenciada na divisão social e técnica de trabalho, na vigilância, no desempenho e nas formas de relacionamento social (trajes, atitudes, posturas), apontadas por Farias (2007, p.130).

Constata-se também que a expectativa da comunidade, segundo relato do entrevistado, pode estar muito vinculada aos problemas sociais mais agudos sentidos e vivenciados pela população indígena local. Importante destacar que na terra indígena a que se refere o entrevistado já existe a presença e a positiva referência de atuação de professores indígenas na escola, não sendo o acadêmico o primeiro profissional desta área a atuar localmente.

Contudo, mesmo com a positiva expectativa anterior evidenciada pela comunidade no período em que cursava Medicina, o entrevistado relata sua desmotivação pela ausência do apoio local por parte do cacique e da FUNAI.

Só que aí, eu não tinha apoio de FUNAI, muito menos dos caciques, não tinha apoio. Eles achavam bonito eu estar aqui fazendo faculdade e tudo, num curso, aí, bom. Só que para ajudar, nada. Minha família sofrendo lá e eu sofrendo aqui

também. Então ninguém chegou e perguntou para mim: - O que você está precisando, o que tua família está precisando, lá? Ninguém chegou para perguntar isso para mim. Aí, eu falei: - **Não! Eu vou caçar um curso agora e vou estudar. Só que esse curso que eu vou fazer agora, eu vou fazer para mim, aplicar só a mim mesmo. Os meus conhecimentos eu quero para mim e não vou ajudar ninguém mais, não vou ajudar comunidade, não vou ajudar ninguém, porque as expectativas que eu estava esperando aí, não são as que eu estou vivendo agora.** Então, eu falei: - Eu vou ver se consigo... Eu tenho essas três coisas para eu fazer: ou Educação Física ou Direito ou Música. Eu tenho uma caída, assim, muito por música; até que eu toco bem violão e canto. Então, eu falei assim: - Eu vou fazer Música porque é uma das coisas que eu quero. E aí, eu já esqueci... **Para mim, o social, a visão social eu tinha esquecido já.** Eu falei: - Não, deixa pra lá. Às vezes, a gente quer fazer muita coisa e acaba não fazendo nada. Vou fazer para mim e para minha família. Eu quis escapar disso aí. [...] Agora, minha visão está focando para trabalhar em sala de aula, com Educação Artística. Porque eu estou gostando muito desse curso, porque ele me abriu uma visão de novo que dá para trabalhar um monte de coisa na escola, referente a Arte, principalmente dentro de uma reserva. [...] **Voltou de novo [o compromisso com a comunidade]. Voltou porque daí eu quis fugir, né?** Só que aí, eu entrei nesse curso. Porque eu estava pensando que em Educação Artística era só pegar e aprender a fazer desenho, ali tal, fazer mais alguma coisa e trabalhar com isso. Mas aí tinha a licenciatura para trabalhar como professor, né? (L.V.S., grifo nosso)

Percebe-se no relato a evidente fronteira entre os interesses coletivos e comunitários (denotados por ele como social) até então cultivados pelo entrevistado na sua formação acadêmica, e os seus interesses individuais na escolha do curso e da profissão (estes últimos negando os anteriores). Nota-se ao longo dos relatos desse acadêmico que o mesmo passa a articular suas aspirações pessoais acerca do curso que gostaria de frequentar com as necessidades da comunidade. Revela enfaticamente que a ausência do apoio e da atenção do cacique e das lideranças locais no atendimento às suas necessidades básicas e às de sua família (que permaneceu residindo na aldeia) pode fragilizar os seus vínculos de pertencimento étnico-comunitário.

Todavia, é diferente e significativo observar a expectativa que a comunidade apresenta para com a presença e proximidade de um futuro médico que mora e vive na comunidade, carregando consigo o pertencimento étnico-comunitário. É possível intuir que esta proximidade, inclusive afetiva, cultural e de residência, não ocorra comumente com os médicos que atendem a essa comunidade, não havendo referências de outros profissionais indígenas dessa área naquela aldeia.

Este fato aparece legítimo pela referência que ainda representa o acadêmico na comunidade, mesmo após a substituição de curso. Parece como se a sua identidade como estudante de Medicina mantivesse o status e seu reconhecimento perante a comunidade, em contraposição e compensação à sua difícil trajetória de vida sem a presença e apoio da família.

Não, ainda não mudou nada [a expectativa da comunidade mesmo com o fato de não ser mais aluno da Medicina], porque o pessoal me procura ainda. Eles me procuram. Porque as coisas que eu adquiri, os conhecimentos que eu adquiri na Medicina, para mim, não foram perdidos. Então, o que eu posso fazer, assim, o conhecimento que eu tenho, eu aplico. Mesmo eu não sendo ainda, aí, um estudante ativo na Medicina, mas eu ainda contribuo nessa parte. (L.V.S.)

Para os entrevistados I.B.R. e M.B. oriundos da Terra Indígena do Apucarânia, observa-se a expectativa das lideranças para com a sua vinculação e retorno profissional. Conforme contextualizado anteriormente, ambos pertencem a um mesmo grupo faccional familiar no interior desta comunidade, o que venha a possibilitar o seu retorno e a sua atuação profissional, sendo esta oportunamente alterada de acordo com as relações de poder estabelecidas internamente.

Mas hoje, por exemplo, a comunidade vê e foi o que eu falei para eles: - Olha, estão surgindo algumas propostas... Sei lá, às vezes, posso não voltar. Daí, que o Apucarânia sabe, talvez, da importância que eu tenho lá, de conduzir algumas coisas. Então é isso que já vieram falar para mim, que fizeram uma reunião para eu voltar para lá³⁸¹. (I.B.R.)

Eu voltei para uma terra que sempre me incentivou. Por mais que eu tenha deixado minha família. [...] Eu tive que escolher o Apucarânia até porque meu esposo teve que abandonar o curso dele na UEPG. Ele não quis ficar sozinho e era longe também para ele ir nas férias. Aí eu escolhi ir por Apucarânia

³⁸¹ Durante a elaboração desta análise (por volta do mês de novembro de 2009), obteve-se, por meios informais, a informação de que o cacique e lideranças da Terra Indígena do Apucarânia apresentavam-se reticentes quanto ao acolhimento e atuação do entrevistado, como futuro profissional, nessa aldeia. Ainda que não se tenha explícito o motivo desta manifestação local, é possível intuir que ela esteja fundamentada na dinâmica das relações de poder atualmente existentes naquela comunidade e que envolvem diretamente a família do entrevistado. Faz-se importante contextualizar que durante o ano de 2009, a família do entrevistado se retirou da sede da referida terra indígena vindo a ocupar parte de uma propriedade vizinha, com a intenção de expandir o território indígena naquela região. Esta ocupação se apresenta por meio de um acampamento com a precária instalação de barracos de lona onde estão residindo diversas famílias Kaingang, dentre elas o marido e os filhos da entrevistada M.B., que passou a atuar como professora das crianças que lá se encontram, num espaço alternativo e com o aval e contrato pela Secretaria de Estado da Educação. Mesmo não havendo estudos etnográficos sobre este movimento, é possível supor que ele faça parte da reorganização das relações locais de poder existentes e estabelecidas naquela terra indígena, as quais implicam diretamente a família do entrevistado.

mesmo e lá tinha a UEL, e tive que frequentar lá mesmo. Chegando lá, o cacique já me chamou para trabalhar lá, se eu queria mesmo trabalhar com eles, se eu queria ir para outra reserva.[...] Eu pensei em mim, pensei na comunidade, nas lideranças, nas crianças, na escola que também estava precisando que eu colocasse esse trabalho em prática com eles, os professores. Eu também pensava em minha família, porque meu esposo pensava também em estudar, ele queria terminar o curso. Aí eu falei para gente ficar aqui, já que a UEL fica perto. (M.B.)

O novo circuito de relações de trabalho e profissionais que passa a se constituir nas terras indígenas a partir dos egressos da universidade, assim como dos cursos técnicos específicos aos povos indígenas no Paraná³⁸² e no restante do país, pode provocar a reconfiguração das relações faccionais existentes em cada uma das terras indígenas, podendo também gerar novas posturas e compreensões acerca deste novo sujeito acadêmico e novo profissional Kaingang e Guarani, dependendo das fricções e tensões que venham a se estabelecer³⁸³ (POTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998).

Destaca-se, contudo, que a constituição deste novo circuito de trabalho indígena passa a ser também resultante e reflexo do processo formativo desenvolvido pelas IES as quais passam a acolher e formar os estudantes indígenas, sendo novos e potenciais profissionais e lideranças. A direção político-pedagógica deste processo formativo, assim como os impactos que podem causar à organização das comunidades e dos povos indígenas devem ser objeto institucional de estudo e pesquisa pelos professores e gestores das políticas de ensino superior, bem como das lideranças e acadêmicos indígenas envolvidos. Nesse sentido, Lúcio Flores (2007, p.47) adverte que,

é necessário criar grupos de pesquisas, núcleos de estudos indígenas dentro das universidades, para que possamos pensar currículos próprios, para que as universidades não formem indígenas para trabalharem nos pólos industriais das grandes cidades, mas atendam aos interesses dos nossos povos, e que os indígenas consigam levar para suas comunidades algum resultado. Também

³⁸² Importante ressaltar que, além da inédita política de ingresso ao ensino superior público (por meio dos Vestibulares dos Povos Indígenas) no Paraná, também se realizam, desde 2005, os Cursos de Formação de Docentes em nível de Magistério específico aos povos Kaingang e Guarani desenvolvidos pela SEED. Conforme registros desta Secretaria e já informado anteriormente nesta tese, apresenta-se também em processo de organização o Curso Técnico de Agropecuária (com ênfase em agroecologia) específico aos povos indígenas do Paraná (com previsão para início de 2010), assim como a construção do Centro Estadual de Educação Profissional Indígena, no município de Manoel Ribas (parceria com o Governo Federal), prevendo a oferta do curso citado e outros dois na área de Auxiliar de Enfermagem e de Artesanato integrado ao Turismo. (PARANÁ, 2009d)

³⁸³ Considerando as diferenciadas dinâmicas de mobilidade nas relações de poder próprias de cada terra indígena, faz-se fundamental o desenvolvimento continuado de pesquisas e estudos que venham pautar o ingresso e acolhimento dos novos profissionais indígenas no interior das comunidades, bem como as rejeições que possam ser explicitadas pelos caciques e lideranças indígenas para com esses profissionais.

nós não podemos ser inocentes a ponto de pensar que isso não vai causar transformações à dinâmica da cultura e da vida dos nossos povos.

Nessa lógica, faz-se essencial para a compreensão do fenômeno que se evidencia nesta tese, instigar a análise sobre quais projetos societários estão sendo pautados nos processos formativos dos novos profissionais indígenas, bem como se estes encontram-se coerentes ou não às expectativas e perspectivas discutidas pelas diversas organizações dos povos indígenas no Brasil e no Paraná acerca do modelo de sociedade que desejam construir. Essa reflexão têm sido pautada e realizada em fóruns nacionais e internacionais envolvendo diversas organizações populares, movimentos sociais e diferentes instituições as quais vêm problematizando e debatendo acerca das alternativas de desenvolvimento social e econômico local, regional, nacional e internacional, que venham a superar o modelo capitalista (SOUZA SANTOS, 2002).

Importante destacar que dentre as orientações legais assumidas pelo Governo Federal brasileiro as quais orientam os processos de desenvolvimento social e econômico dos povos indígenas, encontram-se os pressupostos e princípios da Convenção n.º 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (de 27 de junho de 1989), ratificados pelo Decreto Presidencial n.º 5.051/2004, definindo em seu artigo 7º que,

Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente. (BRASIL, 2004)

Dessa forma, como parte fundante para manutenção dos pertencimentos do estudante indígena universitário no ambiente acadêmico e junto à sua comunidade e seu povo, bem como para garantir sentido e significado aos esforços por eles empreendidos, os projetos político-pedagógicos balizadores deste processo formativo-profissional devem respeitar e contemplar os processos próprios de desenvolvimento local e sustentável das aldeias, com vistas a superar as desigualdades sociais presentes e historicamente marcantes para os povos indígenas.

Ao discutir sobre as principais demandas indígenas referentes ao acesso ao ensino superior pelos povos indígenas, Cunha (2007, p.99) reflete sobre o sentido da autonomia para esses povos.

É o que se refere a formação de quadros profissionais que assegurem o projeto de autonomia desses povos, o que viria a contribuir para alterar o quadro histórico de relações desiguais e de negação da sua identidade. Ora, essa autonomia tem uma dimensão política, outras vezes justifica-se por razões econômicas, mas pode ser técnica e gerencial, sendo também frequentes as situações em que são mencionadas mais de uma ou até todas estas. Da mesma forma, também são variados os atores de tal relação: ora se trata de alcançar a autonomia quanto “aos brancos”, ora quanto ao Estado, em outras, no que concerne às missões religiosas, ou mesmo às organizações indigenistas não-governamentais que, em certos contextos, reproduzem relação muito semelhante àquelas tradicionalmente estabelecidas pela Igreja ou pelo Estado. É possível identificar as demandas indígenas como parte de estratégias visando criar condições de autonomia voltadas aos seus projetos societários.

Os impactos consequentes deste novo processo formativo (ocorrendo fundamentalmente no meio urbano), bem como as posturas pessoais e coletivas dele decorrentes, podem influenciar e associar a compreensão e a representação que a presença acadêmica dos estudantes indígenas provoca nas suas comunidades e dos possíveis estranhamentos e estrangeirismos que podem acompanhar esta relação.

4.4.2.3 O sentimento de estrangeirismo existente entre os estudantes indígenas e sua comunidade de origem

Considera-se este, juntamente com os dois anteriores, um terceiro elemento fundamental para caracterização dos pertencimentos étnico-comunitários dos estudantes indígenas universitários. As inquietações refletidas e processadas ao longo da elaboração deste trabalho acerca dos pertencimentos balizadores para a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, propiciaram identificar os elementos de estrangeirismos e estranhamentos possíveis na relação entre esses acadêmicos para com os seus parentes, caciques e lideranças e demais membros da comunidade.

Durante as entrevistas, ao questionar os acadêmicos se vivenciaram algum tipo de preconceito pela família e(ou) pela comunidade pelo fato de serem estudantes

universitários e de residirem na cidade, pôde-se ter revelado algumas manifestações e sentimentos do que se caracterizou neste trabalho como estrangeirismo. Para além de aprofundar a análise conceitual sobre estrangeirismo, a intenção deste trabalho foi a de identificar e explicitar a existência de algum tipo de estranhamento na relação entre as comunidades indígenas e os acadêmicos, o qual pudesse afetar os pertencimentos existentes entre esses e seu grupo familiar e comunitário.

Dessa forma, os questionamentos e as análises elaboradas possibilitaram identificar três dimensões desta abordagem, a partir da percepção e leitura dos estudantes indígenas entrevistados, sendo:

- a relação e postura do estudante indígena para com a aldeia;
- a relação e postura da aldeia para com o estudante indígena;
- a relação e postura pelos moradores da cidade para com o estudante indígena.

Acerca da relação e da postura do estudante indígena para com a aldeia, verificou-se que, de todos os entrevistados, seis deles afirmaram que nunca se sentiram estrangeiros na sua comunidade e se reconhecem sendo a mesma pessoa quando saíram da aldeia para estudar, não percebendo em si mudanças significativas de comportamento. Afirmam que continuam frequentando suas comunidades de origem, mantendo uma linguagem simples, sem postura de “grandeza” (sic), visitando as casas dos parentes e conhecidos e vivenciando o cotidiano das relações sociais e culturais quando estão na aldeia.

Não. Eu não mudei. Eu não mudei não. (V.L.J.)

Em nenhum momento. **Eu me sentia uma pessoa que é a mesma coisa, só que diferente, porque eu adquiri um conhecimento diferente.** Mas eu continuo a mesma pessoa. O meu relacionamento é o mesmo também. (E.R.J., grifo nosso)

Então eu vou, eu converso com todo o mundo. Do jeito que saí de lá, eu vou voltar, porque eu sou uma pessoa simples, eu não tenho grandeza comigo. Eu acho que eu não mudei em nada. Eu penso assim. (R.S.C.)

Mas não, a gente chega lá e conversa com todo o mundo, eu vou na casa também. Não vou na casa de todo o mundo porque não dá para ir, mas na maioria da casa do pessoal a gente vai lá visitar. (J.R.S.)

Não, nunca senti isso também [...] Eu não me sinto assim tão engrandecida por ter curso superior. Eu me sinto igual a eles lá dentro, principalmente nas comunidades indígenas. (M.B.)

Então, nessas coisas, assim, eu acho que a utilidade eles vêem e viram isso. E eles sabem o formato da minha linha de pensamento. Que da forma que eu saí de lá, eu sou a mesma pessoa. Nunca fui aquela pessoa que exclui eles em lugar nenhum. Eu posso estar em qualquer lugar, eu vou lá, sento, vou lá conversando com eles, vou em tal lugar... Faço tudo o que era da minha vida cotidiana, não mudei. **O que mudou foi só que eu queria um pouco mais de conhecimento, isso só.** Que, como pessoa, eles vêem que eu sou a mesma. (I.B.R., grifo nosso)

Interessante perceber nos relatos dos estudantes I.B.R. e E.R.J. sua assunção de que as possíveis mudanças neles ocorridas ou que venham a ocorrer na sua relação com as comunidades podem estar associadas à aprendizagem de conhecimentos novos e diferentes. Entende-se que são esses novos conhecimentos (objeto e matéria-prima do processo formativo) por eles aprendidos que podem empoderá-los e projetá-los num campo de disputa política e profissional interna intra e inter-aldeias, no presente e no futuro.

Em seus relatos, os acadêmicos I.B.R. e M.B. fizeram referência a estudantes indígenas que, após seu ingresso na universidade, passaram a assumir posturas de superioridade e de depreciação dos índios de sua comunidade devido à sua posição acadêmica ou à sua condição de assalariamento. Associam essas atitudes à condição do indígena que passa a se posicionar e a ser reconhecido pela comunidade como estrangeiro em seu próprio território de origem e de pertencimento.

porque hoje, a gente vê que a maioria dos indígenas, alguns quando têm um salário, já começam a se achar, entre eles mesmo. Eu paro e penso onde que está a idéia desse indígena, né? Começa a fazer um curso superior e quando termina já é além. Eu vejo que não é bem assim que tem que se sentir dentro de uma comunidade indígena. Sentir superior porque tem um curso superior, mestrado, doutorado. Mesmo tendo esse curso, eu acho que deveria ser simples. **Acontece isso. Indígena já com mestrado e com doutorado e quando volta para a comunidade já começa a se achar e deixar os índios dele bem embaixo mesmo.** [...] Eu conheci, mas no momento eu não posso falar. (M.B., grifo nosso)

Por isso é que eu te falo, a humildade que eu tenho, é isso que coloca na cabeça deles e convence. Eu vou no Apucarantina e no Ivaí, eu fico lá no meio deles. Às vezes, têm pessoas que vão, os nossos estudantes índios, nas aldeias e ficam em hotel, não querem nem saber, acham que já são superiores. Então, esse relacionamento que eu tenho e essa vivência que eu tenho de, praticamente, conhecer todas as aldeias do estado do Paraná, a não ser as do litoral, que são Guarani, **eu acho que isso me deixa como uma pessoa, vamos dizer assim, que tenha uma certa disputa, talvez, no futuro.** (I.B.R., grifo nosso)

Os entrevistados também revelam aspectos (já assinalados anteriormente neste trabalho) na análise da constituição do novo circuito de trabalho que passa a emergir nas terras indígenas os quais estão muito associados às possíveis posturas de superioridade e arrogância. Evidencia-se que a constituição deste novo circuito carrega consigo as velhas e permanentes marcas das relações capitalistas cunhadas pela divisão sócio-técnica do trabalho, pela concorrência, disputa, hierarquização, dentre outras, as quais podem ser relativizadas e ressignificadas pelos indígenas diante de outros pressupostos culturais e políticos preservados em suas trajetórias e características étnicas e presentes na organização social e econômica nas aldeias.

Importante destacar ainda que os pressupostos teóricos e conceituais liberais, neoliberais, dentre outros fundamentadores do modo de produção capitalista, podem compor a seleção e direção dos conteúdos curriculares e acadêmicos formativos dos estudantes indígenas nas universidades, vindo a reforçar a concepção de sociedade harmônica, ordenada e equilibrada socialmente e desconsiderando outras concepções, dentre elas, a da sociedade de classes, bem como da importante contribuição antropológica sobre o modo ordenado por parentesco, dentre outras (WOLF, 2003c).

Ao discutir sobre as demandas indígenas para o ensino superior e a sua relação com as comunidades indígenas, Wanderlei Terena (2007, p.56) evidencia a importância do processo formativo específico ao estudante índio:

A comunidade tem uma certa desconfiança quando o índio sai da aldeia. O que esse índio vai aprender? Como ele vai se formar? Qual vai ser o papel dele depois de formado? Isso é pertinente. A comunidade tem razão, porque não basta que seja índio; se ele não tiver uma formação política indigenista, não vai resolver nada ele ser formado.

As questões levantadas pelo autor ratificam as preocupações com o processo formativo dos estudantes indígenas e da sua importância e vinculação diante das realidades, dificuldades e necessidades vividas pelas comunidades indígenas. Sua lógica corrobora com as dimensões ressaltadas pelos acadêmicos M.B. e I.B.R., fundamentais para se refletir sobre o retorno e permanência dos novos profissionais índios nas terras indígenas. O acadêmico I.B.R. destaca as possíveis e futuras disputas

entre as terras indígenas para agregar e vincular profissionais índios que venham a contribuir e atender às suas necessidades. O apontamento revelado pelo acadêmico sugere que este, ao olhar para sua trajetória e postura, defina-se um profissional em potencial e sujeito à disputa interaldeias.

