UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FRANCINE ROCHA

PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA UFPR EM RELAÇÃO AOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS: ENTRE A IGUALDADE E A EQUIDADE

CURITIBA

2018

FRANCINE ROCHA

PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA UFPR EM RELAÇÃO AOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS: ENTRE A IGUALDADE E A EQUIDADE

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.
Orientadora: Prof.ª Dra. Denise de Camargo

CURITIBA
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca de Ciências Humanas
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rocha, Francine.
Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas : entre a igualdade e a equidade / Francine Rocha . – Curitiba, 2018.
511 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná . Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Denise de Camargo

1. Educação – Povos indígenas. 2. Ensino superior. 3. Universidades públicas – Paraná. 4. Estudantes universitários – discriminação racial – Índios. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 372

TERMO DE APROVAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **FRANCINE ROCHA**, intitulada: **PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA UFPR EM RELAÇÃO AOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS: ENTRE A IGUALDADE E A EQUIDADE**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Março de 2018.

DENISE DE CAMARGO(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN(UFPR)

YARA LUCIA MAZZIOTTI BULGACOV(UP)

EDUARDO HARDER(UFPR)

MARCIA NASCIMENTO (UFRJ)

NORMA DA LUZ FERRARINI (UFPR)

Dedico à minha amada e pequena tribo: meus pais Lucilia e Newton (*in memorian*), minha filha querida Helena e meu marido Sérgio.

Dedico aos universitários indígenas da UFPR: guerreiros de seus povos, desbravadores na construção de um ensino superior pluriétnico e meus mestres na arte de um viver mais humanizado e corajoso.

AGRADECIMENTOS

À Prof.ª Dra. Denise de Camargo, por acreditar que eu tinha potencial para desenvolver um trabalho no inovador campo dos estudos baseados em práticas (EBPs) aplicados à educação e por me conduzir nessa trajetória com tanta competência, paciência, cumplicidade e amizade. Sua dedicação certamente tornou meu percurso muito mais seguro cognitiva e emocionalmente e, além disso, empolgante por se tratar de um caminho teórico totalmente novo para mim. Além disso, por me inspirar com sua ética na defesa de uma educação efetivamente inclusiva, estendendo ao ensino superior a importância do resgate da emoção como valor na aprendizagem, inclusive nas práticas. E fazê-lo a partir de uma psicologia histórico-cultural renovada pelos diálogos com outras teorias e áreas do conhecimento, incentivando-me no arriscado caminho da interdisciplinaridade. Sua clara opção política pela defesa da melhoria das condições de promoção do humano pela desculpabilização das vítimas de processos excludentes inspirou-me tanto quanto sua ética na recusa e no apoio à recusa de indignidades da opressão à reflexão situada sobre o cotidiano.

Aos universitários indígenas que colaboraram tão generosamente com a pesquisa, pelo apoio e autenticidade da interação. Aprendo muito com vocês, sempre!

Ao Raoni Kriegel, da etnia *Kamayurá*, intelectual formado na UFPR, que me reaproximou da causa indígena e me faz rever meus valores frequentemente, em vista de um mundo menos individualista.

À Prof. Dra. Ana Elisa de Castro Freitas, pela “orientação de campo” da etnografia realizada em espaços como o NUEI, o Comitê Gestor, o registro acadêmico, a disciplina Projetos de Aprendizagem no Setor Litoral e de discussão que culminou com a criação da SIPAD. Também pela proposição da categoria “territorialização” a partir da Antropologia, a qual foi por mim estendida à praxeologia, complementando o estudo das práticas institucionais.

Aos membros da minha banca de qualificação e defesa: Prof.ª Dra. Norma da Luz Ferrarini, que me ensinou a pesquisar ao ser minha orientadora no Mestrado em Psicologia na UFPR, na exploração preliminar dessa temática que acabou me encaminhando para essa tese, a quem admiro pelo trabalho incansável em evidenciar que o espaço universitário tem potencial para se tornar um ambiente mais

permeável às subjetivações dos estudantes; Prof.ª Dra. Yara Lúcia Mazziotti Bulgacov, que me acolheu por um ano no Grupo de Estudos sobre Metodologias das Práticas no Curso de Doutorado em Administração da Universidade Positivo, no qual pude me apropriar desse repertório teórico-metodológico e analítico dos EBPs, que era totalmente novo para mim, e a quem admiro pelo engajamento no resgate do "humano" nas organizações; Prof.ª Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan, a quem eu admiro desde antes de ser sua aluna na Psicologia UFPR, quando ainda cursava Pedagogia na PUC-PR e era professora de educação básica, por sua dedicação à educação inclusiva, sua estética pautada na dialogia e pelo incentivo à minha trajetória ainda cambaleante como "autora"; Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, a quem admiro pela generosidade discreta, pela militância incansável na defesa das políticas afirmativas, pela capacidade de agregar diferentes coletivos para a produção de uma reflexão e de uma práxis coadunada com as necessidades de uma decolonização do pensamento e das práticas racistas, persistentes até mesmo na academia, cujas aulas sobre polítcas afirmativas me provocaram uma "quebra epistemológica" sobre a configuração racista da sociedade brasileira; Prof. Dr. Eduardo Harder, pelo contraponto reflexivo que representou sua leitura da presente pesquisa, efetuada a partir de um local implicado nas práticas institucionais, e pela incitação à substituição dos qualificativos inicialmente propostos na banca de qualificação - "integracionismo e afirmação de alteridades", o que me levou à proposição da dialética "entre a igualdade e equidade"; Prof.ª Dra. Maria José Justino, filósofa e crítica de arte, que me incentivou a trilhar o caminho da pesquisa acadêmica quando era minha chefe à frente da Pró-Reitora de Extensão e Cultura na9 UFPR, a quem admiro pela autenticidade, franqueza e engajamento nas lutas por um Brasil menos desigual; Prof.ª Dra. Maria Sara de Lima Dias, a quem recentemente conheci e a quem admiro por seu engajamento pela humanização dos estudos e das práticas voltadas à formação na área das tecnologias na UTFPR, estando à frente da organização de espaços de reflexão a partir da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente da Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa.

À Dra. Márcia Nascimento, indígena *Kaingang* de Nonoai/RS, convidada especial para a banca de defesa da tese. Apesar não ter sido aluna da UFPR, é irmã de ex-aluna graduada em Gestão Ambiental no Setor Litoral. Feliz coincidência, pois eu estava procurando por seu pai, o cacique José Oreste Nascimento (Pry) e irmã,

quando estive naquele município gaúcho para conversar com ex-alunos da UFPR, já que daquela Terra Indígena e adjacências veio a maioria dos discentes indígenas e é onde a maior parte dos formados desenvolve suas atividades profissionais. Minha admiração surgiu durante nossa conversa e deveu-se à sabedoria que evidenciou ter permeado sua relação com o espaço universitário durante a sua trajetória acadêmica na UNEMAT e na UFRJ, com as quais conseguiu estabelecer diálogos interculturais relevantes. Doutora e Mestra em Linguística pela UFRJ, no Pós-doutorado desenvolve projeto na área de Revitalização Linguistica junto ao povo *Kaingang* - *Kanhgág vĩ mré ẽg jykre pẽ jagfe* (Ninho de língua e cultura *Kaingang*) - que trata de metodologias de transmissão intergeracional de línguas em perigo de desaparecimento. Em 2017 visitou a Massey University e Ninhos de Língua Maori na Nova Zelândia e entre 2014 e 2015 foi pesquisadora visitante na Universidade de Massachussets, onde participou de seminários e reuniões do Language Acquisition Research Center (LARC) apresentando dados da língua *Kaingang*. Tem como principal área de interesse o estudo das línguas indígenas brasileiras, em especial a língua *Kaingang* da qual é falante nativa, bem como o ensino de línguas no contexto da Educação Escolar Indígena.

Aos indígenas *Mbyá Guarani Araçá´í*, com os quais aprendi ainda mais a respeitar a coletividade, a força e a garra dos povos indígenas nos trabalhos realizados em parceria e que são citados nessa pesquisa. Especialmente aos caciques Marcolino Silva (Karai Tatendy Marangaju) e Laércio da Silva (Werá Kangua) pela generosidade e apoio.

Ao cacique da *TI Nonoai* José Oreste do Nascimento (Pery), pelas mensagens sábias que enviou tanto aos jovens indígenas que vêm às universidades e aos que às aldeias retornam após se formarem, quanto às próprias universidades, e que poderão ser acessadas no trasncorrer dessa tese.

Aos reitores Carlos Augusto Moreira Júnior e Ricardo Marcelo Fonseca, pela disponibilidade e autenticidade de seus depoimentos para a presente pesquisa.

Aos pró-reitores Prof. Dr. Eduardo Salles de Oliveira Barra e Prof.ª Dra. Maria Rita de Assis César, atuais gestores à frente da PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) e PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis), respectivamente, pelas entrevistas esclarecedoras e pela intenção de construir uma universidade mais inclusiva do que a que encontraram.

À minha colega já doutora em educação, Ana Carolina Lopes Venâncio, séria e dedicada pesquisadora e profissional, companheira de jornada no doutoramento e de muitas reflexões teórico-práticas. Acima de tudo, amiga pra todas as horas, companheira de produções acadêmicas e inspiração sem fim!

À minha mais nova colega de grupo de pesquisas Paula Maria Ferreira de Faria, que revisou e editorou o presente trabalho com muita competência, paciência e dedicação para além do profissionalismo, tornando-se uma valiosa interlocutora.

À estudante de Design Gráfico na PUC-PR Ester Antunes, que deu vida aos rabiscos de gráficos e tabelas que criei a partir dos dados, desenvolvendo arte a partir de esboços e garatujas.

A Eduardo Nascimento Rohn e Mariane Mendonça Rohn, pela disponibilidade e apoio de sempre.

Às diferentes equipes envolvidas na produção das políticas e ações voltadas aos indígenas na UFPR, em especial ao Núcleo Universitário de Educação Indígena (NUEI), ao Projeto de Extensão Acolhimento e Monitoria de Estudantes Indígenas - AMEI e ao Comitê Gestor, vinculados à PROGRAD, nos quais realizei etnografias fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa. Também às diversas equipes da PRAE responsáveis pela política de fomento voltada aos alunos em vulnerabilidade econômica e social, bem como pelos serviços de acompanhamento disponibilizados. A todos, agradeço pela honestidade e autenticidade na explicitação de seus desafios, limitações e preocupações.

À Prof.ª Dra. Isabel Cristina Rodrigues, da UEM, pela elucidativa entrevista sobre a relação entre UFPR e CUIA-Estadual (Comissão Universidade para os Índios do Paraná), com aporte de valiosos dados sobre essa relação interinstitucional complexa. E também pela generosidade permanente no apoio a mim em momentos tensos, desde a acolhida à minha participação nos vestibulares de 2014 e 2015, quando era presidente da CUIA, mesmo quando eu ainda não era representante da UFPR na CUIA. Aprendi muito com seu exemplo de engajamento mútuo com os universitários e lideranças indígenas, com sua coragem em refutar e apoiar a refuta às indignidades contra os indígenas e seus aliados. Sua capacidade de configurar um espaço interrelacional acolhedor, coletivista, produtivo mas também combativo me impressiona positivamente e me encoraja.

À Prof.ª Dra. Rosângela Faustino, da UEM e da CUIA-Estadual, minha dupla na banca oral de 2017 do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, pelo

engajamento com as comunidades indígenas, evidenciado na homenagem prestada a ela e à Prof.ª Dra. Isabel Cristina Rodrigues pelas 15 lideranças indígenas presentes no último vestibular. Seus estudos, os quais eu conhecia desde o Mestrado, ganharam ainda mais vida após a constatação da qualidade da sua relação e luta ao lado dos estudantes e lideranças indígenas.

À Tenile Mendes, *Kaingang* de Nonoai/RS, sempre disposta a colaborar nas pesquisas que se dedicam a refletir sobre as condições que afetam tanto a formação superior quanto a atuação profissional dos indígenas graduados. Exemplo para todos os estudantes indígenas pelo engajamento como aluna e profissional na luta pelas causas indígenas. E à sua linda família, pela acolhida.

À Ivanizia Ruiz Guimarães, *Kaixana com Ticuna* do Amazonas, pela companhia adorável na aventura da viagem a Nonoai/RS.

À Prof.ª Dra. Ida Cristina Gubert e à Prof.ª Dra. Cláudia Seely Rocco, pelos cuidados em relação à condução do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Saúde da UFPR e ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Aos colaboradores Evaldo Amaral, Fernando de Jesus, Kelly Aline Lima Nascimento, Anna Maria Teixeira de Oliveira, Bruna Bulla Correia, Lucas Corte Alves de Souza e Isabela Sizanoski, pela ajuda inestimável em diferentes momentos da pesquisa.

Ao meu chefe, Prof. Dr. Luiz Cláudio Fernandes, Diretor do Setor de Ciências Biológicas da UFPR, pelo apoio desde o princípio do trabalho. E aos meus colegas João Cubas Martins e Evaldo Amaral por manterem a ASPEC nos trilhos.

Aos demais integrantes da CUIA-Estadual, pela receptividade e disponibilidade para reflexões.

Às técnicas da secretaria do PPGE/UFPR e do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR, pelas orientações e disponibilidade.

Ao meu marido Sérgio Roberto Jarosz Antunes, sempre colaborativo, modelo de profissional da educação engajado na luta por uma escola pública de qualidade.

Ao meu irmão Newton Goto, artista visual e ativista dos direitos sociais e culturais, pelo exemplo de garra, determinação e ética social.

À Prof.ª Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros, por me apresentar a Bourdieu com maestria e paixão.

À Teca Sandrini, por me ensinar a trabalhar em equipe e muito sobre a vida.

À minhas amadas filha Helena (raio de sol) e mamy, pela paciência e compreensão especialmente nesse período final da pesquisa. Prometo que vamos passear mais!

A todos que torceram pelo sucesso dessa pesquisa, obrigada!

RESUMO

A inclusão indígena no ensino superior não é garantida pelo mero acesso a esse espaço. A presente tese discute práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas, articulando-as quanto às suas territorializações na instituição. O objetivo é investigar **se** as práticas direcionadas aos universitários indígenas na UFPR garantem ações afirmativas que reconhecem a equidade (igualdade de condições) enquanto pressuposto necessário a uma política de democratização que assim se autodenomina. A tese é que as práticas atualmente desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas possuem apenas algumas pautas afirmativas, necessitando de aperfeiçoamento para garantir que a equidade não se restrinja à entrada, mas também se dê no cotidiano das condições concretas até a integralização dos cursos superiores. Os objetivos específicos foram identificar as práticas interinstitucionais e intrainstitucionais que contribuem para configurar a política da UFPR em relação aos universitários indígenas; articular as conexões entre as redes de práticas inter e intrainstitucionais, buscando decorrências para as práticas da UFPR; analisar a historicidade (genealogia) e a territorialização das práticas que levaram ao atual estado das ações insertivas e afirmativas em relação aos universitários indígenas; revelar as trajetórias acadêmicas dos alunos e possíveis efeitos das práticas desenvolvidas na UFPR sobre as mesmas. As unidades das práticas estudadas foram: a) políticas de acesso: normatividade (resolução da UFPR e leis e resoluções estaduais e federal), os processos seletivos e o registro acadêmico; b) ações de recepção: projeto de extensão “acolhimento e monitoria de estudantes indígenas” e bolsas e auxílios; c) políticas e ações de permanência: professor orientador, espaços curriculares e extracurriculares com abertura para interculturalidade indígena, flexibilização das normas acadêmicas, instâncias administrativas, eventos para discussão da política. Trata-se de um estudo de desenho etnográfico que considera as organizações como uma rede dinâmica de práticas localizadas e situadas histórica e espacialmente, que ordena itens heterogêneos de forma coerente, atentando para os aspectos macroestruturais institucionais e mudando o foco dos praticantes para as práticas. As categorias teórico-metodológicas e analíticas são: prática, territorialização e mediação. As análises apontam as implicações das práticas institucionais na territorialização de oportunidades e na exclusão de universitários indígenas na UFPR, mas anunciam espaços com potencial afirmativo. Foi possível evidenciar que as representações que sustentam tais práticas apoiam-se em pressupostos que oscilam entre a igualdade formal da suficiência da oferta de oportunidades e a igualdade substantiva da implantação das condições adequadas e suficientes (equidade). O estudo empreendido pretende evidenciar, ainda, o potencial dos estudos baseados em práticas para a pesquisa em educação e a importância da unidade cognitivo-emocional como dimensão que sustenta ou refuta práticas que são significadas e ressignificadas de forma contínua. As teorias educacionais e da prática que inspiram este estudo coadunam-se com a linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre de forma relacional, do plano interpsíquico para o intrapsíquico; deriva, portanto, da atividade do praticante no mundo.

Palavras-chave: Educação superior indígena. Universitários indígenas. Ensino superior indígena. Políticas afirmativas. Ações afirmativas.

ABSTRACT

Indigenous inclusion in higher education is not guaranteed by mere access to this space. This thesis discusses practices developed in UFPR in relation to indigenous university students, articulating them regarding their territorialisation in the institution. The objective is to investigate if the practices directed to the indigenous university in the UFPR guarantee affirmative actions that recognize the equity (equality of conditions) as a necessary presupposition to a politics of democratization that calls itself. The thesis is that the practices currently developed in UFPR in relation to indigenous university students have only a few affirmative guidelines, requiring improvement to ensure that equity is not restricted to entry, but also occurs in the daily life of the concrete conditions until the completion of the higher courses. The specific objectives were to identify the interinstitutional and intrainstitutional practices that contribute to the configuration of UFPR policy in relation to indigenous university students; articulate the connections between inter- and intra-institutional practice networks, seeking consequences for UFPR practices; analyze the historicity (genealogy) and the territorialization of practices that led to the current state of insertive and affirmative actions in relation to indigenous university students; reveal the academic trajectories of the students and possible effects of the practices developed in UFPR on them. The units of the practices studied were: a) access policies: normativity (UFPR resolution and federal and state laws and resolutions), selective processes and academic registration; b) reception actions: extension project "reception and monitoring of indigenous students" and scholarships and aids; c) permanence policies and actions: guiding teacher, curricular and extracurricular spaces with openness to indigenous interculturality, flexibilization of academic norms, administrative instances, events for policy discussion. It is a study of ethnographic design that considers organizations as a dynamic network of localized and spatially and historically placed practices, which orders heterogeneous items in a coherent way, paying attention to institutional macro-structural aspects and changing practitioners' focus on practices. The theoretical-methodological and analytical categories are practice, territorialization and mediation. The analyzes point out the implications of institutional practices in the territorialization of opportunities and in the exclusion of indigenous university students in UFPR, but they advertise spaces with affirmative potential. It was possible to show that the representations that support these practices are based on assumptions that oscillate between the formal equality of the supply of opportunities and the substantive equality of the implementation of adequate and sufficient conditions (equity). The study intends to highlight the potential of practice-based studies for research in education and the importance of the cognitive-emotional unit as a dimension that sustains or refutes practices that are signified and re-signified in a continuous way. The educational and practice theories that inspire this study are in line with the research line Cognition, Learning and Human Development of the Graduate Program in Education of the Federal University of Paraná. It is understood that human development occurs relationally, from the interpsychic to the intrapsychic plane; derives, therefore, from the activity of the practitioner in the world.

Keywords: Indigenous higher education. University students. Indigenous higher education. Affirmative policies. Affirmative actions.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - RAONI KRIEGEL NA ALDEIA KAMAYURÁ - PARQUE NACIONAL DO XINGU (MT)..... 27
FIGURA 2 - VISITAS DE RAONI KRIEGEL KAMAYURÁ À ALDEIA GUARANI KARUGUÁ, EM PIRAQUARA (PR) PARA PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 29
FIGURA 3 - CONVERSA INICIAL E ACORDO PARA ENCAMINHAMENTO DAS ATIVIDADES NA ALDEIA KARUGUÁ 30
FIGURA 4 - INDÍGENAS MBYÁ GUARANI ARAÇÁ´Í EM ATIVIDADES NA ALDEIA E NA CÂMARA MUNICIPAL DE PIRAQUARA, (PR) NA ASSINATURA DO RECONHECIMENTO DAS TERRAS OCUPADAS 60
FIGURA 5 - PUBLICAÇÃO DE ATAS NO SITE DA SOC 172
FIGURA 6 - PUBLICAÇÃO DE ATAS NO SITE DA SECRETARIA DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS DA UFPR RARAMENTE ULTRAPASSA UM ANO 172
FIGURA 7 - UNIDADE DA FEDERAÇÃO DE ORIGEM DOS ALUNOS FORMADOS (EGRESSOS)..... 207
FIGURA 8 - UNIDADES DA FEDERÇÃO DE ORIGEM DE 46 DOS 47 ALUNOS COM MATRÍCULAS ATIVAS CUJOS DADOS DE ORIGEM CONSTAM NO SISTEMA DE INFORMAÇÕES PARA O ENSINO (SIE)..... 208
FIGURA 9 - UNIDADES DA FEDERAÇÃO DE ORIGEM DOS ESTUDANTES INDÍGENAS COM MATRÍCULAS INATIVAS..... 210
FIGURA 10 - DESEMPENHO DA POLÍTICA DA UFPR NOS ANOS 2005, 2006, 2007 E 2008..... 356
FIGURA 11 - DESEMPENHO DA POLÍTICA DA UFPR NOS ANOS 2009, 2010, 2011 E 2012..... 357

FIGURA 12 - DESEMPENHO DA POLÍTICA DA UFPR NOS ANOS 2013, 2014, 2015, 2016 E 2017 358
FIGURA 13 - DSEMPENHO DA POLÍTICA POR QUADRIÊNIOS..... 359
FIGURA 14 - REPRESENTAÇÃO DO CONCEITO DE IGUALDADE COMO OPORTUNIDADE, APLICADO À ANÁLISE DAS DIFERENTES CONDIÇÕES DOS ADENTRADOS POR POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE ACESSO À UFPR..... 370
FIGURA 15 - REPRESENTAÇÃO DO CONCEITO DE IGUALDADE COMO IGUALDADE DE CONDIÇÕES, APLICADO À ANÁLISE DAS DIFERENTES CONDIÇÕES DOS ADENTRADOS POR POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE ACESSO À UFPR 370

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - SITUAÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS NA UFPR - 2017 202
GRÁFICO 2 - IDADE DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS AO INGRESSAREM NA UFPR 202
GRÁFICO 3 - IDADE DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS AO INGRESSAREM NA UFPR (SÍNTESE) 203
GRÁFICO 4 - UNIDADE DA FEDERAÇÃO DE ORIGEM DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS 203
GRÁFICO 5 - UNIDADE DA FEDERAÇÃO DE ORIGEM DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS (SÍNTESE) 204
GRÁFICO 6 - ETNIAS DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR 205
GRÁFICO 7 - ETNIAS DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR (SÍNTESE) 206
GRÁFICO 8 - EVASÕES POR ANO DE OCORRÊNCIA 246
GRÁFICO 9- REOPÇÕES E NOVOS VESTIBULARES POR ANO DAS OCORRÊNCIAS 277
GRÁFICO 10 - OCORRÊNCIAS DE REINSERÇÃO DE ALUNO MEDIANTE NOVO VESTIBULAR 278
GRÁFICO 11 - TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS FORMADOS/EGRESSOS QUE REOPTARAM DE CURSO 280
GRÁFICO 12 - TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS QUE REOPTARAM DE CURSO MAS ABANDONARAM A UNIVERSIDADE 281
GRÁFICO 13 - TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS COM MATRÍCULAS ATIVAS 282
GRÁFICO 14 - TRAJETÓRIA DOS GRADUANDOS ATÉ 2017 320
GRÁFICO 15 - TRAJETÓRIA DOS FORMADOS (EGRESSOS) ATÉ 2017 .. 321
GRÁFICO 16 - TRAJETÓRIA DOS ALUNOS COM MATRÍCULAS INATIVAS ATÉ 2017 323
GRÁFICO 17 - TRAJETÓRIA DOS EVADIDOS ATÉ O 4º. SEMESTRE 325
GRÁFICO 18 - PERÍODO DE MAIOR DESISTÊNCIA 326
GRÁFICO 19 - RELAÇÃO ENTRE PERSISTÊNCIA NA PERMANÊNCIA DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS E ÍNDICE DE

APROVEITAMENTO AO FINAL DO PRIMEIRO PERÍODO NO CURSO MAIS RECENTE 327
GRÁFICO 20 - MÉDIA DE DISCIPLINAS MATRICULADAS, CANCELADAS E APROVADAS NO PRIMEIRO PERÍODO DO CURSO DE REGISTRO MAIS RECENTE NOS CURSOS DE A ATÉ D 330
GRÁFICO 21 - MÉDIA DE DISCIPLINAS MATRICULADAS, CANCELADAS E APROVADAS NO PRIMEIRO PERÍODO DO CURSO DE REGISTRO MAIS RECENTE NOS CURSOS DE E ATÉ G 331
GRÁFICO 22 - MÉDIA DE DISCIPLINAS MATRICULADAS, CANCELADAS E APROVADAS NO PRIMEIRO PERÍODO DO CURSO DE REGISTRO MAIS RECENTE NOS CURSOS DE G ATÉ M 331
GRÁFICO 23 - MÉDIA DE DISCIPLINAS MATRICULADAS, CANCELADAS E APROVADAS NO PRIMEIRO PERÍODO DO CURSO DE REGISTRO MAIS RECENTE NOS CURSOS DE N ATÉ Z 332
GRÁFICO 24 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO 335
GRÁFICO 25 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE AGRONOMIA 336
GRÁFICO 26 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE BIOMEDICINA 337
GRÁFICO 27 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS 338
GRÁFICO 28 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE DIREITO 339
GRÁFICO 29 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA 340
GRÁFICO 30 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE ENFERMAGEM 341
GRÁFICO 31 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL 342

GRÁFICO 32 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO 343
GRÁFICO 33 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE GESTÃO AMBIENTAL 344
GRÁFICO 34 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE MEDICINA 346
GRÁFICO 35 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA 347
GRÁFICO 36 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE MÚSICA 348
GRÁFICO 37 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE ODONTOLOGIA 349
GRÁFICO 38 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA 351
GRÁFICO 39 - DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DA UFPR A PARTIR DOS PERCENTUAIS REAL E POTENCIAL DE EGRESSOS 354
GRÁFICO 40 - EVASÃO DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS POR ANO DE OCORRÊNCIA 355
GRÁFICO 41 - TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS POR ANO DE INGRESSO DE 2005 A 2009 360
GRÁFICO 42 - TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS POR ANO DE INGRESSO DE 2010 A 2013 361
GRÁFICO 43 - TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS POR ANO DE INGRESSO DE 2014 A 2017 362
GRÁFICO 44 - ELETROCARDIOGRAMA DA POLÍTICA AFIRMATIVA PARA INDÍGENAS NA UFPR 363
GRÁFICO 45 - ELETROCARDIOGRAMA DA POLÍTICA AFIRMATIVA PARA INDÍGENAS NA UFPR 384

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - QUESTIONAMENTOS NORTEADORES PARA ZOOM IN EM PESQUISAS SOBRE PRÁTICAS 122
QUADRO 2 - ROTEIRO PARA APREENSÃO DAS CATEGORIAS 128

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - RELAÇÃO POPULAÇÃO INDÍGENA E NÃO INDÍGENA NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS BRASILEIROS ENTRE 1991-2010 64
TABELA 2 - POPULAÇÃO INDÍGENA NO CENSO DEMOGRÁFICO BRASILEIRO DE 2010 65
TABELA 3 - INSCRITOS NOS VESTIBULARES DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ E VAGAS OFERTADAS DE 2002 A 2014 189
TABELA 4 - VAGAS OFERTADAS PELA UFPR NOS VESTIBULARES DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ 201
TABELA 5 - CHAMADAS GERAL E COMPLEMENTARES – UFPR – 2010 A 2014 201
TABELA 6 - QUANTITATIVO DE ALUNOS EVADIDOS POR ANO E PERÍODOS E PERCENTUAL EM VISTA DO QUANTITATIVO DE ADENTRADOS 245
TABELA 7 - BOLSAS RECEBIDAS DESDE 2015 PELOS ALUNOS QUE EM OUTUBRO DE 2017 ESTAVAM COM MATRÍCULAS ATIVAS 248
TABELA 8 - FOMENTOS RECEBIDOS LONGITUDINALMENTE DE 2011 A 2017 POR UMA AMOSTRA DE 12 ALUNOS INDÍGENAS COM MATRÍCULAS ATIVAS EM 2017 A PARTIR DOS DADOS DO SISTEMA DE INFORMAÇÕES PARA O ENSINO (SIE) 252
TABELA 9 - QUANTITATIVO DE ADENTRADOS E DE REOPTANTES E/OU REINGRESSANTES POR NOVO VESTIBULAR INDÍGENA 274
TABELA 10 - COMPARATIVO ENTRE O QUANTITATIVO GERAL DE REOPTANTES E/OU REINGRESSANTES E DE REINGRESSO POR NOVO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ 275