A acadêmica M.B. adverte sobre o impacto subjetivo, social e cultural da condição de assalariamento dos novos profissionais indígenas diante dos demais membros da aldeia. É possível que a diferenciada condição de assalariamento dos novos profissionais indígenas, se comparada aos demais agentes até então atuantes nas aldeias³⁸⁴, possa provocar diferenças significativas na composição da renda e na capacidade de consumo desses sujeitos e de suas famílias³⁸⁵.

Também em seu relato, a acadêmica enfatiza a atitude de superioridade e de arrogância de alguns profissionais indígenas diante da meritocrática titulação alcançada nos cursos de graduação e de pós-graduação, podendo ocorrer para os vinculados ou egressos em cursos de maior prestígio, de forma sutil ou explícita. Essas atitudes podem também vir acompanhadas de posturas de depreciação dos índios, de autopreconceito, de uso cotidiano e intencional de linguagem técnica, erudita e(ou) acadêmica na aldeia, e do distanciamento do estudante indígena da comunidade pelo fato de estar frequentando o ensino superior ou trabalhando e(ou) residindo fora da terra indígena.

Esses elementos evidenciados podem contribuir para a afirmação do estranhamento e do estrangeirismo entre os acadêmicos e novos profissionais indígenas e suas comunidades, fundamentalmente se a frequência dos contatos e visitas à aldeia forem reduzidas³⁸⁶, conforme afirma a estudante M.B.

³⁸⁴ Os agentes referidos são: os agentes comunitários de saúde, motoristas, tratoristas, alfabetizadores, professores bilíngues – até o ano de 2003, chamados de monitores bilíngues –, dentre outros, alguns destes com baixa escolaridade.

³⁸⁵ Destacam-se a inexistência e ausência de divulgação de estudos sistematizados sobre o fenômeno que envolve a condição de assalariamento dos profissionais indígenas ingressos e graduados por meio do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, dentre outras experiências no país.

³⁸⁶ Por outro lado, é importante destacar que o inverso também faz-se complicado, uma vez que a excessiva presença e permanência do estudante indígena (que reside na cidade) na aldeia, ausentando-se das atividades acadêmicas, pode potencializar sua progressiva desvinculação com a universidade. Como analisado anteriormente, a comunidade indígena também tem um importante papel de acolhimento e de apoio afetivo e cultural ao estudante em períodos de crise pessoal e frustração devido à dinâmica da universidade, do curso e muitas vezes do ambiente urbano. O acadêmico indígena procura a aldeia como um refúgio passageiro ou permanente (caso não queira mais retornar à universidade) para revitalizar sua força identitária e seus pertencimentos afetivos, sociais e culturais. Tal como citado anteriormente, pode-se também entender a aldeia como refúgio no período de férias ou feriados prolongados, evidenciando o risco do estudante não retornar para a universidade.

Não sei se foi ano passado que se formou uma acadêmica de Pedagogia, que está fazendo mestrado agora e ela está estudando e não está em contato com a comunidade dela, e a comunidade está sentindo isso, o fato dela não visitar, conversar, perguntar como é que está a educação. Nós iríamos precisar dela agora, neste momento, para trocar uma idéia sobre como é que está a questão da educação, mas essa pessoa quase não aparece lá para ter contato com as lideranças, os professores. Ela faz a parte da educação e acho que é mais difícil voltar para a comunidade e aceitar a gente lá. Se a gente não tem nenhum contato com eles, é difícil aceitar a gente lá dentro. (M.B.)

Sobre os riscos de distanciamento do estudante indígena universitário e sua comunidade, Luciano (2007, p.59) manifesta que,

Por fim, há a questão da política de educação. É preciso trabalhá-la como política e não apenas no nível da universidade ou no nível dos cursos, porque há o risco, por exemplo, de que um curso que você frequenta na universidade possa tornar-se um mecanismo de confinamento – esse é o grande perigo. [...] Hoje, estou fazendo mestrado na Universidade de Brasília e o meu grande medo é o fato de estar tão distante do meu povo, da minha comunidade, a ponto de isso vir a se tornar um real confinamento e a perda desse elo. Por isso, toda vez que posso, faço questão de ir lá, como eu fiz neste final de semana; manter sempre o contato. Acredito que dois anos sem essa relação podem mesmo quebrar o elo, fazendo redirecionar para outros fins a nossa perspectiva futura pessoal.

De todos os entrevistados, apenas o estudante L.V.S. evidenciou seu sentimento de duplo estrangeirismo na comunidade e na universidade. Relata que se utiliza de linguagem acadêmica e técnica na universidade e, por vezes, também na aldeia, compreendendo que talvez a constante utilização deste vocabulário na comunidade possa ter criado alguns estranhamentos e críticas desta para com ele.

Relata que, quando frequentava o curso de Medicina na UEL e retornava à aldeia, utilizava constantemente termos técnicos e acadêmicos sentindo-se reconhecido pela comunidade por esse novo universo vocabular, acompanhado de uma nova postura por ser estudante de medicina. Revela que, ao mesmo tempo em que passava a ser reconhecido e chamado de “doutor” por algumas pessoas da comunidade, outras passavam a caçoar e afirmar que estava se exibindo.

Eu me sinto. **Eu estando aqui me sinto estrangeiro e estando lá me sinto estrangeiro**, porque o pessoal, na verdade, vê a gente com outro olhar agora. E, às vezes, até o pessoal tira um sarro... Aqui a gente utiliza um tipo de linguagem mais elevado, assim, para poder conversar com o outro, falar com o

outro. Um tipo de linguagem diferente. E lá, o pessoal já tem aquela linguagem mais, vamos dizer assim, mais puxando pro lado do caipira mesmo, o caipirão. Aí, às vezes, eu começo a falar uma palavra lá, falo uma frase inteira mais técnica mesmo, e aí o pessoal fala: - Nossa! O cara tá metido, hein, falando desse jeito aí. Então, os caras começam a tirar sarro. Mas aí, os caras me dão importância quando eu chego lá. Representa, assim, que eu estou chegando lá pela primeira vez: - Vamos chegar em casa, vamos tomar um café, vamos jogar uma bola, ali. Você chegou? Vamos pra cidade tomar um sorvete, lá, tomar uma cerveja, vamos lá?! [...] Aí, eu comecei a ficar bem visto lá em São Jerônimo. O pessoal falava: - Nossa, esse rapaz faz Medicina, e está estudando, daqui uns dias vai ser doutor. O pessoal da cidade de São Jerônimo que me conhecia, já me cumprimentava como doutor. O pessoal da aldeia também, me cumprimentava: - Nossa, está vindo o doutor ali! Já brincavam comigo, cacique e tudo. Então, isso me incentivava, acabou me incentivando muito mais em fazer Medicina. (L.V.S., grifo nosso)

O fato de somente esse estudante sentir-se estrangeiro na comunidade pode referir-se aos seus limites de pertencimento familiar, sendo este um importante elemento de vinculação faccional Kaingang, haja vista a perda dos vínculos maternos e paternos na sua infância, sendo adotado sazonalmente por diversas famílias sem vincular-se a nenhuma delas, como caracterizado e analisado anteriormente.

O seu autorreconhecimento como estrangeiro na comunidade pode também associar-se e justificar o seu esforço em ser reconhecido e apoiado pelas lideranças indígenas de sua comunidade levando projetos e ações acadêmicas voltados para o desenvolvimento da aldeia, principalmente após a mudança de curso (de Medicina para Educação Artística). É possível que a origem desse explícito empenho, por ele demonstrado de forma mais contundente, se justifique pelo fato de ser o único entrevistado que não possui estreito vínculo familiar articulado com as esferas de poder local em sua comunidade, elemento já evidenciado por todos os demais entrevistados.

Mesmo eu não tendo aquele apoio. Eu sei que eu não tenho apoio, mas a partir de que eu começar esse projeto e esse projeto começar a aparecer, aí, o pessoal já vai começar a me apoiar. Então eu espero isso. Eu já fui lá, fiz uns dois encontros, umas duas reuniões com o cacique e com o chefe. Então a expectativa deles é boa também. Já que eu tenho essa visão, eles falaram para mim: - Bom, você que está na universidade, você vai abrir as portas para nós para trazer conhecimento seu para cá. Então, nós estamos aqui esperando. Quando você tiver alguma dúvida, você vem, tira essa dúvida conosco e quando nós tivermos dúvida, nós vamos conversar com você para ver como é que pode ser mudado. Aí, eu falo para ele que aqui, na aldeia de São Jerônimo precisa mudar muita coisa. Tem coisa aqui que está bem atrasada em relação a algumas aldeias. Então, o que a gente precisa mudar, tem que mudar logo. Tem que começar a mudar de uma forma ou de outra. (L.V.S.)

Constata-se o propositivo esforço do referido acadêmico em articular e socializar os conhecimentos acadêmicos adquiridos na universidade e aplicá-los na comunidade. Contudo, nota-se que sua explícita leitura sobre o “atraso” existente na comunidade em comparação com outras aldeias, pode instigar uma compreensão depreciada e arrogante da postura do acadêmico pelo cacique e lideranças locais. Dessa forma, faz-se importante identificar e analisar quais compreensões possuem as comunidades acerca do papel dos estudantes indígenas.

Acerca da relação e postura da aldeia para com o estudante indígena, de todos os entrevistados, apenas L.V.S. explicitou de forma contundente o estranhamento sentido pela sua comunidade. Na análise dos relatos de todos os demais acadêmicos pode-se compreender que realmente para alguns esta situação não lhe é percebida, ou que esta ocorrência é muito sutil (e I.B.R.) ou que ocorrem com outros estudantes e não consigo (M.B.). A estudante V.L.J. relata que não percebe diferença no tratamento dado a ela pelas pessoas da comunidade, considerando a aldeia como sua casa.

Na comunidade, não. É minha casa lá. O que eu percebi é que quando eu estou na cidade, na aldeia eu não vejo diferença. É aquilo que eu falei, eles vão em casa me visitar, me ver e, às vezes, vão até tirar dúvida, sabe, perguntar alguma coisa e até com remédio, ver que remédio que pode tomar. Aí, eu falo que eu não posso falar nada ainda, que eu não sou médica ainda não. (V.L.J., grifo nosso)

Os estudantes E.R.J., R.S.C. e J.R.S. relatam algumas manifestações que são a eles dirigidas por meio de brincadeiras fazendo referência ao título de doutor/a ou por não realizar as visitas na casa dos conhecidos e parentes na comunidade. Pode-se compreender que essas manifestações, dependendo de quem as explicita e do vínculo que possui com o acadêmico, podem sutilmente caracterizar-se como expressões de potencial reconhecimento do sujeito estrangeiro.

Se acharam não me deixaram perceber não. Nunca comentaram. Ah, eles brincavam, às vezes, né, doutora E. e tal, mas não com uma intenção, assim, de achar que, né, que eu sou exibida. De respeito, pode até ser, mas eu acho que isso não. (E.R.J.)

Eles brincam, eles falam brincando, que a gente chega lá visitar, eles falam: - Oi, tudo bem? Então eu vou à casa de cada um, meia horinha eu tenho que ir à casa de todo o mundo. Porque, se você deixar de ir numa casa, dizem porque você está estudando, está lá em Maringá... Brincando, mas eles falam, né? [...]

Bom, lá no Laranjinha é uma mestiçada, é tudo mestiço, é aquela mistura, então, não tem essa diferença, assim. Pode ter nas outras reservas indígenas, que têm uma cultura forte, só têm índio puro, né, e pode pensar... (R.S.C.)

Eles brincam, os mais novos olham diferente assim, eles acham até que a gente quer se aparecer, ou, talvez, não quer conversar com eles porque a gente está fazendo faculdade. [...] É porque lá tem muita mestiçagem, eles já estão acostumados e muitos já moraram na cidade também e já tem um contato maior com o branco. (J.R.S.)

Não vou dizer que eles me vêem como estrangeiro... **Eles me vêem, assim, como uma pessoa com um pouco mais de conhecimento.** Eu acho que é essa que vai ser a linha de pensamento. Mas eu vou tentar demonstrar isso que não. Tanto que, o Joãozinho, lá do Apucarantina, veio falar pra mim: - Eu quero que você volte para lá! Eu conversei com o cacique, com a liderança, hoje mesmo, e... Na quarta-feira ele me falou. Ele veio na apresentação do meu TCC, né? Disse: - E a gente quer, né... Vamos arrumar alguma coisa pra você fazer, lá, né, trabalhar... Não sei o que eles estão pensando. Mas, eu acho que como estrangeiro, não. Porque eu sempre estava envolvido, né? (I.B.R., grifo nosso)

Interessante observar a associação demonstrada pelo acadêmico I.B.R. ao relacionar o conceito de estrangeiro como alguém que possui mais conhecimento do que os demais, sendo este diferente dos saberes existentes na comunidade. Essa ideia pode estar associada à comum e popularizada imagem, representação e tratamento como “doutor” a aqueles que portam e exibem uma postura, linguagem e conhecimentos manifestados com mais erudição.

Pode também evidenciar um positivo estrangeirismo do estudante indígena universitário na comunidade manifestado pelas posturas, atitudes e pelo jeito de ser igual ao que era antes, porém, diferente, uma vez que este sujeito adquiriu, apropriou-se e elaborou conhecimentos novos e diferentes e que podem estar à serviço da comunidade. Nessa lógica, percebe-se que as comunidades indígenas – constituídas por diversos sujeitos: parentes, caciques, lideranças, técnicos da FUNAI e de outras instituições, assalariados e profissionais indígenas de diferentes áreas, dentre outros, e por diversas tensões, dualidades e reciprocidades faccionais – por sua vez, apresentam-se atentas para com a formação profissional de seus estudantes, bem como de seu retorno para a aldeia.

O acadêmico J.R.S. relata que a comunidade expressa sua percepção de possível estrangeirice do estudante indígena por meio de um “olhar diferente” (sic), evidenciando as distintas marcas que este indígena carrega por ser universitário, seja por adquirir

conhecimentos, linguagens, hábitos, idéias e amizades diferentes das do cotidiano da aldeia, seja por residir na cidade. Intui-se que, dependendo dos vínculos que se estabeleçam entre o estudante, sua família e comunidade, essas características possam ser reelaboradas entre eles ou não, definindo um nível de relacionamento e de pertencimento local.

Interessante notar que esse entrevistado e sua irmã (R.S.C.) argumentam que as manifestações de estranhamento não ocorrem para com eles haja vista a “mestiçagem” (sic) existente naquela aldeia, à significativa presença de índios que já residiram na cidade e talvez pela proximidade entre a sede do município e a terra indígena³⁸⁷. É possível que a comunidade revele e expresse sua percepção de possível estrangeirice do estudante indígena pelo fato de estarem residindo numa cidade de médio ou grande porte e por adquirirem hábitos mais urbanizados, não necessariamente pela negação de traços culturais Guarani.

Justificam a significativa “mestiçagem” existente na Terra Indígena do Laranjinha a partir de um conceito de raça pura (“só tem índio puro”), adjetivando sua comunidade pela ausência de uma “cultura forte” (sic). Interessante notar que ambos são filhos de mãe Guarani e pai não-índio, podendo o termo “mestiço” denotar uma auto-caracterização e identificação. Todavia, ressaltam que as comunidades Kaingang discriminam mais os seus estudantes quando estes passam a incorporar hábitos e linguagens mais acadêmicas e urbanizadas. Essa manifestação pode ser compreendida dado o tensionado contato e a convivência existente entre esses acadêmicos e os estudantes Kaingang no espaço de moradia do Centro Cultural Indígena, em Maringá, anteriormente abordado neste trabalho.

[os Kaingang] quando eles saem e trabalham como a R. [estudante universitária Kaingang], eles se sentem isolados das outras lá na comunidade dela, porque já está falando, está vestindo igual branco, comendo comida de branco, sabe? É tudo isso... (R.S.C.)

Os Kaingang sim, eles devem desconsiderar um pouquinho a pessoa já que a R. [estudante universitária Kaingang] quando vai lá na aldeia, os próprios Kaingang consideram ela como branco. [...] Já os Kaingang são muito mais esquentados e quando muda e alguma pessoa começa a se destacar ali na

³⁸⁷ Características socioculturais, históricas e políticas da Terra Indígena do Laranjinha anteriormente abordadas neste trabalho. Ver: ALMEIDA, 1981; ROSA, 1997; BARROS, 2003; COSTA, 2003; MOTA 2004; FAUSTINO, 2006.

aldeia, eles já começam a misturar com o branco, porque já estão vestindo igual ao branco, com atitude de branco. (J.R.S.)

Outrossim, o relato da entrevistada M.B. corrobora com essa manifestação ao citar casos em que os estudantes não se identificaram mais como indígenas porque começaram a ter um olhar e uma postura diferente do que tinham antes de ser universitário, passando a não serem aceitos pela liderança e demais membros da comunidade indígena.

Olha, na comunidade eles estranham. A comunidade percebe isso, a mudança que ele teve, e aí ele já não se identifica mais com a comunidade, porque ele já tem um olhar diferente daquele indígena. Aí já é mais difícil o contato com ele, pelas lideranças, as pessoas mais simples. Eu nunca me senti assim. Mas hoje eu penso que se, talvez, eu me sentisse assim, tendo um curso superior e me sentir melhor que eles, eu acho que eles não me aceitariam dentro de uma comunidade. Mas eu aprendi com isso, ser simples com os indígenas... Porque os indígenas gostam das pessoas bem simples, que entendam eles, que ajudem eles e que queiram ajudar de uma forma que eles precisam. Pessoas que se engrandecem, eles não aceitam, né, que tenham pouco contato com eles. [...] **Pode até ser aceito dentro da comunidade para morar, mas eles não contam com a ajuda que ele tem que colocar em prática lá dentro.** (M.B., grifo nosso)

O relato pode evidenciar a constituição, o reconhecimento e a afirmação do recíproco estranhamento entre comunidade e estudante indígena a qual pode se manifestar quando ocorre um distanciamento muito prolongado entre este e a aldeia, não havendo da parte do acadêmico o contato mais próximo com a liderança, com os parentes e familiares, deixando de contactá-los e visitá-los com frequência.

Do mesmo modo, como citado anteriormente, quando o universo vocabular que o estudante aprende e se apropria na universidade e na cidade é manifestado por ele de forma arrogante, sem vincular-se a um serviço ou conhecimento que possa ser socializado com a comunidade.

Constata-se que, ao tornar-se estudante universitário, o indígena passa a ser sujeito de mudanças e transformações pessoais e coletivas devido às exigências de mediação entre os saberes e relações sociais, estéticas, políticas e culturais próprias de sua origem étnico-comunitária e os conhecimentos, linguagens e relações aprendidas e por ele apropriadas na universidade e na cidade.

Essa mediação de pertencimentos e identidades em construção e em fronteiras pode manter-se enraizada aos pertencimentos étnico-comunitários e acadêmicos na medida em que o acadêmico indígena mantenha proximidade com sua comunidade de origem e seus parentes. Essa aproximação pode possibilitar o confronto e a tensão permanente entre os saberes culturais e os conhecimentos acadêmicos, entre a simplicidade das comunidades e o elitismo característico do universo acadêmico e urbano, entre a linguagem popular e coloquial e a linguagem erudita e científica, entre as realidades de precariedade social e econômica vivenciadas nas comunidades indígenas e o fetiche consumista explícito encontrado no meio urbano e acadêmico, entre os rituais de pertença de sua comunidade e os rituais de pertença do meio acadêmico e urbano.

Acerca das relações e posturas pelos moradores da cidade para com o estudante indígena, constata-se que, de todos os entrevistados, três deles (V.L.J., L.V.S. e I.B.R.) expõem a mudança de atitude de moradores das cidades (dos municípios onde se localizam as terras indígenas em que suas famílias residem ou residiram), expressando ao acadêmico indígena o reconhecimento pelo mérito em vincular-se a cursos de maior prestígio (no caso dos entrevistados, os cursos de Medicina e de Direito).

Só que na cidade, eu vejo que tem algumas pessoas que não davam valor. Agora eles já vão com outro olhar, sabe? Algumas autoridades já chegam para conversar, é legal. (V.L.J.)

O pessoal da cidade de São Jerônimo que me conhecia, já me cumprimentava como doutor. (L.V.S.)

Porque aquele povo que hoje, nesse próprio município, hoje, eu rodo lá e as pessoas me vêem com outros olhos. Eu posso estar de havaiana e bermuda, mas eles me olham de outra forma. Me vêem como doutor. Hoje, por exemplo, eu vou na casa do prefeito, almoço com o prefeito. Imagine isso, em Manoel Ribas, há quinze anos atrás. Eu era totalmente excluído da sociedade. (I.B.R.)

As expressões relatadas instigam a identificação de dois elementos significativos e que podem incidir potencialmente na constituição do novo circuito de trabalho indígena e na definição da postura dos novos profissionais indígenas diante das possibilidades de trabalho que podem surgir nos municípios em que as aldeias estão jurisdicionadas, sendo:

- a manifestação do reconhecimento local mediante um duplo mérito aos estudantes indígenas universitários pelo fato de serem indígenas e alunos oriundos de escolas em terras indígenas e públicas (comumente reconhecidas como de precária qualidade) vinculados a cursos que são, majoritariamente, frequentados por não indígenas e de alto poder aquisitivo.
- a existência de uma potencial inversão de posição e de valores pelos moradores não indígenas da cidade que passam a receber assistência profissional (médica, odontológica, jurídica, pedagógica, dentre outras) de indígenas que concluíram seus cursos, sendo este fenômeno inédito no Brasil, no Paraná e nos municípios onde os novos profissionais poderão residir e atuar. A inversão também pode ser produzida e reconhecida pelas comunidades indígenas que “disponibilizam” seu representante graduado para atender às populações, comunidades, famílias e pessoas que residem no meio urbano ou rural, até mesmo aquelas que, historicamente, se posicionaram como opositoras, depreciadoras, depredadoras e invasoras de seus territórios.

Importante destacar que a atuação técnica dos novos profissionais indígenas pode também ser alvo de depreciadoras críticas caso o seu desempenho não corresponda ao prescrito à sua função, bem como às expectativas e necessidades das comunidades locais indígenas e não indígenas.

Apesar de não localizar referências sobre esta questão, avalia-se fundamental o desenvolvimento de pesquisas e investigações acerca da atuação dos novos profissionais indígenas, haja vista as trajetórias por eles percorridas, bem como os limites identificados no seu processo formativo. Não existem registros e estudos acerca dos egressos do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, com exceção dos relatos da entrevistada M.B. neste trabalho (já graduada na ocasião da pesquisa com ela realizada).

Dos sete estudantes indígenas graduados e egressos das IES estaduais paranaenses, têm-se informalmente o conhecimento de que: o médico veterinário Guarani da Terra Indígena de Pinhalzinho (município de Tomasina, norte do Paraná) atualmente trabalha como motorista na comunidade; o dentista Guarani da Terra Indígena do Laranjinha atualmente trabalha na sua área profissional, vinculado à

Prefeitura Municipal de Santa Amélia e atendendo na sede do município a toda a população; as quatro pedagogas graduadas atuam nas escolas indígenas vinculadas à Rede Estadual de Educação do Paraná; a graduada em Geografia reside atualmente no Estado de São Paulo e foi recentemente aprovada pelo concurso público da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, podendo vir a trabalhar na escola indígena de sua comunidade de origem.

O reconhecimento dos elementos ora apresentados articulados à competente, positiva, comprometida e afirmativa atuação dos novos profissionais pode elevar a autoimagem da comunidade indígena em nível local e regional e até mesmo na sua dimensão étnico-territorial, reconhecendo como seu direito o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior público para a formação da potencial e nova liderança que passa a se constituir.

A compreensão dos pertencimentos familiares e étnico-comunitários, por meio da articulação de todos os elementos fundamentais que os caracterizam, associada à análise dos pertencimentos acadêmicos que identificam e caracterizam este diferente estudante no ambiente universitário, potencializam a reflexão de que a inédita existência e o protagonismo deste novo sujeito se realizam dada a sua capacidade de dupla e simultânea vinculação e pertença a esses dois universos: a universidade e a comunidade indígena.

4.5 DUPLO PERTENCIMENTO: SER ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO E INDÍGENA

As diversas manifestações dos acadêmicos indígenas evidenciadas neste trabalho explicitam a saga trajetória identitária de um novo sujeito formalmente constituído por uma verticalizada iniciativa institucional de viabilização de acesso ao ensino superior público (pelas Leis Estaduais n.º 13.134/2001 e n.º 14.995/2006), e que se afirma na medida em que define, convive e realiza estratégias de permanência na universidade.

Constituir e manter a sua identidade como estudante indígena universitário demanda deste sujeito a sustentação simultânea de sua pertença acadêmica e étnico-comunitária. Esse elemento – tese fundante, inspiradora e orientadora deste trabalho –

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

Ao problematizar com os entrevistados o seu duplo e simultâneo pertencimento com a universidade e com a sua comunidade indígena, constata-se que três elementos sínteses passam a ser definidores desta perspectiva, sendo:

- a afirmação de sua identidade como sujeito indígena;
- o acesso e a socialização dos conhecimentos acadêmicos e
- o nível e frequência de relacionamento com a comunidade indígena.

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

Ah, na verdade, para mim, eu me sinto mais índio ainda. Me sinto mais índio, até que o pessoal [os estudantes indígenas que residem na mesma casa] fala para mim em casa que, às vezes, a gente senta, discute os problemas, assim da faculdade e a gente já tem a noção geral, tipo os problemas sociais, como é que a gente vai se aplicar futuramente. Aí o pessoal fala: - **Nós, na verdade, nós somos índios, né? Aí, é uma palavra geral, que a gente fala. Nós somos índios. E aí, como pessoa, não tem como a gente fugir de ser índio.** Eu falo para eles que eu me orgulho de ser índio e por estar numa universidade dessa aqui fazendo o que eu sempre quis. E às vezes, têm pessoas que escondem que são índias. Eu chego a me orgulhar de ser índio e de chegar aqui da maneira que eu cheguei, sendo índio. (L.V.S., grifo nosso)

Os acadêmicos ressaltam também sua percepção em estar na universidade entendendo-a como um lugar diferente, um “outro mundo” (sic), ainda que essencialmente escolar, que expõe e exige a sua autoidentificação como indígenas (para eles, não necessariamente como Kaingang ou Guarani), destacando-se as suas diferenças e também provocando-os para tal. Como observada na análise realizada neste trabalho, é na relação com o outro (indígena ou não indígena) que as

especificidades e diferenças identitárias se manifestam e passam a se revelar a esses sujeitos.

Ah, eu estou num lugar diferente. **Eu estou em outro mundo**, digamos assim. E daí, é claro, que o tempo todo eu me identificava como índia, como indígena. Eu nunca esqueci. Mas quando eu falava, assim, sabe, aí parece que dava uma diferença que tinha mais atenção dos outros. (E.R.J.)

A manifestação apresentada revela o conceito de identidade étnica associado à noção de reconhecimento (auto-reconhecimento e o reconhecimento pelo outro), a partir do contraste com o outro (indígena e(ou) não indígena), o que Cardoso de Oliveira (2006, p.22), fundamentando-se no pensamento barthiniano, conceituaria por identidade contrastiva.

Ao revisitar suas análises acerca do conceito de identidade étnica, esse autor afirma a sua associação ao campo da etnicidade e aos estudos sobre a moral do reconhecimento. Situa desta forma, a questão da identidade étnica, do auto-reconhecimento indígena e do respeitoso reconhecimento indígena pelos não indígenas no campo que denominou como etnoética, ou seja, da existência da “dimensão ética ou moral no trato das relações interétnicas no âmbito da formulação e execução de políticas públicas dirigidas às etnias indígenas” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p.46).

Essa perspectiva contribui para a compreensão de como as identidades étnicas indígenas, em diferentes contextos sociais, políticos e culturais, passam a ser invisibilizadas, evidenciadas, assimiladas, manipuladas e assumidas pelas políticas públicas afetas aos povos indígenas e pelos próprios e diferentes grupos étnicos. Para o autor, a assunção da identidade étnica pelos sujeitos e povos indígenas está associada à conquista e ao reconhecimento de sua condição cidadã, e por conseqüência, da possibilidade de uma vida ética de direitos de cidadania.

O que significa dizerque inerente à moral do reconhecimento pelos outros – segundo a qual, na relação dialógica, esses outros seriam verdadeiros “doadores de sentido” [TAYLOR, 1992] – estaria o auto-reconhecimento, sem o que o indígena não lograria realizar as condições de possibilidade de uma vida ética ou de eticidade (*Sittlichkeit*). Seria como romper com a “consciência infeliz” para lograr o respeito de si, condição para lutar pelo reconhecimento de sua identidade étnica e, com ela, situar essa luta no rumo da busca pela cidadania, sem ter que abdicar da própria identidade indígena. [...] O que torna a luta pelo reconhecimento identitário uma luta política apoiada, todavia, naquilo que venho chamando de moral do reconhecimento. É quando a busca pelo respeito de si

pelos outros começa pela descoberta do auto-respeito, encontrando nele a dignidade e a honra indígena tão vilipendiada no passado, e hoje, ao que tudo vem indicando, encontra-se em pleno processo de recuperação. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p.54-55)

A afirmativa assunção de sua identidade étnica pelos acadêmicos indígenas pode revelar e indicar aspectos de efetividade do direito conquistado ao acessar, permanecer e concluir o ensino superior público. O crescente respeito e afirmação identitária indígena assumida e influenciada a partir da elevação dos níveis de escolarização, principalmente das classes etárias indígenas mais jovens, passa a denotar a constituição de uma moderna situação interétnica, conforme contextualiza Cardoso de Oliveira (2006, p.52-53), sendo um dos reflexos do movimento pan-indígena difundido nas Américas a partir da década de 1970.

Seja no México, seja no Brasil – países nos quais pude realizar observações etnográficas –, observa-se um claro processo de “modernização”, a começar pela presença das novas gerações, que, em algumas comunidades, alcança níveis elevados de alfabetização, fato que entendo ser um bom indicador do que é ser um índio moderno. Através dessa alfabetização surge uma elite indígena [...] quando se observa nessas populações uma luta não apenas por ganhos materiais, mas também pela cidadania, que bem poderia ser traduzida por busca de respeitabilidade a si mesmos, de seus valores e de suas formas de ver o mundo. [...] Claro que não se pode generalizar esse efeito virtuoso do movimento indígena em todas as etnias e, nem mesmo, em todas as pessoas membros desses povos originais. Todavia, as observações que têm sido feitas por etnólogos e indigenistas permitem afirmar que os setores mais modernos desses povos – que em termos de gerações seriam as classes etárias mais jovens – vêm assumindo aquilo que se poderia chamar uma ideologia de crescente auto-respeito.

A afirmação da identidade desse estudante universitário como sujeito indígena, desta forma, pode estar intimamente associada ao acesso e à socialização dos conhecimentos acadêmicos aprendidos na universidade, sendo este o segundo elemento síntese que caracterizam o duplo pertencimento a que se refere esse trabalho. A aprendizagem desses conhecimentos também é compreendida como um dos significativos aspectos que caracterizam esse novo e diferente mundo acadêmico ora evidenciado pela entrevistada. Referem-se aos conhecimentos técnicos, científicos e acadêmicos buscados, socializados e aprendidos no ensino superior, constituindo o cerne da existência da universidade e da escola.

Apesar da importância da aprendizagem desses novos conhecimentos para os acadêmicos indígenas, Baibich-Faria (2009, encontro de orientação não publicado) adverte, porém, que este movimento raramente é de mão-dupla, isto é, os indígenas parecem, para a academia, não ter nada sabido ou a ensinar. Ciência e cultura são, neste paradigma predominante, ainda que não explicitado, patrimônio da universidade e somente dela.

Nesse sentido, evidenciam que as maiores dificuldades encontradas para manter seu duplo pertencimento encontram-se na relação com e na universidade, uma vez que sua pertença familiar e étnico-comunitária é o que originalmente os identificam e o sustentam como sujeitos indígenas. Reconhecem a universidade como um lugar em que muitos deles encontram-se institucionalmente determinados diante do objetivo de estudar, haja vista as regras, normas e disciplinas que precisam cumprir para se manterem na condição de estudante universitário, fundamentalmente de bolsistas³⁸⁸.

Outrossim ao adquirirem mais conhecimentos credenciam-se como estudantes indígenas em potencial na universidade, ampliando sua leitura de mundo e sentindo-se academicamente mais fortalecidos e etnicamente mais identificados.

Eu vim de um lugar, eu venho para cá forçado. Eu venho para cá porque eu tenho um objetivo a cumprir aqui e tenho que estudar, tenho que fazer isso, mas nem por isso eu quero deixar de ser índio, não. (L.V.S.)

Eu acho que a dificuldade maior é aqui na universidade. Na reserva não é tanto problema. Na reserva é, por mais que os índios não gostem muito assim, mas, às vezes eu fico só olhando também ou de ouvir falar também. (J.R.S.)

Dentre os limites mais ressaltados e já evidenciados neste trabalho pelos entrevistados, a referência à frágil escolaridade básica é um dos mais contundentes. Ressalta-se que esta fragilidade é revelada pelos entrevistados principalmente se comparado o seu desempenho ao dos seus colegas não indígenas dos cursos os quais estão frequentando. Destaca-se ainda a contundência dessa manifestação pelos

³⁸⁸ Como informado anteriormente, para que cada estudante indígena universitário receba a bolsa auxílio repassada pela SETI, este deve cumprir a frequência mínima estabelecida pelas IES sob pena de não a receber no mês referente ao descumprimento. Observa-se, por meio de conversas informais com professores membros das CUIAs locais e com estudantes indígenas universitários, a existência de tensões entre acadêmicos e destes com os docentes diante da operacionalização das referidas regras. Além do regimento estabelecido para concessão da bolsa auxílio, os estudantes indígenas, como todos os demais acadêmicos matriculados, têm que cumprir as normas de avaliação e frequência mínima nas disciplinas do curso, dentre outras, muitas delas padronizadas a toda a comunidade universitária.

entrevistados cuja autoestima étnica também é por eles apresentada de forma fragilizada (caso do estudante Kaingang L.V.S. e dos estudantes Guarani: V.L.J., E.R.J. J.R.S. e R.S.C), diferentemente dos acadêmicos cuja identidade étnica proclama-se de forma afirmativa (caso dos estudantes Kaingang I.B.R. e M.B).

A relatada fragilidade no domínio de conteúdos escolares é um dos motivos por eles apresentados para ruptura do pertencimento acadêmico (pela evasão), revelados por meio das fugas acadêmicas³⁸⁹, do desânimo em continuar estudando e, conseqüentemente, pelo desejo de permanência nas aldeias, principalmente nos períodos de férias ou feriados prolongados.

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

A indiferença, desincentivo ou resistência dos acadêmicos indígenas ao retorno à Universidade pode denotar à proposta do Vestibular dos Povos Indígenas como ação afirmativa na porta de entrada, via vagas suplementares, e negativa na de saída pela porta dos fundos da “vítima culpada por seu insucesso”. (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado). Essa reflexão se afirma a partir das evidenciações e análises apresentadas neste trabalho acerca da fragilidade das políticas institucionais voltadas à permanência acadêmica desses sujeitos no ensino superior, caracterizando-se ainda como um ensaio de política pública, não se tornando concretamente efetiva.

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

³⁸⁹ Conforme evidenciado anteriormente, essa expressão está associada à idéia relatada por alguns estudantes indígenas entrevistados de encontrar na aldeia um refúgio onde possam se distanciar das exigências, dos preconceitos e sofrimentos vividos em sua experiência acadêmica.

Contudo, ao analisar a própria experiência relatada durante as entrevistas, os acadêmicos revelam e afirmam sua defesa de que toda a oferta da educação básica deva ocorrer nas escolas indígenas, no interior das aldeias (desde que garantida condições de qualidade nos processos de escolarização), o que pode vir a assegurar identidade e pertencimento étnico aos alunos indígenas.

Então, no meu caso, eu acho que ajudou [estudar na cidade]. Uma, porque o ensino exigia mais, né? E porque, também, eu fui pegando o ritmo aqui da cidade, dos alunos daqui. Então eu fui me adaptando um pouco mais. Aí, quando eu entrei na faculdade, não foi tão diferente. Foi um impacto, mas nem tanto, como para quem não estuda aqui, na cidade grande. Acho que tem que estudar na aldeia, depois vai para a universidade. Agora, o fato de ter ensino médio na reserva eu acho que é necessário, como eu posso dizer? Estaria dando mais condições, também, para os estudantes. (E.R.J.)

Essas evidências instigam a reflexão sobre a importância e o papel da escola indígena em articular, na sua organização curricular, a socialização de conteúdos escolares de forma dialógica com os conhecimentos étnicos e tradicionais presentes na comunidade, possibilitando a esses últimos o seu reconhecimento, visibilidade e afirmação.

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

Ressalta-se que uma das possibilidades de efetivação desta ação ancora-se na implementação da Lei 11.645/2008, que determina o ensino da História e Cultura Indígena nos currículos escolares de todos os níveis e modalidades da educação básica e do ensino superior e em todo o território nacional, tal como estabelecido pela Lei 10.639/2003 que determina o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A implementação desta ação em todos os níveis e modalidades de ensino (educação básica e ensino superior) pode envolver e agregar profissionais indígenas das várias licenciaturas.

Nessa lógica, ao evidenciar o debate acerca da especificidade da questão indígena na formação étnica nacional, Peres (2007, p.43) expõe a afirmação de João Pacheco de Oliveira o qual inverte o nexos que expõe a baixa escolaridade dos estudantes indígenas como a centralidade justificadora de seu frágil desempenho acadêmico e remete essa reflexão à histórica forma de organização e da natureza da universidade.

O problema das populações indígenas no que se refere ao Ensino Superior não é de baixa escolaridade, mas do reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados. Não se trata, portanto, de inclusão social apenas e sim da construção de uma outra universidade.

Apesar das dificuldades e sofrimentos vivenciados e relatados em diversos momentos pelos entrevistados, constata-se que a permanência dos estudantes indígenas na universidade e sua relação com os conhecimentos aprendidos e elaborados estão conectados a um objetivo pessoal e coletivo assinalado pelo seu pertencimento étnico-comunitário. Esse pertencimento pode se caracterizar como elemento fundamental das políticas de ação afirmativa dos povos indígenas (conforme analisado neste trabalho), bem como inspirar e potencializar a positiva teimosia, resistência e capacidade de resiliência dos acadêmicos indígenas, não permitindo que deixem de serem índios ao manter-se estudantes universitários.

E aí o pessoal aqui, também, me pergunta quais são as minhas expectativas, se eu vou trabalhar na aldeia, se eu vou ficar aqui mesmo, se eu estou deixando de ser índio. Eu falo que não, eu sou índio e não vou deixar de ser índio, né? [...] Eu quero ir lá. Lá, eu ando descalço, de calção, vou nadar... Lá, eu faço as coisas que eu tenho liberdade e aqui não. Mas, então, não é porque eu estou aqui, estou numa faculdade, vivendo uma vida diferente, que eu vou deixar de ser índio, eu não! Eu sou índio do mesmo jeito. Isso nunca vai morrer. (L.V.S.)

Eu sempre quis voltar [para a cidade após as férias]. Tive muitas dificuldades e que, às vezes, a gente fica desanimada mesmo. Mas no fundo não, eu sempre quis. Era meu objetivo e que tinha que conseguir. (E.R.J.)

Assim, a manutenção do vínculo universitário do estudante indígena ocorre pela apropriação de conhecimentos e técnicas aprendidas e socializadas junto aos professores e acadêmicos não indígenas durante o seu processo formativo, as quais

podem ser apresentadas, disseminadas e utilizadas nas aldeias. Se expressa como se o conjunto de conhecimentos novos aprendidos durante a graduação credenciasse os estudantes indígenas diante de suas comunidades, potencializando e possibilitando respostas aos problemas e às dificuldades vivenciados cotidianamente.

Contribuiu. A gente dá mais valor naquilo que a gente é e que a gente vê que a gente tem mais força, a gente vê... Você descobre que têm muitas possibilidades de lutar por aquilo que você quer e de trazer benfeitorias para a comunidade. Não só para a sua, mas para as outras também. Eu acho assim, para ver, tentar uma vida melhor e amenizar um pouco o sofrimento dos índios. É isso³⁹⁰. (V.L.J.)

Eu consegui manter esse vínculo com a idéia deles. Porque muitos professores e pedagogos com quem eu conversei dão uma idéia para nós para colocar nas nossas reservas, porque a gente sempre está procurando, como pedagoga, conhecer mais. É conversar com os não indígenas, o que pode ser mudado, como a gente tem que colocar na nossa escola indígena. Tem muitas coisas dos não indígenas que a gente pode aproveitar e colocar para eles lá, da nossa forma indígena, o que é bem proveitoso. [...] Eu acho que ajudou bastante [identificar-se como estudante na comunidade]. Porque ali, a gente está buscando conhecimento, novas metodologias para serem colocadas em prática para eles lá. [...] **Eu acho que é o contato que a gente sempre está mantendo com os não indígenas, o contato que a gente tinha com os indígenas.** (M.B., grifo nosso)

Ao expressar, ao seu modo, o seu conceito sobre o duplo pertencimento problematizado e refletido na entrevista e neste trabalho, a acadêmica revela a importância do contato com os conhecimentos elaborados e disseminados pelos não indígenas, bem como com o contato com os indígenas, por ela expressada no passado: “o contato que a gente tinha com os indígenas”. Essa expressão pode querer explicitar esta nova pessoa indígena em processo de formação e em sua condição de profissional graduada (no momento da entrevista), e que pode dela exigir uma nova postura diante da sua comunidade e mesmo dos demais profissionais indígenas e não indígenas, nela presentes e atuantes.

Do conjunto de relatos que se referem aos conhecimentos aprendidos e intercambiados na universidade, bem como aos que foram sendo estudados ao longo das trajetórias escolares e formativas dos estudantes indígenas entrevistados, pode-se sistematizar e evidenciar três diferentes distinções:

³⁹⁰ Resposta da entrevistada ao ser questionada sobre o que contribuiu ou dificultou para ela se sentir mais indígena ao identificar-se como estudante universitária tanto na aldeia como na universidade.

A primeira refere-se à significativa referência dos conhecimentos escolares na universidade: uma vez que o acúmulo de conhecimentos não apresentados, discutidos, sistematizados e aprendidos na educação básica, tornam-se importantes ferramentas para a sobrevivência e permanência do estudante indígena no ensino superior. O acesso a esses conhecimentos, em íntimo diálogo com os saberes tradicionais de cada povo e em cada comunidade, possibilita a tradução de diferentes universos, dentre eles, o seu próprio.

Entende-se que o acesso e a compreensão das diferentes áreas do conhecimento (tradicionalmente elaboradas por não indígenas) pelos estudiosos indígenas possam a eles possibilitar o avanço da ciência por meio do seu olhar étnico-científico específico, bem como da reescrita e reinterpretação de fenômenos e registros históricos, geográficos, antropológicos, lingüísticos, sociológicos, biológicos, matemáticos, astronômicos, dentre outros. Também podem contribuir para a afirmação dos etno-conhecimentos que fundamentam e orientam cada povo, em seus processos próprios de organização social, cultural e política, bem como de educação e de aprendizagem.

A segunda refere-se à significativa referência dos conhecimentos acadêmicos na comunidade indígena: uma vez que o acúmulo de conhecimentos técnicos e científicos adquiridos no ensino superior torna-se fundamental para o acadêmico indígena sentir-se mais indígena e “retornar”³⁹¹ à comunidade. O acesso a esses conhecimentos e sua relação com as diversas formas de interpretação e adequação às diferentes realidades, expectativas e necessidades das comunidades, de cada acadêmico Kaingang e Guarani, possibilita a tradução de diferentes universos, dentre eles o seu próprio, para manterem-se indígenas.