TABELA 11 - QUANTITATIVO DE USUFRUINTES DA REOPÇÃO OU DO REINGRESSO POR NOVO VESTIBULAR INDÍGENA POR ANO DO PRIMEIRO REGISTRO DO ALUNO 275
TABELA 12 - QUANTITATIVOS ANUAIS DE OCORRÊNCIAS DE REOPÇÕES E REINGRESSO POR NOVO VESTIBULAR INDÍGENA..... 277
TABELA 13 - MÉDIAS DAS MATRÍCULAS, CANCELAMENTOS E APROVAÇÕES DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS POR CURSO NO PRIMEIRO REGISTRO EM HISTÓRICO DO CURSO MAIS RECENTE 328
TABELA 14 - DESEMPENHO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO INDÍGENA DA UFPR A PARTIR DE SEUS NÚMEROS 353
TABELA 15 - RESUMO DA POLÍTICA DE ACESSO INDÍGENA DA UFPR A PARTIR DE SEUS NÚMEROS COM DETALHAMENTOS DOS TIPOS DE EVASÃO 353
TABELA 16 - QUANTITATIVOS DE EVADIDOS POR ANO E EM PERÍODOS E PERCENTUAL EM RELAÇÃO AO QUANTITATIVO DE ADENTRADOS 355

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNAP	- Associação Cultural de Negritude e Ação Popular
AMEI	- Acolhimento e Monitoria de Estudantes Indígenas
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASPEC	- Assessoria a Projetos Educacionais e Comunicação
ASC	- Assessoria de Comunicação Social
CADH	- Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano
CAE	- Coordenadoria de Assistência Estudantil
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASA	- Centro de Atenção à Saúde
CD	- Cargo de Direção
CED	- Centro de Educação Física e Desportos
CEPE	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CG	- Comitê Gestor
COPLAD	- Conselho de Planejamento e Administração
COUN	- Conselho Universitário
CUIA	- Comissão Universidade para os Índios
DEMEC	- Delegacia do Ministério da Educação
EaD	- Ensino à Distância
EBP	- Estudos Baseados em Práticas
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FAP	- Faculdade de Artes do Paraná
FG	- Função Gratificada
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
FUNASA	- Fundação Nacional de Saúde
IA	- Índice de Aproveitamento
IES	- Instituição de Ensino Superior
IRA	- Índice de Rendimento Acadêmico
MEC	- Ministério da Educação
NEAB	- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NAPA	- Núcleo de Acompanhamento das Políticas Afirmaticas
NUEI	- Núcleo Universitário de Educação Indígena

ONG - Organização Não Governamental
PA - Projeto de Aprendizagem
PBF - Programa Bolsa Permanência
PET - Programa de Educação Tutorial
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEC - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROEV - Unidade de Projetos Especiais e Vídeo
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e à Licenciatura Indígena
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PROVAR - Programa de Ocupação de Vagas Remanescentes
STF - Supremo Tribunal Federal
SETI - Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SIE - Sistema de Informações sobre o Ensino
SIPAD - Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade
SOC - Secretaria dos Órgãos Colegiados
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UnB - Universidade de Brasília
UNEB - Universidade Estadual da Bahia
UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro-Oeste
UTI - Unidade de Terapia Intensiva
ZDR - Zona de Desenvolvimento Real
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 27

2 INCLUSÃO INDÍGENA PELA EDUCAÇÃO NO BRASIL 45

2.1 1500 ANOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTEGRACIONISTAS “PARA” OS POVOS INDÍGENAS..... 45

2.2 DISCUTINDO BREVEMENTE O PAPEL DAS IMAGENS CONTRADITÓRIAS E HOMOGENEIZANTES SOBRE OS INDÍGENAS NA CONFIGURAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS 59

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO ENQUANTO ALTERNATIVA PARA PROMOÇÃO DE EQUIDADE SOCIAL E RACIAL 66

2.4 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS 75

3 INVESTIGANDO PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA UFPR – EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO..... 89

3.1 CATEGORIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E ANALÍTICAS..... 90

3.1.1 Prática 90

3.1.2 Territorialização 101

3.1.3 Mediação..... 110

3.2 FORMAS DE APREENSÃO DAS CATEGORIAS 119

3.3 MÉTODOS UTILIZADOS 130

3.4 DESENHO DA PESQUISA; SUJEITOS; ÉTICA NA PESQUISA .. 132

3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS..... 136

4 TERRITORIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS VOLTADAS AOS INDÍGENAS NA UFPR: ANÁLISE DOS DADOS 138

4.1 COMO SE CONSOLIDARAM HISTÓRICA E TERRITORIALMENTE AS PRÁTICAS DA UFPR EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS 138

4.1.1 Tensionando práticas para viabilizar a territorialização institucional da presença indígena na UFPR via aprovação da Resolução 37/04-COUN e enfrentamentos extramuros no pós-aprovação..... 138

4.1.2 Tensionando práticas intra e interinstitucionais para a implantação da política de acesso indígena na UFPR 181

4.2 A TERRITORIALIZAÇÃO DA PRESENÇA INDÍGENA NA UFPR 200
4.2.1 Caraterização da presença indígena na UFPR (2005-2017) 200
4.2.1.1 Caracterização dos alunos formados (egressos) 206
4.2.1.2 Caracterização dos alunos com matrículas ativas 207
4.2.1.3 Caracterização dos alunos com matrículas inativas 209
4.2.2 Tensionando práticas intra e interinstitucionais para viabilização da presença indígena na UFPR 210
4.2.3 Configuração das práticas de permanência material, pedagógica e relacional 242
4.2.3.1 Fomentos: bolsas auxílios e condicionantes 242
4.2.3.2 O registro acadêmico e a recepção 262
4.2.3.3 Flexibilização das normas 273
4.2.3.4 Estratégias de acompanhamento pedagógico 292
4.2.3.5 Anunciando três estratégias inovadoras relevantes para a territorialização da multiculturalidade indígena: a disciplina curricular “Projeto de Aprendizagem” do Setor Litoral da UFPR, o espaço do TCC e o PET-Indígena 310
4.3 REFLEXOS DAS PRÁTICAS QUE CONSTITUEM A POLÍTICA E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS 318
4.3.1 O que dizem as trajetórias 318
4.3.2 Atratibilidade x sucesso dos cursos na formação dos estudantes indígenas 333
4.3.3 Saúde da política a partir da análise de seu “eletrocardiograma” 352
5 PRÁTICAS UNIVERSITÁRIAS E TRAJETÓRIAS INDÍGENAS: VOZES EM CONFRONTO 366
6 (RE)IMAGINANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS COM GARANTIA DE EQUIDADE PARA OS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: PARA ALÉM DAS SÍNTESES PROVISÓRIAS PAUTADAS NO MANEJO DO CALEIDOSCÓPIO DAS PRÁTICAS ESTUDADAS NA UFPR 405

REFERÊNCIAS 425
APÊNDICE A – VIVÊNCIAS NO MT 447
APÊNDICE B – PRODUÇÕES CULTURAIS NA ALDEIA MBYÁ GUARANI ARAÇÁ´Í/KARUGUÁ, PIRAQUARA/PR REALIZADAS PELO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENTRE 2006 E 2012 450
APÊNDICE C - ESTRATÉGIAS DE BUSCA 455
APÊNDICE D - PESQUISAS SELECIONADAS PARA COMPOR ANÁLISE PRELIMINAR 457
APÊNDICE E – FRAMES DO VÍDEO "BEM-VINDOS CALOUROS INDÍGENAS" 463
APÊNDICE F – CARACTERIZAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR EM TERMOS DE UNIDADE FEDERATIVA DE ORIGEM E SITUAÇÃO DAS MATRÍCULAS POR GÊNERO 464
APÊNDICE G – CARACTERIZAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR EM TERMOS DE GÊNERO, IDADE AO INGRESSAR E ETNIA 465
APÊNDICE H - CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS FORMADOS EM TERMOS DE GÊNERO, IDADE AO INGRESSAR, ETNIA E UNIDADE FEDERATIVA DE ORIGEM, EM RELAÇÃO AO TOTAL DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR 466
APÊNDICE I - CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM MATRÍCULAS ATIVAS EM TERMOS DE IDADE AO INGRESSAR, GÊNERO, ETNIA E UNIDADE FEDERATIVA DE ORIGEM, EM RELAÇÃO AO TOTAL DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR 467
APÊNDICE J - CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM MATRÍCULAS INATIVAS EM TERMOS DE IDADE AO INGRESSAR, GÊNERO, ETNIA E UNIDADE FEDERATIVA DE ORIGEM E EM RELAÇÃO AO TOTAL DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR 468

APÊNDICE K – REOPÇÕES OU REINGRESSO POR NOVO VESTIBULAR INDÍGENA POR ANO DO PRIMEIRO REGISTRO DO ALUNO 469
APÊNDICE L - OCORRÊNCIAS ANUAIS DE REOPÇÕES OU REINGRESSO POR NOVO VESTIBULAR INDÍGENA 470
APÊNDICE M - TRAJETÓRIA DE EVASÕES POR PERÍODO DE OCORRÊNCIA 471
APÊNDICE N - ÍNDICE DE APROVEITAMENTO DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS NO PRIMEIRO PERÍODO EM SEUS CURSOS MAIS RECENTES 472
APÊNDICE O – TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS POR CURSOS DO REGISTRO MAIS RECENTE (CURSO DE ADMINISTRAÇÃO AO DE EDUCAÇÃO FÍSICA) 473
APÊNDICE P – TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS POR CURSOS DO REGISTRO MAIS RECENTE (CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A LETRAS) 474
APÊNDICE Q - TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS POR CURSOS DO REGISTRO MAIS RECENTE (CURSO DE LETRAS A ZOOTECNIA) 475
APÊNDICE R – FRAMES DO VÍDEO "INTERCULTURALIDADE NA UNIVERSIDADE: KAINGANGS DE NONOAI / RS" 476
APENDICE S – PRINCIPAIS INSTÂNCIAS E MATERIALIZAÇÕES DAS PRÁTICAS DA TERRITORIALIZAÇÃO DO COMPONENTE INDÍGENA DO PLANO DE METAS DE INCLUSÃO RACIAL E SOCIAL NA UFPR – PERÍODO DE 2003 A 2008 477
APÊNDICE T – PRINCIPAIS INSTÂNCIAS E MATERIALIZAÇÕES DAS PRÁTICAS DA TERRITORIALIZAÇÃO DO COMPONENTE INDÍGENA DO PLANO DE METAS DE INCLUSÃO RACIAL E SOCIAL NA UFPR – PERÍODO DE 2009 A 2012 478

APÊNDICE U – PRINCIPAIS INSTÂNCIAS E MATERIALIZAÇÕES DAS PRÁTICAS DA TERRITORIALIZAÇÃO DO COMPONENTE INDÍGENA DO PLANO DE METAS DE INCLUSÃO RACIAL E SOCIAL NA UFPR – PERÍODO DE 2013 A 2018 479
APÊNDICE V – TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS FORMADOS E COM MATRÍCULAS ATIVAS DE 2003 A NOVEMBRO DE 2017 480
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 481
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO SETOR DE SAÚDE DA UFPR E COMITÊ NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA 482
ANEXO C - EXCERTOS DE E-MAILS QUE EXEMPLIFICAM UMA PRÁTICA RELACIONAL INTERINSTITUCIONAL..... 489
ANEXO D – PARECER FAVORÁVEL À REOPÇÃO DEALUNO INDÍGENA PARA O CURSO DE MEDICINA (CEPE/UFPR) 492
ANEXO E – PARECER DO CEPE-UFPR SOBRE TRANSFERÊNCIA EXTERNA PARA UFPR 498
ANEXO F – PARECER DO DEFENSOR PÚBLICO SOBRE CASO DE ALUNO QUE SOLICITOU TRANSFERÊNCIA DE OUTRA UNIVERSIDADE PARA A UFPR (COM RESGUARDO DA IDENTIDADE DO INTERESSADO) 500
ANEXO G – EXCERTOS DE E-MAILS QUE EXEMPLIFICAM UMA PRÁTICA RELACIONAL INTRAINSTITUCIONAL 511

1 INTRODUÇÃO

Em 2005, um jovem sugerindo a realização de um projeto “para ajudar o seu povo” adentrou a sala da Unidade de Projetos Especiais e Vídeo (PROEV) do Setor de Ciências Biológicas da UFPR. O que me causou estranheza não foi o fato de ele querer que formulássemos em conjunto um projeto de extensão universitária, já que isso já era nossa praxe na unidade, mas a menção à ajuda a um povo ao qual eu não poderia associá-lo imediatamente, com base em suas características fenotípicas ou linguísticas. A imagem do jovem não destoava do padrão reportável a um aluno da UFPR, que eu construíra em anos de trabalho nessa instituição; essa predisposição interferiu em meu olhar sobre a alteridade ali presente, até porque, por não esperar o diferenciado, buscava a homogeneidade. Embora anteriormente tivesse havido outras sensibilizações, esse episódio e as vivências decorrentes desse encontro proporcionaram problematizações científicas e influenciaram diretamente aspectos relacionados às justificativas pessoal, social e acadêmica para o desenvolvimento desta pesquisa.

Naquele encontro indaguei ao jovem, chamado Raioni Kriegel, qual o seu povo e ele mencionou ser indígena *Kamayurá*, do Parque Nacional do Xingu, em Mato Grosso (FIGURA 1).

FIGURA 1 - RAONI KRIEGEL NA ALDEIA KAMAYURÁ - PARQUE NACIONAL DO XINGU (MT)



Fonte: acervo pessoal Raioni Kriegel (2015).

De imediato, esta informação causou-me espanto por dois motivos: além de não imaginar que existisse tal público nos bancos da UFPR, coincidentemente ele era proveniente de um local no qual eu havia realizado uma atividade profissional uma década antes. Minha experiência anterior havia resultado em uma conclusão

contrária a essa presença indígena no ensino superior regular, notadamente oposta ao demandado pelas comunidades indígenas por ser “não diferenciado”. Explico: realizei, pela Delegacia do Ministério da Educação do Estado do Mato Grosso (DEMEC-MT), em atendimento a ordens federais, um levantamento das demandas dos povos indígenas daquela unidade federativa em relação à educação, já que o Ministério da Educação (MEC) acabava de assumir as atribuições da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no tocante à educação indígena. Recordo de ter me deslocado a cidades e aldeias para realizar reuniões junto aos diferentes povos indígenas, ouvindo-os sobre suas expectativas sobre a educação escolar indígena (um relato mais detalhado sobre essas vivências encontra-se no APÊNDICE 1). Ao final do trabalho, concluí no relatório que as demandas em relação à educação eram prioritariamente voltadas à garantia da **educação diferenciada***,* já preconizada na Constituição Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), mas ainda não implantada minimamente à época.

Passadas as surpresas iniciais em relação ao Raoni Kriegel Kamayurá ser do Mato Grosso e estar cursando Ciências Biológicas na UFPR, surgiram em mim questionamentos igualmente inquietantes: o que estaria esse jovem *kamayurá* fazendo na UFPR, ainda mais cursando um curso “regular” - o que significa dizer “em nada diferenciado”? Como havia conseguido ingressar na universidade? O que ele e seu povo estavam querendo com isso? O que teria mudado uma década após o levantamento que realizei para o MEC para que os povos indígenas enviassem jovens para esse empreendimento?

Evidentemente, tais questionamentos não estavam tão claros à época e ficaram em segundo plano na interação, mas posso dizer que sempre estiveram presentes, embora não explicitados. Somente cerca de seis anos mais tarde, tendo interagido mais com a presença de jovens indígenas na UFPR, é que percebi que tais questionamentos poderiam ser objeto de maior estudo. Esta percepção resultou em minha pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, em que pesquisei “a educação escolar no processo de subjetivação de universitários indígenas da UFPR” (ROCHA, 2013a), com o intuito de entender prioritariamente a relevância da educação básica e superior para os indígenas que chegam aos bancos da universidade pública federal.

Entretanto, a partir do momento que conheci Raoni, passamos a buscar imediatamente formas de viabilizar alguma ação que pudesse conciliar seus

interesses e as possibilidades de atuação da unidade institucional coordenada por mim. Esse processo foi mais fácil do que pareceu inicialmente, pois o próprio estudante sugeriu, considerando a dificuldade de acesso e a distância do estado do Mato Grosso, que o projeto fosse realizado em uma aldeia *guarani* ainda não demarcada, situada na Região Metropolitana de Curitiba, mais especificamente em Piraquara, cuja existência era desconhecida para mim.

Tendo em vista a sugestão de Raoni e a facilidade que já dispúnhamos na relação prévia com aquela localidade, solicitei à Prefeitura de Piraquara que mediasse uma visita à aldeia *guarani Karuguá*, mais tarde rebatizada de *Araçá´í* pelos próprios indígenas em função da conquista da demarcação da terra pela Prefeitura (FIGURA 2). A Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) autorizou o desenvolvimento de ações na aldeia. A FUNAI não foi procurada por não ter atuação na aldeia, que não era demarcada em nenhuma instância. Faltava a autorização mais importante: a dos próprios *karuguá*. Havia duas ideias iniciais: um trabalho de conscientização sobre aspectos da saúde indígena local, a ser realizado em parceria com a unidade de saúde indígena mantida pela Fundação Nacional de Saúde - FUNASA (nos moldes do que nosso projeto já fazia em Piraquara), ou o desenvolvimento de um trabalho relacionado à gestão ambiental e alimentar, que era o interesse prioritário de Raoni.

FIGURA 2 - VISITAS DE RAONI KRIEGEL KAMAYURÁ À ALDEIA GUARANI KARUGUÁ, EM PIRAQUARA (PR) PARA PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA





Fonte: acervo pessoal da autora (2006).

Na aldeia, fomos recebidos pelo cacique (e também pajé) e algumas lideranças, juntamente com a responsável pelo “postinho de saúde” (FIGURA 3). De imediato, descartaram nossa proposta de atividades informativas voltadas à saúde, interessando-se mais pela questão ambiental; alertaram, porém, para o fato de

estaremem conflito com os órgãos públicos, que os estavam impedindo de plantar devido ao fato da aldeia situar-se numa área demarcada de preservação ambiental. Diante disso, foi aprovada uma terceira ideia, que consistia em registrar em vídeo suas histórias e alguns aspectos da cultura. Esse tal material serviria como registro histórico-etnográfico da aldeia, viabilizando a divulgação de sua cultura aos interessados e também a geração de renda (com a venda dos DVDs editados e doados pela equipe da UFPR). Para a equipe da UFPR, em contrapartida, configuraria-se em um estudo exploratório preliminar e uma vivência intercultural no plano da extensão universitária. Mais tarde pudemos entender que, na recusa da proposta original, estava embutida uma luta dos povos ameríndios contra processos historicamente produzidos que, sob o argumento da higienização pela saúde, atacava aspectos culturais desses povos. Nessa perspectiva, a opção pelo vídeo cultural revela que, para eles, a saúde implica em direito e acesso à cultura e à expressão da alteridade indígena.

FIGURA 3 - CONVERSA INICIAL E ACORDO PARA ENCAMINHAMENTO DAS ATIVIDADES NA ALDEIA KARUGUÁ





Fonte: acervo pessoal da autora (2006).

No perído transcorrido entre 2006 e 2010, já independente do Projeto de Extensão Informação e Saúde, que já era desenvolvido em Piraquara pela nossa equipe, o projeto se transformou em “Valorizando a cultura guarani da aldeia *Araçá´í*” e, pouco depois, em “Cultura indígena em pauta”, em decorrência da paulatina ampliação de seu foco para o público universitário. O desenvolvimento desse trabalho proporcionou o envolvimento de um crescente número de voluntários, como professores de diversas áreas (Antropologia, Farmácia, Economia, Biologia, Comunicação e Música, entre outros), técnicos e alunos dos mais variados cursos (Comunicação Social – Jornalismo e Publicidade, Farmácia, História, Música,

Ciência Biológicas, Gestão ambiental, Design, Cinema e Filosofia, entre outros), totalizando em torno de sessenta não indígenas. Colaboradores externos à universidade também se prontificaram a colaborar em ações pontuais. Estive presente em todas as visitas à aldeia.

Foram realizados diversos tipos de produções culturais, tais como: oficina de vídeo; tradução dos vídeos do idioma guarani para a língua portuguesa (edição de legendas); oficina de fotografia para as crianças; oficina de desenho; gravação de CD na *Opy* (Casa de Reza), com músicas inéditas para trilha sonora dos vídeos; produção de fotografias para a capa e contracapa do CD; exibições dos vídeos para avaliação pela comunidade; exposição das fotografias tiradas pelos *araçá´í*; auxílio dos *araçá´í* na produção audiovisual; participação de crianças indígenas em cena final de uma filmagem; confraternização com equipe de pesquisa (partida de futebol); registro fotográfico de plantas medicianais para identificação científica, para produção de minivídeo sobre medicina guarani. No APÊNDICE 2 foi incluído um relatório visual dessas atividades, bem como dos produtos audiovisuais das mesmas.

À medida que a equipe de produção foi se ampliando, os *araçá´í* também foram participando cada vez mais ativamente, propondo a realização de novas atividades. Inicialmente, a proposta contemplava que os indígenas fossem coautores do planejamento e dos encaminhamentos dos projetos, colaborando na indicação dos entrevistados, tradução do guarani para o português e ajuda na escolha das locações, dentre outras funções; no entanto, passaram a apresentar outras solicitações, como aprender a filmar e fotografar e gravar um CD musical. Propuseram ainda novas interações a ponto de, no último vídeo – *Xondaro*, uma história fictícia criada por um jovem indígena com a colaboração de um aluno de jornalismo, haver praticamente trinta integrantes indígenas (entre atores, tradutores do guarani para o português e integrantes da equipe de produção).

Foram produzidos 16 vídeos em 3 DVDs (sendo 12 minivídeos com temas específicos). O DVD *Novas Raízes* é um documentário histórico que apresenta a história do deslocamento dessa aldeia, de Mangueirinha/PR para Piraquara/PR, no ano de 1997. O vídeo *Ciclo da Vida* é um documentário etnográfico, que mostra importantes aspectos da cultura guarani através da interação de pessoas de diferentes idades e suas funções dentro da aldeia. O vídeo *Xondaro* é uma história fictícia que retrata, a partir do olhar de um jovem indígena (autor e protagonista do

filme), a luta interior entre os dois mundos que o cercam: o indígena e o não indígena.

Foi elaborado também um CD que incluía músicas. Um dos vídeos, denominado *Araxá´í*, foi proposto e produzido por alunos de cinema da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) que colaboravam com os demais vídeos[1] do projeto.

A experiência do projeto trouxe a convicção de que o convívio com as alteridades indígenas nos leva a lugares muito mais distantes do que estipulam os estereótipos que impregnam a maioria dos livros didáticos, os quais nos tornam menos sensíveis para as realidades e espaços que tais povos merecem ocupar na sociedade. A interação direta também chegou a revelar que, por vezes, resvalamos em nossos próprios preconceitos, por mais bem-intencionados que sejamos, ou, ainda, em um sentimento de constrangimento legítimo ante o receio de estarmos sendo invasivos, pela consciência de que pertencemos à classe hegemônica que tanto mal causou no transcorrer da história a tais povos e também por sabermos que nós mesmos estamos impregnados de visões deturpadas. Entretanto, parece que esta postura de afastamento também pode estar a serviço de uma ideologia, que supõe que os indígenas não dispõem de recursos para se defenderem de nossa intromissão indevida, uma ideologia que favorece o abandono e a invisibilização desses povos sob o pretexto de protegê-los. Entretanto, salvaguardados alguns casos de maior isolamento espacial em relação aos não índios, não se pode esquecera grande capacidade que a esses povos têm de se defender, de se auto-determinar, auto-conduzir em seus processos, tanto que sobreviveram a 500 anos de investidas destrutivas. Para além do isolamento convenientente interposto aos povos ameríndios, parece, ao contrário, haver necessidade de maior espaço de valorização do protagonismo desses povos. Daí o entendimento que, para melhor

---

[1] Há ainda outros vídeos produzidos pelos indígenas. Um deles é *Demarcação, um* documentário histórico que combina relatos, opiniões e imagens do evento que formalizou, via decreto municipal assinado em 25 de abril de 2007, a demarcação das terras onde os Karuguá fixaram residência em 1997. Nesse documentário, procura-se evidenciar o significado dessa concessão para os indígenas, que rebatizaram a aldeia de *Araçá'i* nessa ocasião. Outra produção disponível é *Araxá´í*, documentário observativo que lança um olhar subjetivo sobre o cotidiano da aldeia Araçá'ĩ Mbyá Guarani, de Piraquara/PR, Região Metropolitana de Curitiba. O vídeo revela que, sob a guarda do canto sagrado guarani, a tribo Araçá'ĩ vive um outro tempo, longe da velocidade do mundo. Essas e outras produções estão disponíveis no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/channel/UC0mHjGrIPC3yJPkS4_ud97w>.

entendermos a outrem, é preciso conviver, se esforçar para entendê-lo sem querer dominá-lo, mas também sem invisibilizá-lo.

Principalmente no que tange aos universitários indígenas presentes no cotidiano dos *campi,* se já estão inseridos nesse ambiente é porque estão dispostos à interação. São mensageiros enviados por suas comunidades para se instrumentalizarem para as lutas indígenas. Fingir que não existem, que apenas são mais um número na "lista de chamada escolar" é invisibilizá-los, negar-lhes seus espaços, abafar suas vozes! Por isso, parece que é preciso fazer os discursos das alteridades indígenas fluírem por todos os corredores, somente assim podemos dimensionar o que podemos de fato fazer para ajudá-los na trajetória acadêmica e nos colocarmos à prova em relação aos nossos próprios limites. Mas será que isso tem acontecido? E, se o tem, de que forma ocorre e como podem ser aperfeiçoadas tais práticas no ensino superior? Desenvolver a interculturalidade é um aprendizado, uma conquista que parece mais tangível na própria prática de convívio intercultural e na reflexão situada sobre o mesmo.

Sabidamente, no entanto, não se trata de algo facilmente alcançável. A fim de ilustrar as peculiaridades de uma relação intercultural, destaco a seguir os relatos de alguns participantes, para os quais as ações desenvolvidas na aldeia *Araçá´í* geraram inquietações de diversas ordens. Cumpre dizer que as elucubrações que eles explicitam também foram e são por mim compartilhadas; igual desconforto me causaram, não somente em relação aos *Araçá´í*, mas também por ocasião do levantamento que realizei no estado do Mato Grosso, conforme descrevi anteriormente. Até mesmo na atualidade, em alguns momentos, ainda me geram incômodo, a despeito de toda a proximidade que tenho tido a oportunidade de ter com os universitários indígenas. É possível supor que tais sentimentos também sejam compartilhados por mais pessoas na universidade. Para além das especificidades decorrentes das formações profissionais, depreende-se dos depoimentos comportamentos de insegurança, de desestabilização e de um estranhamento para com o outro e consigo próprio no processo de relação intercultural, os quais merecem ser considerados, pois evidenciam uma dificuldade dos não indígenas (pense-se aí também nos professores e técnicos da UFPR) em se aproximar e proceder trocas significativas, como era o caso, já que o objetivo era atingir algum grau de troca com a alteridade *Araçá´*í.

O esforço para superar as imagens preconcebidas originárias de diferentes fontes de informação é evidenciado nesse extrato do primeiro depoimento:

> Não havia mistério, mas sim a estranheza nossa de “brancos letrados” diante da singularidade daqueles “outros” que não faziam questão alguma de serem outros para nós. Eram simplesmente “eles” (...) Eram aqueles que “assumiram um novo nome”, pois cada grande mudança assinala um novo destino que deve ser saudado com palavras sagradas. Antes *Karuguá*, agora *Araçá`i.*(...) Nosso olhar, nossa condição de estrangeiros, falantes do português letrado, talvez tenha-nos impedido de fazermos a aproximação necessária a um entendimento maior do modo de ser guarani - *ñande reko*, intransponível para quem desconhece a oralidade desta língua, que é toda uma cultura e toda uma espiritualidade, há mais de cinco mil anos. (...) O mistério estava lá, mas nós não o ouvíamos, em guarani (Gilberto Manea **–** acadêmico do Curso de Cinema – FAP, 2008). (ROCHA, 2008).

Já no trecho apresentado a seguir, selecionado do depoimento de integrante da equipe, o receio da intrusão é o foco, bem como a persistência de questionamentos incômodos em meio ao processo de interação, o qual se apresentou como uma experiência criativa na medida em que não se situava nos moldes relacionais com os quais o opinante estava habituado:

> Foi um projeto de avaliação de fronteiras, um projeto onde a toda hora nos perguntávamos qual era nosso limite de imagens enquanto cineastas, qual nosso limite de interferência em uma realidade que não nos pertencia, qual era nosso limite de crítica sobre um espaço alheio. (...) O processo (...) fez com que de certa forma, todos víssemos o que queríamos com o filme: registrar o impacto e a mudança de pensamento de pessoas que se colocaram o desafio de pensar e visitar uma realidade que não lhes pertencia (Carlos Debiasi **–** Jornalista e acadêmico de Publicidade - UFPR e Cinema – FAP, ex-bolsista, voluntário em 2008). (ROCHA, 2008).

O extrato do terceiro depoimento, apresentado a seguir, revela a construção da percepção de uma diferença cultural, despertada pela própria interação. Também fica evidente algumas estratégias de defesa dos *Araçá´í* contra a excessiva curiosidade do ”estrangeiro” quando impõem um limite pela restrição de acesso à informação sagrada. Como tal limite surge de diferentes frentes (tanto dos jovens quanto dos adultos), pode-se inferir pela clareza de compreensão quanto à necessidade de proteção ao sagrado. Isso demonstra também a capacidade de defesa e, ainda, que a estratégia adotada é a esquiva, e não o confronto com o ”estrangeiro‟”:

> A proposta foi aceita quase imediatamente, o que me transmitiu a falsa impressão de que as filmagens seriam fáceis. (...) Na cultura *Mbyá-Guarani*, assim como na nossa cultura, há alguns assuntos que, normalmente, não são discutidos abertamente. (...) Por fim, a experiência do projeto serviu para lembrar também que é necessário trabalhar com cautela quando há diferenças culturais envolvidas (Eduardo Rohn – Jornalista, ex-bolsista do projeto mas voluntário em 2008). (ROCHA, 2008).

No quarto e último extrato de depoimento evidencia-se, aos olhos dos produtores do CD, o alcance de uma solução compartilhada entre as partes que beirou à iluminação espiritual, demonstrando como pode ser valorosa a relação com as alteridades indígenas.

> Viagem ancestral... (...) Durante um dia de gravações dentro da aldeia recebemos um convite, por parte dos índios, para produzirmos um CD com cantos em guarani de composições dos próprios moradores da aldeia *Araçá'i.* O convite foi inesperado, mas aceito com muita honra. (...) Obteve-se como resultante uma sonoridade particular, graças ao índice de reverberação da própria *Opy* - casa de orações. As canções gravadas foram compiladas em um CD denominado: *Ambá Werá' Araxá'i* (traduzível como altar resplandescente). (...) Estar ao lado de povos ancestrais da nossa terra, conhecer sua cultura através da convivência, fazer parte do desenvolvimento de um material que revela um pouco da cultura Guarani para a sociedade, é inesquecível (Victor Ayres e Eduardo Patrício, voluntários do curso Música - produção sonora). (ROCHA, 2008, p. 70).

Os trechos incitam a reflexão sobre as dificuldades envolvidas numa relação intercultural e permitem suspeitar que muitos dos interlocutores não indígenas que interagem na UFPR com os universitários indígenas acabem enfrentando dificuldades similares às aqui explicitadas. De qualquer forma, em nenhum dos casos apresentados, a negação da diferença e a invisibilização do outro foi a estratégia adotada ante o receio de ser intrusivo. É preciso ter em mente que os universitários indígenas já estão predispostos à interação, pois já se encontram fora de seus contextos originários. Pode-se até dizer, baseando-se nos dados produzidos no mestrado (ROCHA, 2013a), que anseiam por essa troca.

Assim, além de meramente receber representantes ameríndios nos bancos seculares da UFPR, o trabalho desenvolvido transcende a pretensa intenção de compensar o incompensável processo de extermínio e exclusão social, perpetrado pelas sociedades dominantes contra os que deixaram de representar uma força de trabalho em virtude de sua resistência à tentativa de subjugação em cinco séculos. Compreendo, sustentada em minha própria vivência e nos relatos supramencionados, que a universidade e o desenvolvimento do pensamento

científico têm muito a ganhar com as políticas afirmativas etnicamente desenhadas- talvez até mais do que os próprios beneficiários diretos delas (os alunos, individualmente) e suas comunidades.

Outra forma de mensurar a relevância científica desse trabalho decorre do levantamento sistemático realizado no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[2]. A partir da busca das temáticas mais recorrentes nas pesquisas relacionadas à educação superior indígena do último decênio, as organizei nos eixos práticas, culturas e políticas. O refinamento da busca comprovou que, no Brasil, a ênfase das pesquisas concentra-se nas políticas, com 20 trabalhos, seguida das práticas, com 16 pesquisas e culturas, com 11 estudos. Internacionalmente, identificou-se diferença no enfoque dos trabalhos: 32 pesquisas enfatizam a prática, 12 as culturas e 7 ressaltam as políticas. Todavia, apesar da atenção voltada à prática, o enfoque ainda se apoia em um discurso sobre o indígena.

Por outro lado, enquanto justificativa social, o envio de jovens indígenas para os bancos das universidades públicas brasileiras certamente representa um voto de confiança dos povos indígenas nas universidades. Este fato é demonstrado pelos dados acerca da variedade de etnias que compõem o alunado indígena da UFPR, somandopelo menos 14 etnias até o ano de 2017[3], provenientes das cinco regiões do país. Essa situação também evidencia uma mudança de posição desses povos, pois demonstra o desejo em ter seus próprios integrantes como interlocutores com os não indígenas. Isso ficou bem claro em minha dissertação de mestrado, na qual o "vínculo com a causa indígena" (ROCHA, 2013a, p.128) se apresentou como categoria de destaque na configuração subjetiva dos universitários entrevistados, evidenciando que a formação desse tipo de aluno repercute para além de suas próprias trajetórias individuais, alcançando comunidades e povos inteiros. Um exemplo que corrobora esta evidência é o município gaúcho de Nonoai: desde que a primeira estudante indígena se graduou em Odontologia, outros alunos também ingressaram na universidade, havendo mais três egressos em diferentes cursos nos 11 anos de vigência das vagas suplementares na UFPR, além de mais de uma dezena de graduandos que provieram dessa região. Entretanto, pelos dados

---

[2] O levantamento sistemático será descrito no tópico 2.5.
[3] Esses dados serão detalhados no Capítulo 4.

levantados (ROCHA, 2013a, p.105-141), esses ameríndios universitários quixotescamente atribuem a si próprios reveses e dificuldades ao avanço acadêmico, enfrentando solitariamente e não sem sofrimento situações que na realidade se devem à instituição e não a quaisquer atributos pessoais ou étnicos. Essa conclusão, somada ao acompanhamento de perto da trajetória de Raoni na UFPR, instigaram-me à proposição da pesquisa em pauta, direcionando o foco para as práticas desenvolvidas na UFPR.

Ainda pensando na justificativa social para essa empreitada, assinala-se que tal discussão parece fundamental também para a minimização dos riscos de que as políticas afirmativas, além de não atingirem seus objetivos de democratização do ensino superior e social, contribuam para reforçar processos deslegitimadores dessas iniciativas e depoentes das "profecias auto-realizadoras", que apregoam que o insucesso dos estudantes advindos das classes populares se deve a fatores naturais que os inferiorizam. Isso é ainda mais verdadeiro quando se trata dos povos indígenas, sobre os quais recaíram durante o processo histórico regimes de tutoria inadequados, voltados não a protegê-los mas a explorá-los, sob a conveniente alegação de que eram incapazes[4].

A conexão do presente trabalho com a linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (CADH) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR (PPGE) apoia-se no entendimento depreendido da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente de Vygotsky (1991a, 1991b, 1992, 1993, 1997). Parte-se da compreensão de que, a partir da relação cognitivo-emocional com o mundo, a aprendizagem promove o desenvolvimento humano. Nesse sentido, a realidade constitui-se de práticas social e historicamente produzidas e reproduzidas, que precisam ser aprendidas pelos agentes, em um mundo que se faz e refaz nas interações por meio de mediações, sendo passível de transformação exatamente por se tratarem de produções humanas.

Considerando a UFPR como uma comunidade de práticas que responde a diferentes expectativas individuais, sociais e institucionais, reconhece-se que nela estão representados interesses diversos, muitas vezes contraditórios. Dessa forma, apesar de ocorrerem discursos perpassando tais práticas que, a princípio, apontam para uma intenção de acolhimento de alteridades étnico-raciais e sociais, o

---

[4] Essa questão será aprofundada no Capítulo 2.

acompanhamento da trajetória de alguns alunos indígenas (mesmo que de maneira ocasional e não sistemática, como ocorreu com Raoni) e os dados levantados no Mestrado em Psicologia, revelam que a perspectiva afirmativa frequentemente não se efetiva em sua plenitude nas práticas cotidianas universitárias. Assim, as práticas desenvolvidas na UFPR, para além das intenções explicitadas de diferentes modos, determinam oportunidades e exclusões que impactam na configuração desse alunado etnicamente diferenciado, especialmente porque, a despeito das vicissitudes, tais universitários unanimemente consideraram a experiência de cursar ensino superior como um "divisor de águas" em suas vidas pessoais e comunitárias (ROCHA, 2013a).

Da mesma forma, é preciso que considerar que os sujeitos dessa política de inserção com pautas de ação afirmativa, deslocados de seus contextos societários originais, trazem consigo para a UFPR toda uma gama de conhecimentos relacionais próprios, previamente configuradores de suas psiques. Como bem disse um dos universitários indígenas entrevistado no Mestrado: "o índio sai do mato, mas o mato não sai do índio" (ROCHA, 2013a, p. 88). E nem seria esse o caso, já que o que se pretende é implantar uma política afirmativa de suas alteridades e não uma posição integracionista, negadora das alteridades dos povos ameríndios.

Optar pela análise das práticas da maneira como foi realizada na presente pesquisa, enquanto rede de eventos que se inter-relacionam e mutuamente se determinam e impactam na constituição dos educandos, bem como dos educadores e de instituições educacionais, não é atitude frequentemente encontrada na pesquisa em educação. Quando ocorre, o termo "prática" é recorrentemente utilizado em seu significado instrumental, como algo específico a ser realizado. Não é tomado em seu sentido substancial, como algo passível de ser adotado como categoria teórico-metodológica. Assim, a despeito da ampla utilização do termo "prática" no campo da Educação, raramente se encontra quem o defina e problematize, identifique seus aportes epistemológicos e, portanto, explore seu potencial metodológico. Por outro lado, no campo do estudo das organizações, tem-se percebido, notadamente a partir da década de 70, porém mais "dramaticamente" após a década de 90 do século passado, que houve uma proliferação de estudos de práticas no âmbito dos estudos sociais e das organizações – a chamada *practice turn* ("virada da prática") (NICOLINI, 2013, p.1-2). Isso porque tem havido grande interesse em discutir como as organizações aprendem, se reinventam e podem

aprender a inovar, tentando superar a concepção coisificante das organizações, bem como a visão que as concebe como discursos teóricos (fenômenos), e se propondo a um “enfoque das mesmas como um processo social” (NICOLINI, 2013, p.11).

Como se pretende ter demonstrado, sob o ponto de vista social, justifica-se o empreendimento de se avaliarem as políticas institucionais de promoção às ações afirmativas, e também de fazê-lo a partir do estudo das práticas. Para tanto, faz-se necessário desvelar os processos que já estão em desenvolvimento. Sendo a Universidade um *locus* privilegiado para a promoção de reflexões, e até mesmo por ter sido historicamente utilizada como instrumento de segregação, nada mais interessante que ela faça esse movimento de autorreflexão, o qual também pode ocorrer por meio de trabalhos científicos, como é o caso aqui proposto.

Os **pressupostos** dessa pesquisa partem do entendimento que a educação universitária pode melhor qualificar suas políticas de ação afirmativa a partir de uma análise dos dados referentes às práticas em andamento; compreendem, ainda, que dar acesso ao ensino superior sem dar de desenvolvimento acadêmico até a integralização de seus cursos de forma humanizada e satisfatória não significa promover a inclusão, fator indispensável para reduzir o sofrimento psíquico perpetrado a discentes indígenas em sua caminhada acadêmica (ROCHA, 2013a; ROCHA et al., 2017c). Em outras palavras, é necessário garantir as condições necessárias e suficientes à produção do sucesso acadêmico dos indígenas universitários, suplantando a visão restrita de igualdade enquanto oportunidade de acesso e promovendo a equidade, a qual se refere à igualdade de condições para a integralização dos cursos. Caso contrário, sequer se configuram ações afirmativas, quem dirá uma “política” institucional com esse cunho.

Cumpre, então, enfatizar a definição operacional dos termos **“igualdade e equidade”** na presente tese, já que esses qualificativos pretendem ser realçados enquanto recursos para avaliação da afirmatividade das práticas instauradas e desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas. Primeiramente, é preciso que se diga que a escolha desses termos relaciona-se ao meu próprio engajamento, enquanto pesquisadora das práticas atinentes ao público-alvo do presente estudo; refere-se também ao fato de ter ouvido diretamente de gestores dessas práticas administrativas e também de terceiros qualificados (universitários indígenas, gestores e ex-gestores do componente indígena da política que ora se analisa), em mais de uma ocasião, argumentos que subsidiavam cortes de direitos

dos indígenas pautados na ideia de que deveria haver, em nome da justiça, uma "igualdade entre os desiguais", ou seja, "depois que entra na UFPR são todos iguais [sic]". Ou seja, a "igualdade" já estaria consumada pelos processos seletivos diferenciados da chamada "concorrência geral", especialmente (mas não exclusivamente) no que tange ao acesso a recursos. Dessa forma, a justificativa apresentada infringe o universalismo ao tratamento de muitas questões relacionadas aos indígenas nas práticas cotidianas, um universalismo por vezes restrito aos cotistas, mas mesmo assim um universalismo que ficará bem evidenciado na discussão dos dados levantados. Argumento esse, inclusive, que se revela completamente contrário à Resolução 37/2004 (UFPR, 2004b), que instituiu o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR, e à própria argumentação do Supremo Tribunal Federal (STF) no julgamento da pertinência constitucional dos dispositivos de inclusão adotados por algumas universidades, em 2012 (LEWANDOWSKI, 2012; BRASIL, 2012e).

Por se tratar, portanto, de um conceito acionado no sentido inverso ao verdadeiramente inclusivo, optei por analisar as práticas enquanto depoentes da igualdade ou da equidade. De fato, essa polêmica já havia sido referida em relação que o posicionamento da Corte Constitucional brasileira, revelando o confronto entre duas perspectivas filosóficas distintas: "uma calcada em valores universalistas e que tende a delimitar a moderna noção de igualdade a caracteres formais e absolutos" e outra que se alinha à relativização de valores universalistas, e propõe "o reconhecimento das diferenças culturais, históricas e sociais que permeiam a nação brasileira, com resultante no plano das ações do Estado frente às alteridades étnico-raciais, na direção de uma equidade social" (FREITAS; HARDER, 2003, p.74), apontando para o reconhecimento de um plano de igualdade substancial ou material que vá além da igualdade formal. A superação da ideia de princípio da igualdade de oportunidades formal "passa também pela criação, a montante, de **condições** mínimas de dignidade e cidadania (...) assim afirma-se (e incentiva-se) a licitude de medidas de caráter temporário que consagram um tratamento desigual como modo de compensar desigualdades de oportunidades e de tratamento que persistem na vida social" (DRAY, 2003, p.134). A ideia de "igualdade de condições", nesse sentido, trata-se da "adoção de uma concepção substancial da igualdade, que leve em conta em sua operacionalização não apenas certas condições fáticas e econômicas, mas também certos comportamentos inevitáveis da convivência

humana, como é o caso da discriminação" (GOMES; SILVA, 2003, p.88). Enquanto princípio administrativo, urge praticar uma política compensatória: "na disputa entre universalismo e seletividade se opta pela segunda, pois o primeiro trata da mesma maneira casos diferentes. A eqüidade aconselha a não aplicar a mesma solução a situações distintas. Em suma, deve-se „dar mais a quem tem menos". Deve-se aplicar uma *discriminação positiva*" (COHEN; FRANCO, 1994, p. 30) nas práticas atinentes à política social.

Considerando o exposto, o **problema de pesquisa** pode ser explicitado nos seguintes termos: "como as práticas desenvolvidas na UFPR direcionadas aos universitários indígenas se desenvolvem e como podem ser qualificáveis em termos de garantirem a suplantação da igualdade formal e a efetivação do princípio da igualdade de condições ou equidade?" A busca da resposta a esse problema pode ser entendida como uma ampliação do objeto analisado no mestrado em Psicologia; se naquele trabalho o foco foram os sujeitos e o papel da educação escolar, inclusive a superior, em seus processos de subjetivação, na pesquisa ora desenvolvida o foco foram as práticas institucionais e suas conformações de espaços de oportunidades positivadas (reais) e exclusões. Sem secundarizar a relevância dos processos subjetivos envolvidos na relação entre os sujeitos aprendentes e a educação institucionalizada, enfatizar as práticas institucionais evidencia uma opção de cunho político, uma vez que cabe às instituições educativas promover o desenvolvimento e o sucesso de seus alunos, por mais ou menos diferenciados que sejam do grupo hegemônico e entre si. Assim sendo, são as práticas que podem e devem ser mudadas e aperfeiçoadas, e não os sujeitos.

As **perguntas** norteadoras da **pesquisa**, portanto, foram:

- Como se configuram as redes de práticas inter e intrainstitucionais na UFPR em relação aos universitários indígenas?
- Como se consolidaram histórica e territorialmente as práticas institucionais da UFPR em relação às ações afirmativas?
- Quais são as conexões entre as práticas inter e intrainstitucionais e suas decorrências para as práticas da UFPR?
- De que forma a rede de práticas desenvolvidas na UFPR oportuniza condições concretas ao sucesso acadêmico dos universitários indígenas, expressas nas trajetórias até a conclusão de seus cursos?

A **tese** dessa pesquisa é que as práticas atualmente desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas possuem apenas algumas pautas afirmativas, necessitando de aperfeiçoamento para garantir que a equidade não se restrinja à entrada, mas também se dê no cotidiano das condições concretas até a integralização dos cursos superiores. Dela decorre que abrir as portas da universidade não se constitui em critério suficiente para garantir o sucesso acadêmico do público adentrado pelas políticas de acesso diferenciado, especialmente no ensino superior, cujos anos de tradição no relacionamento com apenas um perfil de alunado produziu práticas funcionais exclusivas para tal público, as quais, pela pouca exigência de mudanças no transcorrer de décadas, podem ser entendidas como "naturalizadas".

Assim sendo, a presente pesquisa tem por **objetivo geral**: "investigar **se** as práticas desenvolvidas na UFPR, direcionadas aos universitários indígenas, produzem ações afirmativas voltadas a garantir as condições necessárias ao sucesso acadêmico dos mesmos, ou seja, a integralização de seus cursos".

Para atingir este objetivo, são perseguidos os seguintes objetivos **específicos**:

- **Identificar as práticas interinstitucionais e intrainstitucionais** que contribuem para configurar a política da UFPR em relação aos universitários indígenas;
- **Articular** as conexões entre as **redes de práticas** inter e intrainstitucionais, buscando decorrências para as práticas da UFPR;
- **Analisar** a **historicidade** (genealogia) e a **territorialização** das práticas que levaram ao atual estado das ações insertivas e afirmativas em relação aos universitários indígenas.
- **Revelar** as **trajetórias acadêmicas** dos alunos **e** possíveis **efeitos das práticas** desenvolvidas na UFPR sobre as mesmas.

Esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos. No Capítulo 2 será apresentada uma contextualização histórica que cumpre a função de explicitar, sob o crivo das práticas engendradas, o papel da educação escolar na conformação de um dos lugares ocupados pelos indígenas ainda hoje na sociedade brasileira – o de incapazes, merecedores de uma tutela que usurpa seus direitos ao invés de defendê-los - uma vez que os invasores europeus atentaram contra o "o direito

originário dos povos indígenas, (...) criaram o conceito de „incapacidade indígena‟ e a figura da „tutela indígena‟ legitimando a intervenção e o etnocídio das populações nativas americanas" (COLAÇO, 2009, p.11). Serão destacadas as práticas relacionais, materiais e representacionais engendradas pelas políticas educacionais para os indígenas desenvolvidas, desde a chegada dos europeus ao solo brasileiro. Será analisada também a função social da construção de imagens contraditórias sobre as alteridades indígenas. Após uma contabilização das alteridades indígenas brasileiras e uma breve discussão acerca do "conceito de índio", serão discutidas as políticas públicas de ação afirmativa no ensino superior enquanto alternativa para a promoção da equidade social e racial, bem como um levantamento de estudos contemporâneos nacionais e internacionais sobre temas relacionados à presente tese.

No Capítulo 3 será delineado o embasamento teórico-metodológico, bem como as formas de apreensão utilizadas na pesquisa. Será apresentado um roteiro com o detalhamento de aspectos da rede de práticas que foram selecionadas, pesquisadas e analisadas. A pretensão de conjugar todas essas análises em um único capítulo deve-se à opção por uma compreensão de mundo em que objetividade e subjetividade se determinam mutuamente, na qual as dicotomias frequentemente consagradas, como teoria-prática, inclusive pela e na performatividade científica, são tidas como artificiais. Assim, em um primeiro momento houve um detalhamento das categorias nos aspectos afeitos à pesquisa.

A categoria teórico-metodológica e analítica central foi a prática. As demais categorias – territorialização e mediação – também são processuais e subsidiárias da categoria principal. Posteriormente serão apresentadas as formas de apreensão (procedimentos para coleta/produção dos dados) desenvolvidas para as referidas categorias, sintetizadas em um quadro, em uma tentativa de melhorar a visualização das relações entre as diferentes unidades das práticas elencadas para esse estudo. Finalmente, serão detalhados a tipologia da pesquisa, os critérios de inclusão e de exclusão dos participantes, os procedimentos de análise dos dados e os aspectos éticos da pesquisa.

No Capítulo 4 serão analisados os dados referentes às práticas produzidas na UFPR e suas relações com a territorialização de oportunidades, condições de usufruto das mesmas e exclusões, através da atenção às mediações que tais práticas efetivam materialmente. Para tanto, será apresentado o histórico da

implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR, com ênfase nas práticas implementadas pelos agentes dedicados a essa causa. A seguir serão apresentados os dados sobre a territorialização da presença indígena na UFPR. Serão relatados também os reflexos macrossociológicos da política e ações nas trajetórias acadêmicas dos universitários indígenas que foram graficamente representadas a partir dos dados. Para demonstrar como operam as microssociologias das práticas, serão representadas as trajetórias dos indígenas nos 15 cursos mais atrativos para os mesmos. Como constituem mini-culturas com graus diferentes de capacidade de promoverem as condições de sucesso dos indígenas, iconograficamente os cursos serão representados como „funis", cuja abertura depende do quantitativo de alunos egressos (formados). A movimentação dos estudantes em tais funis permitirá algumas reflexões. A saúde macrossociológica do sistema será analisada comparando-se às trajetórias exitosas e as matrículas ativas dos universitários indígenas com as possíveis relações com eventos relevantes extraídos dos dados levantados e produzidos. Será utilizada a metáfora do eletrocardiograma para analisar a "saúde" geral da política no transcorrer dos 13 anos de sua implantação.

Na conclusão (Capítulo 5), serão analisadas as implicações das práticas na territorialização de oportunidades, condições e exclusões para os universitários indígenas da UFPR mediante as mediações que as mesmas consolidam.

Após a defesa e aprovação da tese em banca pública, foi acrescentado o Capítulo 6. Nele, constam reflexões de cunho propositivo pautadas em referências recém-produzidas por pesquisadores indígenas do campo da educação. Além disso, alguns pontos discutidos na tese são revisitados e, a partir das novas lógicas aportadas pela proposta da pedagogia referenciadas no cuidado como recusa a indignidades perpetradas contra os indígenas, procede-se um exercício de reimaginação das práticas como garantia de equidade para os indígenas no ensino superior.

2 INCLUSÃO INDÍGENA PELA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo serão aportados aspectos introdutórios que permitam uma aproximação do contexto histórico-cultural, no qual a presente tese se insere, tendo em vista que o mesmo incide sobre a conformação das relações sociais e simbólicas pregressas e contemporâneas que se estabelecem entre a sociedade hegemônica e os povos indígenas do Brasil.

Será feita uma incursão à história da educação escolar indígena brasileira, tendo em vista seu uso como instrumento de dominação dos povos etnicamente diferenciados originários do Brasil. A análise será orientada pelo olhar sobre as práticas que foram empreendidas para o controle, domínio, subordinação e integração desses povos à sociedade nacional.

Na sequência, será discutida a construção de algumas ideias contraditórias que compõem o imaginário social e simbólico que cercam as relações que os não indígenas com eles estabelecem, pois tais ideias circulam pelos corredores das universidades, comprometendo as relações com os universitários indígenas.

Será ainda apresentado brevemente o conceito de “índio” vigente no Brasil e a complexidade étnica da população indígena desse país, bem como sua contabilização; além disso, serão relacionadas as políticas e ações afirmativas no ensino superior público como solução para reduzir as desigualdades sociais no Brasil, enquanto promotor da equidade racial e social.

O último tópico refere-se ao levantamento dos estudos contemporâneos no campo-tema no qual se insere a presente tese.

2.1 500 ANOS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS “PARA” OS POVOS INDÍGENAS

Somente no final do século XX a educação escolar indígena constituiu-se em um espaço cogitado para afirmação da especificidade da identidade étnica dos povos indígenas, podendo ser reconhecida por avançar no sentido de se aproximar mais dos interesses desses; até então, era uma educação “para” tais povos. Isso se deu principalmente graças às suas próprias lutas. Nos cinco séculos antecedentes, o empreendimento educativo para os índios foi um dos principais instrumentos utilizados para viabilizar a dominação desses povos pela sociedade político-cultural-economicamente hegemônica, tanto a europeia quanto as subsequentes. A

educação dos indígenas foi utilizada a serviço do propósito de domínio, controle e apaziguamento perpetrado contra os povos indígenas, com vistas à exploração simbólica e econômica dos mesmos, pelo menos até tais povos resolverem se apropriar da educação enquanto instrumento de luta, o que ocorreu há menos de meio século (LIMA, 1995; COHN, 2004; 2005).

A escola para índios veio com as caravelas portuguesas em 1549, quando aportou ao Brasil a primeira missão jesuítica, capitaneada pelo padre Manoel da Nóbrega, a mando de D. João III, que possuía como uma de suas metas a catequese. Catequizar, como foi interpretado por autores críticos (RIBEIRO, 1984; BRASIL, 2007b), significava converter os indígenas à fé cristã para fazê-los trabalhar em favor da economia da Coroa Portuguesa. Já nessa época, “o objetivo dos colonizadores era o lucro, e a função da população colonial local era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas” (RIBEIRO, 1984, p. 25).