A terceira refere-se à significativa referência dos conhecimentos tradicionais de cada grupo étnico, guardados e reelaborados historicamente por cada aldeia ou grupo familiar: uma vez que o acúmulo deste conjunto de saberes, mitos, rituais, histórias,

³⁹¹ A referência entre aspas deve ser problematizada e compreendida não como um retorno físico de alguém que ficou muito tempo distante da aldeia e que volta após a conclusão dos seus estudos (não sendo o caso dos estudantes indígenas entrevistados neste trabalho), mas como um ritual de passagem muito característico das sociedades não indígenas ao organizarem e realizarem as cerimônias de colação de grau ou formaturas em que as instituições de ensino entregam às famílias e à sociedade o estudante metamorfoseado em novo profissional. Interessante seria a realização de investigações e pesquisas sobre como esses rituais se constituem e representam para os novos profissionais indígenas e para suas famílias e comunidades.

costumes, dentre outros transmitidos fundamentalmente pela tradição oral e apropriados pelos estudantes indígenas ao longo de sua formação como pessoa Kaingang ou Guarani, torna-se fundamental para esse sujeito sentir-se, afirmar-se e pertencer-se indígena no ambiente escolar e universitário.

O acesso a esses conhecimentos pelo estudante indígena seja em seu ritual processo formativo como pessoa Kaingang ou Guarani orientado pelos sábios e(ou) mais velhos da comunidade, seja pela curiosidade epistemológica instigada pela convivência acadêmica, possibilita a tradução afirmativa de seu universo cosmológico em diálogo com os demais conhecimentos descobertos.

Ainda que o presente trabalho não almeje o estudo epistemológico aprofundado sobre a natureza e constituição dos diferentes conhecimentos evidenciados, não sendo este o seu objeto de análise, ressalta-se a importância em evidenciá-los em estudos mais aprofundados. Sua evidenciação se justifica uma vez que passam a compor o elenco formativo dos estudantes indígenas – explicitados ou ocultados por eles próprios, pelas suas comunidades em contato com a universidade (em projetos ou eventos preparados para tal), ou mesmo pelos professores e colegas não indígenas no cotidiano dos cursos e das salas de aula. Como afirma a acadêmica M.B.:

Eu percebia que era dos dois lados: da Universidade e da comunidade. Assim como a comunidade queria que a gente aprendesse coisas novas para levar para eles, a Universidade também tinha esse interesse, a gente ali com uma informação indígena, então eles sempre estavam perguntando³⁹².

Ao referir-se aos necessários esforços a serem feitos pelos povos indígenas em construções epistêmicas diversas para as universidades, Joênia Wapichana (2007, p.55) afirma que,

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

³⁹² Ressalte-se que muito mais como uma curiosidade antropológica do sujeito da cultura normativa em relação à do outro do que, propriamente, como uma relação hierarquicamente horizontal. (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado)

A manifestação da autora revela a importância em se reconhecer e compreender a universidade como espaço democrático de fronteira étnica (BARTH, 1998) e(ou) como zona de contato (SOUZA SANTOS, 2001) onde é possível traduzir e intercambiar conhecimentos que partem, se fundamentam e se constituem de diferentes lógicas. Sobretudo, onde afirmativamente se constate a amplitude e a variedade da experiência social do mundo indígena, partindo da oposição da noção de que,

a ciência moderna e a alta cultura [leia-se: cultura “ocidental”] [são] os critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. [...] [esse procedimento] liberta as práticas sociais [sobretudo as indígenas] do seu estatuto de resíduo, restituindo-lhe a sua temporalidade própria e, assim, a possibilidade de desenvolvimento autônomo (SOUZA SANTOS, 2001, p.12 apud CAVALCANTE, 2009, p.112).

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

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

Como demonstrado ao longo deste trabalho, a autoidentificação como estudante indígena e seu acolhimento e permanência na universidade e na aldeia dependem, fundamentalmente, dos vínculos que esse sujeito consegue manter em ambos os espaços. Reconhece-se que o vínculo familiar e étnico-comunitário é fundamental para nutrir sentido e significado à sua permanência acadêmica e indígena na universidade, assim como para a garantia de seu retorno à aldeia.

Atrapalhar, não atrapalhou em nada. De contribuição... Eu acho que é aquilo que eu disse: o apoio da família, da comunidade dá força pra gente continuar aqui, sabe? A expectativa deles de ver a gente voltando para lá com o conhecimento para ajudar, eu acho que isso ajuda a gente, dá mais força pra gente poder voltar para cá. Mas atrapalhar, nada atrapalhou não. [...] Ó, porque a gente vem, mas a intenção é voltar né? Pelo menos eu sou assim. Então, se não tiver esse vínculo, você não consegue não. Porque índio, ele vai pra cidade, ele pode morar o tempo que for, mas ele volta. Eu já vi vários casos né, então, ele sempre tem esse vínculo. E eu acho que é isso que dá força para ele... (V.L.J.)

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

A significativa ausência do estudante indígena na aldeia em que mantém seus vínculos de pertencimento pode provocar indiferenças e estranhamentos locais por parte de membros da comunidade. Também, a frequente e excessiva permanência na aldeia, fundamentalmente pelos estudantes casados e pais (principalmente nos períodos de férias, feriados prolongados ou em contexto de dificuldades econômicas), pode fragilizar a sua permanência na universidade, não acompanhando e muitas vezes esquecendo os conteúdos escolares desenvolvidos em sala de aula.

Aí depende, né? [ao ser questionada se manter muito e com exclusividade seu vínculo com a sua comunidade pode colocar em risco a sua permanência na universidade] De estar longe da faculdade, de esquecer algumas coisas, não querer voltar... Bom, eu não passei por essa experiência de não querer voltar. (V.L.J.)

Sempre que tinha férias. Às vezes tinha comemorações que nos convidavam e a gente também não podia dizer que não, porque eu também achava que se não fosse, poderiam estar com outro pensamento sobre mim. E sempre que eles quiseram minha presença lá, a gente estava ajudando. [...] Não. Era diferente. Quando as escolas nos convidavam para dar uma palestra, a gente não fazia muito esforço como a gente faz em nossa comunidade indígena para comparecer. (M.B.)

Eu consegui manter. Mas é como eu falei: tive épocas que eu quase não ia para a aldeia, por causa do curso, mas eu consegui manter, sim. Um pouco [ao ser questionada se sentiu diferença na relação com pessoas da família e da comunidade pelo tempo em que ficou distante da aldeia]. Ah, não sei, parece que dá impressão de que, tipo: - Ah, ela se esqueceu da aldeia, tem outros planos... Pode ser isso. Mas nunca ninguém falou... (E.R.J.)

Constata-se ainda que o duplo pertencimento dos estudantes indígenas universitários pode ser mediado pela relação dos caciques e lideranças indígenas para com esses sujeitos e com a universidade. Evidencia-se que ausência dos caciques e lideranças indígenas no ambiente universitário e nas relações com as IES, pode limitar a compreensão das comunidades indígenas sobre a realidade e os problemas vivenciados pelos estudantes indígenas, tampouco afirma seu vínculo com a comunidade e com a universidade. Essa ausência pode transferir à FUNAI (ainda que tácita e informalmente) a incumbência pela interpretação e mediação dos problemas vivenciados pelos acadêmicos nas universidades³⁹³.

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

O estudante indígena enfrenta um espaço de “buraco perverso de estrangeirice” na medida em que é ele mesmo a quem compete o esforço, às vezes hercúleo, de convencer a aldeia e a família de que continua pertencendo e a universidade de que não é um estudante comum. Muitas vezes, o indivíduo, não consciente desta condição, ainda carrega a culpa pelos micro-insucessos (BAIBICH-FARIA, 2009, encontro de orientação não publicado).

³⁹³ Esta situação é explicitada pelo acadêmico L.V.S. ao afirmar que: “A FUNAI também é fechada. Se eles levassem os problemas nossos para lá e levantassem projetos junto à comunidade indígena, ou, na verdade, os caciques levantassem projetos lá, juntos, para ajudar os indígenas, os estudantes indígenas, talvez, poderiam se aproximar mais. Mas falta isso aí. Aí, na verdade, fica entre eu e o cacique, só. Mas a FUNAI também, eu acho, ela tem um grande papel para contribuir nessa parte, porque eu estando aqui na universidade, a FUNAI é responsável por nós que estamos aqui. Como os caciques também. Só que daí, teria que ter uma interação entre eles.” A manifestação do acadêmico retrata a histórica, permanente e contraditória relação das comunidades e povos indígenas para com esse órgão oficial, afirmando-o e negando-o simultaneamente ou mesmo buscando ressignificar seu papel e funcionalidade diante da crescente autonomia política das organizações indígenas no país.

Fundamental, dessa forma, é a compreensão das relações existentes entre os acadêmicos indígenas (situados e vinculados em sua rede de parentesco) e os caciques e demais lideranças indígenas, mediados pelos diferentes interesses, posições e aspirações de poderes locais e étnico-territoriais ora estabelecidos. A presença do acadêmico indígena, bem como do futuro e novo profissional nas aldeias pode ampliar as relações políticas internas para além do cacique, provocando tensões e reorganizações nas posições atualmente definidas.

Bom, eu, na verdade, ainda estou numa luta com isso aí, para conseguir isso, porque, os caciques de lá, dificilmente eles vêm visitar aqui. Eles vêm, talvez, uma vez por ano, quando às vezes, é organizado algum encontro, que então chamam eles para vir, para eles se interagirem da situação daqui. Mas aí, eu estou tendo dificuldade porque, às vezes, eles ficam fechados lá [na aldeia] e não entendem um pouco do que a gente está vivendo aqui. (L.V.S.)

É possível que o estudante universitário que consegue manter e concluir seus estudos na universidade e, simultaneamente, cultivar seus vínculos culturais e político-comunitários, possa ser reconhecido potencialmente como uma nova liderança, dependendo do perfil e dos vínculos parentais a que pertence, conforme relata o acadêmico I.B.R.

Olha, no início foi uma coisa assim que as pessoas ficaram um pouco, já pensando se ia dar certo ou não, mas depois eles conseguiram ver que... Eles não acreditavam que eu ia chegar aqui, achavam que ia desistir, mas agora eles vêem que... Eu acredito que sentem até orgulho. Porque, eu, por exemplo, a minha família, eles têm um posicionamento, lá, de liderança na comunidade. Eu tive uma passagem breve, mas tive... Então, tenho umas divergências políticas, você tem críticas, mas a maioria me vê como, sei lá, solução dos problemas deles... Eu saio no Apucarantina, hoje... Se eu sair na rua lá, todo mundo pergunta: - Aconteceu isso, como a gente pode agir, de que formato vamos fazer isso, perguntar como é que estão os projetos.

Como anteriormente referido neste trabalho, a titulação acumulada e alcançada pelo estudante indígena universitário pode potencializar e empoderar os cacique e as lideranças que podem contar com conhecimentos técnicos e científicos a serviço das suas comunidades e, ao mesmo tempo, receber o apoio, a aliança ou a oposição do novo profissional que retorna à aldeia, dependendo do tronco ou grupo familiar a que pertence, bem como do espaço político-profissional que queira ocupar na aldeia.

Olha, no Ivaí, há uns quatro meses atrás, o D., quando era candidato a vereador, disse: - Se eu for eleito, você vai ser o nosso advogado da Câmara. Então, tem umas idéias, assim, que o pessoal fica naquela. Porque eles sabem, né? (I.B.R.)

Indiretamente, digamos assim. Apoio, né? Apoio, como eu posso falar? Eles estavam torcendo para que eu conseguisse [terminar o curso]. Falavam que eles sentiam orgulho de ter alguém que saiu de lá de dentro, sabe, que foi criado lá, que nasceu lá. Porque, eu nasci lá e que, agora, estava aqui, representando, adquirindo um conhecimento a mais para, no futuro, depois, ajudar. (E.R.J.)

Constata-se, enfim, que a manutenção do duplo pertencimento pelo estudante indígena universitário pode contribuir para a compreensão e superação dos sentimentos de duplo estrangeirismo que podem existir na sua relação com a universidade e com a sua comunidade de origem.

Segundo Peres, ao relatar a reflexão realizada por Lúcio Flores, membro da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), acerca do reduzido número de indígenas ingressantes e concluintes no ensino superior e do papel das universidades neste contexto,

os índios que saem de suas aldeias para estudar sofrem duas formas de desprezo: são acusados pelos seus próprios parentes de abandonarem seu povo, enquanto os brancos que moram nas cidades mandam que voltem para seus lugares de origem, de onde não deviam ter saído. [...] Na sua opinião [de Flores] existe uma dificuldade de entender o que o índio fará depois de concluir seu curso universitário: será que ele retornará ao seu povo? Num momento em que os povos indígenas estão mais fortalecidos, a universidade pode constituir-se numa grande parceira. (PERES, 2007, p.43)

Lúcio Flores (2007, p.46) sintetiza este fenômeno afirmando que,

Essas dificuldades nos levaram a entender que o desafio era muito maior do que sair solitariamente, que era preciso criar um grupo que fosse mais forte, que pensasse um pouco mais sobre a possibilidade de acesso a universidade.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer considerações finais para um trabalho cujo fenômeno de análise apresenta-se de forma recente e inédita no país e no Paraná é realmente um grande desafio. Ao mesmo tempo, em sua singeleza, apresenta-se como um recorte da realidade possível de ser observada e analisada pelo pesquisador e também como uma forma de sistematização sobre a trajetória dos estudantes indígenas universitários a ser lida, problematizada, indagada e referencializada.

Paradoxalmente, essas considerações finais apresentam-se de forma inconclusa e inacabada, como diria Paulo Freire (1997, p.50-53), próprias do inacabamento do sujeito pesquisador que se apresenta na condição de educando-educador, em seu permanente processo formativo, como também dos estudantes indígenas universitários que se fazem teimosos sujeitos históricos em sua saga trajetória em serem acadêmicos e indígenas todos os dias.

A presente tese constatou, como seu cerne investigativo, a existência do duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário no processo de constituição e formação dos estudantes indígenas universitários, bem como seu fundamental reconhecimento e análise para se refletir sobre as possibilidades de permanência desses sujeitos na universidade. Para tal, definiram-se como centralidade investigativa deste trabalho as trajetórias feitas pelos sujeitos acadêmicos indígenas nas universidades (particularmente nas IES Estaduais paranaenses) articuladas e contextualizadas às políticas públicas de ensino superior voltadas aos povos indígenas no Paraná e no Brasil.

As trajetórias dos acadêmicos indígenas, narradas pelos sujeitos entrevistados, constataram a existência do duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário – objeto desta tese – e evidenciaram a importância do seu reconhecimento para a garantia da permanência de seu processo formativo na universidade.

Contudo, as trajetórias relatadas e analisadas revelaram que a condição de duplo pertencimento passa a ser construída, sustentada, inventada e equilibrada por esses sujeitos pelo seu mérito próprio nesse processo formativo, pelo apoio familiar recebido, pela relação com alguns colegas e professores não indígenas e pela

expectativa de sua comunidade de origem, sendo essa marcada pelas relações faccionais existentes nas terras indígenas. A ausência de políticas públicas de ensino superior cientes, sensíveis e coerentes à condição diferenciada desses sujeitos e à existência dos pertencimentos construídos por eles e fundamentais para garantir sua permanência na universidade, manifesta o vácuo existente entre a assunção dessa responsabilidade formativa individualmente pelos próprios acadêmicos e a responsabilidade institucional das IES envolvidas e do Estado, responsabilidade que se limita no processo do vestibular.

O processo de elaboração da presente tese indicou, desde sua gênese, a necessária articulação entre as experiências cotidianas e significativas vivenciadas pelos estudantes indígenas nas IES Estaduais e a leitura mais histórica e contextual sobre como esses sujeitos adentraram no universo acadêmico por meio das recentes políticas públicas de acesso e permanência ao ensino superior para os povos indígenas no Brasil. A possibilidade do permanente diálogo entre as dimensões desse debate, como método e princípio, tornou-se uma referência inspiradora para o processo de elaboração desta tese.

O presente trabalho se propôs também a articular a inédita experiência institucional do Vestibular dos Povos Indígenas implantada no Paraná desde o ano de 2001, no contexto de configuração das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas ao ensino superior no país, uma vez que inexistia uma política nacional integrada e definida para tal. A narrativa apresentada acerca do referido concurso vestibular – da qual o pesquisador e autor desta tese foi sujeito participante – revelou alguns aspectos dos meandros e das fragilidades institucionais de uma experiência que se declara inédita como ação desta natureza no cenário nacional e, portanto, preche de possibilidades de investigações, inquietações e potencialidades.

O Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná ocupa intencionalmente um capítulo inteiro nesta tese, haja vista a centralidade que o define na configuração da política de ensino superior voltada aos povos indígenas no Paraná (ainda focalizada na garantia e viabilização de acesso), bem como das pistas que a experiência narrada possa sinalizar para se pensar sobre uma efetiva política de permanência dos acadêmicos indígenas nas universidades. As informações estatísticas organizadas e

disponibilizadas sobre as trilhas e os percursos, passos e (des)compassos institucionais de acesso e permanência dos sujeitos indígenas nas IES Estaduais instigam novas e mais aprofundadas pesquisas sobre esse recente fenômeno.

A reflexão sobre as políticas públicas de ensino superior aos povos indígenas – das quais os vestibulares específicos se articulam e as constituem – assume, dessa forma, uma importância significativa para a contextualização das experiências acadêmicas vivenciadas pelos estudantes indígenas universitários, em particular neste trabalho, pelos indígenas do Paraná. Cada lei, resolução, ato normativo, cada edição do referido vestibular, cada vaga ofertada, cada candidato indígena inscrito, cada estudante indígena matriculado, evadido ou graduado, cada reunião de trabalho das comissões locais e estadual, cada evento científico realizado, cada projeto desenvolvido junto às comunidades indígenas, cada produção acadêmica elaborada e disseminada, dentre outras ações relacionadas ao ensino superior aos povos indígenas do Paraná, constitui esse processo como reflexo e conquista histórica dos povos indígenas no Brasil.

Entende-se que a contextualização e compreensão histórica e política do processo de ingresso e permanência dos estudantes indígenas no ensino superior público, apresentadas neste trabalho, possam contribuir para problematizar e debater sobre as leituras existentes acerca das políticas afirmativas voltadas aos segmentos sociais que ainda não tiveram acesso a esse direito. Problematiza-se a leitura meritocrática e individualista comum aos sujeitos que acessam o ensino superior e às instituições de ensino que os acolhem, bem como se apresenta o debate acerca das políticas afirmativas, entendendo-as como direitos conquistados pelos movimentos e organizações sociais afro-descendentes, indígenas, de pessoas com deficiência, dentre outras.

Nessa lógica, uma das perspectivas conceituais evidenciadas nesta tese alude-se à referência das ações afirmativas aos povos indígenas, os quais passam a ocupar o espaço acadêmico-universitário (por meio de vagas suplementares, reservadas, vestibulares específicos, dentre outros) como estratégia coletiva para o desenvolvimento de seus territórios e da sua população. Desafios e contradições que se apresentam no Paraná diante da superação do Vestibular dos Povos Indígenas

como ação afirmativa que garante acesso pela porta de entrada das universidades, via vagas suplementares, e ainda negativa na de saída, pela porta dos fundos.

Reflete-se, assim, a importância da natureza coletiva das políticas afirmativas desenvolvidas para garantir o acesso ao ensino superior para diversos segmentos sociais como instrumento de afirmação de sujeitos até então invisibilizados ou historicamente ausentes do espaço acadêmico.

Destacou-se também neste trabalho o interesse do pesquisador em articular a emergente e ainda frágil política pública de ensino superior aos povos indígenas às políticas públicas de educação escolar indígena, entendendo a urgência e a importância de se refletir sobre a articulação entre os sistemas públicos de educação escolar voltados a essas populações no Brasil.

Ainda que evidenciado o intenso processo de organização da escola indígena específica, bilíngue, intercultural e diferenciada no Brasil, entendeu-se fundamental explicitar e analisar os contextos e as experiências de limites e fragilidades interculturais entre a educação básica e o ensino superior como forma de se pensar e desenvolver processos educativos efetivamente etnoéticos (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p.46-53), de reconhecimento e respeito aos diferentes povos indígenas e para sua efetivação como cidadãos brasileiros. Os relatos dos acadêmicos indígenas entrevistados acerca de suas trajetórias nas escolas urbanas e sobre as fragilidades de seu processo de escolarização, apresentados nesta tese, fazem ecoar as perversidades ainda existentes em ambientes escolares cuja essência emancipadora e crítica tornam-se um dever.

Dessa forma, o presente trabalho procurou intencionalmente explicitar sua compreensão acerca dos estudantes indígenas universitários como uma categoria analítica em constituição e, sobretudo, como sujeitos efetivos nesta trajetória, percorrendo os caminhos e articulando as trilhas entre a universidade e sua comunidade de origem. Nesses percursos, emaranhados com os percursos trilhados pelo pesquisador e pelos demais sujeitos envolvidos neste processo, é que se constituem os acadêmicos indígenas como novos sujeitos em formação. Como anteriormente se propôs e então revelada nesta tese, uma das marcas identitárias desses sujeitos reside na sua capacidade de duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário, buscando permanentemente superar as fragilidades impostas pelas

precárias condições econômicas, pela limitada formação escolar básica, pela incipiente organização institucional das IES públicas, pelas perversas manifestações de preconceito por eles e elas ainda vivenciadas, dentre outros aspectos.

O duplo pertencimento como marca identitária deste novo sujeito também se revela na sua intensa e dialética jornada em superar a condição de estrangeiro, ao mesmo tempo em que reconhece que o é, principalmente no espaço universitário. Ao defender a tese acerca da multideterminação das manifestações do auto-ódio judeu, Baibich (2001) reflete sobre as formas relacionais assumidas pela identidade judaica, principalmente quanto ao seu orgulho identitário a despeito das dificuldades em o ser. Nessa lógica, ao associar a identidade judaica inevitavelmente à sua condição de estrangeiro por excelência, explicita o que Perez (1968, p.22) denomina como sua “identidade esquizóide”, segundo a autora (2001, p.127), “na medida em que precisa, permanentemente, sintetizar e dar respostas aos dois mundos, buscando a utopia de não sentir estrangeiro em nenhum deles, o que, via de regra, não chega a ser atingido, sequer parcialmente”.

Essa referência contribuiu para a compreensão da permanente saga trilhada pelos estudantes indígenas universitários em constituir ineditamente sua identidade, sendo e não querendo ser estrangeiros na universidade e, em diversas situações, também em suas comunidades de origem.

Baibich (2001) observa ainda que a capacidade judaica (marcada pela diáspora) de viver fiel a ambos os mundos culturais – o judaico e o das sociedades envolventes – levou este povo a um tipo de assimilação benéfica marcada por vários “tipos de contato” (Perez, 1968, p.147), articulada à constante habilidade de equilíbrio e flexibilidade, bem como pelo “desejo de persistir” (Arendt apud Perez, 1968, p.166), o que tem impedido a sua diluição identitária. Em outros termos, sujeitos e contextos, essa capacidade de permanente resistência e de flexibilização cultural diante dos processos históricos assimilatórios têm sido uma marca significativa dos povos indígenas no Brasil, podendo intensificar-se ou não diante da influência da formação acadêmica, de sua intensa vinculação ao espaço urbano e da ampliada inserção do profissional indígena no mercado de trabalho capitalista.

A presente tese procurou também superar a leitura essencialista e idealista muito presente nas referências literárias sobre as questões indígenas, buscando maior proximidade na compreensão das dinâmicas socioculturais e políticas dos grupos étnicos abordados. Destaca-se que procurou se desenvolver esse processo de análise, ainda que as abordagens antropológicas não tenham sido focadas com prioridade e profundidade – uma vez ser este trabalho voltado à área da educação –, tampouco o estudo etnográfico tenha sido escolhido para compor os procedimentos metodológicos do trabalho investigativo realizado.

Entendeu-se fundamental, dessa forma, a referencialização de estudos antropológicos que explicitassem e contribuíssem para a compreensão das relações de poder tradicionalmente configuradas pelos povos indígenas, em especial pelos povos Guarani e Kaingang e atualmente existentes nas diferentes terras indígenas no Paraná, por meio das diversas formas de organização sociocultural, política e econômica local, atravessadas pelos sistemas de parentesco e faccionalismos.

Também que se articulassem à compreensão acerca das relações e fronteiras interétnicas marcadamente presentes entre esses grupos étnicos e demais grupos que convivem no espaço universitário, fundamentalmente no contexto capitalista. Essas referências contribuíram para a compreensão aproximada das tensões, faccionalismos e conflitos existentes nas terras indígenas e entre membros do mesmo grupo étnico, organicamente presentes na relação entre os acadêmicos índios com os caciques e lideranças indígenas.

Todavia, este trabalho limitou-se a apresentar os elementos de constituição dos estudantes indígenas universitários como novos sujeitos no contexto das políticas públicas de ensino superior paranaense e nacional, não aprofundando as especificidades que os marcam e definem a partir de suas matrizes culturais Kaingang e Guarani e das interações e transformações destas na relação com a sociedade envolvente, fundamentalmente universitária. Entende-se, contudo, que essa questão possa pautar outras pesquisas e estudos no campo da antropologia, da educação, dentre outras áreas do conhecimento.

As reflexões produzidas possibilitaram ainda evidenciar a constituição de um circuito de trabalho indígena que se renova com a emergência dos novos profissionais

Índios contando, neste momento, como a chancela institucional das IES públicas e com a titulação necessária para atuar dentro e fora das terras indígenas. Essa nova referência profissional pode influenciar as relações de poder atualmente existentes nas aldeias e junto à rede de relações sociais nos municípios onde estão jurisdicionadas as terras indígenas, bem como incentivar a formação de novos intelectuais, pesquisadores e lideranças indígenas potencialmente orgânicos aos interesses, às lutas e organizações sociais e políticas de seus povos.

A presente tese instiga os leitores à importante e necessária problematização e investigação acerca das trajetórias que vem sendo e que serão trilhadas por este novo profissional indígena no circuito de trabalho que passa a se constituir seja no interior das instituições públicas – intenção prioritária dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa –, seja atuando diretamente no mercado de trabalho local, ambos marcados pelos pressupostos da organização social capitalista. Sua presença e atuação podem ainda contribuir para renovar a cultura organizacional existente nas instituições públicas que historicamente atuam junto a esses povos.

Outra referência fundamental que caracteriza a possibilidade do duplo pertencimento dos estudantes indígenas universitários refere-se à importância destes sujeitos em acessar, aprender, produzir e socializar conhecimentos acadêmicos vinculados, organizados e disseminados pelas mais variadas disciplinas e cursos de graduação e pós-graduação, sendo estes, parte do patrimônio público do qual é deles e de suas comunidades por direito.

A condição como acadêmico indígena na universidade provoca a reflexão sobre os diferentes conhecimentos que podem ser por eles pesquisados e intercambiados, haja vista os conhecimentos tradicionais que podem ser re-conhecidos e investigados por esses sujeitos, propondo-se ao permanente diálogo com os sábios e os mais velhos de suas comunidades, bem como com os outros conhecimentos científicos produzidos por diversos especialistas na universidade.

Revela-se no presente trabalho que estar na universidade na condição de acadêmico indígena também pressupõe a importante e necessária instigação acerca da incipiente interculturalidade ainda tímida nos processos formativos que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, na graduação e na pós-graduação, bem como nos

mais diversos setores que constituem as IES. Procurou-se refletir e evidenciar que a tarefa de encharcar de interculturalidade a universidade pública, gratuita e de qualidade não seja somente de responsabilidade do estudante indígena, mas sim, desafio institucional dos gestores das políticas de ensino superior.

Enfim, o desafio a que se propôs esta tese era o de anunciar a afirmativa possibilidade da permanência dos estudantes indígenas na universidade como parte de seu processo formativo, bem como as estratégias por eles e por suas comunidades definidas para tal. Dois elementos essenciais para este horizonte e que também conferem a possibilidade do duplo pertencimento a estes sujeitos referem-se: ao papel institucional das IES públicas e do Governo Estadual na gestão e efetivação de políticas públicas de ensino superior voltadas efetivamente aos povos indígenas; e o papel das comunidades e organizações indígenas, fundamentalmente dos caciques e lideranças indígenas, em apoiar e acompanhar o processo formativo destes sujeitos como potenciais intelectuais orgânicos de seu povo, ainda que pautadas as diferenças étnicas e faccionais no interior das aldeias.

Entende-se fundamental que as lideranças e comunidades indígenas tomem o espaço acadêmico e universitário como seu espaço de pertença e de direito, inspirando e provocando a universidade pública a compreender as especificidades e diversidades linguísticas, socioculturais, cosmológicas e políticas indígenas, bem evidenciando as realidades de precariedade e de desigualdades sociais e econômicas que atingem as terras indígenas. Esta posição política perante as Universidades deve instigar a socialização e disponibilização dos conhecimentos produzidos nesta instituição em benefício dos povos indígenas.

Também, fundamental se faz que as IES públicas, por intermédio de seu corpo docente e discente, pesquisadores e gestores, (re)conheçam as comunidades indígenas (por intermédio dos acadêmicos, caciques, lideranças, sábios, xamãs, dentre outros sujeitos indígenas) tomando-as como espaços e sujeitos potenciais de diálogo conceitual, ético e respeitoso, possibilitando o adequado acolhimento e permanência aos potenciais intelectuais, pesquisadores e profissionais índios.

Dessa forma, a universidade pode efetivar-se na sua função e natureza pública, buscando superar a essencializada e romântica imagem sobre os índios, bem como os

preconceitos que ainda se apresentam arraigados no seu interior. Deve ainda superar a insuficiente política de pesquisa e extensão e a frágil estrutura econômica e acadêmica voltada à permanência dos estudantes indígenas, as quais ainda se refletem nos índices de evasão e baixa frequência, bem como nos níveis de desencanto e desorientação relatados e analisados.

Cabe às IES estaduais e ao Governo do Estado do Paraná, mediante sua Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, a necessária e institucional determinação de aperfeiçoar a ação afirmativa já iniciada e que venha a tornar-se efetiva referência de interculturalidade, democracia e justiça ao direito à educação. O aprimoramento da experiência iniciada em 2002 no Paraná e no país requer que esta se converta em efetiva política pública, garantindo-se as condições objetivas (acadêmicas e financeiras) adequadas às necessidades e aos direitos dos sujeitos que dela demandam.

As manifestações ecoadas pelos entrevistados somadas aos dados de evasão e conclusão apresentados neste trabalho revelam os esforços e investimentos públicos que precisam ser realizados para que o direito ao ensino superior realmente se efetive. Somente assim, poderá ser quitada mais essa histórica dívida social para com os povos indígenas viabilizando não somente seu acesso como uma ação afirmativa, mas também a permanência e conclusão dos seus estudos pelas portas de entrada das universidades públicas.

A constatação demonstrada nesta tese adverte que a ausência ou a frágil existência de uma política pública de ensino superior realmente voltada aos povos indígenas provoca a sustentação do duplo pertencimento (acadêmico e étnico-comunitário) individualmente pelos próprios estudantes indígenas, seja pelo seu mérito acadêmico próprio, seja pelo apoio recebido de sua família, seja pelo incentivo manifestado por colegas e professores não indígenas, seja pela expectativa de sua comunidade de origem.

A compreensão do equilibrismo exercido cotidianamente por esses sujeitos na manutenção do seu duplo pertencimento – manifestado pela sua saga afirmativa permanência na universidade – deve instigar a problematização, a intervenções e os investimentos institucionais necessários para que esse processo formativo seja

coerente e efetivamente assumido como política de Estado. Pressupõe superar a assunção individual principalmente dos insucessos nessa trajetória pelo estudante indígena. Nessa lógica, o reconhecimento do duplo pertencimento e do seu exercício advém, sobretudo, do esforço institucional em criar condições pedagógicas e estruturais para que esse estudante continue se reconhecendo indígena e acadêmico.

Finalizando essas considerações, importante se faz retomar como pressuposto a intensa e recorrente pergunta encontrada na maioria dos debates, eventos e produções acadêmicas voltadas à questão do ingresso de indígenas nas universidades e também feitas pelo pesquisador e pelos sujeitos entrevistados: como os indígenas retornarão os conhecimentos aprendidos na universidade à sua comunidade? Será que eles próprios retornarão às suas aldeias? Qual compromisso da universidade junto às comunidades indígenas?

Essas e outras questões, todas elas abordadas neste trabalho e manifestadas pelos entrevistados e pelo pesquisador, deveriam continuar inspirando e orientando as inquietações, os debates e as trajetórias dos indígenas nas universidades no sentido de garantir os conhecimentos que efetivamente venham a contribuir para sua emancipação e para a concretização de seus projetos societários.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Agricultura, diferenciação social e desempenho econômico. In: SEMINÁRIO DESAFIOS DA POBREZA RURAL NO BRASIL. 2000, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro, 2000.

ALMEIDA, Alfredo W.B.; SANTOS, Glademir S. (orgs.) **Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus**. Manaus: Editora UFA, 2008.

ALMEIDA, Arilza N. A categoria “parente” entre os Guarani de Laranjinha. **Perspectiva Universitária**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 150-152, 1981.

ALMEIDA, Rubem Thomaz; MURA, Fabio. Guarani Kaiowa e Nhandeva. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Enciclopédia povos indígenas no Brasil**. 2003. Disponível em: <http://www.socioambiental.org>. Acesso em: 18 ago.2009.

ALVARES, Myriam M. A educação indígena na escola e a domesticação indígena da escola. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, v.15, 1999.

ALVAREZ, Pilar Sanchez. **Empoderamento**. Disponível em: <http://www.copoe.org/node/181>. Acesso em: 01 dez.2009.

ÂNGELO. Francisca Novantino Pinto de. Protagonismo indígena no processo de inclusão das escolas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso. In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina Pahim (orgs.). **Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas**. São Paulo: Contexto, 2008. (Série justiça e desenvolvimento)

ARBEX JR. José. A construção do estrangeiro pela mídia. In: KOLTAL, Caterina (org.). **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta : FAPESP, 1998.

ARENDT. H. **Origens do totalitarismo: anti-semitismo imperialismo totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARTICULAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CIMI. Referencial Curricular Nacional para que e para quem? Preconceitos ainda persistem quanto a temática e as práticas indígenas de educação. **Porantim**, Brasília, v.20, n. 18, set.1998.

ASSIS, Eneida. **Escola indígena, uma frente ideológica?**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 1981.

ASSIS, V.; GARLET, I. J. Análise sobre as populações Guarani contemporâneas: demografia, espacialidade e questões fundiárias. **Revista de Índias**. Madrid, n. 230, p. 149-175, 2004.

ASSIS, Valéria S. de. A avaliação de alunos indígenas na Universidade Estadual de Maringá: um ensino adequado à diversidade sociocultural. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 77-87, 2006.

ATHIAS, Renato; PINTO, Regina P. (orgs.). **Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas**. São Paulo: Contexto, 2008.

BACILA, Carlos Roberto. **Estigmas: um estudo sobre os preconceitos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Banco Mundial. Washington-DC, 1995. p.1-16.

BAIBICH, Tânia M. **Fronteiras da identidade: o auto-ódio tropical**. Curitiba : Moinho do Verbo, 2001

_____. Os Flintstones e o preconceito na escola. **Revista Educar**, Curitiba, n. 20, ago. 2002.

BAIBICH-FARIA. Tânia M. O preconceito em uma instituição de nível superior: estudo sobre o processo de ocupação de vagas remanescentes da Universidade Federal do Paraná. In: **Educação superior em debate: democratização no campus**. Brasília: MEC/INEP, v.6, 2006. p.29-48.

BAIBICH-FARIA. Tânia M. **Pensando bem**. Curitiba: UFPR, 2005. Material didático sobre os saberes e as práticas do preconceito no ambiente escolar.

BARATA, Maria Helena. **A antropóloga entre facções políticas indígenas**: um drama no contato interétnico. Belém: MPEG, 1993. (Coleção Eduardo Galvão)

BARBOSA, Maria Valéria. **Educação e desigualdade racial**: políticas de ações afirmativas. Marília, 2002. Datilografado.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed., Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS, Edir Pina de. Projeto Tucum: políticas públicas e formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso. In: ENCONTRO ANUAL DE ANPOCS. 21., 1997, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1997.

BARROS, Maria Cândida D.M. **Linguística missionária**: Summer Institute of Linguistics. Campinas: UNICAMP/Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1993.

BARROS, Valéria E. N. **Da casa de rezas a Congregação Cristã do Brasil**: o pentecostalismo Guarani na Terra Indígena Laranjinha/PR. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. Bergen, Oslo: Universitetsforlaget, 1969. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BARTOLOME, Miguel A. **Chamanismo y religion entre los Ava-Katu-Ete**. 2 ed. Assunção: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica, 1991.

_____. Movimentos índios en America Latina: los nuevos procesos de construcción nacionalitaria. **Serie Antropología**, Brasília, n. 321, 2002.

BELFORT, Andila I. A trajetória da liberdade. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** – 3º Grau Indígena. Barra dos Bugres: UNEMAT, v.1, n.º 1, 2002, p. 123-130.

BELLONI, I. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se inter cruzaram. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BELLO, A.; RANGEL, M. La equidad y la exclusion de los pueblos indígenas y afrodescendientes em América Latina y el Caribe. **Revista de la CEPAL**. Santiago, n.76, 2002.

BENGOA, José. Desarrollo com identidad: la cuestion del desarrollo indígena em America Latina. In: UQUILLAS, J.E.; RIVERA, J.C.. **Pueblos indígenas y desarrollo in America Latina**. Washington: Banco Mundial, 1993, p.73-82.

BEVILAQUA, Ciméia B. Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v.48, n.1, 2005.

BITTENCOURT, Libertad B. O movimento indígena organizado na America Latina: a luta para superar a exclusão. In: ENCONTRO DA ANPHLAC, 4., 2000, Salvador. **Anais**. Salvador, 2000.

BOBADILHA, M.R.A. La educacion de los pueblos índios desde la perspectiva de los organismos internacionales en el contexto de la globalizacion. In: REUNION NACIONAL DE LA LINHA DE EDUCACION INTERCULTURAL, 1., 18-22 fev.2001, Rosário, **Anais**. Rosário, 2001.

BONDIM, Renata G. Rumo ao ensino superior – o que houve, o que há e o que se espera que exista. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

BORBA, Telêmaco M. Observações sobre os indígenas do Estado do Paraná. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, n.6, p. 53-62, 1904.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, Maria A.; CATANI, Afrânio (orgs), **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. A “juventude” é apenas uma palavra, In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2004.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: CATANI, Maria A.; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. Sobre as artimanhas da razão imperialista. **Estudos Afro-Asiáticos**, v.24, p. 15-34, 2002.

BOWEN, William; BOK, Derek. **O curso do rio: um estudo sobre ação afirmativa no acesso à universidade**. Rio de Janeiro: Ceab/Ucam/Garamond, 2004.

BRANCO, Maria Tereza C. **Jovens sem-terra: identidades em movimento**. Curitiba: UFPR, 2003.

BRAND, Antônio. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra**. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 1997.

_____. Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do Mercosul. **Série – Estudos**, Campo Grande, n.7, p.7-20, 1999.

BRANDÃO, Carlos da F. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 36.098, de 19 de agosto de 1954. Promulga a Convenção sobre o Instituto Indigenista Interamericano, concluída em Patzcuaro, México, a 24 de fevereiro de 1940. **Diário Oficial da União**. Brasília, p. 14.521, Seção 1.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 5051/04**. Brasília: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 6861/09**. Brasília: Presidência da República, 2009a.

BRASIL. Fundação Nacional da Saúde, Projeto Vigisus II FUNASA. **Resultados**. p.1 a 20 abr.2008. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/internet/arquivos/vigisus/revistaVigisusRes.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2009b.

BRASIL, Fundação Nacional da Saúde. Demografia dos Povos Indígenas. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/internet/desai/sistemaSiasiDemografiaIndigena.asp>. Acesso em: 08 jan. 2010a.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. **Presidente da Funai esclarece processo de reestruturação**. Notícia veiculada em 30 dez.2009. Disponível em: <http://www.funai.gov.br>. Acesso em 08 jan.2010b.

BRASIL. Lei n. 6.001/73. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**. Brasília, p.13.177, Seção I, 21 dez.1973.

BRASIL. **Lei n. 8.112/90**. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei n. 8.213/91**. Brasília: Presidência da República, 1991

BRASIL. **Lei n. 8.666/93**. Brasília: Presidência da República, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena**. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: 9394**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **O governo brasileiro e a educação escolar indígena**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro de associações e organizações indígenas no Brasil**. Brasília, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena**. Brasília, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?**. Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 10**. Brasília: CNE, 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**: Resolução n. 03/99. Brasília: CNE, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Caderno diferentes diferenças**. Educação de qualidade para todos. Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Universidade de Brasília. **Seminário nacional de avaliação do programa de apoio à formação superior e licenciaturas indígenas** – Prolind. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos SECAD 3**, Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos – PROUNI**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/prouni>. Acesso em: 10 abr. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Documento Orientador**. Brasília, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Documentos Referenciais**. Brasília, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indígenas criam primeiro território etnoeducacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 03 jul.2009c.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 31 ago 7 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Justiça. Fundação Nacional do Índio. **Legislação indigenista brasileira e normas correlatas**. 2. ed. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2003.

BURATO, Lúcia G. **A evasão escolar e repetência entre índios Kaingang das reservas Ivaí e Faxinal no Paraná**. Ivaiporã, 1997. Datilografado.

_____. **Políticas públicas para a educação escolar indígena**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

BURATO, L. G.; JACOMINI, M.S. Políticas educacionais para populações indígenas. In: AZEVEDO. M.L.N. **Política educacional brasileira**. Maringá: EDUEM, 2005.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – 3º Grau Indígena. Barra dos Bugres: UNEMAT, v.1, n.1, 2002.

CAJUEIRO, Rodrigo C. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil**: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br>. Acesso em: 25 out. 2007.

CAMARGO, N. M. de, **O ingresso de estudantes indígenas no ensino superior no Estado do Paraná e suas dificuldades** – estudo de caso. Monografia (Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

CAMINHA, Pero Vaz de. Carta de Pero Vaz de Caminha. In: PEREIRA, Paulo Roberto (org.). **Os três únicos testemunhos do descobrimento do Brasil**. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1999 [1500].

CAMPOS, João. **UnB vira aldeia para receber indígenas**. Disponível em: <http://www.unb.br/>. Acesso em: 12 nov. 2009.

CAPACLA, Marta V. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-94)** Brasília: MEC. São Paulo: Mari-USP. 1995.

CAPELO, Maria Regina C.; AMARAL, Wagner R. Quando a diferença faz a diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina. **Educação e Linguagem**, v.7, n. 10, p.168-190, 2004.

CAPELO, Maria Regina C.; TOMMASINO, Kimiye. Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: escolarização e trabalho como acesso à modernidade. **Cadernos CERU**, São Paulo, n.15, 2004.

CAPELO, Maria Regina C.; Suely A.; Wagner R. Juventudes do campo: refazendo caminhos pesquisados. In: JEOLÁS, Leila S.; PAULINO, Maria Angela; CAPELO, Maria Regina C. (orgs.). **Juventudes, desigualdades e diversidades**: estudos e pesquisas. Londrina: EDUEL, 2007.

CARDOSO, Clodoaldo M. Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade. In: CARDOSO, Clodoaldo M. **Tolerância e seus limites**: um olhar latino americano sobre diversidade e desigualdade. São Paulo: UNESP, 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **A Sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; São Paulo: EDUSP, 1972.

_____. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. **Do índio ao bugre**: o processo de assimilação dos Terena. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

_____. **O índio e o mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

CARNEIRO, Maria J. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, Helena W; MARTONI BRANCO, Pedro P. (orgs). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005.

CARVALHO, Ieda Marques de. **Professor indígena**: um educador do índio ou um índio educador. Campo Grande UCDB, 1998.