Mesmo as missões espanholas, um século depois, tinham tais objetivos (SCHMITZ, 2010). Assim, mediante o acelerado esgotamento pela extração das matas costeiras de pau-brasil, a possibilidade de existência de ouro, a irrelevância econômica dos produtos indígenas e o risco sempre iminente de que outra potência usurpasse a nova área descoberta, os portugueses optaram pelo povoamento e cultivo da terra, com escravização dos indígenas.

Por outro lado, os religiosos também estavam sendo ameaçados pelo avanço do protestantismo; portanto, “foi na esteira desses interesses econômicos e doutrinários, que se empreenderam as propostas educacionais que, por um longo tempo, ficaram a cargo dos jesuítas” (RIBEIRO, 1984, p. 25). É difícil estabelecer os vínculos exatos que uniam à época os eclesiásticos e o Estado, mas segundo Zeron (2011), os documentos existentes “bastam, não obstante, para atestar com certeza o peso notável dos representantes das ordens religiosas nas instâncias consultivas e deliberativas do Estado, (os quais atuavam até mesmo na) regulamentação jurídica das práticas sociais” (p. 314 e 316).

A imprescindibilidade da educação escolar indígena gerou diversas políticas no transcorrer desse amplo período de cinco séculos, sendo atribuída majoritariamente aos jesuítas, mas também a outras ordens religiosas no transcorrer da história (COHN, 2004; 2005). O elemento comum a todos os projetos era a intencionalidade de “salvar o gentio – salvação de si mesmo, seja em sua alma, seja em seus modos. Portanto, na maior parte da história eram oferecidos serviços

educacionais para mudar o que são, e para serem integrados à sociedade que os envolve.” (COHN, 2005, p.485).

Os estudos históricos (OLIVEIRA, 2004; BRASIL, 2007b) descrevem as práticas jesuíticas adotando métodos de aproximação a princípio amistosos, angariando a confiança dos indígenas e, concomitantemente, aprendendo as suas línguas. Entretanto, quando a amistosidade não surtia os efeitos almejados, recorriam à hostilidade, com respaldo legal. Os indígenas não receptivos eram taxados de “selvagens e embrutecidos, precisando ser pacificados” (BRASIL, 2007b, p.10). Resumidamente, sempre que questionavam de alguma maneira o hegemônico, imediatamente eram desqualificados - o que não era raro. Houveram resistências e revoltas durante todo o processo de colonização do Brasil: dentre as mais conhecidas estão a Confederação dos Tamoios (1555-1667), a Guerra dos Aimoré (1555-1673), a Guerra dos Potiguara (1586-1599), o Levante Tupinambá (1617–1621), a Confederação Cariri (1686-1692), a Guerra dos Manaus (1723-1744) e a Guerra Guaranítica (1753-1756) (BRASIL, 2007b).

No que tange à estratégia jesuíta, as práticas adotadas a princípio eram as missões ditas “volantes” (pois não possuíam sedes fixas), percorrendo as aldeias em busca principalmente das crianças para ensiná-las a ler, escrever, contar e a doutriná-las na fé cristã. Com o tempo, passaram a existir dois ambientes distintos nos quais os jesuítas atuavam: “as casas – para a doutrina dos índios não batizados – e os colégios, que abrigavam meninos portugueses, mestiços e índios batizados, (onde) a educação (era) voltada para a formação de pregadores na conversão de outros índios” (RIBEIRO, 1984, p. 127).

Cumpre ressaltar que, como bem destaca Ribeiro (1984, p. 26), em relação ao público-alvo das “casas”, os documentos jesuítas (“Regimentos”) citavam explicitamente a população indígena mas, como a missão recebia subsídios da Corte e, em contrapartida formava “gratuitamente sacerdotes para a catequese”, percebe-se, no primeiro plano educacional de Nóbrega, “a intenção de catequizar e instruir indígenas”, mas também “a necessidade de incluir os filhos dos colonos, uma vez que, naquele instante, eram os jesuítas os únicos educadores de profissão que contavam com o significativo apoio real da colônia.” Entretanto, os “ensinamentos, impostos e distantes da realidade dos nativos, não produziram mudanças no seu modo de vida, da forma direta e com a rapidez e facilidade que esperavam os portugueses. Bastava que eles voltassem ao convívio com outros índios que,

mesmo aqueles que eram batizados, retornavam aos seus costumes e crenças" (BRASIL, 2007b, p. 10).

Frente à resistência aos novos ensinamentos, tais "casas e colégios" não mais foram considerados efetivos, demandando que novas práticas fossem interpostas na perspectiva de tentar reduzir a influência dos colonos sobre os indígenas estudantes (uma vez que preferiam tê-los como empregados domésticos a vê-los instruídos) e também com o intuito de otimizar o ensino na Companhia de Jesus, ordem a qual pertenciam. Dessa forma, os jesuítas recorreram ao "aldeamento, procedimento já utilizado em outras colônias portuguesas e que consistia na criação de grandes aldeias próximas das povoações coloniais para agrupar índios trazidos de suas aldeias no interior" (BRASIL, 2007b, p. 11). As regras nesses locais eram estabelecidas pelos religiosos e o contato com o mundo externos era limitado aos solicitados pelos missionários.

Tais aldeamentos dirigidos pelos jesuítas inicialmente serviram bem tanto aos interesses dos colonos e do governo-geral brasileiro, como aos da Coroa Portuguesa. Entretanto, para os indígenas, os "aldeamentos assumiam a função de negar valor às culturas indígenas e impor uma nova ordem social. Nesse sentido, muitos aldeamentos propunham a convivência entre povos diferentes e estimulavam casamentos interétnicos" (BRASIL, 2007b, p. 11). Essa foi apenas uma das repercussões da interferência dessa nova prática de gestão espacial sobre as culturas indígenas. Além disso, a citada modificação da forma de territorialização dos indígenas sob o pretexto de implantação de uma educação evangelizadora ampliou-se de tal modo que povos inteiros foram realocados, a fim de sobre eles haver um maior controle.

Civilizar, para os religiosos, envolvia "constituir comunidades econômica, social, política e religiosamente estruturadas (...) incluindo viver em núcleos habitacionais com feição urbana" (SCHMITZ, 2010, p. 123). Para tanto, era necessária a imposição de uma autoridade suprema, no caso a dos eclesiásticos, já que tal figura frequentemente inexistia entre esses povos, como no caso dos numerosos guarani, cuja liderança era atribuída aos idosos, os quais eram frequentemente consultados principalmente na vigia à moral e aos costumes. A figura do cacique foi empoderada pelos missionários como interlocutores privilegiados; antes disso, porém, o mesmo "era eleito entre os melhores guerreiros, (...) era mais como um cargo de prestígio que de poder efetivo em tempo de paz,

mas em caso de guerra exercia o cargo de chefe, (...) devendo cumprir a condição de falar bem" (OLIVEIRA, 2004, p. 21). A habilidade comunicacional também era útil aos missionários, para o convencimento de outros indígenas à conversão à fé cristã.

A gestão do tempo, aliada a do espaço territorial, também servia para normatizar a vida social, não só para despertar e trabalhar, mas também para orar e até mesmo se reproduzir: "o sino de cada povoado tocava onze vezes ao dia. (Havia uma) obsessão (...) por manter os índios ocupados. (...) Dentro das pautas que regiam as atividades diárias nas reduções a toques de sino, havia um toque, lá pela meia noite, para recordar aos neófitos suas obrigações conjugais" (OLIVEIRA, 2004, p. 117).

Enfim, a espacialidade a serviço da territorialização de uma nova organização social, religiosa, cultural e econômica não pode ser subestimada entre as práticas de controle social desenvolvidas à época. Entretanto, havia negociações e concessões nos aspectos que não se contrapunham excessivamente ao novo modelo religioso, como o casamento exogâmico já praticado entre os guarani, "pois cada guerreiro (...) casava fora de casa, com uma jovem de outra família extensa, portanto de outra casa (... evitando) problemas de consanguinidade, hábito guarani perfeitamente adequado à ética e à moral cristãs" (KERN, 2010, p. 91). Outros costumes, entretanto, como a poligamia e o andar nu e seminu, eram repreendidos (OLIVEIRA, 2004, p. 20).

Nesse cenário, "o ensino praticado centrava-se na catequese, sendo totalmente estruturado sem levar em conta os princípios tradicionais da educação indígena, bem como as línguas e as culturas desses povos" (BRASIL, 2007b, p. 11). Uma prática fundamental foi a adoção intermediária de uma "língua geral", uma miscelânea de várias línguas indígenas, que era ensinada aos indígenas de diferentes etnias que viviam nesses aldeamentos como uma "ponte" para o aprendizado do português.

Com a expulsão dos jesuítas no ano de 1759, pouca coisa mudou para os indígenas: mesmo os aldeamentos tendo sido transformados em vilas, sob a égide dos ditos "Diretórios de Índios", governados por um diretor, houve "continuidade ao regime anterior de expropriação. Ressalte-se, porém, a (prática da) proibição (...) do uso de línguas indígenas em salas de aulas, inclusive a Língua Geral (...) e a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e de seu uso (BRASIL, 2007b, p. 11). A política de Aldeamentos teve forte viés repressor das línguas e costumes

indígenas, encontrando na escolarização uma via potente de subordinação (LIMA, 1995; OLIVEIRA, 1987; LANGER, 1987, 2005; FREITAS, 2005). Simultaneamente, correu uma ênfase maior na escravização dos índios para atuarem em atividades domésticas, agrícolas e extrativistas (BRASIL, 2007b), e um estímulo a miscigenação correlacionada a facilidades na obtenção de acesso a terra (LANGER, 1987; 2005; FREITAS, 2005).

Os Diretórios dos índios também foram revogados em 1798 e somente em 1845 foram retomadas tais políticas, quando surgiu o Regulamento das Missões: “essa norma trata(va) das diretrizes da reintrodução de missionários no Brasil (a fim de que) voltassem a se responsabilizar pela catequese e civilização dos indígenas” (BRASIL, 2007b, p. 12). Tal situação parece denotar o reconhecimento do governo, à época, da incompetência das iniciativas engendradas para a escolarização e catequização dos indígenas. O sistema jesuítico dos aldeamentos novamente foi retomado, em um claro reconhecimento de que não se conseguiu propor algo mais eficiente para o controle dos indígenas no período de meio século em que os jesuítas permaneceram impedidos de trabalhar no Brasil.

Entretanto, dessa vez, os missionários não puderam usufruir da autonomia outrora desfrutada pelos jesuítas, sendo contratados pelo Estado para prestação de serviços educacionais e religiosos. Em alguns casos, sequer governavam os aldeamentos. O governo monárquico brasileiro “subvencionava a criação e manutenção dessas escolas para aqueles indígenas que se interessassem em aprender a ler, escrever e contar (Instrução primária)”; a escola era tida como “instrumento de desenvolvimento humano” (BRASIL, 2007b, p. 12).

Em alguns casos houve dificuldades em manter os índios nas escolas dos aldeamentos; então, pelos idos de 1870, foram criados institutos de educação, internatos e até orfanatos para as crianças indígenas, cuja meta era torná-las intérpretes na catequização de seus parentes pelos missionários. Distante dos aldeamentos, tais instituições visavam a instrução básica, bem como “funções identificadas com o desenvolvimento das províncias e com os processos de assimilação da diversidade dos povos indígenas” (BRASIL, 2007b, p. 12-13).

Mesmo no período imperial, entre os anos de1808 e 1889, houve muitos debates sobre a relevância da educação popular, principalmente para a direcionada às ditas camadas inferiores da sociedade (negros livres ou libertos, índios e mulheres). Tal discussão sobre como a educação seria “base do progresso moral,

intelectual e social de qualquer país" (BRASIL, 2007b, p. 13) não era apenas nacional, mas expandia-se internacionalmente. Entretanto, para os indígenas, essas discussões não representaram qualquer avanço em direção aos seus interesses de defesa de seus direitos. Pelo contrário, o poder público, que havia até se entusiasmado com essa perspectiva em um determinado período, chegou ao final do século XIX desacreditando completamente em sua capacidade de oferecer um ensino público aos indígenas sem a intervenção dos missionários religiosos.

Até o início do século XX, o que se tem é uma total identificação do Estado Republicano com a missão católica e suas Ordens na condução da educação para os indígenas. A Lei de Terras de 1850 e o avanço das frentes coloniais de norte a sul do Brasil, significou uma intensificação nos processos de territorialização, redução territorial e conflitos entre povos indígenas, colonos e o poder central no Brasil. Esse processo é acirrado no século XX (FREITAS, 2005).

Na sua primeira década, "é retomada a oferta às populações indígenas de ensino suplementar associado ao ensino de ofícios, sob o comando das missões religiosas que fundaram alguns internatos para a educação de meninos e meninas" (BRASIL, 2007b, p. 13).

Reagindo a pressões internacionais e visando melhorar sua imagem, o governo do Brasil implementou algumas políticas voltadas a "prestar assistência aos índios e protegê-los contra atos de exploração e opressão e de gerir as relações entre os povos indígenas, os não índios e os demais órgãos do governo" (BRASIL, 2007b, p.13). Foi criado, em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que mais tarde (1967) foi extinto e transformado na Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Mesmo com a explicitada intenção de proteger os interesses indígenas, a atuação desses órgãos públicos no campo da educação escolar para os indígenas, continuou voltada à integração desses povos à sociedade nacional por meio do trabalho, concebida como fundamental para a sobrevivência física dos mesmos. Nesse contexto, além da leitura e escrita, foram inseridos outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura.

Sob o discurso de valorização da diversidade linguística dos povos indígenas, o ensino bilíngue passou a ser prioridade, fazendo-se uso das línguas maternas na alfabetização dos jovens indígenas de povos que não utilizavam o português como língua principal. Só que, tal qual anteriormente, suas línguas

maternas, após o aprendizado do português, eram completamente abandonadas na escolarização; com isso, também era abandonado "seu modo de vida e sua identidade diferenciada" (BRASIL, 2007b, p. 14). Não obstante, essa política possibilitou a capacitação de indígenas como alfabetizadores e a implementação de um quadro de professores indígenas no desenvolvimento do processo de alfabetização. Também se iniciou a publicação de materiais didáticos específicos – bilíngues ou multilíngues – para a alfabetização.

Com o passar dos anos, a formação de indígenas alfabetizadores certamente influenciou a crescente intencionalidade desses povos em passar a produzir novos interlocutores diretos com a sociedade hegemônica, tendo ocorrido a ampliação dos quadros de professores indígenas em outras disciplinas e em anos cada vez mais adiantados da escolarização. Mais tarde, surgiu a demanda por profissionais de outras áreas – médicos, pedagogos, advogados, odontólogos etc, primeiramente atendidos em universidades particulares (casos isolados, mediante convênios com a FUNAI) e, na última década, no ensino público superior, como será detalhado mais à frente.

De qualquer forma, seja por desinteresse dos povos indígenas (que muito bem podem ter considerado tamanho empreendimento irrelevante para seus projetos, boicotando-o), a FUNAI, constatando extrema dificuldade para implantar o ensino bilíngue, estabeleceu, a partir de 1970, convênios com vários parceiros missionários religiosos, preponderantemente católicos e protestantes, novamente terceirizando a função da educação escolar indígena no Brasil. Foi o caso do *Summer Institute of Linguistics - SIL*, mais tarde renomeado como *Sociedade Internacional de Linguística,* com atuação primeiramente voltada à conversão dos indígenas ao protestantismo, passou "a se confundir com a do Estado (...) e, em alguns casos, assume para si a obrigação estatal de tutela desses povos" (BRASIL, 2007b, p. 14). Fica evidente que a estratégia empreendida, entre idas e vindas e ampliação dos agentes envolvidos, foi a mesma que os primeiros missionários europeus implantaram no Brasil, ou seja, as práticas pouco mudaram.

Mas a década de 70 foi profícua em discussões acerca de direitos humanos em boa parte do mundo, inclusive com a adoção de políticas afirmativas raciais não só no campo escolar como no laboral e mesmo no acesso a espaços públicos. Tais políticas favoreceram reflexões condizentes com a necessidade de recuperação da autonomia e autodeterminação dos povos indígenas. Assim, foram estabelecidas

“organizações civis de colaboração, apoio e defesa da causa indígena, compostas por pesquisadores não índios – principalmente, antropólogos e linguistas – indigenistas e missionários leigos” (BRASIL, 2007b, p. 15). Também surgem diversas associações indígenas, o que culminou com a “criação, em 1980, da União das Nações Indígenas (UNIND, hoje UNI) e suas regionais” (BRASIL, 2007b, p. 15). O protagonismo dos indígenas em defesa dos interesses de sua causa passou a se fazer notar em diversas instâncias a partir dessas mobilizações, culminando na superação dos conceitos integracionistas pelo reconhecimento da pluralidade cultural, linguística e étnica da sociedade brasileira, afirmadas no texto da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988).

Vários autores identificam a década de 1970 como um divisor de águas no processo de tomada de posição dos povos indígenas (COHN, 2005, 2004; GUIMARÃES, 2006; FAUSTINO; CHAVES; BARROCO, 2008; FREITAS, 2005). Esses povos passaram a se posicionar em relação aos seus direitos, inclusive educacionais, envolvendo prioritariamente a luta pela garantia de seus territórios, a necessidade de políticas específicas de estado para seus povos, a garantia de seu próprio protagonismo na defesa de seus interesses. No que diz respeito à educação, os indígenas denunciaram a lógica integracionista praticada nos séculos anteriores, reivindicando sua determinação e a garantia de diferenciação nos encaminhamentos da educação de seus povos. Pelo menos em termos normativos, houve um grande avanço, que resultou no reconhecimento, na Constituição de 1988, de direitos para os povos indígenas, entre os quais “o reconhecimento e a garantia de seus territórios, de suas formas de organização social e de sua produção sociocultural, o ensino ministrado nas línguas indígenas e o reconhecimento de processos próprios de aprendizagem” (GUIMARÃES, 2006, p. 18).

Em termos jurídicos, pode-se dizer que as conquistas apontadas a seguir refletem tudo o que não era reconhecido anteriormente à Constituição na relação entre sociedade hegemônica e povos indígenas no Brasil. Assim, nos termos de Souza Filho (2012), a Carta anteriormente referida:

> (1) ampliou os direitos dos índios reconhecendo sua organização social, seus usos, costumes, religiões, línguas e crenças; (2) considerou o direito à terra como originário, isto é, anterior à lei ou ato que assim o declare; (3) conceituou terra indígena incluindo não só aquelas necessárias à habitação, mas à produção, preservação do meio ambiente e as necessárias à sua reprodução física e cultural; (4) pela primeira vez , em nível constitucional, admitiu-se no Brasil que existem direitos indígenas coletivos, seja reconhecendo a organização social indígena, seja concedendo à comunidade o direito de opinar sobre o aproveitamento dos recursos naturais e o de postular em juízo; (5) tratou com mais detalhes, estabelecendo assim melhores garantias, da exploração dos recursos naturais, especialmente os minerais, para o que exige prévia anuência do Congresso Nacional; (6) proibiu a remoção de grupos indígenas, dando ao Congresso Nacional a possibilidade de estudo das eventuais e estabelecidas exceções; (7) mas acima de tudo chamou os índios de índios e lhes deu o direito de continuarem a sê-lo. (SOUZA FILHO, 2012, p. 90-91).

Mesmo transcorridos 30 anos, a efetividade da aplicação da Constituição nas práticas administrativas das mais diversas áreas não se tem mostrado automática, estando sempre tensionada e com riscos de desvirtuamento. Exemplo disso é o uso que se fez do termo e da função de tutor no Brasil, mediante o qual o Estado, ao invés de usar tal recurso em defesa dos interesses indígenas, frequentemente o fez para usurpá-los, tendo “sido um péssimo tutor (principalmente por não) defende(r) pronta e insistentemente seu direito” (SOUZA FILHO, 2012, p. 105). Pelo contrário, usou esse poder “como forma de coação e limitação dos direitos indígenas (sendo que) deveria garantir determinados privilégios aos índios e não ser encarado como sanção ou discriminação” (COLAÇO, 2009, p. 96). Entretanto, juristas simpatizantes à causa apontam que “não é possível omitir totalmente a tutela, é preciso, porém, aprofundá-la” (SOUZA FILHO, 2012, p. 108) no sentido da garantia dos direitos indígenas já reconhecidos na Constituição. Essa discussão sobre a tutelagem engendrou diversas práticas relacionais, materiais e representacionais que configuraram tensões entre os agentes da FUNAI e os destinatários de seus esforços; posteriormente, refletiu ainda na relação dessa fundação com os universitários indígenas adentrados à UFPR, como será possível refletir a partir dos dados no Capítulo 4.

Sucedendo à promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, merecem registro eventos significativos para a educação escolar indígena, como:

> a incorporação da educação indígena ao sistema nacional de educação pela transferência das responsabilidades federais específicas, nesse campo, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), em 1991; a criação de um Comitê de Educação Indígena no MEC, constituído por representantes dos povos indígenas e de organizações e instituições da sociedade civil e universidades, em 1993; a publicação, pelo mesmo Ministério, das *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena*, também em 1993; o advento da nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) em 1996, com artigos específicos sobre a educação escolar indígena; a elaboração e publicação do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, por iniciativa do MEC, 1998. (SILVA, 2001, p. 10).

Com efeito, a mudança de paradigmas proposta pela Constituição repercutiu na Legislação complementar e na organização do Estado, resultando na delegação ao MEC de poderes quanto ao desenvolvimento e implantação de políticas relativas à Educação Escolar Indígena, a partir de 1991. Novas práticas então foram engendradas pelo MEC, decorrentes do pressuposto de que o protagonismo indígena deveria ser contemplado nas decisões concernentes à educação escolar, conforme determinavam os documentos do MEC:

> os povos indígenas (devem ser) ouvidos e atendidos com relação ao tipo de escola que querem e à gestão dessa escola. As ações governamentais passam a ser orientadas para possibilitar que os povos indígenas discutam, proponham e procurem realizar seus modelos e ideais de escola segundo seus interesses e suas necessidades. (BRASIL, 2007b, p. 17).

Como responsável pelos diversos processos de "escuta" dos indígenas realizados pela Delegacia do MEC no Mato Grosso entre 1994 e 1997, sou testemunha de que diferentes povos foram consultados em relação ao que lhes interessava em termos de uma educação indígena. Posso afirmar que, naquela Unidade da Federação, a demanda era por uma educação básica diferenciada e por uma formação de quadro próprio de professores em magistério específico, conforme já relatado no Capítulo 1. Essa prática da "escuta" das demandas indígenas, no entanto, parece ter carecido de encaminhamentos condizentes com a produção de condições práticas para a efetividade das demandas levantadas, configurando-se como mais uma estratégia de angariar a amistosidade e a pacificidade dos indígenas, como se o discurso explicitado garantisse automaticamente a produção de efeitos práticos.

Tal fato tem sido observado e, a despeito do reconhecimento dos notórios avanços no que tange à educação escolar indígena na área do reconhecimento legal

no plano federal, Buratto (2008) alerta para o fato de que o gerenciamento dessas políticas acabou sendo entregue para as unidades estaduais e municipais “sem que se criassem mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade dessas escolas” (BURATTO, 2008, p. 70). Trata-se de uma legislação avançada que acaba por não se realizar plenamente nas políticas governamentais, ocorrendo conflitos entre as normas e as políticas internas desses povos. Ou seja, na tradução das práticas discursivas legais para as práticas executivas deles geradas e neles sustentadas, nem sempre a intenção se concretiza, podendo mesmo desvirtuar-se de tal forma que acabe tornando-se o oposto do almejado. Isso alerta para que outras práticas ditas afirmativas contemporâneas também acabem se desviando para essa mesma lógica capciosa que proporciona um direito como se fosse um benefício, não efetivando as condições práticas efetivas para que o mesmo seja acessado e engendrando uma lógica material, relacional e representacional que o nega.

Dessa forma, no transcorrer da história fica evidenciado que, a despeito da educação escolar ter tido uma origem “externa aos universos culturais desses povos, essa educação (tornou-se) não (...) mais uma imposição e, sim, uma reivindicação por parte dos indígenas” (BURATTO, 2008, p. 70). Entretanto, mesmo que tenham sido criadas as “condições legais, jurídicas e administrativas, inclusive com a atribuição de competências e o reconhecimento de uma categoria especial no sistema de ensino para a implantação da educação diferenciada e específica para os índios” (COHN, 2005, p. 489), resta a usufruição efetiva desse espaço do protagonismo de cada povo para a produção de uma educação que sirva aos seus interesses, os quais são múltiplos e que inclusive contemplam a necessidade de algum diálogo com a cultura hegemônica.

Tendo em vista a ênfase no modelo homogeneizante europeu, faz-se necessário suplantar a forte tendência exclusivamente adaptativa e integradora da educação indígena aos modelos da sociedade dominante. Para tanto parece relevante, como objeto de observação para a promoção de práticas no ensino superior, a promoção de um legítimo esforço de diálogo intercultural, em que

> os representantes indígenas tenham voz para expressar suas perspectivas e concepções sobre a educação escolar, e os gestores públicos se disponham a não mais adaptar programas já existentes, mas a promover políticas e programas que valorizam e mantêm a diversidade cultural dos povos indígenas. (GUIMARÃES, 2006, p. 22).

Não se pode, entretanto, desconsiderar as sutilezas dos riscos envolvidos. Um exemplo de tais peculiaridades pode ser citado, à guisa de evidenciar o que foi dito. A mera composição do quadro próprio de magistério para as séries iniciais com professores indígenas apresenta seus riscos, como alertou Litteres (2010):

> as escolas da nação sempre foram escolas para o índio e não foram escolas indígenas. (...) Será que com professores indígenas se consegue escola indígena? Não necessariamente. De modo que não se pode generalizar. Eu conheço professores indígenas que realmente são instrumentos para a firmeza e desenvolvimento do seu próprio povo. Tem professores indígenas que são piores que os professores não indígenas que, pelo menos, estão a favor do povo, mas eles sabem seus limites. E dizem claramente: o que eu vou ensinar para vocês é matemática e história do Brasil. Ele não se apresenta como indígena e sim como um mensageiro que vem de fora. Isso é correto. Se vem um chinês e quer me ensinar a cultura da China e eu gosto da cultura deles, isso não é uma imposição. O problema está quando esse que é do meu povo, me está dando uma educação que não é do meu povo. Então tem toda essa complexidade. (LITTERES, 2010, p. 75).

Como se pode perceber, a questão da educação diferenciada não pode ser resumida à capacitação de professores indígenas para o exercício do magistério em escolas nas aldeias. Trata-se de reconhecer que, muitas vezes, a

> educação diferenciada não é outra etiqueta para a mesma coisa que escola intercurricular bilíngue (tratando-se de uma) farsa, (uma) estratégia de trânsito para fazer passar povos que nós já temos pensado que são, senão inferiores, que não têm isso ou aquilo, para fazer passá-los aos „benefícios da civilização", quando, na verdade, não lhes damos nada em troca e nem sequer queremos saber deles. (LITTERES, 2010, p. 69-70).

Não há, pois, interculturalidade, quando apenas um lado aprende a cultura do outro e o contrário não ocorre na prática. Esse alerta também serve para nossa reflexão sobre a promoção de uma interculturalidade efetiva no ensino superior e na formação de intelectuais indígenas nesse nível de ensino.

Da mesma maneira, fica demonstrada a especificidade dos processos de exclusão socialmente perpetrados contra esses povos ameríndios e o porquê de entendê-los em termos de suas características próprias, que não são as mesmas que decaíram sobre outros públicos historicamente excluídos pelos processos

sociais, como os pobres ou os negros. Trata-se de conhecer para reconhecer e garantir a integridade do direito e a efetividade das condições, para que esses povos possam não apenas acessar os instrumentos que melhor lhes servirem à defesa de seus próprios interesses, como também sejam capazes de concretizar com qualidade tais projetos, como o da formação acadêmica. Essa discussão resulta relevante, pois está diretamente relacionada às outras que serão travadas, referentes à promoção de um tratamento igualitário entre os que acessaram o ensino superior pelo pressuposto da equidade de vagas, mediante diferenciação da concorrência geral. De fato, as pressões sobre os povos indígenas foram e continuam sendo extremas; elas antecedem, contemporizam e sucedem suas trajetórias no ensino superior, pois os indígenas nunca deixam de ser perseguidos por serem quem são, sendo acionados os mais diversos mecanismos para tanto.

Há, ainda, campanhas de difamação que alegam a indianidade, sempre que suas atuações profissionais acabam alcançando algum reconhecimento. Mais que isso, tais pressões não raro continuam a enveredar para o extermínio puro e simples. Um dos casos recentes de repercussão (já que, segundo os universitários indígenas da UFPR, a maioria das situações não recebe destaque), ocorreu nos primeiros dias de 2018, quando um dos nossos ex-alunos (que não concluiu seu curso na UFPR mas se graduou na UFSC posteriormente) foi brutalmente assassinado[5]. Infelizmente essa situação não é rara; mesmo alunos provenientes de povos indígenas distantes de metrópoles, onde supostamente estariam vivendo sob a proteção do Estado em áreas demarcadas, relatam a frequência com que têm que se defender de fazendeiros, posseiros, mineradoras e do próprio Estado. Isso tudo ainda acontece mesmo com o conhecimento e a conivência de órgãos que deveriam proteger seus direitos constitucionais, pois há um consenso social que minimiza a relevância de tais fatos, quando não os justifica. Mas como se construiu historicamente tal consenso? Destaco a seguir dois pontos que parecem fundamentais nessa ideologia que subalterniza e justifica tais situações de afronta contra os direitos indígenas, pois percebo que no âmbito da universidade elas também são acionadas nos mais diversos níveis, sempre em desfavor dos indígenas, gerando não raro uma interação subalternizante, como se tais alunos

[5] Informação disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/assassinato-de-lideranca-indigena-marcondes-nambla-e-tragico-inicio-para-2018>.

necessitassem de um determinado tipo de controle que beira à coerção, em um total desrespeito pelas especificidades de suas necessidades.

2.2 DISCUTINDO BREVEMENTE O PAPEL DAS IMAGENS CONTRADITÓRIAS E HOMOGENEIZANTES SOBRE OS INDÍGENAS NA CONFIGURAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS

Sem querer aprofundar o tema nessa tese, mesmo quando se discute práticas não se pode negligenciar a importância do símbolo na luta pelas classificações ou "pelos critérios de avaliação legítima" (BOURDIEU, 2011, p. 123-124), nos quais os agentes, individualmente ou em grupo, "investem (...) todo o seu ser social" (BOURDIEU, 2011, p. 125). As representações que subjazem ao repertório que configuram justificativas para as práticas operam símbolos e podem constituir ideologias. Segundo Bourdieu (2011), mesmo

> as classificações mais "naturais" apoiam-se em características que nada têm de natural e que são, em grande parte, produto de uma imposição arbitrária, quer dizer, de um estado anterior da relação de forças no campo das lutas pela delimitação legítima. (BOURDIEU, 2011, p. 115).

De uma maneira geral, sempre que os povos indígenas exigem seus direitos e confrontam a sociedade hegemônica, operam diversos mecanismos simbólicos ideológicos que depõem desfavoravelmente contra eles. Em determinados contextos, a ideologia serve para produzir e manter relações de poder sistematicamente desiguais, qual seja, de dominação. Ou, "falando de uma forma mais ampla, é o sentido a serviço do poder" (THOMPSON, 1995, p. 16). Mesmo não sendo intrinsecamente ideológicos, os fenômenos simbólicos podem estar a serviço da dominação em contextos sociais estruturados nos quais as pessoas têm localizações sociais diferentes e, em virtude de sua posição, diferentes graus de acesso aos recursos disponíveis (THOMPSON, 1995), são as lutas pelas classificações legítimas (BOURDIEU, 2011). As formas simbólicas são ideológicas quando atuam, em contextos específicos, para estabelecer ou manter relações de desigualdade no acesso aos bens, materiais ou simbólicos. Nesse sentido, determinadas ideias servem, "em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de dominação", não importando a verdade ou falsidade das

mesmas, mas seus efeitos subjugadores (THOMPSON, 2011, p. 77). Segundo Thompson (2011), tais “formas simbólicas” contemplam

> um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como constructos significativos. Falas lingüísticas ou expressões, faladas ou escritas, são cruciais a esse respeito. Mas formas simbólicas podem também ser não-linguísticas ou quase-linguísticas em sua natureza (por exemplo, uma imagem visual ou um constructo que combinam imagens e palavras). (THOMPSON, 2011, p. 79).

Em relação aos indígenas, imagens como a FIGURA 4 ainda hoje povoam o imaginário sobre o indígena concreto, prejudicam a afirmação da legitimidade de seus direitos, tratando-os como “privilégios ou benefícios”.

FIGURA 4 - INDÍGENAS MBYÁ GUARANI ARAÇÁ´Í EM ATIVIDADES NA ALDEIA E NA CÂMARA MUNICIPAL DE PIRAQUARA, (PR) NA ASSINATURA DO RECONHECIMENTO DAS TERRAS OCUPADAS



FONTE: Hélio Fernandes (Tupã Miri) e autora (2007), respectivamente.

Um exemplo é o próprio campo jurídico, no qual Souza Filho (1994, 2012) revela haver uma “divergência entre o discurso e a prática, entre o Direito e o Processo, (engendrando que) a vergonha da sociedade dividida e cruel (fique) encoberta pela falaciosa marca da injustiça” (SOUZA FILHO, 2012, p. 117). Isso se deve ao fato de que os tribunais superiores analisam o grau de integração do índio e não, conforme os ditames da lei, apenas a condição de ser índio, o que garantiria o tratamento especial. Assim, para o autor,

> Na visão dominante, a única justificativa para atenuar as penas e minorar os efeitos de sua aplicação aos índios, é o fato de que eles teriam um entendimento incompleto do caráter delituoso, por falta de compreensão das regras sociais e, numa visão que chega ao limite do racismo, por inferioridade ética ou mental. A ideologia dominante não consegue entender que os índios pertencem a outra sociedade, cultural e organizativamente diferenciada, de tal forma que o tipo de pena e a forma de seu cumprimento devem ser também diferenciados. (...) O Estado, deste modo, apesar de suas leis, tem tido uma dramática, cruel e genocida política em relação aos índios, mas tem apresentado um discurso pluralista, liberal e democrático, elevando à categoria de sistema um direito envergonhado. (SOUZA FILHO, 2012; p. 116).

Pode-se afirmar que a igualdade de tratamento anteriormente assinalada como atributo para acionamento jurídico de punições tem sido pautada sempre em um ideário subalternizante desses povos, ante a sociedade majoritária econômica, cultural e legalmente. Revela-se, assim, a medida da usurpação do direito dos indígenas a um tratamento efetivamente justo, pautado na equidade. Da mesma forma, o fato da avidez punitivista consumar-se já no primeiro agente de contato, revela o quão desrespeitoso é o sistema todo, o qual não vislumbra o "desvio" de uma conduta como fruto de outra compreensão de mundo. Sem negociação, impõe-se a visão do dominador na prática cotidiana, esteja no nível que for – do soldado ao general, sem sequer ser discutido minimamente o direito à diferença.

Sendo assim, no Brasil, Segundo Souza Filho (1994), quando o economicamente desprovido – especialmente o indígena, busca a lei, encontra

> um obstáculo, dificuldade, impedimento ou ameaça, mas o Estado e o Direito continuam afirmando que a porta está aberta, que a lei faz todos os homens iguais, que as oportunidades, serviços e possibilidades de intervenção do Estado estão sempre presentes para todos, de forma isonômica e cega. E a sistemática, usual, crônica injustiça da sociedade é apresentada como exceção, coincidência ou desventura. O Estado e seu Direito não conseguem aceitar as diferenças sociais e as injustiças que elas engendram e na maior parte das vezes as omitem ou mascaram, ajudando na sua perpetuação. (SOUZA FILHO, 1994, p.153).

Também nas universidades frequentemente se recorrem aos discursos meritocráticos e igualadores, que desconsideram os pontos de partida diferenciados de seus alunos indígenas em relação aos demais grupos, negando-lhes com isso as condições diferenciadas de desenvolvimento quando delas necessitam. Ou seja, ao que tudo indica, nos mais variados campos, inclusive no ensino superior, o verdadeiro respeito à diferença cultural que os indígenas representam realmente ainda parece longe de ser alcançado. Como assinala Chauí (1994):

> Entre os efeitos dessa obra – colonização, evangelização, escravidão, aculturação, extermínio – destaca-se um: a certeza de que os povos indígenas pertencem ao passado das Américas e ao passado do Brasil. Passado, aqui, assume três sentidos. **Passado cronológico**: os povos indígenas são resíduo ou remanescente em fase de extinção como outras espécies naturais. **Passado ideológico**: os povos indígenas desapareceram ou estão desaparecendo, vencidos pelo progresso da civilização que não puderam acompanhar. **Passado simbólico:** os povos indígenas são apenas a memória da boa sociedade perdida, da harmonia desfeita entre homem e natureza, anterior à cisão que marca o advento da cultura moderna (isto é, do capitalismo). No presente, os índios seriam apenas uma realidade empírica com a qual é difícil de lidar em termos econômicos, políticos e sociais. Donde a ideia de "Reserva Indígena", espaço onde se conservam espécimes e resíduos. (CHAUÍ, 1994, p. 12).

Nessa **crítica**, a autora cita termos frequentemente utilizados no trato às questões indígenas para refletir sobre a **inadequação da perspectiva que atribui o "passado como único tempo que resta aos povos indígenas"** (CHAUÍ, 1994, p. 12) ainda persistir, notadamente no senso comum, mas também em outros fóruns (inclusive nos corredores universitários), as últimas décadas propuseram novas problematizações, que geraram embates relevantes, geradores de novas políticas não plenamente efetivadas, as quais possibilitaram novas frentes de ação dos povos indígenas, dentre as quais a inclusão indígena no ensino superior.

Além de ser sustentada nas visões antagônicas aqui apresentadas, uma das formas mais conhecidas de negação das alteridades ameríndias é a sua padronização mediante o uso do termo "índio". A princípio, foi fácil para os europeus colonizadores/invasores identificarem os habitantes do continente americano como "índios" - nesse caso, abrangia todos os que não eram europeus. No entanto, como relata Melatti (2007, p. 32), "nada havia de comum entre as populações americanas que justificasse serem denominadas por um único termo, índios, a não ser o fato de não serem europeus". Sempre pautada em interesses de ordem prática, os quais mudaram com o tempo, tal definição foi se complexificando devido a processos decorrentes de interações espontâneas e forçadas entre os ameríndios e a população circundante (MELATTI, 2007).

Além disso, entre as etnias há uma grande diferenciação fenotípica, para além da diversidade em outras áreas de seus "modos de viver" em termos de organização social, língua, formas de territorialização, cultura, recursos para subsistência alimentar, medicina, ritos, sistemas de justiça e arte, entre outros. E, ainda, há o fato de que esses povos acabaram por se apropriar, redimensionando-os às suas próprias formas de ser e de viver, de instrumentos, costumes e crenças dos

não índios, o que **não** implica em tornar-se “menos índio”. Fato é que tamanha diversidade implica em proporcional dificuldade conceitual para definir quem pode ainda ser considerado índio no Brasil. Trata-se de uma preocupação pertinente, tendo em vista que é mesmo necessário saber os que podem ser beneficiários de algum tipo de política compensatória, por exemplo.

Por conta do exposto, Melatti (2007) aponta que, no transcorrer da história, “vários têm sido os critérios propostos para distinguir os indígenas das demais populações que hoje habitam a América. São eles: o racial, o legal, o cultural, o desenvolvimento econômico e o de auto identificação étnica”[6] (MELATTI, 2007, p. 32).

Considerando o exposto, no Brasil, o critério da identificação étnica tem sido considerado o mais apropriado. Segundo esse critério,

> o que decide se um grupo de indivíduos pode ser considerado indígena ou não, (...) é o fato de serem considerado índios por eles próprios e pela população que os cerca. Não se trata apenas de auto-identificação, mas também de identificação pelos outros. (MELATTI, 2007, p. 38).

Essa discussão é relevante, pois envolve os critérios de acesso aos direitos recentemente reconhecidos e em parte normatizados, como o acesso ensino superior.

---

[6] Segundo Melatti (2007), o mais antigo critério é o racial, ao mesmo tempo em que é o mais difícil de aplicação na atualidade. Quando os europeus chegaram às Américas, tal recurso era de fácil execução, pois os que não eram europeus eram denominados índios (pois pensaram terem chegado às Índias). O critério legal foi muito utilizado, especialmente nos Estados Unidos, onde era consideranda índia “uma pessoa com uma quarta parte de sangue indígena, que esteja legalmente inscrito nas listas do Governo como índio” (MELATTI, 2007, p.33). Atualmente esse critério não mais é aplicado naquele país. , sendo necessário que os povos indígenas daquele país demonstrem histórica e documentalmente que atendem à “definição legal de "tribo" ou "nação doméstica dependente" para lhe reconhecer direito à terra, serviços, auxílios e isenções, além de certo grau de poder legislativo, judiciário e de polícia sobre seus membros” (MELATTI, 2007, p. 33). O critério cultural se refere a tudo o que não é repassado de geração em geração pela via genética (biológica). Melatti (2007) aponta, no entanto, que devido a diversos processos frequentemente forçados (como a proibição de falar na língua materna nas reduções jesuíticas), pouquíssimos seriam os povos no Brasil passíveis de serem chamados indígenas segundo esse critério. “Entretanto, os membros desses grupos continuam a considerarem-se índios e a serem considerados como tais pelos brasileiros. / Portanto, o critério cultural [...] é insuficiente para identificar o índio” (MELATTI, 2007, p. 35). Já o critério de desenvolvimento econômico “confunde dois problemas distintos: a situação do índio com a situação de exclusão social” (MELATTI, 2007, p. 37). Em um país como o Brasil, no qual historicamente a distribuição da riqueza foi excessivamente concentrada em poucos grupos, alijando milhões de pessoas de acesso às mesmas, seria muito simplista igualá-los aos demais destituídos do acesso às riquezas concentradas nas mãos de poucos, além de pouco eficaz em termos de proposição de práticas revertedoras desses processos desfavoráveis a grupos desiguais que compõem esse extenso conjunto.

Tão complexa quanto a própria definição de indígena, tem sido a caracterização desses sujeitos de direitos específicos num país de grandes proporções geográficas como o Brasil. Mesmo sua contabilização para fins de levantamento populacional continuam representando um desafio, havendo ainda em pleno século XXI descoberta de povos isolados[7]. Tal recuperação refletiu-se nos Censos Demográficos brasileiros, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012), conforme revela a TABELA 1:

TABELA 1 - RELAÇÃO POPULAÇÃO INDÍGENA E NÃO INDÍGENA NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS BRASILEIROS ENTRE 1991-2010

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

Fonte: BRASIL (2012b).

Devido a cuidados adicionais no Censo 2010, apesar dos dados obtidos nas respostas aos quesitos cor ou raça serem utilizados comparações aos dois Censos anteriores (somando 817,9 mil indígenas), considerou-se, na totalização final os dados, coletados em parceria com a FUNAI, tanto da população residente em terras indígenas (indígenas declarados ou não) quanto indígenas declarados fora delas. Com essa metodologia, chegou-se à conclusão apresentada na TABELA 2, tendo sido identificados 36,2% residentes em área urbana e 63,8% em área rural. Esse total inclui os 817,9 mil declarados e também “78,9 mil pessoas que residiam em

[7] Recentemente foram descobertos povos indígenas isolados no interior do Brasil – informação disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-38399604> (QUERO, 2016).

terras indígenas e se declararam de outra cor ou raça mas que se consideravam indígenas"[8] (BRASIL, 2012, p. 54).

TABELA 2 - POPULAÇÃO INDÍGENA NO CENSO DEMOGRÁFICO BRASILEIRO DE 2010

	TOTAL	URBANA	RURAL
TOTAL	896.917	324.834	572.083
TERRAS INDÍGENAS	517.383	25.963	491.420
FORA DE TERRAS INDÍGENAS	379.534	298.871	80.663

FONTE: Adaptado de BRASIL (2013).

Dessa forma, segundo Brasil (2012b), foram identificadas 505 terras indígenas (12,5% do território brasileiro, 106,7 milhões de hectares), onde residem 517,4 mil indígenas (57,7 % do total). "A análise de rendimentos comprovou a necessidade de se ter um olhar diferenciado sobre os indígenas: 52,9% deles não tinham qualquer tipo de rendimento, proporção ainda maior nas áreas rurais (65,7%)" (BRASIL, 2012b, s/p). Foram catalogadas 305 etnias/povos e 274 línguas diferentes. O conceito de etnia adotado é a comunidade que possui afinidades linguísticas, culturais e sociais. Foram contabilizadas 250 etnias em terras indígenas e 300 fora desses territórios.

A partir das considerações feitas, cumpre problematizar a persistência das perspectivas homogeneizadoras do extenso e diverso contingente de indígenas ou suas limitações aos maniqueístas estereótipos de bons ou maus, sempre acionadas quando conveniente para dificultar ou inviabilizar o pleno exercício da equidade no que tange às (já poucas e insuficientes) oportunidades disponibilizadas por diferentes agentes. Nas práticas cotidianas, há necessidade de suplantação desses equívocos historicamente produzidos com vistas à transformação dos mesmos, no sentido de garantir a efetividade dos direitos e anseios dos povos indígenas, em especial no que tange à produção das condições suficientes para seu pleno sucesso acadêmico no ensino superior.

---

[8] Pela primeira vez na história censitária do Brasil foram efetivamente considerados mais aspectos relevantes à compreensão desse conjunto populacional, como a língua falada e a localização geográfica. Isso também se deu por influência de estatísticas internacionais, as quais estão resgatando a importância original desses povos.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO ENQUANTO ALTERNATIVA PARA PROMOÇÃO DE EQUIDADE SOCIAL E RACIAL

Um retrospecto da história da educação brasileira permite evidenciar que, conforme já analisado, se havia um esforço de integração do indígena pela educação escolar, pode-se dizer que, até meados do século XX, o controle também era exercido sob os demais brasileiros, por meio da escola, sobretudo pelo cerceamento de acesso ao conhecimento e aos benefícios sociais decorrentes. Como relata Ribeiro (1984),

> a exclusão não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para outro, e sim, no início da escolarização, pois a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola. (RIBEIRO, 1984, p. 59).

Assim, no bojo de discussões acerca da insuficiência da educação básica, atentou-se também para a elitização do ensino superior público. Desse modo surgiram, na década de 1980, iniciativas voltadas ao que era denominado como *democratização do Ensino Superior*, como cursinhos pré-vestibulares gratuitos no Rio de Janeiro, em São Paulo e na Bahia, com vieses étnicos ou sociais Com esse intuito, surgem as políticas de acesso ao ensino superior público, a partir das quais passa a ser discutido o acesso dos povos indígenas a esse nível de ensino (PAULINO, 2008).

Por outro lado, na década de 1990, as políticas neoliberais de “Estado Mínimo” deixaram de fiscalizar as políticas, delegando parte de suas responsabilidades à “auto-gestão social”, em nome de um propalado “dinamismo” do mercado e da sociedade civil. Com isso, o nível superior de formação foi relegado em detrimento do nível médio, com forte ênfase na formação técnica. Como integrante do corpo técnico do MEC de 1994 a 1999, posso testemunhar a veracidade dessa assertiva, uma vez que a principal atribuição das Delegacias do MEC nos Estados (extintas em 1999) era a fiscalização das demandas e também dos projetos executados nas mais variadas modalidades de ensino (educação básica, superior, especial, indígena e agrícola, dentre outras) pelas entidades públicas, privadas e Organizações Não Governamentais – ONGs (como as APAEs – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Com isso, acabaram sendo

beneficiados os interesses das iniciativas privadas, tendo o empresariado se regozijado com a oportunidade, aproveitando-se do freio na oferta de vagas no sistema de ensino superior público. O sistema privado firmou-se, então, como prevalente

> tanto no quantitativo de matrículas quanto na forte representação política de seus gestores nas instâncias decisórias. Resolveu-se o aumento da demanda, deixando a cargo da rede pública a formação de intelectuais e técnicos de maior sofisticação, de formação cara, e à rede privada a formação rala, mais barata e distante da pesquisa acadêmica. (PAULINO, 2008, p. 18-19).

Ficou estabelecido "como critério de seleção o vestibular: sob uma suposta igualdade de oportunidades, em que os que **fracassam** são **incapazes**, esconde-se um verdadeiro **funil** que determina de quem serão as poucas vagas das IFES públicas" (PAULINO, 2008, p. 18-19, grifo da autora). O artefato do vestibular como instrumento de seleção naturalizou-se como estratégia de seleção no Brasil; poucos questionam sua efetividade em selecionar um candidato que, mais do que memorizar e reproduzir os conteúdos consagrados no currículo nacional, tenha condições de aprender a problematizar o mundo a partir dos diferentes discursos que circulam sobre as diversas temáticas abrangidas pelas ciências e tecnologias no mundo. Como alertou o aluno cotista social Marcelo Bueno Batista, hoje pós-doutorando:

> Ninguém discute é quão falho o vestibular tradicional é, pois ele não avalia prospectivamente que tipo de profissional e pesquisador a pessoa poderá se tornar, ele é retrospectivo, o que não garante nada. Cheguei a conhecer colegas de graduação meus que passaram com excelentes notas no vestibular e nem por isso se tornaram pesquisadores ou profissionais diferenciados. (UFPR, 2015d, s/p).

As reflexões sobre as configurações de interesses e a discussão acerca de quem eram os estudantes que estavam conseguindo ingressar nas instituições federais de ensino superior (IFEs) impulsionaram o surgimento de movimentos que questionavam o modelo de acesso favorecedor da perpetuação das diferenças sociais, especialmente o movimento negro, cujo contingente de pessoas na população sobrepujava em muito o número de discentes no ensino superior, sobretudo nas instituições públicas. A esse respeito, "a análise do perfil socioeconômico dos que frequentam esse nível de ensino revela predominância da

população branca, de elevado poder aquisitivo, residente nos grandes centros urbanos" (GEA-ES/FLACSO, 2012, p. 4).

Com isso, o debate sobre a necessidade de expansão e democratização da educação superior no Brasil ganhou força, tendo o governo expandido a redes de universidades federais e de institutos de educação profissional e tecnológica. No setor privado foi instituído o Programa Universidade para Todos – PROUNI (concessão de bolsas em universidades particulares para estudantes de baixa renda) e ampliado o Programa de Financiamento Estudantil. Mesmo assim, em 2010, dos 6,3 milhões de matriculados no ensino superior, apenas 25% cursavam instituições públicas (GEA-ES/FLACSO, 2012, p. 3).

Apesar das iniciativas que preconizavam a necessidade de investimento maciço na educação (inclusive a superior) como prerrogativa indispensável ao exercício de um papel mais estratégico do Brasil, o consenso está longe de ser alcançado. Há resistências:

> A visão liberal, expressa pelos grandes veículos de comunicação e parte expressiva dos formadores de opinião considera a educação superior uma atividade que deveria ficar a cargo do mercado, vistos os ganhos de rendimentos obtidos pelos que concluem esse nível de ensino. (GEA-ES/FLACSO, 2012, p. 3).

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

Em relação à educação superior indígena até meados dos anos 90, afirma Paladino (2012):

> a educação superior indígena (era) uma questão que estava praticamente fora das agendas governamentais e não-governamentais [...] nos últimos anos começou a ter maior visibilidade, num contexto político favorável às ações afirmativas e ao combate da desigualdade educativa no Ensino Superior. (PALADINO, 2012, p. 175-176).

A partir dos anos 2000 foram implementadas no Brasil políticas afirmativas de acesso ao ensino superior público com diferentes recortes (étnico-racial e/ou social), a princípio por iniciativas de Estados e de algumas universidades. Tais ações, segundo Gomes e Silva (2003), podem ser definidas como

> conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES; SILVA, 2003, p. 94).

Depoente da teoria da justiça, esse tema remeteria tanto à justiça compensatória quanto à distributiva, objetivando reduzir os efeitos nefastos de discriminações passadas - justiça comutativa ou compensatória – e distribuir bens fundamentais como a educação e o emprego - justiça distributiva (GOMES; SILVA, 2003). Como a própria história retrata, tais objetivos são pretensiosos ante a impossibilidade de qualquer compensação real para séculos de investidas integracionistas, racistas e genocidas praticadas das mais diversas formas contra os povos ameríndios e também os negros; entretanto, constituem-se em tentativas de reconhecimento desses processos de subjugação e exclusão social. Cabe ressaltar que, embora seja fruto direto de lutas dos movimentos negros, as políticas de ação afirmativa de acesso ao ensino superior no Brasil também foram estendidas a outros excluídos: indígenas e estudantes de escolas públicas.

Muitas dessas iniciativas de políticas afirmativas na educação geraram fervorosos debates, especialmente as levadas a termo a partir de ações perpetradas contra universidades federais que haviam implantado processos de seleção diferenciados para negros, indígenas e estudantes de escolas públicas, a exemplo do que aconteceu com a UFPR. Tais questionamentos chegaram ao Supremo Tribunal Federal que, em 26 de abril de 2012, em decisão unânime, declarou a constitucionalidade do sistema de cotas (BRASIL, 2012). Suplantado o debate legalista, segundo Feres Júnior (2012), a meta passou a ser um contexto em que

> a discussão concreta acerca dos mecanismos e critérios adotados pelas políticas de inclusão. (... A) decisão do Supremo é consoante com várias análises a partir de dados estatísticos sólidos, feitas a partir do final dos anos 1970 até o presente, que mostram a relevância da variável classe e da variável raça na reprodução da desigualdade no Brasil (portanto) o uso de ambas as variáveis em políticas de inclusão é recomendável. (FERES JÚNIOR, 2012, p. 1).

No encalço da decisão do Judiciário brasileiro, o Legislativo enfim aprovou, em 7 de agosto de 2012, a “Lei das Cotas” (BRASIL, 2012). Sua lenta tramitação indica a polemicidade: teve início na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei

73/1999, o PLC 180/2008. Apesar de terem sido “realizadas centenas de audiências públicas e diversos seminários” (CARA, 2012, p. 11), há os que se dizem pegos de surpresa. Conforme relata Cara (2012),

> Em linhas gerais, o mérito da iniciativa é reservar 50% das vagas em estabelecimentos de ensino superior e médio da rede federal de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas, combinando também critérios étnicos, raciais e sociais. É uma medida reparadora, que faz jus ao entendimento de que a educação é um bem público. (CARA, 2012, p. 11).

É relevante compreender, como observam Freitas e Harder (2013b, p. 74), que o posicionamento da Corte Constitucional brasileira revela o confronto entre duas perspectivas filosóficas distintas: “[...] uma calcada em valores universalistas e que tende a delimitar a moderna noção de igualdade a caracteres formais e absolutos”, e outra que sugere “[...]a relativização de valores universalistas, o reconhecimento das diferenças culturais, históricas e sociais que permeiam a nação brasileira, com resultante no plano das ações do Estado frente às alteridades étnico-raciais, na direção de uma equidade social”, apontando um plano de igualdade substancial ou material, cujos desdobramentos históricos só se farão visíveis no amadurecimento da esfera pública. Esses são os qualificativos sobre os quais a presente pesquisa reflete, a partir das práticas desenhadas para os indígenas no âmbito da UFPR.

É importante destacar que a implementação da Lei 12.711/12 – “Lei das Cotas” (BRASIL, 2012d), ao definir a reserva “na proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição”, poderia representar um retrocesso para os povos indígenas, pois

> a lei pode significar uma redução das possibilidades de acesso dos indígenas ao ensino-médio técnico profissional e à Educação superior. / A regulamentação, reconhecendo essa restrição, indicou alternativas. Tanto o Decreto 7.824/12 quanto a Portaria Normativa do MEC 18/12 refirmam o conceito expresso na decisão do STF de legitimidade e constitucionalidade das ações afirmativas, assim como a relevância da autonomia para tomar decisões relativas aos processos seletivos. / Diz o Decreto 7.824/12 (Art.5): “as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reserva de vagas suplementares ou de outra modalidade”. / E a Portaria 18/12 (Art. 10): “Diante das peculiaridades da população do local de oferta das vagas, e desde que assegurado o número mínimo de vagas reservadas à soma dos pretos, pardos e indígenas da Unidade da Federação do local de oferta de vagas, (...) as instituições federais de ensino, no exercício de sua autonomia, poderão, em seus editais, assegurar reserva de vagas separadas para os indígenas”. (LÁZARO et al., 2012, p. 8).