CARVALHO, Joenia B. Identidade e discriminação da população indígena. In : SANTOS, Gevanilda ; SILVA, Maria Palmira (orgs). **Racismo no Brasil** : percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

CARVALHO, José Jorge. **Bases para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil**. Brasília, 2004. Disponível em : <http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie355empdf.pdf>. Acesso em: 12 maio de 2008.

_____. **Ações afirmativas para negros e índios**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/dpc/tetxt4.htm>. Acesso em: 14 set.2009.

CARVALHO, José Jorge; SEGATO, Rita Laura. **Uma proposta de cotas e ouvidoria para a Universidade de Brasília**. Brasília : Manuscrito, 2001.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000, 600 p.

CASTANHA, Valdir. **A organização do trabalho de produção tradicional na aldeia Passo Liso – Mangueirinha, Paraná**. Monografia (Especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CAVALCANTE, Márcio R. V. O que há de perspicácia e o que há de ingenuidade nos motivos apresentados pelos indígenas sobre a escola? In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Tabebuia**: índios, pensamento e educação. Belo Horizonte: FIEI/UFMG, 2009, p.104-113.

CAVALCANTI, Ricardo A.S. **Presente de branco, presente de grego?** Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil. Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CÉSAR, Raquel C. L. Ações afirmativas no Brasil: e agora, doutor? **Ciência Hoje**, 33, p. 26-32, 2003

CÉSAR, Raquel C. L. Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, n.19, p. 55-64, 2005.

CHAUÍ, Marilena S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal: o profetismo tupi-Guarani**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

CLASTRES, Pierre. **La société contre l'Etat**. Paris: Minuit., 1974.

COLLET, Célia Letícia G. **Quero progresso sendo índio: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

_____. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. **Cadernos de educação escolar indígena** – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres, v.2, n.1, 2003.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense. 1981.

CONFERENCIA INDÍGENA. **Documento final**. Coroa Vermelha, 2000. Datilografado.

CONGRESSO INDÍGENA, 1., 1974. **Atas**. México, 2001. Datilografado.

CONGRESSO INDIGENISTA INTERAMERICANO, 7., 7-11 ago. 1972, Brasília. **Acta Final**. Brasília: Instituto Indigenista Americano, 1972.

CONSELHO INDIGENISTA MISIONÁRIO (CIMI). **Curso de indigenismo**. Encontro Guarani. Dourados, 24 a 31 jan.1979.

CONSELHO INDIGENISTA MISIONÁRIO (CIMI). **Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena**. Cuiabá, 1982. Datilografado.

_____. Assembléia Nacional Nemboaty Gusu Guarani. 4., 1994. Dourados. **Relatório final**. Dourados, 1994.

_____. **Marcha e conferência indígena**. Abril de 2000. Brasília, 2000.

CONSELHO INDIGENISTA MISIONÁRIO (CIMI). **A violência contra os povos indígenas no Brasil - 2003-2005**. Disponível em:
<http://brasil.indymedia.org/media/2006/06//354907.pdf>. Acesso em 15 set.2009.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO (CONSED). **Carta do Amazonas**. In: REUNIÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1., Manaus, 2005.

CORTES, Clélia N. A educação escolar entre os povos indígenas: da homogeneização a diversidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., 1996, Caxambú. **Anais**. Caxambú, 1996.

COSTA, Consuelo de Paiva G. **Nhandeva Aywu**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

COSTA, Fernando Braga. **Garis**: um estudo de psicologia sobre invisibilidade pública. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. **Homens invisíveis**: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 2004.

CRANDALL, C.S. Prejudice against fat people: Ideology and self-interest. **Journal of Personality and Social Psychology**, n.66, p.882-894, 1994.

CUNHA, Boaventura R. da. **Educação para os silvícolas**. Brasília: CNPI, s/d.

CUNHA, Luiz A. **A universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

CUNHA, Luiz O. P. **A política indigenista no Brasil**: as escolas mantidas pela FUNAI. 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 1990.

CUNHA, Luiz O. P. Rumo ao ensino superior – o que houve, o que há e o que se espera que exista. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

CUNHA, Manuela C. **Os direitos do índio: ensaios e documentos**. São Paulo: Brasiliense. 1987.

_____. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. 1992.

_____. (org.) Política indigenista no século XIX. In: **História dos índios no Brasil**. 2.ed.. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

D'ANGELIS, Wilmar da R. Contra a Ditadura da Escola. **Cadernos CEDES**. Campinas, n.49., p.18-25, 2000.

_____. Educação diferenciada: o projeto colonialista da etno-escola. Ou: duas palavras sobre Paulo Freire, educação libertadora e autonomia. In: CONFERÊNCIA SOBRE PESQUISA SOCIOCULTURAL, 3., 2000, Campinas, **Anais**. Campinas, 2000.

D'ANGELIS, Wilmar da R.; VEIGA, Juracilda (org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

DAGNINO, E. **Os movimentos sociais e a construção democrática: sociedade civil, esfera pública e gestão participativa**. Campinas: IFICH/UNICAMP, 1999.

_____. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: DAGNINO, E. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DAL BELLO, Marília G. **Jovens, vulnerabilidade e violência: outra história é possível?** Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

DANTAS, Fernando Antonio C. **O direito diferenciado: pessoas, sociedades e direitos indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

DÁVALOS, Pablo. Movimientos indígenas em América Latina: El derecho a La palabra. In: DÁVALOS, Pablo. **Pueblos indígenas, Estado y democracia**. Buenos Aires: Clacso libros, 2005.

DE TOMMASI, L.; WARD, M.J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DERUYTTERE, Anne. Pueblos indígenas y desarrollo sostenible: el papel del Banco Interamericano de Desarrollo. In: **Foro de las Américas del Banco Interamericano de Desarrollo**.1997.

DIAZ, Raúl . Cultura, pedagogia e política. Algunas reflexiones acerca de los cruces entre interculturalidad y educación popular. ENCUENTRO NACIONAL DE ANTROPOLOGIA SOCIAL, 20., 1998, La Plata. Anais. La Plata, ago.1998.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

DURHAM, Eunice R. Desigualdades educacionais e cotas para negros nas universidades. **Revista Novos Estudos**, São Paulo, n.66, p.3-22, jul.2003.

EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth, (orgs.). **A conquista da escrita**: encontros de educação indígena. São Paulo: Iluminuras; Cuiabá: OPAN, 1989.

ENRIQUEZ, Eugène. O judeu como figura paradigmática do estrangeiro. In: KOLTAL, Caterina (org.) **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta : FAPESP, 1998.

FARAH, F. **Quotas étnicas nas universidades**. Jus Navigandi, Teresina, v.9, n.839, 20 out.2005. Disponível em: <http://www.jus2.uol.com.br/doutrina/texto>. Acesso em: 05 out.2007.

FARIA, José Henrique de. **Relações de poder nas organizações e nas instituições na sociedade**. Curitiba: UFPR/CEPPAD, 2000.

_____. **Economia política do poder**. Curitiba: Juruá, 2007. v.1, 2 e 3.

_____. **Gestão participativa**: relações de poder e de trabalho nas organizações. Curitiba: Atlas, 2009.

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

_____. Diversidade cultural e ações afirmativas para a inclusão indígena no ensino superior. Reflexões sobre a política multicultural e os organismos internacionais.

Revista Maquinações, v. 1, n. 2, p. 33-35, out/dez., 2008.

FEINBERG, W. Affirmative action and beyond: A case for backward- looking gender- and race-based policy. **Teachers College Record**, v. 9, n. 3, p. 362-399, 1996.

FEITOSA, Saulo. Rumo ao ensino superior – o que houve, o que há e o que se espera que exista. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.).

Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

FELDMAN-BIANCO, Bela; RIBEIRO, Gustavo L. (orgs.). **Antropologia e poder.**

Contribuições de Eric Wolf. Brasília: Editora UnB: São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo: Editora Unicamp, 2003.

FELTON, Steve. **Etnicidade.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

FERES JUNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa.

In: FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação afirmativa e**

universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora UnB, 2006.

FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília: Editora UnB, 2006.

FERNANDES, Fátima L. **Políticas de ação afirmativa e acesso ao ensino superior: os impactos da introdução das leis de reserva de vagas na UERJ.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, Ricardo C. **Autoridade política Kaingang: um estudo sobre a construção da legitimidade política entre os Kaingang de Palmas/Paraná.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

FERNANDES, Ricardo C. **Política e parentesco entre os Kaingang**: uma análise etnológica. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. Uma contribuição da antropologia política para a análise do faccionalismo Kaingang. In: TOMMASINO, K.; MOTA, L.T.; NOELLI, F.S. (orgs.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: EDUEL, 2004

FERNANDES, Ricardo C. **Política de índio, política de branco**: uma ponte em construção. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Maringá, 2004. Datilografado.

_____. Dom João VI e os Kaingang: da morte ao esquecimento dos índios do Sul do Brasil. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Escolar Indígena**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

FERREIRA, Bruno. Autonomia das escolas indígenas: a posição dos professores índios. In: D'ANGELIS, Wilmar da R.; VEIGA, Juracilda. **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

FERREIRA, Mariana K.L. **Da origem dos homens à conquista da escrita**: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. Educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A.L.; FERREIRA, M.K.L. **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FINATTI, Betty E.; ALVES, Jolinda de M. **O estudante indígena na UEL. Londrina**. Disponível em: <http://www.assistentesocial.com.br/.../FINATTI&MORAESALVES.doc>. Acesso em: 12 jul. 2009.

FIORAVANTI, Mario. **Índio-CIMI ou CIMI-índio?** A razão crítica de uma "nova" perspectiva interétnica e missionária. São Paulo: PUC, 1990.

FLORES, Lúcio. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

FORACCHI, Maria Alice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Ana Elisa de C.; GONÇALVES DA ROSA, Rogério R. G. **Diagnóstico do programa de bolsas de manutenção do *Diakoniches Werk* para estudantes indígenas na Unijuí**. Porto Alegre, jul, 2003. Datilografado.

FUNARI, Pedro P.; NOELLI, Francisco. **Pré-história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.

GAKRAM, N.; ARAXÓ, T.; JEKUPÉ, O., *et al.* Os povos indígenas e as cidades criadas em seus antigos territórios. In: MOTA, Lúcio T. (org.). **As cidades e os povos indígenas: mitologias e visões**. Maringá: EDUEM, 2000.

GILMAN, S.L. **Jewish self-hatred: anti-semitism and the hidden language of the jews**. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1986.

GOFFMAN, Erving. **The presentation of the self in everyday life**. Nova York: Anchor Press/Doubleday, 1959.

_____. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOHN, Maria da Glória. **Os sem-terra, ONGs e cidadania**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (org.) **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOLDENBERG, Ricardo. Estrangeirice: modo de usar. In: KOLTAI, Caterina (org.). **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 1998.

GOMES, Joaquim B.. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato E.; LOBATO, Fátima (orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A/LPP-Uerj. Coleção Políticas da Cor, 2003.

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.45-59, jan./jun., 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRILO, Suzana. As experiências universitárias em curso e as propostas de trabalho. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

GRUPIONI, Luís D. B. **Índios no Brasil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

_____. De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade de educação escolar indígena no Brasil. In: Veiga, J.; D'Angelis, W. (org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

_____. **Relatório final da pesquisa: levantamento da situação da educação escolar indígena no Brasil: apresentação dos primeiros resultados**. São Paulo, 1999.

_____. **A política de educação escolar indígena**. Out.2000. Disponível em: www.socioambiental.org. Acesso em: 27 out.2008.

_____. Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, L.B.; FISCHMANN, R. (orgs.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP/UNESCO, 2001.

_____. (org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GUIMARÃES, Antonio. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.) **Multiculturalismo e racismo**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

GUIMARÃES, P. M. **A polêmica do fim da tutela aos índios**. Brasília: [s/n], 1996. Datilografado.

HEMMING, John. Os índios no Brasil em 1500. In: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina**. São Paulo: EDUSP; Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1998, v.1, p.101-127.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão 187. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

_____. As políticas públicas federais e a cooperação internacional para a educação superior de indígenas. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

HERINGER, Rosana (org.). **A cor da desigualdade**: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Raciais e Étnicos (Ierê), 1999.

_____. Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, n.2, p. 291-334, 2001.

_____. Promoção da igualdade racial no Brasil: 2001-2003. **Tempo & Presença**, (suplemento especial), 2003.

_____. Um balanço das políticas de ação afirmativa no Brasil: 1995-2005. **Revista Advir**. Rio de Janeiro, ASDUERJ, n. 19, p.55-64, set.2005.

_____. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora UnB, 2006.

HOORNAERT, Eduardo *et al.* **História da Igreja no Brasil**: primeira época. Petrópolis: Vozes, 1979.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de S.. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HTUN, Mala. A política de cotas na América Latina. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 1, 2004.

ÍNDIOS ocupam sede da Funai em Londrina e pedem nomeação de administrador.

Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cidades/mat/2009/04/22/indios-ocupam-sede-da-funai-em-londrina-pedem-nomeacao-de-administrador-755380056.asp>. Acesso em: 28 nov. 2009.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos indígenas no Brasil.** Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/index.html>. Acesso em: 14 out. 2009.

JANUÁRIO, Elias. As experiências universitárias em curso e as propostas de trabalho. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil:** políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

JEOLÁS, Leila S.; FERRARI, Rosângela A. P. Vulnerabilidades juvenis: sexualidades, acidentes e homicídios. In: JEOLÁS, Leila S.; PAULINO, Maria Angela; CAPELO, Maria Regina C. (orgs.). **Juventudes, desigualdades e diversidades:** estudos e pesquisas. Londrina: EDUEL, 2007.

JEOLÁS, Leila S.; PAULINO, Maria Angela; CAPELO, Maria Regina C. (orgs.). **Juventudes, desigualdades e diversidades:** estudos e pesquisas. Londrina: EDUEL, 2007.

KAHN, Marina. Educação indígena: versus educação para índios: sim a discussão deve continuar. **Em Aberto**, Brasília, 1994.

KAINGANG, Azelene. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil:** políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

KELLY, José A.. Notas para uma teoria do "virar branco". **Mana:** Revista de Antropologia Social, Rio de Janeiro, v.11, n. 1, 2005.

KOLTAL, Caterina. A segregação, uma questão para o analista. In: KOLTAL, Caterina (org.). **O estrangeiro.** São Paulo: Escuta, 1998.

_____. **Política e psicanálise:** o estrangeiro. São Paulo: Escuta, 2000.

KRENAK, Aílton. O branco alfabetiza o índio para controlar o índio. **Nova Escola**, São Paulo, nov. 1990.

KRENAK, Aílton. Novas exigências globais e realidades indígenas regionais. **Bay**, Belo Horizonte, abr. 1998.

KURZ, Robert. O efeito colateral da educação fantasma. **Mais: Folha de São Paulo**, São Paulo, p.18-19, 11 abr. 2004.

LADEIRA, Maria Inês. Necessidade de novas políticas para o reconhecimento do território Guarani. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 49., 1997, Quito. **Anais**. Quito, 1997. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br>. Acesso em: 16 out. 2009.

LARROSA, Jorge. Para que nos sirven los extranjeros? **Educación e Sociedade**. Campinas, n. 79 (Dossiê Diferenças), 2002.

LÁZARO, André L. F. **Entrevista**. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/entrevistas/entrevista_andre_lazaro.htm. Acesso em: 25 nov.2008.

LEHER, Roberto. **Universidade e marxismo**. Outro Brasil, 2005. Disponível em: http://www.1pp-uerj.net/outrobrasil/docs/1612006194711_An%C3%A1lise%20Roberto%20-%20Universidade%20e%20Marxismo%20-%20Julho%202005.doc. Acesso em: 20 jul.2008.

LEONARDO, J.S. O impacto da antitendência dos Estados Unidos e a política de ação afirmativa na desigualdade social. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. Lisboa: Martins Fontes, 1955.

_____. **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. As organizações dualistas existem? In: LEVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. As estruturas sociais no Brasil Central e Oriental. In: LEVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1970.

LIMA, Antonio C. de Souza. Poder tutelar e formação do Estado no Brasil: o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais na Primeira República. **Cadernos de Memória**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p.82-91, out.96/mar.1997. (Museu da República/IPHAN).

_____. O indigenismo no Brasil. De saber administrativo a postura ético-acadêmica. Comunicação apresentada ao seminário **Ciências Sociais e Estado**, PPGAS/Ecole Normale Supérieure, 1997.

_____. A “identificação” como categoria histórica”. In: PACHECO DE OLIVEIRA, João (org.). **Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

_____. Problemas de qualificação de pessoal para novas formas de ação indigenista. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs). **Estado e povos indígenas no Brasil: bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2002.

LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

_____. **Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002a.

_____. **Estado e povos indígenas no Brasil: bases para uma nova política indigenista**, Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002b.

_____. Questões para uma política indigenista: etnodesenvolvimento e políticas públicas. Uma apresentação, In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002c.

LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria; PERES, Sidnei C. **Notas sobre os antecedentes históricos das idéias de “etnodesenvolvimento” e de “acesso de indígenas ao ensino superior” no Brasil**. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/artigos/arquivos/Texto_Etnodesenvolvimento_e_Ensino_Superior_Indigenas.pdf. Acesso em: 04 mar.2008.

LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMAN, Maria; IGLESIAS, Marcelo M. P.; GARNELO, Luiza; PACHECO DE OLIVEIRA, João. A administração pública e os povos indígenas. In: INESC. (org.). **A era FHC e o Governo Lula: transição?** . Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004.

LORENZONI, Ionice. Universidade dos índios para os índios. **Jornal do MEC**, Brasília n. 17, abr. 2002.

LOWIE, Robert. Ge the northwestern and central. **The handbook of southamerican indians**. s.l., 1946.

LUCIANO. Gersem dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. Entrevista concedida ao Boletim PPCOR. **Boletim PPCOR**, n. 28, 2006a. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim/28/artigo.htm>. Acesso em: 10 out. 2008.

_____. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

MABILDE. P.F.A.B. **Apontamentos sobre os indígenas selvagens da nação coroados dos matos da Província do Rio Grande do Sul (1836-1866)**. São Paulo: IBRASA/FNPM., 1983.

MACHADO, Elielma; BARCELOS, Luiz. Relações raciais entre universitários no Rio de Janeiro. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v.23, n. 2, 2001.

MAGALHÃES, Edvard D. (org.). **Legislação indígena brasileira e normas correlatas**. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2003.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Enfoques on Line**, v.1, n. 1, dez. 2002.

MALDONADO, Caroline. **Rede de Saberes publica resultados do II Seminário povos indígenas e sustentabilidade**: saberes e práticas interculturais na universidade.

Divulgado em: 01 dez.2009. Disponível em:

<http://www.rededesaberes.neppi.org/noticias.php?id=419>. Acesso em: 15 dez. 2009.

MANFROI, J. Função da escola indígena diferenciada entre os Kaiowá Guarani do MS. **Revista Multitemas**. Campo Grande, n. 12, p.147-175, nov. 1999.

_____. Qual a função da escola indígena diferenciada na construção do futuro do povo Kaiowá/Guarani? Um estudo a partir das lideranças, rezadores, pais e professores indígenas. **Revista Multitemas**, Campo Grande, n.12, p.162-174, nov. 1998.

MANIFESTO em favor de uma educação escolar indígena de qualidade. Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia; Centro Indígena de Estudos e Pesquisas; Representação indígena no Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2007. Datilografado.

MARCHANT, Alexander. **Do escambo à escravidão**: as relações econômicas de portugueses e índios na colonização do Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Brasília: INL, 1980.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A população do Brasil colonial. In: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina**. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2004, v.2, p.311-338.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARGULIS, Mario. ¿Juventud o juventudes? **Perspectivas**. Florianópolis, v. 22, n. 2, p.297-324, jul./dez. 2004. Disponível em:
http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_02/04_entrevista_margulis.pdf.
Acesso em: 12 maio 2007.

MARTINS, João B.; BARCELINI, Flaviana; YABUSHITA, Irineu Y. Política cultural e juventude: o movimento hip-hop em Londrina. In: JEOLÁS, Leila S.; PAULINO, Maria Angela; CAPELO, Maria Regina C. (orgs.). **Juventudes, desigualdades e diversidades**: estudos e pesquisas. Londrina: EDUEL, 2007

MARTINS, José de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **A sociedade vista do abismo**. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARX, Anthony. A construção da raça no Brasil: comparação histórica e implicações políticas. In: SOUZA, J. (org.) **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: SAHLINS, Marshall. **Sociedades tribais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

_____. **Os 18 brumário e cartas a Kugelmann**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. **Urucum, jenipapo e giz**: a educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

_____. **Política da educação escolar indígena para o estado**: uma construção coletiva. Cuiabá, 2000.

MATOS, Kleber G. Rumo ao ensino superior – o que houve, o que há e o que se espera que exista. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: OPAN: Operacao Anchieta. **A conquista da escrita**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

_____. A terra sem mal dos Guarani: economia e profecia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 33, p. 33-46, 1990.

_____. Bilinguismo e escrita. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LEITURA, 10., 1995, Campinas. **Anais**. Campinas, 1995.

_____. Educação indígena na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 49, p. 11-17, 2000.

MELIÁ, B.; GRUNBERG, F.; GRUNBERG, G. **Los pai-tavyterã** – etnografia Guarani del Paraguay Contemporáneo. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos/Universidad Católica “Nuestra Señora de Asunción”, 1976.

MELLO, Flávia C. **Aetchá nhanderukuery karai retarã**: entre deuses e animais: xamanismo, parentesco e transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MELLO, M.A.M.F. Óptica constitucional: a igualdade e as ações afirmativas. **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos**: Divisão Jurídica. Bauru, n. 34, p.15-23, 1996.

MENDONÇA, T. F.; VANUCCI, M. P. Projeto Tucum: formação de professores indígenas. In: MATO GROSSO. **Urucum, jenipapo e giz**: educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

MENESES, Claudia. As representações do índio no livro didático. **Museu do Índio: 30 anos**, Rio de Janeiro, 1983.