Tais flexibilizações parecem congruentes com a defesa dos interesses indígenas e com os processos exitosos de seleção e acesso de candidatos já implementados em algumas universidades, a exemplo da UFPR. Dessa forma, foi garantido que as universidades tivessem autonomia na condução de processos próprios de seleção e condução de políticas e ações, desde que respeitados os quantitativos mínimos de reserva de vagas.

Tais documentos, entretanto, não determinam o tipo de seleção ou a necessidade de que seja único. No caso do Paraná, a UFPR participa desde 2005 do Vestibular Específico dos Povos Indígenas do Paraná, destinando vagas suplementares para indígenas e, desde 2013, também aplica a reserva de vagas conforme a Lei 12.711/12, no vestibular para concorrência geral da instituição. No vestibular específico, a UFPR oferece vagas suplementares, ou seja, vagas além das ofertadas ao restante da população. Nas palavras de Paladino (2012, p. 182, grifo do autor), nesta modalidade de vagas "não se retiram vagas dos que ingressaram pelo vestibular regular ou pelo ENEM. Esta distinção dá um tom de maior „direito" sobre as vagas, e não de um **privilégio**".

Foi no Paraná que surgiu a primeira política de Estado voltada à formação de indígenas em ensino superior regular, através de políticas afirmativas exclusivamente voltadas a esse público. Uma análise dos dez anos de implantação dessa política no Paraná, realizada por Freitas e Harder (2013a, p.170), aponta que tal institucionalização se deu em meio a muitas tensões, emanadas de diferentes frentes da sociedade brasileira, favoráveis e contrárias a cotas ou vagas suplementares no ensino superior, com viés social e racial. Em 2002 ingressou a primeira geração de estudantes indígenas nas universidades públicas do Paraná, grande parte dos quais não permaneceu nos bancos da academia nem mesmo até o final do primeiro ano (NOVAK, 2007; PAULINO, 2008; AMARAL, 2010). Outras iniciativas estavam sendo gestadas no plano nacional, com destaque para a Universidade de Brasília, através da Resolução n.38/2003 (UNB, 2003). Uma diferença substancial entre o processo paranaense e os das demais universidades federais residiu no fato de que

> o processo vivenciado no estado do Paraná (...) se origina no plano normativo por *força de lei*: a publicação da Lei Estadual n.13.134/2001, cujo trâmite tem início com o Projeto de Lei n.232/2000, (o qual) institui um sistema de ensino superior indígena de abrangência estadual, determinando a abertura de vagas para indígenas em todas as universidades públicas estaduais existentes. (FREITAS; HARDER, 2013a, p. 170).

A UFPR aderiu ao sistema estadual em 2004, mediante um convênio que assinou junto à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná - SETI, institucionalizando as ações referentes ao componente indígena da Resolução n. 37/04 (UFPR, 2004b), que instituiu o Plano de Metas de inclusão racial e social na UFPR. Freitas e Harder (2013a) analisam que

> Em certa medida, a natureza prematura da lei paranaense e o não amadurecimento, na época, dos termos do debate resultaram no caráter genérico e até mesmo frágil no que diz respeito às categorias em jogo. / Cabe ressaltar que o Convênio UFPR-SETI, inserindo essa universidade no sistema de educação superior indígena vigente no Paraná, representa não apenas um incremento no número de vagas ofertadas anualmente para indígenas no estado, mas sobretudo complexifica o cenário intercultural e interétnico, na medida em que a UFPR possibilita o ingresso de indígenas advindos de qualquer região do território nacional. (FREITAS; HARDER, 2013a, p. 170).

O fato de cada vez mais indígenas estarem se interessando pelo ensino superior regular torna a discussão mais complexa. Outra situação que merece reflexão é “a expansão do sistema de educação escolar indígena no estado e no país. O aumento do número de candidatos ao ensino superior no Paraná – de 51 no I Vestibular Indígena a 346 (2012) – reflete esse fenômeno” (FREITAS; HARDER, 2013a, p. 177).

Em 2017, foram 725 os candidatos inscritos no Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, do qual a UFPR participa. Isto porque, se o que mais se priorizava até pouco tempo era a luta em defesa da educação diferenciada - inclusive no ensino superior, novas reflexões são trazidas à baila pela procura pelo ensino superior regular perpetrada por tais jovens de forma mais evidente pois, para adentrar e permanecer no sistema de ensino superior vigente (ao menos nos cursos regulares, como é o caso da UFPR), o estudante indígena tem que dialogar com a cultura hegemônica de forma direta. O aumento sucessivo dessa demanda sugere que os povos indígenas acreditam que essa seja uma possibilidade concreta de se instrumentalizarem para o embate com tal sociedade, na defesa de seus - ainda longe de serem concretizados- direitos.

O acesso é apenas parte do problema: no momento atual desse processo, o fator mais difícil é a permanência e o sucesso do universitário indígena (expresso na conclusão do curso), especialmente no contexto do ensino superior regular. Até o advento da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), os fomentos decorreram de diversos esforços perpetrados intra e interinstitucionalmente pelas universidades e estados que desenvolviam as políticas afirmativas. A esse respeito, relata Lima (2012):

> em 2004 a FUNAI estimava (imprecisamente) em 1300 estudantes a presença de indígenas no nível superior. De lá pra cá, o MEC, cumprindo determinações do Plano Nacional de Educação e outras diretrizes que consolidavam os direitos indígenas a uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, investiu na abertura de editais que viabilizaram a criação de 26 cursos de Licenciatura Intercultural dispersos pelo Brasil, atuando em regimes muito específicos de acordo com as realidades indígenas a que se destinam. E, sim, nesse meio tempo, até a decisão do STF, as ações afirmativas sob a forma de cota proliferaram e temos hoje, na avaliação do MEC e dos movimentos indígenas, em torno de 8.000 estudantes indígenas no ensino superior. (LIMA, 2012, p. 15-16).

Relata Paladino (2012), antes da aprovação da Lei das Cotas (BRASIL, 2012d): “hoje mais de 70 universidades mantêm programas de acesso diferenciado para povos indígenas, seja por meio de vagas, seja pelo acréscimo de pontos no vestibular, seja ainda pelo sistema de vagas suplementares para a inclusão de estudantes indígenas nos cursos regulares” (PALADINO, 2012, p. 177). A presença desses universitários no ensino superior remonta a duas prerrogativas principais: a melhoria da formação profissional, visando melhor preparo de professores indígenas para desempenho de funções na educação básica indígena, e a formação de quadros qualificados para interlocução e intervenção nas políticas públicas voltadas aos indígenas. Quanto à primeira demanda, desde meados da década de 90 existem experiências de implantação de cursos de licenciatura interculturais voltados aos povos indígenas, instituídos em algumas universidades. Apenas em 2005, entretanto, que foi criado o PROLIND (Programa de Apoio à Formação Superior e às Licenciatura Indígenas), uma ação do governo federal de fomento à educação indígena superior (BRASIL, 2007b). A outra modalidade de ensino superior ofertado aos indígenas atualmente é o regular, como ocorre na UFPR.

Quanto à permanência dos indígenas no ensino superior regular, diversas iniciativas têm sido criadas e desenvolvidas, como: acompanhamento por docente orientador/tutor, participação em projetos de extensão e pesquisa voltados à causa indígena, apoio pedagógico e psicológico e formação de grupos de pares, entre

outras. Entretanto, há que se verificar a efetividade de tais inciativas práticas em vista de seu sucesso, caracterizado pela quantidade de alunos que atingem a conclusão do curso. Certamente a iniciativa fundamental diz respeito ao apoio financeiro, indispensável para suas sobrevivências longe de suas comunidades de origem e sem ter a quem recorrer. No entanto, relegar os demais aspectos que envolve sua permanência compromete já de início as possibilidades de que tais iniciativas alcancem êxito. É necessário ressaltar, a esse respeito, que o MEC, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, anunciou em maio de 2013 a efetivação de uma bolsa especial aos indígenas e quilombolas no ensino superior, no valor de R$ 900,00, acumulável com outras bolsas (BRASIL, 2013).

Não se pode esquecer que a realidade foi historicamente constituída e, no caso do Brasil, decorreu de um processo de colonização que subalternizou os nativos. Nesse sentido, conforme explicam Freire e Faundez (2011), mesmo quando

> o colonizador é expulso [...] permanece no contexto cultural e ideológico, permanece como "sombra" introjetada no colonizado (e , portanto, o) processo de descolonização das mentes é mais demorado do que o da expulsão física do colonizador. (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 162).

As universidades não estão imunes aos processos históricos e sociais discutidos até o momento; ao contrário, têm contribuído notoriamente para a reprodução de um sistema social excludente e colonizado. Para Ristoff (2012), não se trata de mera especulação, mas sim uma constatação: “números analisados e contas feitas, a conclusão a que se chega é uma só: (as universidades ainda) hipertrofiam, no *campus*, as desigualdades sociais” (RISTOFF, 2012, p. 9).

Apesar disso, acredito na relevância do espaço universitário como instrumento de qualificação de saberes e práticas; é preciso ainda considerar seu potencial para transformação social, pois “dizer que o campus apenas reflete a sociedade equivale a lhe atribuir um papel passivo que ele não tem e a retirar dele o papel de agente capaz de interferir de um modo mais desejável na realidade existente” (RISTOFF, 2012, p. 10).

2.4 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS

A revisão bibliográfica empreendida foi realizada em janeiro do ano de 2018, através do Portal de Periódicos da CAPES, em todas as bases a esse portal indexadas. Trata-se de uma revisão de literatura com busca sistematizada. O levantamento foi realizado em língua portuguesa e inglesa. Os critérios de seleção adotados foram, respectivamente, “relevância” e delimitação de data, a procura restringiu-se ao período entre 2008/2017, em um recorte temporal de dez anos de produção. As estratégias de busca englobaram os seguintes descritores, conforme apresentado no APÊNDICE C:

1) índios OR índio OR indígena OR indígenas OR ameríndios OR ameríndio AND educação superior OR ensino superior OR universidade OR universitário / indians OR indian OR indigenous OR amerindios OR amerindio AND higher education OR undergraduate OR undergrad OR undergratuation OR university OR universitary,

2) índios OR índio OR indígena OR indígenas OR ameríndios OR ameríndio AND educação superior OR ensino superior OR universidade OR universitário AND ações afirmativas OR ação afirmativa OR políticas afirmativas OR política afirmativa / Indigenous OR Amerindians AND higher education OR university OR affirmative actions OR affirmative policies e, finalmente,

3) índios OR índio OR indígena OR indígenas OR ameríndios OR ameríndio AND educação superior OR ensino superior OR universidade OR universitário AND ações afirmativas OR ação afirmativa OR políticas afirmativas OR política afirmativa OR integracionismo OR alteridade OR afirmação OR afirmativo / Indian OR indigenous OR Amerindian AND higher education OR university AND affirmative actions OR affirmative policies OR integrationism OR alterity.

A descrição dos resultados obtidos com e sem filtro e a adequação na combinação dos descritores, para aprimoramento da busca e melhor centralização no objeto de pesquisa, é apresentada no APÊNDICE D. As etapas de busca ocorreram na seguinte ordem:

a) análise inicial de título e leitura de resumo;

b) leitura flutuante dos trabalhos pré-selecionados,

c) seleção de pesquisas para leitura completa;

d) seleção final das obras para incrementar análise.

Os trabalhos selecionados para leitura completa são referenciados no texto abaixo, onde apresentam-se as pesquisas e autores selecionados para compor análise preliminar desta pesquisa.

Considerando-se os parâmetros desta pesquisa, evidencia-se que o descritor que proporcionou o levantamento do maior número de obras relevantes, sob o ponto de vista teórico e metodológico, foi: “índios OR índio OR indígena OR indígenas OR ameríndios OR ameríndio AND "educação superior" OR "ensino superior" OR universidade OR universitário”, nas línguas portuguesa e inglesa. Os demais descritores apresentaram grande número de repetições, sendo que a junção das expressões acarretou sua dispersão. No âmbito dos trabalhos internacionais, apesar de documentar-se um número expressivo de trabalhos, o levantamento não se mostrou produtivo, devido à já referida dispersão por conta das expressões utilizadas e também por conta de enfoques diferenciados na abordagem da temática em estudo. Assim, apesar da superioridade numérica de trabalhos, houve equilíbrio no número de trabalhos selecionados para análise.

Tem havido um crescente interesse pela educação indígena, discutida nas diferentes modalidades de ensino. No entanto, embora os discursos sobre políticas afirmativas e descolonialização argumentem a urgência na consolidação de um ensino nos moldes interculturais, ainda se mantém a ênfase nos trabalhos sob a perspectiva do não indígena. Assume-se, assim, um discurso de valorização da arte e cultura dos povos indígenas em sua pluralidade, mas o discurso, como comprova esta revisão, aparentemente não alcança a prática. Haja vista a necessidade de lutar por direitos burlados e o movimento histórico de subalternização dos indígenas, diversas outras questões complexificam a temática, como a disputa de terras, questões linguísticas, embates culturais causados pelo processo de hierarquização das diferenças e acirradas disputas no campo da saúde e da política. Esta realidade é mundial. Todavia, a preocupação com abordagens críticas se mostra cada vez mais expressiva; da mesma forma, esboça-se uma tendência a que sujeitos oriundos dos segmentos étnicos excluídos se tornem interlocutores de seus povos de origem.

Para oportunizar a reflexão acerca das pesquisas mapeadas, as mesmas foram analisadas por eixo temático, destacando-se os seguintes pontos, que interessam a presente discussão:

- Culturas: reconhecimento e valorização das diferenças, processos coletivos de consolidação da educação intercultural; filosofia das diferenças que informa concepção de sujeito / educação; valores e princípios inclusivos que estruturam políticas e práticas; *habitus* indígenas versus *habitus* dominante; conflitos interétnicos e suas relações com arbitrário cultural dominante;
- Políticas: ações afirmativas; relações entre direitos instituídos e realidade corrente na dialética entre universal / particular; participação indígena a nível micro e macro, na elaboração, acompanhamento e revisão de políticas;
- Práticas: auxílios práticos direcionados aos indígenas – bolsa de estudos, moradia, alimentação; mediação institucional no que se refere ao acolhimento, acompanhamento e monitoria; apoios socioemocionais / aprendizagem / persistência; estratégias de apoio pedagógico: tutoria entre pares, professor orientador, flexibilização curricular para adequação curricular, metodológica e avaliativa e, finalmente; educação bilíngue.

No APÊNDICE D apresenta-se, por meio da análise das pesquisas, pontos de reflexão relevantes para a presente pesquisa, em relação aos eixos adotados[9]. A comparação dos enfoques, conforme os eixos adotados, comprova que a ênfase das produções nacionais recai sobre as políticas, com 20 trabalhos, seguida das práticas, com 16 pesquisas, com as culturas perfazendo um total de 11 estudos. Há que se ressaltar, contudo, que tais eixos se inter-relacionam, mas que o enfoque mais explorado foi tomado como balizador desta classificação preliminar. Internacionalmente, há diferença mais significativa nos enfoques explorados: 32 trabalhos enfatizam a prática, 12 as culturas e 7 as políticas. Entretanto, mesmo quando o estudo aborda as práticas, o faz sobre a perspectiva de indivíduos de uma dada etnia, não necessariamente expõe sua cultura, práticas e anseios políticos, ou seja, enfatiza o particular, não explora e tensiona a realidade de grupos culturalmente diversos e considerados e significados como „minorias", situação que impacta nas imagens e estereótipos que circulam socialmente e que são forjados na história e cultura de cada sociedade singular.

---

[9] Ver APÊNDICE D.

A comparação dos enfoques conforme os eixos comprova que a ênfase das produções nacionais recai sobre as políticas, com 20 trabalhos, seguida das práticas, com 16 pesquisas e culturas, com 11 estudos. Internacionalmente, há diferença no enfoque: 32 trabalhos enfatizam a prática, 12 as culturas e 7 as políticas. Mesmo quando o estudo aborda práticas, o faz sobre indivíduos de uma dada etnia, não necessariamente expõe sua cultura, práticas e anseios políticos.

Em relação ao eixo das culturas, os trabalhos nacionais ressaltam alguns aspectos, como a predominância do legado de grupos de imigrantes de origem europeia na consolidação de representações sobre negros e indígenas, oferecendo pouca visibilidade e restrita participação a esses povos no espaço social macro, especialmente no campo da educação e, de forma particular, na modalidade de Ensino Superior. Destaca-se também a subalternização das vivências sócio-políticas dos atores socioeducacionais na contemporaneidade, com sérias consequências para as universidades, processo decorrente da globalização hegemônica que criou uma relação paradoxal com grupos excluídos, lhes oferecendo uma visibilidade ideologicamente moldada e assentada na focalização de atributos. Enfatiza-se, ainda, a desvalorização social das epistemologias indígenas, postura que se fundamenta na percepção ideológica das diferenças, na qual a diferença sendo utilizada para reforçar e naturalizar desigualdades.

As pesquisas revelam a urgência de se discutir e assumir uma visão intercultural, para criar uma proposta de uma educação que promova a superação dos sistemas de educação e modelos epistêmicos atuais. Para tanto, sinaliza-se como necessária a discussão acerca do racismo institucional e do racismo enquanto categoria de subalternização e exclusão, criando quadro próprio de análise e não debatendo o tema com base em modelos estrangeiros e realidades contextuais diversas do panorama brasileiro.

Avalia-se que as políticas impactam as práticas institucionais e pedagógicas de diferentes modos, com a criação de programas sendo reflexo de interpretações particulares, nem sempre convergentes aos objetivos assumidos. Consideram-se as ações afirmativas como práticas necessárias à superação dos processos de subalternização, mas não suficientes para tanto. Isto porque, em geral, as políticas têm garantido acesso às universidades, mas não têm garantido a permanência e a conclusão dos cursos, devido à precariedade das rede de apoio. Sugere-se, portanto, a indispensabilidade da participação das comunidades indígenas no

acompanhamento, revisão e elaboração das leis, envolvendo a análise dos objetivos das políticas, dos argumentos dos sujeitos envolvidos e da conduta institucional, bem como dos benefícios e entraves para o funcionamento efetivo dos programas em andamento. Esse processo só é possível a partir da crença de que a função central das políticas afirmativas é eliminar barreiras no campo educacional, exercitando o princípio da equidade. Nesse percurso, esboça-se que a crítica às ações afirmativas as considera como benesses aos públicos contemplados, sob distorção dos ideais que sustentam tal proposta, que envolvem o resgate de direitos burlados historicamente.

No eixo das práticas, sugere-se que os indígenas produzem culturas próprias; este pertencimento étnico e cultural necessita ser repensado, para que se criem propostas que superem a visão de subalternização dos conhecimentos indígenas, considerando que esses estudantes têm duplo pertencimento: acadêmico e étnico-comunitário. Propõe-se a consolidação de uma “ecologia de saberes” indígena, na qual sejam considerados aspectos culturais, linguísticos, relacionais e socioemocionais. Supõe-se a necessidade de articulação de uma rede de atenção e apoio, para que os limites e possibilidades das experiências acadêmicas sejam explorados de forma plena. Cita-se, como estratégias práticas para garantir o acesso, permanência e conclusão dos cursos, o apoio socioemocional, apoio entre pares – aqui incluindo apoio emocional e pedagógico, suporte do professor orientador e necessidade de preparo técnico profissional estendido a todos os funcionários e docentes das universidades.

A revisão bibliográfica denuncia que a educação superior atual ainda é monolíngue, eurocêntrica ou norte-americocêntrica, e que sua ação ocorre sob uma lógica de ação marcada pela exclusão, competição e seleção. Ou seja, a perspectiva assumida ainda não é intercultural. Para superar este modelo, destaca-se as relações entre estudantes e entre estudantes e professores. O aspecto relacional e as mediações efetivadas nos intercâmbios, portanto, ganham realce no processo de ressignificação sócio-histórico cultural das diferenças. Assume-se, então, a indispensável valorização das culturas indígenas, em um processo no qual se faz necessário compreender a rede de influências que envolvem os múltiplos atores que estruturam culturas e políticas internas, dimensões que moldam as práticas institucionais e pedagógicas direcionadas a grupos específicos. A criação de cursos de formação docente direcionados aos indígenas e de disciplinas específicas que

valorizam seus saberes tradicionais, são consideradas ações inovadoras que contribuem para a reflexão em direção a uma proposta intercultural.

Dessa forma, nacionalmente se reforça a necessidade de construir bases para a consolidação de uma educação intercultural. Busca-se discutir a educação indígena a partir da visão da educação como direito e exercício de alteridade. Todavia, denuncia-se a vigência de um currículo hegemônico, ou seja, a manutenção de uma pedagogia tradicional na qual diferenciações ocorrem somente sob força de insistência e militância dos estudantes indígenas, mas sem a frequência e a organização necessárias à diferenciação pedagógica que garantiria maior equidade nas relações e mediações estabelecidas. Afirma-se a relevância das políticas e ações afirmativas, bem como a necessidade de expandir perspectivas para modificar culturas e criar estratégias práticas de superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas para sua permanência no Ensino Superior.

Internacionalmente, no que se refere às culturas, verifica-se que cada país compõe um universo particular, cujos direcionamentos políticos e práticos são sócio, histórico e culturalmente moldados. Afirma-se o fato de que a educação está integrada ao tecido social de cada comunidade. Apesar de haver discursos sobre a necessidade de valorização das epistemologias indígenas, ainda impera a subalternização dos conhecimentos e formas de saber dessas comunidades em sua diversidade. Assim, a visão de mundo indígena não tem sido realmente considerada e as tentativas de valorizar os conhecimentos dos indígenas, no Ensino Superior, ainda ocorrem sob perspectivas de comunidades específicas, de forma focalizada e restrita, e sob resistência, implícita e explícita, dos não indígenas. O ensino superior se define, então, como espaço segregador, com participação desigual entre sujeito, no qual urge consolidar uma proposta intercultural. Afirma-se que recursos isoladamente não modificam panoramas; nesse cenário, é necessário ressignificar conceitos e práticas. Na universidade, é crucial focalizar no trabalho pedagógico, para mudar visões estereotipadas sobre os indígenas e prevenir que as representações negativas dos docentes limitem a prática em sala de aula.

Quanto às políticas, as pesquisas apontam que se mantém a ideia de que as ações afirmativas seriam uma benesse estendida a grupos específicos, com a distorção ideológica do conceito de equidade, que passa a constituir-se em “favor”. Nesse sentido, as políticas afirmativas se constituiriam como políticas assimilacionistas, que desfavorecem a expressão da diferença cultural. O jogo de

poder ideologicamente engendrado dificultaria, portanto, o resgate de direitos suprimidos historicamente de grupos subalternizados. Apesar disto, reconhece-se que as políticas acenam possibilidades, sendo fundamental conhecer os efeitos positivos e os limites das diretrizes legais estabelecidas. Sugere-se, igualmente, como essencial, o envolvimento das comunidades indígenas na criação e acompanhamento de programas cujo objetivo é superar discriminações e a desigualdade.

No que diz respeito às práticas, os estudos explicitam a dificuldade de estabelecer a inclusão social no âmbito do ensino superior. Denuncia-se um sistema dual de ensino: um grupo que atrai estudantes indígenas, mas não se preocupa com sua permanência na universidade, e outro que foca na conclusão e apoio dos estudantes.

São descritos e analisados diversos programas de apoio, que viabilizam diferentes estratégias de suporte, como o apoio entre pares durante a transição para a universidade, abrangendo tanto o suporte emocional quanto o acompanhamento da saúde mental dos estudantes. Enfatiza-se a relação positiva entre educador e aluno e outras estratégias são apresentadas, como: supervisão docente; bolsas de estudo; assistência tutorial e apoios à aprendizagem; ensino doméstico; Ensino a Distância (EaD) e adequações com uso das Tecnologias de Comunicação e Informação. Mas tais estratégias possuem limitações, nem sempre convergem aos interesses e necessidades dos estudantes indígenas. O ideal, aponta-se, seria consolidar uma pedagogia indígena. Crescentemente tem se estabelecido laços entre universidades e comunidades indígenas, em uma tentativa de aproximação que valoriza os conhecimentos, culturas e práticas indígenas. Defende-se como imprescindível a valorização dos antecedentes e experiências de todos os alunos, em especial os estudantes indígenas, de forma a superar a discrepância entre o número de matrículas e de egressos dos cursos, bem como a restrição do acesso a determinados cursos. Nessa lógica, considera-se fundamental a transformação das práticas pedagógicas e institucionais, para que se possa consolidar uma educação de bases interculturais.

Os trabalhos internacionais relatam, assim, que a inserção dos indígenas no Ensino Superior está associada à preocupação em construir um currículo intercultural e tornar a avaliação uma prática assentada nessa mesma premissa. Há, paralelamente, uma preocupação em promover a valorização da arte, literatura e

cultura indígenas, discutindo formas de preservação de línguas nativas e maneiras de promover a “alfabetização” dos indígenas na língua “oficial”. As pesquisas ressaltam o esforço na formação de um contingente de professores indígenas, para que estes atuem como formadores em suas comunidades de origem e, em paralelo, produzam conhecimentos que componham acervo a ser valorizado. Todavia, a perspectiva do não indígena se sobrepõe- e há denúncia de processos de judicialização dos povos indígenas e de segregação apoiados em estereótipos sustentados socialmente. Ocorre, dessa maneira, a subordinação dos indígenas à cultura dos “brancos”.

A revisão de literatura aqui apresentada revela que, apesar do discurso inclusivo, as práticas que se esboçam estão implicitamente pautadas em uma aparente equiparação do estudante indígena ao não indígena, tanto no âmbito do Ensino Superior quanto nos demais espaços sociais, refletindo no campo educacional. Mantêm-se, portanto, relações de subordinação, bastante evidentes também nas práticas de mediação assumidas, as quais estão aparentemente baseadas no pressuposto da equiparação entre públicos. Comumente, há criação de setores próprios em universidades que promovem o ensino voltado aos indígenas ou a criação de universidades que atendem exclusivamente indígenas. O fato de haver esta separação é um indicativo da dificuldade de promover uma mediação intercultural, pois a educação isolada, sem interação entre estudantes de outras etnias, reforça a segregação.

Nesse prisma, expõe-se a tensão entre a educação escolar indígena e a educação em outros âmbitos. Nesses campos de força em constante remodelamento, há disputas implícitas e explícitas. As disputas entre brancos e não brancos geram conflitos identitários que restringem e cerceiam a participação escolar e social dos povos indígenas; demandam, portanto, a inserção de membros indígenas no campo do direito, campo cuja delimitação mostra-se fechada e resistente à instrumentalização dos povos indígenas enquanto classe política instituída. Mesmo perante problematizações, são mantidos estereótipos social e culturalmente consolidados, reforçados pelo uso de diferentes ferramentas materiais e simbólicas.

Após a leitura completa e análise dos trabalhos nacionais e internacionais, a lista dos trabalhos que irão compor a análise da tese foi reduzida; apesar do acréscimo significativo das pesquisas que articulam os descritivos elencados, as

análises direcionam-se unicamente a aspectos das práticas, e nenhuma delas aborda múltiplos aspectos como componentes de uma rede dinâmica e complexa de práticas relacionadas e relacionais. Esse fato repercute sobre as metodologias, eminentemente teóricas (documentais) ou dedicadas a levantar a representação dos universitários indígenas sobre suas vivências do cotidiano no ensino superior. Dessa forma, das 47 pesquisas nacionais analisadas, somente 15 foram selecionadas para compor a análise de maneira particularizada. Ressalto que o panorama geral aqui construído contribuiu para direcionar enfoques e balizar meu olhar, mas a necessidade de manter o foco em aspectos de especial relevância para a presente investigação se faz imperativa para manter a coerência ontológica e epistemológica assumida.

Dentre os trabalhos brasileiros, identificou-se aqueles que se revelaram especialmente pertinentes com a metodologia do estudo das práticas, no sentido desenvolvido na presente pesquisa (como rede de práticas). As pesquisas selecionadas foram:

a) Anhaia (2013) se deteve à análise dos artefatos jurídicos para proceder à comparação de ações afirmativas na UFRGS e na PUC-RS;
b) Silva et al. (2015) abordam a experiência dos acadêmicos de medicina por meio das atividades de ação em saúde nas aldeias, ação inovadora no Ensino Superior;
c) Cuervo, Radke e Riegel (2015) apresentam a vivência e reflexão de uma estudante de psicologia, bolsista do programa PETSaúde/Redes, sobre o primeiro ano do projeto PET-Saúde/Redes de Atenção a Saúde Indígena da UFRGS, trazendo considerações sobre sua intervenção na atenção a saúde dos povos indígenas presentes no município;
d) Vera. Aversi-Ferreira e Lucchese (2011) relatam a experiência de um professor orientador como elo do indígena com a universidade e os alunos não indígenas;
e) e). Oliveira (2016) aborda a política nacional, no Paraná e a específica de ingresso na UFPR e assume que a política pública afirmativa se torna imprescindível a partir do momento que reflete, propõe e de fato oportuniza o diálogo e as trocas culturais, sociais, territoriais com as alteridades indígenas neste lócus da universidade;

f) Paladino (2012) apresenta um panorama da situação da educação superior indígena no Brasil, focalizando tanto algumas políticas públicas implementadas pelo Estado quanto programas de ações afirmativas de universidades federais e estaduais destinadas a alunos indígenas;
g) Nunes e Schlatter (2013) se contrapõem ao discurso deficitário em relação às práticas letradas de estudantes minoritários; opõem-se também à prática historicamente constituída de socialização acadêmica, embasada na suposta transparência das expectativas institucionais em relação à escrita e em uma compreensão do letramento como habilidades cognitivas adquiridas pelos sujeitos e transferíveis para quaisquer contextos;
h) David, Melo e Malheiro (2013) avaliam como a universidade brasileira está enfrentando os desafios curriculares para atender à demanda de alunos índios diante do recente acesso institucionalizado dos povos indígenas à educação superior;
i) Wenceslau, Real e Yamashita (2008) refletem sobre o acesso e a permanência de povos indígenas nas universidades considerando a experiência com o programa de diversidade, iniciado pelo MEC;
j) Reis e Gaivizzo (2013) sistematizam a produção de conhecimento sobre os modelos de formação superior para os povos indígenas, produzidos nas academias brasileiras no período de 2001-2011;
k) Cruz (2013) analisa a problemática que envolve a histórica invisibilidade indígena, bem como os desafios à afirmação do protagonismo indígena nas academias, frente às políticas de enunciação consolidadas nas práticas universitárias e à imagética nacional em torno da figura do "índio";
l) Novais et al. (2013) discutem a questão dos auxílios assistenciais e o tratamento do suporte acadêmico dado aos indígenas que ingressam a Universidade Federal de Mato Grosso;
m) Lopes (2011) afirma que as ações afirmativas para dentro dos muros da educação formal se tornam inviáveis se, em suas dimensões, os processos educacionais não forem estabelecidos em currículos com perspectivas multiculturais;

n) Oliven e Belo (2017) avaliam a implementação da política de ação afirmativa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a mais importante do estado;
o) Hoefel e Severo(2017) discutem a implementação, pelo Departamento de Saúde Coletiva da Universidade de Brasília, da disciplina de Saúde Indígena, ação que desponta no cenário da transculturalidade.

É importante ressaltar que não se está depreciando outras metodologias de pesquisa; na realidade, enfatiza-se que a metodologia de pesquisa baseada no estudo das práticas, ao considerar em conjunto os aspectos materiais, relacionais e representacionais, apresenta certo ineditismo na sua aplicação no campo da educação.

Em referência aos trabalhos internacionais, foram selecionadas 18 pesquisas, conforme se apresenta a seguir:

a) Fernández Vavrik (2014) discute a tensão no tratamento de beneficiários entre os princípios da igualdade e da diferença;
b) Bronwyn Rossingh (2012) apresenta uma abordagem avaliadora destinada a proporcionar um ciclo de melhoria contínua para reter estudantes indígenas durante seu primeiro ano de ensino superior, atuando em conjunto com um programa de enriquecimento acadêmico de estudantes;
c) Pechenkina; Kowal e Paradies (2011) examinam as correlações entre vários mecanismos de apoio aos estudantes indígenas e suas taxas de participação educacional;
d) Gallop e Bastien (2016) argumentam a necessidade das instituições compreenderem melhor como criar relacionamentos positivos e de apoio entre estudantes aborígenes e seus pares e instrutores. Defendem que o desenvolvimento dessas relações positivas precisa ser formalizado e incorporado tanto no planejamento institucional quanto no suporte instrucional da faculdade;
e) Devlin (2009) enfatiza a pesquisa sobre os mecanismos que apresentam êxito em termos de equidade estudantil indígena no ensino superior e realiza uma avaliação independente das iniciativas existentes;

f) Guo (2013) argumenta que o protagonismo indígena na tomada de decisões sobre as políticas educacionais que a eles se referem foi definido pelo discurso da inclusão social em vez da representação;
g) Curtis e Townsend (2012) identificam incidentes agrupados em quatro temas para desenvolvimento institucional: (I) usam práticas efetivas para ensino e aprendizagem, (II) desenvolvem aprendizes independentes, (III) apoiam o empoderamento de o aluno e (IV) aproveitam o efeito de corte positivo;
h) Ragoonaden e Mueller (2017) apresentam um curso introdutório que incluiu uma abordagem holística destinada a apoiar o bem-estar social e emocional dos estudantes indígenas.
i) Duran et al. (2013) examinam os problemas de álcool, drogas e saúde mental entre os estudantes nativos;
j) Van Der Meer e Scott (2013) exploram a estratégia da aprendizagem por pares;
k) Brown (2010) avalia o relacionamento educador-aluno, identificado como a forma mais significativa de envolvimento que afeta a experiência do aluno e anuncia que este espaço, indigenizado, ofereceu aos alunos a oportunidade de se conectar espiritualmente e pessoalmente com eles mesmos, uns com os outros e seus educadores;
l) Maramba (2008) argumenta que as instituições desempenham um papel ativo na facilitação de um ambiente de aprendizagem propício, ao abordar intencionalmente questões de equidade;
m) Riley e Ungerleider (2012) defendem a sensibilização dos professores para as implicações de suas crenças e vieses, bem como promovem o desenvolvimento de políticas e práticas para eliminar a tomada de decisão tendenciosa;
n) Pidgeon, Archibald e Colleen (2014) avaliam criticamente o papel de uma iniciativa de tutoria de colegas e faculdades culturalmente relevante - SAGE (apoio ao aprimoramento de graduação dos aborígenes);
o) Trudgett (2011) explora a supervisão como um dos mecanismos de apoio mais importantes fornecidos aos estudantes de pesquisa de grau superior, mas que, em contraponto, expõe que o supervisor comumente tem pouco conhecimento sobre o posicionamento cultural do aluno;

p) Zaffos (2013) afirma que a polinização cruzada, educacional e cultural, promove uma formação que contempla as necessidades dos estudantes e das comunidades indígenas;
q) Paladino (2010) apresenta uma caracterização concisa das demandas dos estudantes indígenas e a percepção do ensino superior para eles;
r) Hossain et al. (2008) defendem a necessidade de que a universidade estabeleça e mantenha relacionamentos com as comunidades indígenas locais e compreenda a dimensão cultural que afeta os estudantes indígenas e suas famílias.

Destaca-se nos artigos supramencionados é a atenção tanto à avaliação de processos em andamento quanto à tendência à prescrição a partir dos resultados, com interesse pelos aspectos exitosos, lições aprendidas e o foco no sucesso. O fomento ao currículo multicultural também é uma tendência que se depreende dos mesmos.

Instigada pela banca de defesa que aprovou essa tese por unanimidade de votos a tecer recomendações a partir da pesquisa, acabei buscando e incorporando ao último capítulo as seguintes referências:

a) AMBO, T. Caregiving as refusal in the Academy. **QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education**, Califórnia/USA, v. 31, n. 3, p. 215-222, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/tqse20/current?nav=tocList>. Acesso em: 21 mai. 2018.

b) GRANDE, S. Aging, precarity, and the struggle for indigenous elsewheres. P. 168-176. **QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education**, Califórnia/USA, v. 31, n. 3, p. 168-176, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/tqse20/current?nav=tocList>. Acesso em: 21 mai. 2018.

c) GRANDE, S.; McCARTY, T. L. Indigenous elsewheres: refusal and re-membering in education research, policy, and práxis. **QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education**, Califórnia/USA, v. 31, n. 3, p.165-167, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/tqse20/current?nav=tocList>. Acesso em: 21 mai. 2018.

d) McCARTY, T. L. Concluding commentary: reimagining education research from indigenous elsewheres. **QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education**, Califórnia/USA, v. 31, n. 3, p.231-234, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/tqse20/current?nav=tocList>. Acesso em: 21 mai. 2018.

Tais trabalhos foram escritos por pesquisadores indígenas do campo da educação e, tomados em conjunto, refletem sobre a contraposição dos valores indígenas aos da sociedade capitalista, propondo uma pedagogia humanizada cuja pauta prevalente seja o “cuidado” no sentido de “recusa” e apoio à recusa das indignidades impostas aos indígenas em diversas frentes. Trata-se da configuração de uma pedagogia que incorpore a produção ativa e amorosa de um lugar protegido e diferenciado para os indígenas, no âmbito que for. Propõe uma pedagogia que, por si mesma, já é revolucionária ao (re)colocar na pauta educativa concreta valores indígenas como coletividade, mutualidade, corresponsabilidade, respeito mútulo, amparo, importar-se, co-criação e amor.

Apresenta-se, a seguir, o referencial teórico-metodológico e analítico da presente tese.

3 INVESTIGANDO PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA UFPR – EMBASAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

As categorias eleitas para o estabelecimento de diálogos com as unidades das práticas investigadas e analisadas foram práticas, territorialização e mediação, sendo a primeira principal e as demais suas sucursais. Isso se deu porque a intenção é ir para além da descrição das práticas, qualificando-as através do apoio de seus arraigamentos institucionais (territorializações) e as maneiras como atuam, as mediações que sustentam.

Após definir as categorias, foram delineadas as formas de apreensão dessas categorias, os métodos adotados, o tipo de desenho da pesquisa, os sujeitos abordados na mesma, os aportes éticos formalizados, e a roteirização das práticas analisadas. Na sequência, foram apresentados os procedimentos para análise dos dados.

Metaforicamente, é possível dizer que o estudo se compara à produção de um caleidoscópio, na qual as paredes espelhadas são as teorias de suporte, o lado por onde as peças são inseridas são as categorias teóricas, as peças são as miríades de dados e reflexões produzidos e os desenhos formados são as análises feitas. Tais análises se modificam a partir das novas peças inseridas, podendo fundirem-se visualmente, apenas assemelharem-se ou conflitarem, produzindo imagens fragmentadas desconexas. Dessa forma, delineou-se a respeito das práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas um

> olhar caleidoscópio porque, como em um jogo de espelhos angulares, diferentes vozes, diferentes olhares, diferentes contextos, diferentes tempos, diferentes espaços, diferentes estratégias, refletem uma variedade de combinações que, ora se aproximando, ora se distanciando, projetam o movimento de reflexão sobre os estudos, vivências, opiniões, questionamentos, sentimentos. (FERRARINI, 2017, p. 20).

Assim sendo, conclui-se que a qualidade do caleidoscópio depende da atividade do pesquisador nas escolhas das categorias no levantamento e na produção dos dados, bem como na sua capacidade de produção de sentidos sobre as imagens que são produzidas à medida que novas peças são inseridas. Dessa forma, tais desenhos sempre estão intrinsecamente dependentes de quem manipula

essa ferramenta, bem como do seu investimento cognitivo-emocional na sua leitura estética.

Com isso, fica assumida a pessoalidade das interpretações, seu diálogo com a aproximação do mundo e não como a revelação de verdades absolutas sobre a realidade. Uma aproximação que considera o caráter heterogêneo, contraditório, histórico, cultural, dinâmico e relacional da concretude da vida humana.

3.1 CATEGORIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E ANALÍTICAS

Nesse capítulo é apresentado o embasamento teórico-metodológico da presente tese, bem como as formas de apreensão utilizadas. A apresentação dos conceitos e do método conjugados em um único capítulo deve-se à intenção de ressaltar a relação entre teoria e prática na produção do conhecimento científico, bem como ao entendimento de que as questões metodológicas têm significado epistemológico e orientam os caminhos da pesquisa.

Primeiro, apresenta-se um detalhamento das categorias. A categoria “prática” é a principal, tendo sido utilizada como facilitadora da reflexão macrossociológica do objeto da pesquisa e é o fundamento do método. A organização desse capítulo se deu a partir dos aspectos teóricos – com a apresentação das categorias da pesquisa, para os aspectos práticos – com a apresentação das formas de apreensão. Por se tratar de pesquisa qualitativa, é preciso enfatizar que tais etapas se comunicam intensamente e são reconfiguradas a partir dos dados empíricos levantados/produzidos no campo. Não há, portanto, uma definição apriorística do campo, mas uma construção que considerou o conhecimento já obtido sobre o mesmo em leituras, experiências e pesquisas ulteriores (já descritas na Introdução) e, principalmente, pela própria imersão no campo que teve início em 2014.

As demais categorias – territorialização e mediação – também são processuais e, nesse caso, são subsidiárias da categoria principal (prática) e a última em relação à segunda.

3.1.1 Prática

O estudo das práticas remonta a um amplo arcabouço de teorias que remetem a diferentes influências teóricas. Advém de uma pluralidade de teorias, de

diferentes tradições epistemológicas. Pode-se dizer que o tema da prática remonta à Antiguidade Clássica, mais precisamente a Aristóteles (NICOLINI, 2013) (com sua proposição dos termos *episteme* para conhecimento científico, *frenesis* para sabedoria prática, *tecnique* para conhecimento instrumental), e que tem sido uma noção cada vez mais popular entre os estudiosos a partir de 1970 (NICOLINI, 2013).

As práticas podem ser definidas como eventos recorrentes e duráveis que ordenam itens heterogêneos coerentemente (GHERARDI, 2006), sendo, portanto, inteligíveis (SHATZKI, 2001). Determinadas historicamente e localizadas espacialmente, as práticas são estruturadas, ordenadas e compartilhadas por meio de regras que, simultaneamente, limitam e ensinam os praticantes, estruturando-os (NICOLINI, 2013). Elas necessitam ser atualizadas na prática; caso contrário, não constituem uma prática mas sim atos fortuitos e ocasionais. Como as organizações são construídas ao "redor de práticas" (BISPO, 2015) fica propiciada uma possibilidade de reinterpretar os fenômenos organizacionais, sugerindo que se **foque** a investigação nas práticas e **não nos praticantes** (NICOLINI, 2013).

Nesse sentido, dependem dos agentes e de suas peculiaridades de apropriação e de interações sociais - não são meramente reprodutivas, mas também podem ser transformadoras. O caráter inovador não se deve simplesmente à improvisação ante à sempre renovada situação contextual; é necessário considerar que grandes transformações são possíveis, mas não são facilmente implantadas ou estabilizadas, havendo sempre uma tensão com o modo anterior de ser.

Embora se reconheça as dificuldades implicadas nos processos de mudança, uma vez que sempre haverá resistência por parte dos grupos afetados, o mundo social concebido como um vasto arranjo de práticas (ou com as lentes da prática, ou das abordagens baseadas na prática) compreende a capacidade de descrever características importantes do mundo em que vivemos. Nesse sentido, Nicolini (2013) o descreve como

> algo inteiramente feito e refeito na prática, usando ferramentas, discursos e nossos corpos, como um vasto arranjo de desempenhos duráveis, inscritos nos corpos e mentes humanas, objetos e textos, unidos de tal forma que o resultado de uma ação podem ser a origem de outra. (Todas as teorias da prática) colocam em primeiro plano a atividade, o desempenho e o trabalho na criação e perpetuação de todos os aspectos da vida social.[10] (NICOLINI, 2013, p. 2).

Saber que tudo é passível de mudança, e que as situações decorrem de práticas, desnaturaliza os processos sociais. Portanto, a contribuição de tais teorias é "descobrir que por trás de todas as características tidas como „naturais", mesmo as mais duráveis do nosso mundo, há sempre o trabalho e o esforço de alguém" (NICOLINI, 2013, p. 3). Nesse sentido, há sempre um trabalho produtivo e reprodutivo, em um mundo dinâmico, contestável, provisório. Essas abordagens são processuais e tendem a ver o mundo como "realização rotineira e periódica em curso" (NICOLINI, 2013, p. 3).

Outra característica dessas abordagens, enfatizada por Nicolini (2013), é que elas forçam a reflexão sobre o papel dos agentes e indivíduos; colocam em primeiro plano a importância dos corpos e objetos nas questões sociais; lançam luz na natureza do conhecimento e do discurso; reafirmam a centralidade de interesses e poder em todas as coisas que são feitas.

As organizações são construídas ao redor de práticas (BISPO, 2015), o que propicia uma possibilidade de reinterpretar os fenômenos organizacionais, sugerindo que se foque a investigação nas práticas e não nos praticantes (NICOLINI, 2013). Nos estudos organizacionais isso implicou num desvio de estudos focados, por exemplo, em líderes e gestores de sucesso, para estudos sobre práticas de gestão exitosas. Dessa forma, a criação de significados e saberes é concreta e identificada através dos artefatos e objetos, atividade discursiva, corpo, hábitos e preocupações que fazem parte da vida dos membros da organização (GHERARDI, 2006; NICOLINI, 2013; RECKWITZ, 2002; SCHATZKI, 2001). Note-se que, apesar de sua relevância, as práticas discursivas não são consideradas suficientes para explicar todos os fenômenos da vida organizacional (LATOUR, 2013; NICOLINI, 2013;

---

[10] Síntese baseada em livre tradução no Grupo de Estudos vinculado à disciplina "Metodologias do Estudo da Prática" do Doutorado em Administração da Universidade Positivo, do qual a autora e sua orientadora participaram em 2014 e 2015. Daqui em diante, todas as citações de Nicolini (2013) em português são resultados da tradução feita nesse grupo de estudos da UP.

BISPO, 2015). A investigação deve, portanto, revelar a dinâmica processual de ambos (BISPO, 2015). Segundo Nicolini (2013), também é preciso considerar que

> as práticas são unidades molares, isto é, são conjuntos complexos compostos por outros elementos menores (cujas) configurações carregam um significado específico. No entanto, o quão grandes ou pequenas são estas unidades e o que conta como uma prática, (...) varia entre teorias. Há variações importantes e estas variações têm consequências, pois nomear, definir e exemplificar práticas já significa teorizá-las. (NICOLINI, 2013, p. 10).

Em última instância, todas as teorias da prática "colocam em primeiro plano a atividade dos agentes, o desempenho e o trabalho na criação e perpetuação de todos os aspectos da vida social" (NICOLINI, 2013, p. 2-3). Incluem-se aí até mesmo as estruturas sociais tidas como mais estáveis (o que não significa imutáveis), como família, autoridade, instituições e organizações dos mais variados tipos. Entretanto, segundo Nicolini (2013), é preciso dizer que

> mesmo que se alegue que o mundo em que vivemos é o resultado de práticas, isso não significa que não seja sólido ou (que seja) relativo. *Gendering* e outras práticas de discriminação, por exemplo, são extremamente reais e altamente consequentes para todos os envolvidos. Eles também são muito resilientes e muitas vezes difíceis de mudar, porque práticas *qua*, são tidas como certas e consideradas como parte da ordem natural das coisas. (NICOLINI, 2013, p. 3).

Não se pode subestimar a dificuldade inerente aos processos de mudança social. Embora não seja considerado um teórico das práticas, Norbert Elias (2011) tece uma análise pertinente ao tema:

> círculos relativamente pequenos iniciam o movimento e [...] o processo, aos poucos, se transmite a segmentos maiores. Esta difusão, porém, pressupõe contatos muito específicos e, por conseguinte, uma estrutura bem-definida da sociedade. Além do mais, ela certamente não poderia ter ocorrido se não houvessem sido estabelecidas para classes mais amplas, e não apenas para os círculos que criaram o modelo, condições de vida – ou, em outras palavras, uma situação social – que tornassem possível e necessária uma transformação gradual das emoções e do comportamento. (ELIAS, 2011, p. 119).

Ou seja, há possibilidade de que grupos decididos possam implementar, lentamente, mudanças em algum processo; esse é um procedimento complexo, que envolve não só a racionalidade mas também a emoção. Por isso mesmo, as mudanças não ocorrem se não houver convencimento e modificação de práticas; se

não afetarem emocionalmente no sentido favorável à mudança. Isso não se dá sem resistência, ou o que Elias (1993) denomina “efeito de trava” pois, mesmo em organizações centralizadas e com poder central régio, que seriam como uma

> (...) usina de força que automaticamente multiplica o menor esforço da pessoa que a controla (seria) preciso uma manipulação extremamente cautelosa dessa máquina para que ela funcione durante qualquer período de tempo sem enguiçar. O homem no controle está sujeito às suas regularidades e compulsões exatamente no mesmo grau que todos os demais. Sua liberdade de decidir é maior que a deles, mas ele depende fortemente da estrutura da máquina, e seu poder é tudo, menos absoluto. (ELIAS, 1993, p. 151).

Para Elias (1993) e Bourdieu (2013), isso se deve à configuração do *habitus*, mecanismo que produz e reproduz a história, por se tratar do social corporificado, aprendido nas relações, o que tensiona mais no sentido da reprodução do que no da transformação. Analisando a história dos costumes, Elias (1993) concluiu pela ocorrência de uma complexificação dos processos sociais:

> as funções sociais relativamente independentes (foram no processo de desenvolvimento da história) cada vez mais substituídas por outras, dependentes, na sociedade (...) a modelagem dos afetos, a estrutura das pulsões e consciência, em suma, toda a estrutura social da personalidade e as atitudes sociais das pessoas mudam necessariamente ao mesmo tempo. (ELIAS, 1993, p. 100).

Dessa forma, cada vez mais impregnado do social, o *habitus* reforçaria os seus princípios geradores e constituiria “estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 2013b, p. 87). As relações que o geram e são por ele mantidas correspondem a um jogo de poder que normatiza todas as condutas, sempre no sentido de reforçar uns sobre os outros. Assim, por exemplo, a hierarquização das condutas na fala (ou à mesa) corresponde a uma “estratificação social bem definida [...] indica e delimita o grupo que, em dado momento, exerce controle sobre a língua” (ELIAS, 2011, p. 116). Essa consideração sobre a etiqueta quanto à fala se estende a uma enorme gama de outros comportamentos, como bem demonstrou Elias (2011), chegando mesmo a ecoar no comportamento de como se proceder para um adequado “olhar”, como demonstra este exemplo de etiqueta na corte francesa moderna:

> o olhar esbugalhado é sinal de estupidez; o olhar fixo sinal de inércia; o olhar que tem inclinação para a ira é cortante demais; é vivo e eloquente o dos impudicos; se seu olhar demonstra uma mente plácida e afabilidade respeitosa, isto é o melhor. Não por acaso os antigos dizem: os olhos são o espelho da alma. (ELIAS, 2011, p. 67).

Dentre os diferentes contributos aos estudos baseados em práticas, a praxeologia de Pierre Bourdieu (2002, 2007a, 2007b, 2011a, 2011b, 2012, 2013, 2014), com Passeron (2013, 2014) merece atenção especial nessa tese, especialmente por se dedicar ao campo da educação e, mais especificamente, por incluir o ensino superior. Esse autor conclui que a educação formal é o principal campo de reprodução social das desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Bourdieu e Passeron (2013) alertaram para o papel reprodutivo da educação, denunciando os mecanismos de violência simbólica perpetrados arbitrariamente contra os que não advem de classes ocupantes dos espaços sociais de dominação. Enquanto produto social, os sistemas de ensino constrangem discentes e docentes, capacitando-os a se relacionarem sob determinadas regras, sustentada em saberes, símbolos e lógicas que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros, em una cultura escolar hierarquizadora e reprodutora do *status quo* que legitima os privilégios sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014). Em sua macrossociologia, Bourdieu (2011a, 2011b, 2013, 2014) atenta para as regularidades, e não para as exceções. Ao “situa(r) o olho sociológico no interior da atividade real” (NICOLINI, 2013, p. 53), propondo o conceito de *habitus*, esse autor conecta recursivamente indivíduo/subjetivo e institucional/objetivo. Esse conceito se refere, em sua obra, a um conjunto de disposições mentais, esquemas corporais e de saber-fazer que operam no nível da pré-consciência, gerando práticas. Ao produzir práticas, o *habitus* “reproduz as condições objetivas de produção de seu princípio gerativo, incluindo as condições de dominação e exploração características dessas condições” (NICOLINI, 2013, p. 55).

Outros conceitos relevantes, para esse autor, são **capital** e **campo**. Por **capital**, entende-se algo que possa ser trocado e que determina, como consequência, uma variação em legitimação e poder. Compreende possessões materiais e não materiais de valor. O capital simbólico é a principal base de dominação, sustenta a dominação e a desigualdade. Outros capitais existem, tais como o social, o cultural, o econômico e o corporal, entre outros. Sendo sempre

orientada pelo interesse prático (BOURDIEU, 2011b), a conduta visa acumular capital e poder. Já os **campos** são as várias esferas da vida; referem-se a espaços estruturados de posição social e poder, em que a distribuição e a legitimidade do capital estão sempre em disputa. Eles geram mercados locais de capital. Campos e *habitus* relacionam-se circularmente (um campo molda um *habitus* que, uma vez ativado, reproduz o campo). Assim, gerar uma prática é, para o agente, uma questão de improvisação regulada por suas percepções sobre as condições do campo. Ele avalia, de acordo com o *habitus*, o sentido do jogo, que jogo jogar, se deve ou se pode jogá-lo (BOURDIEU, 2004; NICOLINI, 2013).

Essa "matriz", o *habitus,* ou conjunto de disposições, fornece os esquemas necessários para a ação. Tais disposições não são fixas, não são a personalidade nem a identidade dos indivíduos, pois o "*habitus* é um operador, uma matriz de percepção e não uma identidade ou uma subjetividade fixas" (BOURDIEU, 2002, p. 83), ou seja, o *habitus* **não** é destino. Ao consagrar determinados *habitus* em detrimento de outros, a escola age como se não o estivesse fazendo; aqueles cujos *habitus* correspondem ao por ela valorizado são considerados portadores de "um dom" natural para aprender, decorrente de um "mérito individual" (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 45). Na realidade, o que ocorre é que o *habitus* exigido já é depoente de uma dada classe social hegemônica, detentora de um capital cultural compatível com o consagrado, que se reflete em vários contextos e até mesmo nos espaços curriculares. Esse dom é expresso na maior "naturalidade" com a qual essas crianças aprendem, em contraposição às provenientes de ambientes socioeconomicamente desprivilegiados, a despeito de toda a "boa vontade cultural" de sua classe social de origem (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 40). O suposto "dom" advém, principalmente, da estimulação dos ambientes nos quais os sujeitos transitam desde tenra infância, com a linguagem, a corporeidade, os artefatos concretos e simbólicos, e a mediação qualificada desses, configurando uma maneira de ser e se portar que conforma um "ideal" a ser buscado, social e culturalmente sustentado por aqueles que determinam o que é mais "adequado". Todavia, este "ideal" nem sempre é atingido, devido à desigualdade que permeia a sociedade e que polariza poderes, restringindo e a participação a determinados campos e cerceando uma melhor aprendizagem (social, primeiramente e depois escolar), o que resulta em perdas desenvolvimentais. Com isso, reforça-se a premissa de que

as crianças e jovens de classes populares não possuem um *habitus* compatível com o exigido pelo sistema educacional.

Os sistemas de ensino configuram os sistemas de pensamento e o sistema (e mecanismos) de distribuição do poder, mais reproduzindo que transformando a sociedade ao colocar cada um em posições pré-definidas. Isto porque, "na verdade, os indivíduos *programados*, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino" (BOURDIEU, 2007b, p. 206), ou seja,

> o que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns. (BOURDIEU, 2007b, p. 207).