MENESES, Juliana. **Lideranças querem acesso mais amplo ao ensino superior**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13978:liderancas-querem-acesso-mais-amplo-ao-ensino-superior&catid=18:educacao-escolar-indigena&Itemid=86. Acesso em: 12 set. 2009.

MIRANDA, Manoel; BANDEIRA, Alípio. Memorial acerca da antiga e moderna legislação indígena, contendo observações sobre a situação jurídica do índio brasileiro. In: OLIVEIRA, Humberto de. **Coletânea de leis, atos e memoriais...** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p.197-217, nov. 2002.

_____. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p.757-776, out. 2004.

MONTE, Nietta L. **Escolas da floresta**: entre o passado oral e o presente letrado - diários de classe de professores Kaxinawa. Rio de Janeiro: Multiletras. 1996.

MONTE, Nietta L. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, dez. 2000.

MONTEIRO, John M. Os Guarani e a historia do Brasil meridional: séculos XVI-XVII. In: CUNHA, Manuela Carneiro. **Historia dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura / FAPESP, 1992.

_____. (org.). **Guia de fontes para a história indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros**. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo, 1994.

_____. A dança dos números: a população indígena do Brasil desde 1500. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luis D.B. **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/USP, 1995.

_____. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luis D.B. **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/USP, 1995.

_____. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e do indigenismo. Tese apresentada para o concurso de Livre Docência (Área de Etnologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MONTEIRO, Silvana D.; CARVALHO, Maria A. V. Os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina: alguns aspectos dessa trajetória. **Revista Maquinações**, v. 1, n. 2, p. 28-32, out/dez. 2008.

MORAES, Pedro R. Bodê. **Juventude, medo e violência**. Curitiba. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos_eventos/governanca_2006/gover_2006_01_juventude_medo_pedro_bode.pdf. Acesso em: 20 set.2009.

MOTA, Lúcio T. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá: EDUEM, 1994.

_____. **O aço, a cruz e a terra**: índios e brancos no Paraná provincial 1853-1889. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

_____. (org.). **As cidades e os povos indígenas**: mitologias e visões. Maringá: EDUEM, 2000a.

_____. Os índios Kaingang e seus territórios nos campos do Brasil meridional na metade do século XIX. In: MOTTA, L. T.; NOELLI, F. S.; TOMMASINO, K. (orgs.). **Uri e Wãxi** – estudos interdisciplinares dos Kaingang. Londrina: UEL, 2000b.

MOTA, Lúcio T. **As colônias indígenas no Paraná provincial**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2000c.

_____. (org.) **Diagnostico etno-ambiental da Terra Indígena Ivaí - PR**. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Maringá: UEM/LAAE, 2003.

_____. A denominação Kaingang na literatura antropológica, histórica e lingüística. In: TOMMASINO, K.; MOTA, L.T.; NOELLI, F.S. (orgs.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: EDUEL, 2004.

MOTA, Lúcio T.; NOELLI, Francisco S. Exploração e guerra de conquista dos territórios indígenas nos vales dos rios Tibagi, Ivaí e Piquiri. In: DIAS, Reginaldo B.; GONÇALVES, José Henrique R. (orgs.) **Maringá e o Norte do Paraná: estudos de história regional**. Maringá: EDUEM, 1999.

MOTA, Lúcio T.; NOELLI, Francisco S.; TOMMASINO, Kimiye (org.). **Uri e wãxi: estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: EDUEL, 2000b.

MOTA, Lúcio T.; NOVAK, Éder S. **Os Kaingang do vale do rio Ivaí: história e relações interculturais**. Maringá: EDUEM, 2008.

MOURA, Eloisa da Riva. **A iniciação ancestral da criança Guarani Mbya**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MUNANGA, Kabenguelê. Ação afirmativa em benefício da população negra. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 12, n. 29, p.46-52, mar.2003a.

MUNANGA, Kabenguelê. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter R. (orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003b.

MURA, Fabio. O tekoha como categoria histórica: elaborações culturais e estratégias Kaiowa na construção do território. **Fronteiras: revista de Historia**, Campo Grande, v. 8, n. 15, p.109-143, 2004.

MURRIETA, Julio Ruiz. **Democracia y participacion política de los pueblos indígenas em America Latina**. Paris: MOST/UNESCO, 2003.

NARDON, Leonardo K. Universidades brasileiras investem em educação indígena. **Brasil Indígena**. Brasília, v. 1, n. 4, p.9-11, mai/jun, 2001.

NASCIMENTO, Adir C.; FERREIRA, Eva M. L.; COLMAN, Rosa S.; KRAS, Suzi M. (orgs.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade**. Campo Grande: UCDB, 2009.

NEVES, Luis F. B. **Imaginação social jesuítica e instituição pedagógica**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.

NIEMEYER, Ana M.; GODOI, Emília P. (orgs.) **Além dos territórios: para um diálogo entre a etnologia indígena, os estudos rurais e os estudos urbanos**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

NIMUENDAJU, Curt. Apontamentos sobre os Guarani. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v.8, p.9-34, 1954.

_____. **Mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju**. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

_____. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani**. São Paulo: HUCITEC; Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

NOELI, Francisco S. As hipóteses sobre o centro de origem e rotas de expansão dos Tupi. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v.39. n. 2, p.7-53, 1996.

NOELI, Francisco S. (org.). **Bibliografia Kaingang: referencias sobre o povo Jê do sul do Brasil**. Londrina: UEL, 1998.

NOVAK, Maria Simone J. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

_____. As políticas da Universidade Estadual de Maringá para os estudantes indígenas. **Revista Maquinações**, v. 1, n. 2, p. 39-41, out/dez. 2008.

OLIVEIRA, Tânia M. V. **Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas**. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art23/tania2.htm. Acesso em: 26 out.2009.

OLIVEN. A.C. Multiculturalismo e a política de ingresso nas universidades dos EUA. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21, n. 2, p.74-87, jul./dez.1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaracion sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorias nacionales o etnicas, religiosas y linguisticas**. Genebra, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Educación multicultural e intercultural y protección de las minorias**: documento de trabajo presentado por el Sr. Mustapha Mehedí. Genebra, maio1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Organização das Nações Unidas. **Declaração e plano de ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA (UNESCO). **Década das populações indígenas (1994-2004)**. Disponível em: <http://www.unesco.org.br>. Acesso em: 22 ago. 2009a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA (UNESCO). **Declaracion de principios sobre la tolerância**. 1995. Disponível em: <http://www.unesco.org/tolerance/declspa.htm>. Acesso em: 22 ago. 2009b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA (UNESCO). Seminário y Taller: Desafios culturales del decênio internacional de las poblaciones indígenas del mundo. **Recomendaciones de las poblaciones indígenas/tribales**. 1999. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/indigenous>. Acesso em: 22 ago. 2009c.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA (UNESCO). **Contribucion de la UNESCO al decênio internacional de las poblaciones indígenas del mundo (1995-2004)**. Paris: UNESCO, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA (UNESCO). **La educacion en un mundo plurilíngüe**. Paris: UNESCO, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA (UNESCO). **Educação na diversidade**: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe. Brasília: UNESCO, Secad/MEC, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA (UNESCO). **Declaracion Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural**. Disponível em: <http://www.cdi.gob.mx/transparencia/declara-diversidad.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2009d.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação**. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/en/wche2009>. Acesso em: 16 dez.2009e.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA (UNESCO); INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE (IESALC). **La educacion superior indígena em America Latina**. II Reunion Regional de la Educacion. Caracas.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Proyecto de Declaracion americana sobre los derechos de los pueblos indígenas**. CIDH – Comissão Interamericana de Direitos Humanos, Brasília, 1997.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção n. 169**. Sobre povos indígenas e tribais em países independentes. Genebra, 07 de junho de 1989.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais, **Mana**: Revista de Antropologia Social, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p.47-77, 1998

_____. **Ensaio de Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999a.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Entrando e sainda da “mistura”: os índios nos censos nacionais. In: PACHECO DE OLIVEIRA, João. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999b.

_____. Políticas indígenas e contemporâneas na Amazônia brasileira: território, modo de dominação e iniciativas indígenas. In: D’INCAO, Maria Ângela (org.). **O Brasil não é mais aquele... mudanças sociais após a redemocratização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Cidadania e globalização: povos indígenas e agências multilaterais. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Além da tutela**. Bases para uma nova política indigenista. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2002.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; ALMEIDA, Alfredo Wagner B.. Demarcação e reafirmação étnica: um ensaio sobre a FUNAI. In: PACHECO DE OLIVEIRA, João (org.). **Indigenismo e territorialização**: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos A. da R. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/ Museu Nacional, 2006.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; LIMA, Antonio C. de Souza. Os muitos fôlegos do indigenismo. **Anuário Antropológico/ 81**, Rio de Janeiro, p. 277-290, 1983.

_____. **Política indigenista e políticas indígenas no Brasil: um mapeamento prospectivo – Sugestões para fomento**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1999.

PAIM, P. **Estatuto da igualdade racial**. Brasília: Senado Federal, 2003.

PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian J. (orgs). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1994.

PALADINO, Mariana. **Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas ticuna, Amazonas**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PARANÁ. Lei n. 13134 de 18/04/2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001.

PARANÁ. Lei n.14453 de 07/07/2004. Dispõe sobre a política estadual de apoio às comunidades indígenas do Estado do Paraná, conforme especifica e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 6767, 9 jul.2004a.

PARANÁ. Lei n. 14995 de 09/01/2006. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei n. 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 7140, 9 jan.2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Resolução Conjunta n. 001/2004**. Curitiba, 2004b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Resolução Conjunta n. 006/2007. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, n. 7500, p. 5, 26 jun. 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Resolução n. 015/2008**. Curitiba, 2008a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Resolução n. 026/2008**. Curitiba, 2008b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Escolar Indígena**. Curitiba: SEED-Pr., 2006a. (Cadernos Temáticos).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Escolar Indígena – Diagnóstico**. Disponível em: http://www.cete.pr.gov/def/pdf/def_plano_est2005. Acesso em: 22 mar.2008c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba. **Ata das reuniões pró-Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena**. Curitiba, 2009a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Dados gerais das escolas indígenas do Paraná – Ano de 2009**. Curitiba, 2009b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório do I Seminário Estadual de Licenciatura Intercultural do Paraná**. Curitiba, 2009c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ata da reunião dos caciques para definição dos cursos de educação profissional**. Curitiba, 2009d.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relação de terras não demarcadas**. Curitiba, 2009e.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relação de escolas indígenas – Junho 2009**. Curitiba, 2009f.

PARECI, Francisca Novantino P. A. As política públicas federais e a cooperação internacional para a educação superior de indígenas. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 49, 2000.

PAULINO, Marcos M.. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEIXOTO, Maria do Carmo de L. **Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

PENA, S. D. J.; BORTOLINI, M. C. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? **Estudos avançados**, v.18, n.50, 2004.

PEREIRA, Levi M. **Parentesco e organização social Kaiowá**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

_____. **Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PEREIRA FILHO, Jorge. Organismos multilaterais ameaçam direitos indígenas. In: CÚPULA CONTINENTAL DOS POVOS E NACIONALIDADES INDÍGENAS, 2., 2004, Quito. **Anais**. Quito, 2004.

PERES, Sidnei C. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

PEREZ, L. **La identidad reprimida**. Buenos Aires: Galerna, 1968.

PETRUCCELLI, José Luis. **Mapa do ensino superior brasileiro**. Rio de Janeiro: Políticas da Cor/LPP/Uerj/SEPPPIR, 2004. Disponível em: <http://www.politicasdacor.net>. Acesso em: 18 mar.2008.

PIERUCCINI, Ilda S. **Educação escolar indígena nos aldeamentos Guarani no Estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

PINTO, Paulo Gabriel H. R. **Práticas acadêmicas e o ensino universitário**: uma etnografia das formas de produção e transmissão do saber na universidade. Niterói: Edulff, 1999.

_____. Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ. In: FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora UnB, 2006.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas e direitos humanos. **Revista USP**, São Paulo, n. 69, p. 36-43, mar./maio 2006.

PISSOLATO, Elizabeth de P. A duração da pessoa: longevidade, imortalidade e a “terra sem mal” dos Guarani. In: REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR: Identidad, fragmentación y diversidad, 6., 2005, Montevideo. **Anais**. Montevideo, 2005.

_____. **A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (Guarani)**. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

POUTIGNAT, Phillipe; STREIFF-FENART, Jocelyne, **Teorias da etnicidade**, seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PRAXEDES, Walter L. A. A questão da educação para a diversidade sócio-cultural e o etnocentrismo. In: Assis, Valéria S. (org.). **Introdução à antropologia**. Maringá: EDUEM, 2005.

PRAZERES, Flávia. Deputados aprovam aumento de cotas para índios. **Notícias da Assembléia Legislativa do Paraná**. Veiculada em 13/12/2005. Disponível em: <http://www.alep.pr.gov.br/noticia/deputados-aprovam-aumento-de-cotas-para-indios>. Acesso em: 12 ago.2008.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **EI PNUD y los pueblos indígenas**. Nova Iorque, 2002.

PUEBLOS indios, estados y educacion, In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 46., 1989, Lima. **Anais**. Lima, 1989.

RAMINELLI, Ronaldo J. **Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira**. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

REPETTO, Maxim. Conferência dos povos e organizações indígenas – 2000. **Pós: Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, Brasília, v. 5, p. 23-30, 2000.

RIBEIRO, Berta G. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 1983.

RIBEIRO. Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RICARDO, Carlos A. **Povos indígenas no Brasil: 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Aryon D. A língua dos índios Xetá como dialeto Guarani. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 1, p. 7-11, sep., 1978.

RODRIGUES, Isabel C.; WAWZYNIAK, José Valentim. **Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná** – reflexões. 2006. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatoriocua>. Acesso em: 15 mar.2009.

RODRIGUES, Ivan B. **Normas penais internas Kaingang da Terra Indígena Ivai**. Monografia (Graduação como Bacharel em Direito) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

ROOSEVELT, Anna C.. Arqueologia amazônica. In: CUNHA, Manuela C. da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras/FAPESP/SMC, 1992.

ROSA, Marcelo C. C. **As parcialidades Guarani no Paraná: elementos de cosmologia e historia**. Monografia (Especialização em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. As políticas públicas federais e a cooperação internacional para a educação superior de indígenas. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

SABOIA, Gilberto V.; GUIMARÃES, Samuel P. (orgs.). **Anais** – Seminários Regionais preparatórios à 3ª. Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 2001.

SAHLINS, Marshall. **Sociedades tribais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

SAMPSON, E. E. **Dealing with differences**: an introduction to the social psychology of prejudice. Orlando: Harcourt Brace & Company, 1999.

SANTILLI, Márcio. **Os brasileiros e os índios**. São Paulo: Ed. SENAC/SP, 2000.

SANTOS, Jocélio T.. Dilemas nada atuais das políticas para os afro-brasileiros: ação afirmativa no Brasil dos anos 60. In: BACELAR, J.; CARDOSO. (org.). **Brasil**: um país de negros? Rio de Janeiro : Salvador: Pallas/CEAO, 1999.

SANTOS, Renato E.. Políticas de cotas nas universidades brasileiras – o caso da UERJ. In: FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs). **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora UnB, 2006.

SANTOS, Renato E.; LOBATO, Fátima (orgs.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A/LPP-Uerj. Coleção Políticas da Cor, 2003.

SANTOS, Sales A. dos. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, Renato E.; LOBATO, Fátima (orgs.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A/LPP-Uerj. Coleção Políticas da Cor, 2003.

SARUBBI, Vicente. **As ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de afro-descendentes e índios nas universidades brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

SCHADEN, Egon. **Aculturação indígena**: ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contato com o mundo dos brancos. São Paulo: Pioneira, 1969.

_____. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: Editora da USP, 1974.

_____. Educação indígena. **Problemas Brasileiros**, São Paulo, abr. 1976.

_____. A religião Guarani e cristianismo – contribuição ao estudo de um processo histórico de comunicação intercultural. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v.25, p. 1-24, 1982.

SCHNEIDER, Jane. The analytical strategies of Eric Wolf. In: SCHNEIDER, J.; RAPP, R. (orgs.). **Articulating hidden histories: exploring the influence of Eric Wolf**. Berkeley: University of California Press, 1995.

SECCHI, Darci (org.) **Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar**. Cuiabá: SEE, 1998.

_____. **Educação escolar e protagonismo indígena**. Cuiabá, 2004. [Seminário Temático PPGE/UFMT]

_____. Universidade cria grupo de pesquisa sobre a temática indígena. **Revista do Proext**, Brasília, p. 34, jan. 2005.

SGUISSARD, V. Educação superior: o banco mundial reformará suas teses e o Brasil reformará sua política? **Educação Brasileira**, Brasília, v.22, n. 45, p.11-53, set.2002.

SHIROMA, E., MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, A.L.F.; RAMOS, A.D.; EMÍLIO, B.K.. *et all.* (orgs.). **Kanhgág ag venh kógan kar ag venhgrén**. Pintura e dança Kaingang. Santo Ângelo: Ediuri, 2009.

SILVA, A. V. O desafio das ações afirmativas no direito brasileiro. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 7, n. 60, nov.2002. Disponível em: <http://www1.jus.com.br/doutrina/texto>. Acesso em: 05 jul. 2008.

SILVA, Aracy L. **A questão indígena na sala de aula**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **Uma antropologia da educação no Brasil?** Reflexões a partir da escolarização indígena. São Paulo: USP, 1999. (circulação interna).

SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K.L. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luis D.B. **A temática indígena na escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/USP, 1995.

SILVA, Carmen L. **Sobreviventes do extermínio**: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

SILVA, Joana F. **Os kaiowá e a ideologia dos projetos econômicos**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1982.

SILVA, Márcio F.; AZEVEDO, Marta M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luis D. B. (orgs.). **A temática indígena na escola** - novos subsídios para professores de 1. e 2. graus. Brasília: MEC/MAR/UNESCO, 1995.

SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter R. (orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Rosa H. D. Povos indígenas, estado nacional e relações de autonomia - o que a escola tem com isso? In: MATO GROSSO. **Urucum, jenipapo e giz**: a educação indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

_____. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades**. Quito: Abya-Yala, 1998.

_____. Balanço dos movimentos dos povos indígenas no Brasil e a questão educativa. In: REUNIÃO DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. **Anais**. Caxambú, 1999.

_____. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção da cidadania. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.13, p.95-112, 2000.

_____. Avanços e impasses no projeto de educação escolar diferenciada entre povos indígenas. In: VEIGA, J.. **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília : FUNAI/DEDOC/ALB, 2001.

_____. Educação, escola e autonomia indígena: um diálogo possível e necessário. In: CIMI. **Textos e pretextos sobre educação indígena**. Brasília: CIMI, 2002.

_____. As experiências universitárias em curso e as propostas de trabalho. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

SILVEIRA, Dea M. Ferreira. **Escola da aldeia**: rumo a uma educação diferenciada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas; Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 1997.

SILVÉRIO, Valter R. Ação afirmativa e o combate ao racismo inconstitucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.117, nov.2000.

SOCIEDADE INTERNACIONAL DE LINGUISTAS (SIL). **Documentos**. Brasília, 1999. Datilografado.

SOUZA, Hellen C. de. **Educação superior para indígenas no Brasil**. Tangará da Serra: UNEMAT, 2003.

_____. Ensino superior para índios no Brasil: histórico e perspectivas. **Revista Maquinações**, v.1, n.2, p. 42-44, out/dez. 2008.

SOUZA, Jessé (org.) **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Os processos de globalização**: globalização, fatalidade e utopia? Porto: Afrontamento, 2001.

_____. (org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

STRAPASOLAS, Valmir L. **O mundo rural no horizonte dos jovens**: o caso dos filhos(as) de agricultores familiares de Ouro/SC. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SUESS, Paulo. **Em defesa dos povos indígenas**: documentos e legislação. São Paulo: Loyola, 1980.

SUSNIK, Branislava. **Dispersión tupi-Guarani pré-histórica**. Ensayo analítico. Assunción: Museo Etnográfico “Andres Barbero”, 1975.

_____. Los aborígenes del Paraguay. **Etnohistoria de los Guaraníes**, v. 2, Assunção, 1982.

SYSS, Ahyas (org.). **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção.** Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

TASSARA, Marcello G. **Reflexões sobre um filme-espelho: o processo de realização de "o Brasil, os índios e, finalmente a USP".** Tese (Doutorado em Artes –Teatro, Cinema e Artes Plásticas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

TASSINARI, Antonella M. E. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: ENCONTRO ANUAL DE ANPOCS, 21., 1997, Caxambu. **Anais.** Caxambú, 1997.

_____. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K.L. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

TAUKANE, Darlene. **Educação escolar entre os Kura Bakairi.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1996.

_____. Entre dois mundos: a vida acadêmica de Darlene Taukane. **Bay,** Belo Horizonte, abr. 1998.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalism and “the politics of recognition”.** Nova Jersey: Princeton University Press, 1992.

_____. **Multiculturalismo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TELLES, Jocélio. As experiências universitárias em curso e as propostas de trabalho. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados.** Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

TEMÁTICA especial: educação escolar indígena. **Em Aberto,** Brasília, v.14, n.63, 1994.

TERENA, Marcos. Os programas educacionais e as sociedades indígenas. **Bay,** Belo Horizonte, abr. 1998.

TERENA, Wanderlei. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-

HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007

TOMMASINO, Kimiye. Os movimentos sociais indígenas no norte do Paraná. **Boletim do Centro de Letras e Ciências Humanas**, Londrina, v. 22, p. 72-87, 1992.

_____. **A história dos Kaingang da bacia do Tibagi**: uma sociedade Jê meridional em movimento. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. Diretrizes para a política de educação escolar indígena no Paraná: algumas considerações preliminares. In: D'ANGELIS, W.; VEIGA, J. (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

TOMMASINO, Kimiye. **Território e territorialidade Kaingang**: resistência cultural e historicidade de um grupo Jê. In: MOTTA, L. T.; NOELLI, F. S.; TOMMASINO, K. (orgs.). **Uri e Wãxi** – estudos interdisciplinares dos Kaingang. Londrina: UEL, 2000a.

_____. A educação indígena no Paraná. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 22., 2000, Brasília. **Anais**. Brasília, 2000b.

_____. **Aspectos fundamentais da cultura Kaingang**. Londrina, 2003. Datilografado.

_____. Apontamentos sobre a educação escolar indígena no Paraná. In: CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 3., 2004, Londrina. **Anais**. Londrina, 2004.

TOMMASINO, Kimiye; FERNANDES, Ricardo C. Kaingang. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil**. 2001. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib>. Acesso em: 16 jul.2009.

TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lucio T.; NOELLI, Francisco S. (orgs.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: EDUEL, 2004.

TRILHAS DE CONHECIMENTO. Direção do Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro, 2008. 1 DVD (20 min.), color.

TURNER. J. Michel. Zumbi de norte a sul. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Mais, 26 nov. 1995.

TURNER, J. Michel. Pendências no hemisfério ocidental: afro-latinos e programas compensatórios para a inclusão social. In: FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora UnB, 2006.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Projeto temático: antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: USP/MARI, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Comissão de Concurso Vestibular Específico Interinstitucional. **Relatório do II Concurso Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná**. Londrina, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório sobre os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). **Portaria 2302/2008**. Londrina, 2008. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/cuia/portaria_2302.pdf. Acesso em: 16 jul.2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Pro-Reitoria de Graduação. Coordenadoria de Processos Seltivos. Comissão Universidade para os Índios. **Editais Prograd/COPS/CUIA n. 01/2009**, Homologação do resultado final do VIII Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Londrina, 2009. Disponível em: http://www.cops.uel.br/concursos/62_vest_indigena/edital_001_2009.pdf. Acesso em: 10 jan.2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). **1º Encontro Nacional de Educação Superior Indígena no Paraná será na UEL**. Disponível em: http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_Cod_Categoria=2&FWS_N_Texto=4822. Acesso em: 25 out. 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). Comissão Universidade para os Índios. **Relatório do IV Concurso Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná**. Maringá, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). **Resolução CEPE n.º 205/2006**. Maringá, 2006. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2006/cep/205cep2006.htm>. Acesso em: 16 jun.2007.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). **II Encontro de educação superior indígena no Paraná**. Disponível em: <http://www.eesip.com.br>. Acesso em: 25 out. 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG). Comissão Universidade para os Índios. **Relatório do V Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná**. Ponta Grossa, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO). Comissão de Concurso Vestibular Específico Interinstitucional. **Relatório do I Concurso Vestibular Intercultural dos Povos Indígenas do Paraná**. Guarapuava, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO). Coordenadoria Central de Processos Seletivos. **Edital n.º 22/2007**, Homologação do resultado final do VII Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Guarapuava. Disponível em: http://www.unicentro.br/vestibularindigena/Resultado-Vestibular_Indigena.pdf. Acesso em: 12 jan.2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). Comissão de Concurso Vestibular Específico Interinstitucional. **Relatório do III Concurso Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná**. Cascavel, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). Gabinete da Reitoria. **Edital n.º 179/2009**, Homologação do resultado final do IX Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Cascavel. Disponível em: <http://www.unioeste.br/vestibularindigena>. Acesso em: 23 dez.2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Comissão Universidade para os Índios. **Relatório do VI Concurso Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná**. Curitiba, 2007.

URRA, Roberto M. (org.). **Universidad y pueblos indígenas**. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas; Universidad de La Frontera, 1997. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/artigos/artigo_edu_00.htm. Acesso em: 13 out.2008.

VEIGA, Juracilda. **Organização Social e cosmovisão Kaingang**: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê meridional. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Campinas, Campinas, 1994.

VEIGA, Juracilda. **Cosmologia e práticas rituais Kaingang**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar da R. Bilingüismo entre os Kaingang: situação atual e perspectivas. In: MOTTA, L. T.; NOELLI, F. S.; TOMASINO, K. (orgs.). **Uri e Wãxi** – Estudos interdisciplinares dos Kaingang. Londrina: UEL, 2000.

VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (orgs.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC; Campinas: ALB, 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relative. **Mana: Revista de Antropologia Social**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2002.

XAVIER, Priscila; CARARINI, Cloviomar. **Levantamento sobre ações afirmativas voltadas aos povos indígenas em universidades públicas federais e estaduais do Brasil**. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas>. Acesso em: 25 out.2007.

WALLMAN, S. The boundaries of "race": processes of ethnicity in England. **Man**, v.13, n. 2, p.200-17, 1978.

WAPICHANA, Joênia. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

WIESEMANN, Ursula. **Os índios Kaingang aprendem a ler**. Copyright 1999 SIL International. Disponível em: <http://www.sil.org/americas/brasil/indgrps/portnbst.htm>. Acesso em: 08 set.2006.

WOLF, Eric R. Encounter with Norbert Elias. In: GLEICHMANN, Peter R. *et al* (orgs.). **Human figurations: essays for Norbert Elias**. Amsterdã: Amsterdam Sociologisch Tijdschrift, 1977.

_____. **Culture: panacea or problem?**. *American Antiquity*, 49, 1984

_____. **Pathways of Power: building na antropology of the modern Word**. Bekerley: University of California Press, 2001.

WOLF, Eric R. Aspectos das relações de grupo em uma sociedade complexa: México. (1956). In: FELDMAN-BIANCO, Bela; RIBEIRO, Gustavo L. (orgs.). **Antropologia e poder**. Contribuições de Eric R. Wolf. Brasília: Editora UnB: São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo: Editora Unicamp, 2003a.

_____. Comunidades camponesas corporadas fechadas na Mesoamérica e em Java Central. (1957). In: FELDMAN-BIANCO, Bela; RIBEIRO, Gustavo L. (orgs.). **Antropologia e poder**. Contribuições de Eric R. Wolf. Brasília: Editora UnB: São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo: Editora Unicamp, 2003b.

_____. Os moinhos da desigualdade: uma abordagem marxiana (1981). In: FELDMAN-BIANCO, Bela; RIBEIRO, Gustavo L. (orgs.). **Antropologia e poder**. Contribuições de Eric R. Wolf. Brasília: Editora UnB: São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo: Editora Unicamp, 2003c.

_____. Etnicidade e nacionalidade. *Journal of Ethnic Studies*, 21, 1988. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; RIBEIRO, Gustavo L. (orgs.). **Antropologia e poder**. Contribuições de Eric R. Wolf. Brasília: Editora UnB: São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo: Editora Unicamp, 2003d.

YENGOYAN, Aram A. Foreword: culture and Power in the writings of Eric Wolf. In: WOLF, Eric R. **Pathways of Power: building na antropology of the modern Word**. Bekerley: University of California Press, 2001.

ZANDONÁ, N. **O espaço do contrapoder: o acesso à universidade pública e o perfil socioeconômico educacional dos candidatos à vestibular da UFPR**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

**MODELO DE QUESTIONÁRIO DE PESQUISA UTILIZADO PARA AS ENTREVISTAS
COM OS ESTUDANTES INDÍGENAS UNIVERSITÁRIOS**

**PESQUISA: AS TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS DO PARANÁ**

Instituição: Universidade Federal do Paraná
 Pesquisador: Wagner Roberto do Amaral
 Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Baibich-Faria
 Data da entrevista: ___/___/_____
 Local da entrevista: _____

I. IDENTIFICAÇÃO

Nome do(a) entrevistado(a):	
Terra Indígena em que reside:	
Município:	Etnia:
Idade:	Estado civil: () casado/a () solteiro/a () separado/a () viúvo/a
Se casado/a, qual etnia do cônjuge:	
Se casado/a, qual a ocupação do cônjuge:	
Possui filhos? () Sim () Não.	
Quantos? _____.	Idade dos filhos: _____
IES onde estuda(ou):	
Curso/s freqüentado/s:	
No período em que freqüenta/ou a Universidade, onde você mora/va? () na Terra Indígena () na cidade.	
Se reside/ia na cidade, que tipo de residência: () república estudantil () com parentes () moradia estudantil () sozinho/a em imóvel locado	
Se mora/va na Terra Indígena, com que freqüência se deslocava para a Universidade?	
Se mora/va na Terra Indígena, como desloca/va até a Universidade? () ônibus rodoviário () ônibus urbano () automóvel da Funai () automóvel próprio () carona	
Qual/is sua/s fonte/s de renda?	
Reside com parentes? () Sim () Não. Quais? () pai () mãe () sogro () sogra () irmãos () outros: _____	

II. TRAJETÓRIA ESCOLAR

1. Qual(is) escola(s) freqüentou durante o ensino fundamental e médio? Estudou em escola(s) na Terras Indígena e(ou) na cidade?
2. Na sua experiência de escolarização na escola na Terra Indígena o que mais te atraía e te identificava? O que mais te desagradava? Quais os maiores obstáculos enfrentados?
3. Na sua experiência de escolarização na escola na cidade o que mais te atraía e te identificava? O que mais te desagradava? Quais os maiores obstáculos enfrentados?

III. TRAJETÓRIAS NA UNIVERSIDADE

1. Quais suas impressões e expectativas com o Vestibular Indígena?
 - ✓ verificar se tentou vestibulares convencionais antes do Vestibular Indígena e para quais cursos e quantas vezes.
2. Quais suas expectativas iniciais com o curso escolhido? Por que o escolheu e como foi a escolha?
 - ✓ verificar se houve alguma participação da família ou da comunidade na escolha do curso;
 - ✓ verificar se possuía informações sobre o curso escolhido e se ficou em dúvida na escolha de outros cursos e por que.
3. Quais suas expectativas com a Universidade escolhida? Por que a escolheu e como foi a escolha?
 - ✓ verificar se houve alguma participação da família ou da comunidade na escolha da Universidade;
 - ✓ verificar se possuía informações sobre o funcionamento da Universidade escolhida e se ficou em dúvida na escolha de outras instituições e por que;
 - ✓ verificar sua expectativa antes e depois do ingresso e permanência.
4. Quais as dificuldades vivenciadas durante sua permanência na Universidade?
 - ✓ verificar se houve algum momento em que pensou em desistir e por que não o fez.
 - ✓ verificar se vivencia(ou) algum tipo de discriminação pelos colegas e professores do curso, de outros cursos e pela instituição.
 - ✓ verificar se houve algum momento tentou omitir ou negar sua identidade indígena, como isso ocorreu e o que sentiu e se conhece ou ouviu falar de alguém que já o fez.
 - ✓ verificar se o valor da bolsa recebida era suficiente para atender suas necessidades pessoais, acadêmicas e familiares e se, em caso negativo, quais alternativas encontradas.
6. Quais são/foram as motivações e incentivos vivenciados durante sua permanência na Universidade e quais se destacaram?

7. Quais são/foram as ações institucionais de acompanhamento da sua formação acadêmica como estudante indígena e quais se destacaram?
 - ✓ verificar se há/houve algum projeto/programa de acompanhamento pela Universidade e qual sua avaliação sobre estas ações.
8. Quais foram os momentos na Universidade em que você se sentiu estudante indígena?
9. Como era sua relação com os demais estudantes indígenas na Universidade?
 - ✓ Verificar se haviam encontros freqüentes entre eles, se eram espontâneos ou programados.
10. Como é/foi a sua relação com os professores e colegas do curso?
 - ✓ verificar se pertenceu a algum grupo na sala de aula ou na Universidade (extra-classe)
 - ✓ verificar quais professores e colegas se destacaram no seu processo de formação e por que.
11. Em algum momento se sentiu “estrangeiro/a” na Universidade e no curso escolhido?
 - ✓ se positivo, relatar este sentimento e este conceito (“ser estrangeiro na universidade”)
 - ✓ se negativo, verificar o que a/o fez sentir-se igual ou próximo aos demais estudantes.
 - ✓ verificar quais estratégias desenvolveu para identificar-se com os colegas do curso e na Universidade.
11. No período da sua formação acadêmica desenvolveu alguma ação de ensino, pesquisa ou extensão relacionada à questão indígena ou voltada à sua comunidade? Em caso positivo, como avalia a experiência realizada.
12. Na sua avaliação, como e em quê sua formação acadêmica contribui para melhorar a qualidade de vida nas terras indígenas no Paraná e na sua comunidade?
 - ✓ verificar se os conteúdos aprendidos e debatidos no curso e na Universidade se relacionam com a realidade indígena e como podem contribuir para a vida nas comunidades.
13. Como avalia seu desempenho acadêmico no curso escolhido e na Universidade? Como a instituição o avalia? Há correspondência?
14. Qual sua expectativa de trabalho ou emprego a partir de sua formação acadêmica?
 - ✓ verificar seus planos de retorno à terra indígena ou de continuidade na cidade, e expectativas de continuidade de sua formação acadêmica.

IV. TRAJETÓRIAS COM A FAMÍLIA E COM COMUNIDADE

1. Como sua família o/a compreende como “estudante indígena universitária” e quais expectativas possuem com a sua formação acadêmica?
2. Como a comunidade indígena da qual está vinculada o/a compreende como “estudante indígena universitária” e quais expectativas possuem com a sua formação acadêmica?

3. Quais são/foram as dificuldades encontradas com relação à sua família e à comunidade indígena?
 - ✓ verificar se vivenciou algum tipo de preconceito pela família e(ou) pela comunidade pelo fato de ser estudante universitária e de residir na cidade (se for o caso).
 - ✓ verificar se em algum momento não se sentiu mais pertencido à comunidade.
4. Quais são/foram as motivações e incentivos recebidos pela família e(ou) comunidade indígena para sua permanência na Universidade e no curso escolhido e quais se destacaram?
 - ✓ verificar se recebia alguma contribuição material ou financeira da família e(ou) da comunidade (identificar quais grupos na comunidade contribuíram para sua formação)

V. TRILHAS DE PERTENCIMENTOS

1. Durante a sua formação acadêmica, avalia que conseguiu manter, simultaneamente, vínculos de pertencimento com a sua comunidade indígena e com a comunidade universitária? Em que isto contribuiu para sua permanência no curso e na universidade?
2. Avalia que identificar-se como estudante universitária (na aldeia e na universidade) contribuiu ou dificultou para você se sentir mais indígena? Como?
3. Avalia que identificar-se como indígena (no curso e na universidade) contribuiu ou dificultou para você se sentir mais estudante universitária? Como?

APÊNDICE 2

MODELO DE QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ENVIADO AOS MEMBROS DA CUIA DAS IES ESTADUAIS, ANEXADO AO E-MAIL E AO OFÍCIO ORIENTADOR PARA PREENCHIMENTO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE AÇÕES DE ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS UNIVERSITÁRIOS

UNIVERSIDADE: _____

DOCENTE RESPONSÁVEL: _____

DATA: ____/____/____

1. Existe alguma ação de acompanhamento dos estudantes indígenas nesta universidade (programas e projetos de ensino, pesquisa, extensão, serviços vinculados, benefícios como moradia e alimentação estudantil, etc.)? Descreva-os.
2. A Administração da Universidade (Reitor, Pro-Reitorias, Centros e Departamentos) reconhece e compreende os estudantes indígenas? Como?
3. Desde o ingresso dos estudantes indígenas nesta Instituição esta ação foi apresentada e discutida em algum órgão colegiado superior da Universidade (Conselho Universitário, CEPE, Câmaras, etc)? Se positivo, qual deliberação tomada?
4. Quantos docentes estão envolvidos institucionalmente nesta ação? Existe vinculação voluntária de algum docente?
5. Quais são as condições de trabalho oferecidas aos docentes que acompanham os estudantes indígenas (carga horária, vinculação ao TIDE, etc.)?
6. Onde e com quem residem os estudantes indígenas que estudam nesta Universidade?
7. Com que frequência você se encontra com os estudantes indígenas?

Continuação																	
ANO	CANDIDATOS	ETNIA	CURSO	IES	MATRICULADOS		CURSO MATRICULADO	CURSO SUBSTITUÍDO	TRANSFERÊNC IA DE IES	FREQUÊNCIA ÀS AULAS				EVADIDO		CONCLUÍNTE	
					Sim	Não				Nenhuma	Baixa*	Média**	Alta***	Sim	Não	Sim	Não
2008	Emiliano Medina	GUARANI	s/opção do curso	UEL													
2008	Adriano da Silva	GUARANI	s/opção do curso	UEL													
2008	João Paulo Guergolet	GUARANI	s/opção do curso	UEL													
2008	Jaciele Nyg Kuitá Fideles	KAIGANG	s/opção do curso	UEL													
2008	Jaqueline Kuitá Rodrigues	KAIGANG	s/opção do curso	UEL													
2008	Dilson Jojãnh Cândido	KAIGANG	s/opção do curso	UEL													

DEMAIS ESTUDANTES CONVOCADOS E MATRICULADOS

ANO	CANDIDATOS	ETNIA	CURSO	IES	MATRICULADOS		CURSO MATRICULADO	CURSO SUBSTITUÍDO	TRANSFERÊNC IA DE IES	FREQUÊNCIA ÀS AULAS				EVADIDO		CONCLUÍNTE	
					Sim	Não				Nenhuma	Baixa*	Média**	Alta***	Sim	Não	Sim	Não

GLOSSÁRIO

Os campos: matriculados, frequência às aulas, evadidos e concluintes devem ser preenchidos com um "x" na opção que a corresponde.

Ano: refere-se ao ano de ingresso dos estudantes indígenas nas IES

Etnia: preencher a etnia que se auto-declara o candidato (se Kaingang, Guarani ou outra). Favor corrigir caso esteja preenchido incorretamente

Curso Matriculado: indicar o curso matriculado para os aprovados que não declararam opção de curso nos vestibulares de 2006, 2007 e 2008

Curso Substituído: indicar curso substituído para os estudantes indígenas que tenham solicitado e efetivado substituição de curso na mesma IES

Transferência de IES: indicar Universidade ou Faculdade para os estudantes indígenas que tenham solicitado e efetivado trans.

Nenhuma frequência: nuna compareceu às aulas

Baixa frequência: comparece às aulas de 1 a 2 vezes na semana

Média frequência: comparece às aulas ao menos 3 vezes na semana

Alta frequência: comparece às aulas todos os dias

Demais estudantes convocados e matriculados: caso hajam estudantes aprovados que não aparecem na relação ou que

ANEXOS

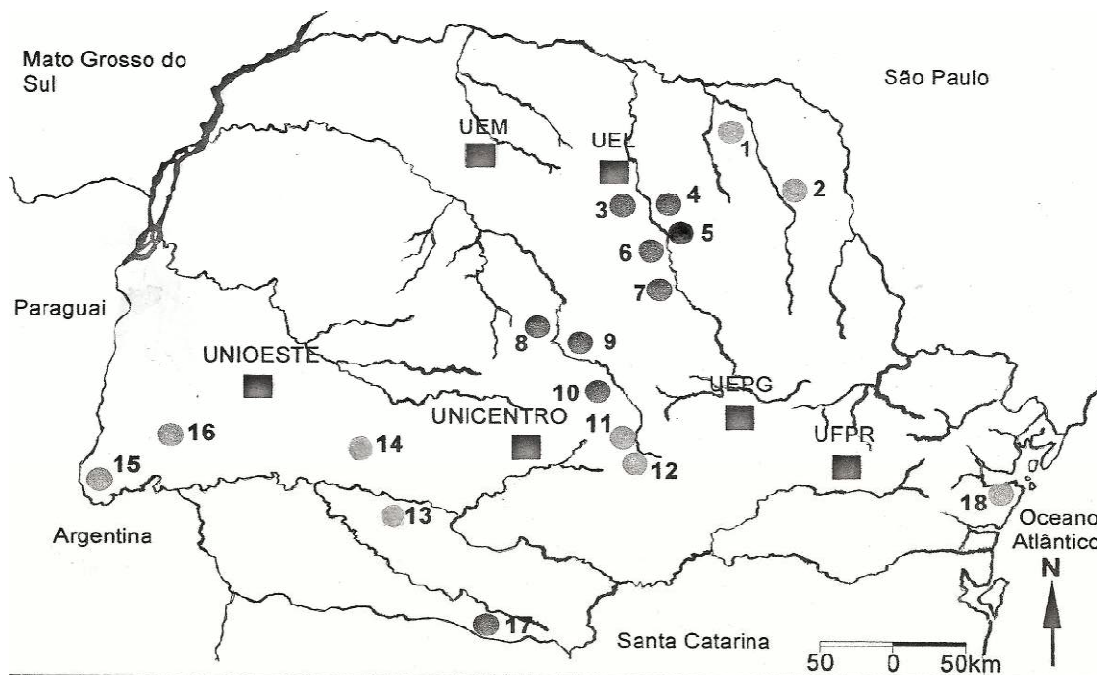
ANEXO 1

MAPA DAS TERRAS INDÍGENAS DO PARANÁ



ANEXO 2

MAPA DAS TERRAS INDÍGENAS E IES PÚBLICAS PARANAENSES



● Guarani	1- A.I. Laranjinha	10- A.I. Marrecas	Fontes: FUNAI/AER Guarapuava-PR, Assessoria Especial para Assuntos Indígenas/ASEA, CEDI - Aconteceu especial 18, 1991; ISA- Povos Indígenas no Brasil, São Paulo, 1996. Pesquisa: TOMMASINO, K. 1998/99. UEL, Londrina-PR. Organização: CAMARGO, Nelson Marcos.
● Kaingang/Guarani	2- A.I. Pinhalzinho	11- A.I. Rio Arcoia	
● Kaingang	3- A.I. Apucarana	12- A.I. Rio Areia I e II	
● Kaingang/Guarani e Xeta	4- A.I. Barão de Antonina	13- A.I. Mangueirinha	
■ I.E.S.	5- A.I. São Jerônimo	14- A.I. Rio das Cobras	
	6- A.I. Mococa	15- A.I. Avá Guarani (Ocóí)	
	7- A.I. Queimadas	16- A.I. Tekoha Añeteté	
	8- A.I. Ivaí	17- A.I. Palmas	
	9- A.I. Faxinal	18- A.I. Ilha da Cotinga	

Fonte: PAULINO, 2008, p.75.