Poder-se-ia acrescentar a emoção a esta equação, se entendermos, como Vygotsky (1991b), haver uma unidade cognitivo-emocional; de fato, Bourdieu e Darbel (2007a) e Bourdieu (2013) trata dos esquemas de apreciação como decorrentes do nível de instrução, funcionando os gostos como "marcadores de classe (...) contra a ideologia carismática segundo a qual (...) são um dom da natureza" (2013). Esse *habitus cultivado* não estaria propiciando esquemas de pensamento "particulares ou particularizados (mas) uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação" (BOURDIEU, 2007b, p. 211).

Em "A reprodução", Bourdieu e Passeron (2013) ratificam a ideia de que o sistema de ensino contribui para a reprodução das desigualdades sociais pela via da violência simbólica, expressa de forma nítida no "arbitrário cultural" que valoriza determinados conteúdos e comportamentos em detrimento de outros. Abordam a análise da estrutura curricular e de seus conteúdos, destituídos de relevância para a compreensão à atuação consciente e situada no mundo (recomendando revisão curricular periódica ao governo francês). Referem-se também à relação entre escolas de excelência e a origem social de seus alunos, bem como aos *habitus* docentes na legitimação da classificação dos alunos e na produção do conformismo em relação às suas expectativas quanto ao futuro. Pode-se acrescentar ainda o "ímpeto coercitivista" do *habitus* professoral para com quem divirja do modelo idealizado, no qual a avaliação se destaca como instrumento de punição e não como

subsídio para o aperfeiçoamento das práticas educativas e de ensino, novamente reportando ao aluno o insucesso. Enfim, os autores denunciam o papel ativo da educação escolar básica e superior na arquitetura dos espaços sociais de poder e na ideologia do mérito que a justifica. Pode-se dizer, portanto, que a escolarização limita o alcance dos sonhos e expectativas; entretanto, "utilizada racionalmente, a herança cultural favorece o sucesso escolar, sem se sujeitar aos interesses, mais ou menos estreitos, definidos pela escola" (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 43).

A instituição escolar (pode-se incluir também a universitária) reifica determinados conhecimentos, dando a impressão de que os mesmos são inquestionáveis e universais, principalmente por meio da consagração do arbitrário cultural. Os conhecimentos valorizados não têm qualquer relação com a realidade cotidiana dos alunos provenientes das classes subalternas, mas dialogam com o repertório das classes dominantes - é a isso que Bourdieu e Passeron (2013; 2014) chamam de **arbitrário cultural**. Trata-se de um conteúdo e de um comportamento/conhecimento social das classes superiores do estrato social. A função desse conhecimento pouco alicerçado na análise da realidade é meramente ilustrativa (servem para gerar "a distinção" entre as classes), servindo para definir o que interessa ou não para a ocupação desses espaços. Devido aos estudos de Bourdieu e Passeron (2014) na França, nos idos da década de 1960-70, aumentou-se a periodicidade de revisões curriculares.

Em "Os herdeiros", Bourdieu e Passeron (2014) analisam especificamente o ensino superior; seu papel, como instrumento de transformação social, é posto em xeque por suas pesquisas. Apontam o lugar social de cada tipo de instituição de ensino superior, a partir da análise do que ocorria na sociedade francesa nos anos 1960, evidenciando que a cada um dos espaços de prestígio e poder representados pelos diferentes modelos institucionais de ensino superior, correspondia um determinado público, o qual ocuparia assentos em espaços sociais específicos. Assim, os filhos dos mais favorecidos, "herdando" a cultura compatível com o valorizado, ocupavam os melhores postos e ocupações (e detinham os mais altos salários), por possuírem *habitus* francamente compatível com os espaços almejados, perpetuando um movimento de sustentação da ordem posta. Em contraposição, aos menos favorecidos cabiam as menores expectativas e os espaços sociais menos prestigiados, convencidos que são, pelo sistema escolar, de que não possuem

“dom” suficiente para almejarem algo muito além do que lhes foi reservado pela sociedade hierarquizada (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

No caso do ensino superior, os professores das universidades, especialmente os dos cursos de maior reconhecimento social, advêm frequentemente dos mesmos colégios dos quais provêm os alunos identificados com o referido “dom” para aprender, incorrendo em uma identificação de *habitus* quase imediata. Tal fato ocorre, segundo Bourdieu (2007b), porque

> os homens formados em uma dada disciplina ou em uma determinada escola, partilham um certo *espírito* [...] Tendo sido moldados segundo o mesmo modelo, os espíritos assim modelados encontram-se predispostos a manter com seus pares uma relação de cumplicidade e comunicação imediatas. (BOURDIEU, 2007b, p. 206).

No caso brasileiro, caberia às universidades federais o local mais alto na hierarquia entre as universidades, havendo, dentro delas, diferentes espaços de legitimação de poder, representados pelo prestígio social de cursos e carreiras. Para Bourdieu e Passeron (2014), a despeito de toda essa tendência, forjada nas práticas histórico-sociais e inscritas nos corpos e mentes enquanto *habitus*,

> para os indivíduos originários das camadas menos favorecidas, a escola permanece a única via de acesso à cultura, e isso em todos os níveis de ensino; portanto, ela seria a via real da democratização da cultura se não consagrasse, ignorando-as, as desigualdades iniciais em relação à cultura e se não chegasse com frequência (...) a desvalorizar a cultura que ela mesma transmite em favor da cultura herdada, que não leva a marca reles do esforço e tem, por isso, todas as aparências da facilidade e da graça. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 38).

Diante do exposto, no caso do acesso diferenciado implementado pelas “cotas” e vagas suplementares, é preciso que, concretizada a igualdade formal da oferta de oportunidade, a universidade **não** possa “pôr todas as aparências de legitimidade a serviço da legitimação dos privilégios, (excluindo) sem ter necessidade de excluir, pois tudo se passa como se somente fossem excluídos os que se excluem” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 45).

Apesar de ser fácil demonstrar que a força esmagadora possa aniquilar mais facilmente os integrantes das classes menos favorecidas, também é possível afirmar que “eles também podem, excepcionalmente, encontrar no excesso de sua desvantagem a provocação para superá-la” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 43).

Isso tem sido perceptível no caso dos alunos que ingressam por sistemas diferenciados da “concorrência geral” na UFPR, não apenas indígenas, mas também os cotistas negros ou sociais. Depoimentos de egressos demonstram que, superadas as unanimemente reconhecidas dificuldades iniciais, eles conseguem avançar (CARRARA, 2015a, 2015b; ROCHA, 2013a, 2013b, 2015; ROCHA; CUBAS, 2015; ROCHA et al., 2017c; UFPR, 2015d, 2015f). Esse processo, no entanto, deveria acontecer com todos os universitários, independentemente da forma de ingresso, desde que reconhecidas as devidas especificidades e diferentes necessidades que caracterizam os diferentes tipos de alunos, já que os índices de evasão são elevados e ascendentes em todas as categorias de ingressantes à UFPR. Com maior apoio situado, contextualizado e significativo, essa realidade certamente seria muito mais efetiva em promover a conclusão exitosa dos adentrados, cotistas ou não.

Tais conceitos permitem uma problematização da realidade enfrentada pelos universitários indígenas, já que os mesmos chegam à universidade oriundos de diferentes culturas e locais (majoritariamente longe de centros urbanos), sendo de diferentes etnias, falando muitas vezes línguas de troncos linguísticos diferentes, longe de suas comunidades de apoio. Como frequentemente são a primeira geração a cursar o ensino superior, e enquanto precursores de suas famílias nesse espaço, carecem de *background* familiar para lhes dar suporte na significação desse empreendimento educativo e no enfrentamento das dificuldades próprias à vida universitária, as quais frequentemente decorrem de limitações impostas por práticas de ensino-aprendizagem padronizadas e pouco permeáveis à diversidade (PASCARELLA; TERENZINI, 1991).

Da mesma forma, as análises feitas por Bourdieu e Passeron (2013; 2014) acerca dos efeitos reprodutivos da educação na legitimação de espaços sociais pelo ensino superior, servem como luva sociológica às análises sobre o tema. Concordando-se ou não com sua concepção da prevalência do capital simbólico sobre o econômico, bem como sobre essa profusão de capitais e suas relevâncias para a análise social das desigualdades sociais, é preciso reconhecer a originalidade de suas pesquisas no campo da educação escolar, ao denunciar a lógica da produção das desigualdades sociais por intermédio da prática educativa nos mais diversos níveis. Desse modo, os estudos de Bourdieu e Passeron (2013; 2014)

corroboram nossa análise crítica da educação escolar indígena no Brasil, tratada anteriormente no Capítulo 2.

As análises de Bourdieu e Passeron (2013, 2014) sobre o ensino escolar, em especial o superior, mencionam que a escola poderia tornar-se uma via real de democratização, se não ignorasse as desigualdades iniciais diante da cultura (déficit cultural). Ao denunciarem, Bourdieu e Passeron (2013, 2014) o fazem com o intuito de promover mudanças nesse sistema (no que muitas vezes foi incompreendido), no papel das instituições educacionais, dos educadores e de seu vasto repertório simbólico, instrumental e material na produção do conformismo dos socioeconomicamente desprivilegiados ou destituídos.

A partir do acima exposto, evidenciam-se as inúmeras possibilidades de utilização da prática como unidade de investigação dos fenômenos do cotidiano. A visão que sustenta esta pesquisa adota a prática como sua categoria teórico metodológica e analítica, tendo por base uma visão crítica e interpretativista da realidade, devido à dinamicidade e complexidade que o conceito agrega a pesquisa. Dessa forma a análise das práticas no âmbito do Ensino Superior pode ensejar uma necessária transformação do que se considera como inadequado ou insuficiente, podendo sugerir inovações que beneficiem a universitários e docentes. O estudo das práticas pode desvelar o *modus operandi* da exclusão dos incluídos, ao menos em alguns dos artefatos elencados para análise, contribuindo ainda que indiretamente na transformação desses processos – pois não se trata de pesquisa aplicada ou de intervenção.

3.1.2 Territorialização

Essa categoria foi explorada no trabalho por consubstanciar-se ao pensamento antropológico contemporâneo brasileiro. Em se tratando de populações etnicamente diferenciadas, em especial as populações indígenas, a dimensão territorial é estratégica, “por ser uma intervenção da esfera política que associa [...] um conjunto de indivíduos e grupos a limites geográficos bem determinados. É esse ato político (que) constitui [...] objetos étnicos através de mecanismos arbitrários e de arbitragem” (OLIVEIRA, 1998, p. 6). Ou seja, nomear é reconhecer a especificidade de um determinado grupo (no singular ou no plural – como no caso dos povos indígenas) em relação a outros. Tal explicitação constitui um ato político,

ao dar visibilidade a determinadas questões atinentes aos processos de invisibilização que precederam à nominação, quase sempre na intenção de superá-los pela transformação da situação em favor dos identificados.

No sentido explicitado, conforme detalha Oliveira (1998),

> o "*processo de territorialização* é, justamente, o movimento pelo qual um objeto político-administrativo – no Brasil, *comunidades indígenas*, vem a se transformar numa comunidade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais. (OLIVEIRA, 1998, p. 6, grifo do autor).

Assim, o heteroreconhecimento pautado, por exemplo, em práticas discursivas formalizadas em "letras da lei" que viabilizam sua materialidade em políticas efetivas, não pode prescindir dessa "desigualização", tratando-se de uma discriminação positiva que reconhece uma diferença e a faz evidente para atuar sobre ela poder– de forma compensatória, quando pautada numa intencionalidade de justiça social. Mas para, que esse heteroreconhecimento gere efeitos práticos, faz-se necessário que

> as afinidades culturais ou lingüísticas, bem como os vínculos afetivos e históricos porventura existentes entre os membros dessa unidade político-administrativa (arbitrária e circunstancial), (sejam) retrabalhados pelos próprios sujeitos em um contexto histórico determinado e contrastados com características atribuídas aos membros de outras unidades, deflagrando um processo de reorganização sociocultural de amplas proporções. (OLIVEIRA, 1998, p. 6).

Isso significa que as duas dimensões do reconhecimento, a externa e a interna, são interdependentes. De nada adianta reconhecer uma categoria juridicamente se aqueles por ela definidos não aderirem ao processo.

As reflexões antropológicas foram utilizadas no estudo do estabelecimento de espaços geográficos como intervenientes da configuração externa e interna de identidades indígenas, como no estudo dos ditos "índios misturados", do nordeste brasileiro, por Oliveira (1998). Há, contudo, um potencial para sua exploração no campo organizacional, especialmente no que se refere a públicos etnicamente diferenciados, a exemplo do uso que foi feito na presente pesquisa.

Tal possibilidade revela-se ainda mais pertinente em relação a este trabalho ao se considerar as proposições do intelectual indígena Osias Awá-Mboparadjú

Guarani Ramos Sampaio (2017), egresso da política estadual de reserva de vagas para indígenas (PARANÁ, 2001a) pela UEL:

> quanto à ideia de entorno pode-se dar uma nova significação. As vagas para indígenas no ensino superior acrescentam outro sentido à área de influência indígena. A universidade passa a ser um espaço-entorno de uso onde o índio busca não propriamente o alimento, mas conhecimentos para si e para o seu povo. Um índio do sul do Paraná pode estudar em outra região do estado e um índio de Santa Catarina, por exemplo, pode estudar no Paraná, na UFPR. (SAMPAIO, 2017, p. 146).

Assim, no olhar desse intelectual *guarani*, a universidade passa a compor uma das áreas de influência das populações indígenas e também vice-versa, ao dar concretude às suas presenças nas mesmas, pois

> até antes de ter as vagas para indígena no ensino superior, era a universidade, representada pelos pesquisadores, que ia até o índio em busca de conhecimento. Certamente as pesquisas, os projetos, os doutorados e a própria universidade não seriam os mesmos sem a contribuição indígena. O índio tinha uma presença simbólica ou representativa nas instituições, estava nas estantes das bibliotecas, nos módulos das disciplinas ou nas falas dos especialistas. Agora sua presença é real. E com essa presença indígena nas universidades é possível acontecer também uma interculturalidade mais rica e proveitosa. (SAMPAIO, 2017, p. 146).

Dessa forma, com as novas possibilidades de ampliação territorial representadas pelas oportunidades de acesso ao ensino superior, ampliam-se as possibilidades das territorialidades indígenas se processarem, pois:

> antigamente o índio dependia de um perímetro de mata em volta do seu aldeamento, para a sua sobrevivência. Esse espaço territorial era a área de influência da tribo, necessária para o seu modo de ser, onde ele fazia a coleta, a caça e a pesca. Hoje as demarcações são uma garantia de espaço para o índio, mas o índio não pode defender as terras e rios que sofrem com a destruição e ficam fora da área demarcada. Contudo, (apesar de ser) dever do Poder Público preservar o entorno das terras indígenas (...) o que se vê nesse entorno, no entanto, é o avanço do desmatamento, a poluição, a agricultura intensiva e outras influências negativas, pois não se trata de área demarcada. O que acontece são sobreposições de território, onde o índio (está) em desvantagem. O território não índio se sobrepôs ao do índio. A geografia indígena, sobretudo, é diferente da geografia dos países do Continente. (SAMPAIO, 2017, p.145) / Foi confinado a um espaço determinado não pela sua necessidade e pela sua cosmovisão, mas por uma política despreparada e hegemônica que, especificamente no Paraná, incorreu na seguinte contradição: a demarcação de terras já não seria naturalmente positiva para o índio, e a diminuição da extensão dessas terras, (...) foi uma política contrária ao crescimento demográfico dos povos indígenas do estado. (SAMPAIO, 2017, p. 138).

Considerando essa amplificação da complexa e diversificada geografia indígena, estendendo-se para além das fronteiras das terras indígenas demarcadas ou pleiteadas, essa passaria a constituir-se, entre outras territorialidades, como “um mapa dinâmico” (SAMPAIO, 2017, p. 146), semelhante ao modelo de “territórios-rede” proposto por Haesbaert (2016). Segundo este modelo, na contemporaneidade,

> controlar o espaço indispensável à nossa reprodução social não significa (apenas) controlar áreas e definir “fronteiras”, mas, sobretudo, viver em redes, onde nossas próprias identificações e referências espaço-simbólicas são feitas não apenas no enraizamento e na (sempre relativa) estabilidade, mas na própria mobilidade. (HAESBAERT, 2016, p. 279).

A título de exemplificação, pode-se pensar na ampliação territorial que a vida virtual proporciona, ou ainda, citando um exemplo diretamente relacionado ao espaço universitário:

> na UEL, por exemplo, os estudantes indígenas têm uma sala de estudos, como um centro acadêmico, que pode ser considerado um território ou territorialidade indígena; ali só frequenta estudantes indígenas e pessoas que sejam permitidas. Obviamente essa ideia de território não deve ser pensada no sentido de reivindicar aquele espaço como propriedade indígena, mas enquanto a universidade ceder aquele espaço para os estudantes será um entorno das terras indígenas. Penso nessa realidade também no caso do índio urbano, ele continua em território indígena, mesmo estando fora da área demarcada. É um território indígena unicamente por haver um indígena ali. (SAMPAIO, 2017, p. 147).

Concebidos sob essa perspectiva, os estudos territoriais resgatam a importância do espaço para a configuração da sociedade; esse espaço não é entendido como apenas geográfico, mas é também produzido nas relações sociais, pelas práticas sócio-históricas e políticas e remetem ao poder. Segundo Costa (2009), o território envolve

> uma dimensão simbólica, cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de „controle simbólico" sobre o espaço em que vivem, sendo também, portanto, uma forma de apropriação, e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar: a apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos. (COSTA, 2009, p. 94).

Essa noção, portanto, configura-se no oposto da homogeneização, pois “não se limita à conservação de uma ordem, mas expande-se para estabelecer identidades” (SOUZA; MEIRELES; BICALHO, 2015, p. 141). Como visto, a

territorialização enquanto categoria apresenta mais de uma dimensão. Uma delas dialoga com a concretude do reconhecimento externo na distribuição e gestão dos espaços disponíveis, em disputa pelos diversos grupos e seus interesses práticos. A outra dialoga com a concretude dos espaços territorializáveis pelas diferentes identidades em disputa pela legitimação. Ambas as dimensões operam simultaneamente e configuram exclusões e oportunidades bastante concretas, pois definem quem são os sujeitos de direito para os demais e para eles próprios.

Um bom exemplo de como se comunicam mutuamente as territorialidades na definição de espaços de oportunidades e exclusões é apresentado pelo intelectual *guarani* anteriormente citado, quando discute o papel da universidade como área de influência a partir da distinção entre índios urbanos e aldeados. Sampaio (2017) se referiu às variações nas práticas desenvolvidas pela Comissão Universidade para os índios do Paraná – CUIA em diferentes processos seletivos vigentes para o ensino superior público, desde o início dos anos 2000, e aos seus impactos sobre os interessados. Autoetnograficamente, o autor (2017) relata que cerceou sua própria territorialização como candidato em seleções viabilizadas por alguns vestibulares dos Povos Indígenas do Paraná, porque as territorialidades requeridas pelos processos seletivos exigiam a apresentação de uma declaração de um cacique, atestando que indígena residia na aldeia há pelo menos dois anos (ou regras similares). Enquanto possível candidato, ele não fez como muitos outros que solicitaram a carta a caciques, mesmo morando na área urbana. Ele reportou tal decisão aos próprios valores *guarani* que preconizam, além da "responsabilidade de trazer em si uma tribo passada e levar consigo uma tribo futura, (que) cada *guarani* deveria pensar na sua responsabilidade nesta vida [...] resgatar o ser espiritual e o praticar a boa fala" (SAMPAIO, 2017, p. 141). O "bem falar" contém o significado subjacente do "dizer a verdade, que significa não enganar" [sic]. Representa, ainda, a relação com sua condição de não aldeado, que "serenamente carreg(a) co(ns)igo a história e o falar *guarani*; e quanto à Casa Grande, a tra(z) no peito e na mente" (SAMPAIO, 2017, p. 140). Dessa forma, considera-se indígena mesmo sendo urbano, enquanto alguns parentes residentes nas aldeias estão se "desguaranizando dentro da própria aldeia, quando eles não se apegam mais aos costumes, à crença, à língua, à história e a outros elementos que fazem o *nhandereko*, o **nosso modo de viver**" (SAMPAIO, 2017, p.140, grifo da autora).

É possível vislumbrar as repercussões práticas das mútuas territorializações, implicadas nesses critérios de inclusão e exclusão preconizados nos editais dos vestibulares, a partir do relato reproduzido a seguir, que narra o que aconteceu com Sampaio (2017) após não participar de alguns concursos vestibulares, por ser não aldeado:

> conforme divulgado, concorreriam às vagas candidatos índios pertencentes às comunidades indígenas existentes no Paraná que comprovassem o mínimo de dois anos de residência no estado do Paraná. Como sou pertencente a comunidade guarani do norte do Paraná, fiz a inscrição informando que eu era da cidade. Posteriormente a exigência para o Vestibular foi a de ter morado por dois anos em uma terra indígena do estado, não importando quando. Com essa mudança aconteceu uma coisa interessante, nos dois primeiros anos uma indígena que morava em São Paulo, pertencente à Terra Indígena Laranjinha, não pôde se inscrever porque fazia mais de dois anos que ela tinha ido embora da aldeia, mas eu morando no Paraná nos dois últimos anos pude me inscrever. Quando a exigência passou a ser a de ter morado por pelo menos dois anos em uma aldeia do Paraná, a indígena que morava em São Paulo pôde se inscrever, mas eu se não tivesse já passado no vestibular não poderia me inscrever por não ter morado em aldeia. (Portanto,) políticas que se baseiam pelas terras indígenas tem caráter geográfico, mas não são plenamente um reconhecimento ao ser humano indígena. Na Educação, precisamente, não se deveria excluir as crianças indígenas urbanas. Mas, se ocorre esse fato, que estímulo tais crianças terão de cultivar sua identidade étnica? (SAMPAIO, 2017, p. 142-143).

Como se pode perceber, as territorializações institucionalmente propostas não são neutras, mas trazem consigo identidades, valores e reconhecimentos de méritos e interpõem-se às possibilidades de territorializações indígenas, no caso citado, dos candidatos ao ensino superior no Paraná. Assim como as territorializações implicam condições, as invisibilizações, as desterritorializações e as territorializações precárias e insuficientes também refletem sobre os sujeitos envolvidos, quer sejam indígenas ou agentes institucionais.

Da mesma forma, há outras situações complexas que precisam ser consideradas. Como relata Sampaio (2017),

> apesar de haver essa realidade do indígena urbano, é necessário também estar atento ao oportunismo que pode acontecer, principalmente pela interpretação (do que seja) a autodeclaração indígena, (...) segundo (a qual) basta a pessoa se sentir índio que já é índio; mas, não deve ser esse o critério e o entendimento. (SAMPAIO, 2017, p. 143-144).

Ainda se pode pensar, contudo, que a própria UFPR expande sua área de influência institucional, territorializando-se através de seus alunos, indígenas ou não.

Outro exemplo de mesoterritorialização institucional no âmbito do nível superior pode ser apresentado: o currículo. Esse artefato educacional configura-se como um território de disputas de saberes e poderes que não se restringe ao campo teórico, pois implica em uma disputa entre sujeitos, cujas participações tornam-se mais ou menos intensas dependendo dos espaços e posições sociais que ocupam. Tais sujeitos possuem identidades forjadas em experiências sociais que nem sempre são valorizadas nos currículos formais (ARROYO, 2013). Assim, sua forma qualifica ou não o produto, qual seja, a organização territorial da gestão dos saberes valorizados. Não basta criticar os modelos estandardizados, nem manifestar as melhores intenções nas inúmeras reformas curriculares, se não forem implementadas novas práticas; como explica Demo (1999), quando refere ao fato de se estar equivocado ao considerar que apenas o ensino e o treinamento sejam capazes de preparar uma pessoa para os desafios profissionais de uma sociedade dinâmica e complexa. Por tender a desqualificar as narrativas das camadas populares e outros grupos socialmente excluídos, como os povos indígenas, os currículos acabam consagrando saberes muitas vezes subjugadores, colonialistas e mesmo preconceituosos, fato que tem sido questionado principalmente pelos movimentos populares, que reivindicam que seus direitos sejam atendidos e não somente proclamados através de políticas públicas que não têm tido o poder de mudar a realidade. Por essa razão, o debate sobre o currículo está presente em outras discussões não menos relevantes, como a inclusão, a qual exige a reinvenção dos espaços educativos com vistas a que todos aprendam, indistintamente. Para tanto, é preciso reconhecer o valor político da educação, enquanto instrumento de (re)produção social, no qual não há espaço para a aparente neutralidade, camuflada sob a ênfase no técnico em detrimento do político. O ensino superior não deve se furtar a esse posicionamento, sob pena de estar operando em favor da produção e promoção da desigualdade social (CANDAU, 2005). Tais lutas não sinalizam a perda de força do currículo oficial, mas afirmam a possibilidade de uma nova apropriação do currículo, para que esse se torne mais plural e permita um novo fazer docente, visto que o currículo oficial muitas vezes cerceia a prática de docência com suas prescrições (FAVACHO, 2012). Pensando nesse aspecto, foram investigadas duas experiências que dialogam com o tema (com diferentes territorializações) e estão ocorrendo na UFPR: a disciplina “Projetos de Aprendizagem” no Setor Litoral (ROCHA et al., 2017), os Trabalhos de Conclusão

de Curso – TCC e o Programa de Educação Tutorial – PET-Indígena (FREITAS, 2015), os quais serão analisados no capítulo 4. Isso porque é preciso territorializar a lógica da inclusão nas universidades, como tais experiências o fazem, uma vez que, se

> no final do século passado aspirávamos à tolerância à diferença, hoje sabemos que é muito pouco: não basta tolerar, precisamos e queremos valorizar a diferença, desenvolvendo processos que nos integrem uns aos outros, em vias recíprocas, simétricas, horizontais e abertas, nas quais haja potência para uma (...) busca de convergência entre conhecimentos múltiplos. (FREITAS; RESENDE, 2016, p. 197).

Outras discussões, mesmo em níveis microssociológicos das territorializações que configuram o ensino superior, poderiam ser suscitadas, como a questão da avaliação. Nesse processo, muitas vezes, além de não ser valorizada a produção de uma reflexão pelo aprendente que exceda a reprodutibilidade técnica ou conteudista, frequentemente enfatiza-se a exigência de cumprimento de prazos e regras formais para apresentação de trabalhos; há, ainda, o exagero quantitativo na solicitação de tarefas, gerando sofrimento acadêmico e incorrendo em um processo esvaziado de sentido e relevância de "tarefismo", termo cunhado por Miriam Graciano de Souza Pan (2017).

No sentido empregado na presente pesquisa, portanto, a territorialização responde tanto por um ato administrativo que

> fixa as regras que trazem à existência aquilo por ela prescrito (em) classificações (...) que são, em grande parte, produto de uma imposição arbitrária (...) de um estado anterior da relação de forças no campo das lutas pela delimitação legítima, conhecida e reconhecida, das fronteiras e do território, em suma, o princípio de di-visão legítima do mundo social" (BOURDIEU, 2011a, p. 114).

Desse modo, esse "traçado de fronteiras", que também pode ser chamado de institucionalização ou ainda de regionalização, "produz a diferença cultural do mesmo modo que é produto desta, criando identidades" (BOURDIEU, 2011a, p. 117). Pensado dessa forma, "o mundo social é também representação e vontade, e existir socialmente é também ser percebido como distinto" (BOURDIEU, 2011a, p. 119). Constitui-se, portanto, no processo de reconhecimento de uma especificidade, no caso, a indígena, e da legitimidade de seus pleitos específicos. Por não se tratar de um processo unilateral, conforme já discutido, não se deve ignorar o polo dessa

equação, qual seja, como os indígenas empreendem a territorialização desse território já designado ou requerido.

Articulada com a categoria preponderante – prática(s) –, essa dimensão da territorialização pode ser entendida como a institucionalização de espaços de reconhecimento de identidades, podendo apontar possibilidades de usufruição ou de expropriação de direitos. Podem, ainda, constituírem-se inócuas perene ou ocasionalmente (durante uma gestão, por exemplo). Ou seja, apesar de existirem formalmente, acabam não conseguindo territorializarem-se (por razões diversas) no âmbito das práticas institucionais, para de fato atuarem sobre os processos administrativos em curso, de tal modo a cumprir os papéis que teoricamente lhes foram atribuídos e pelos quais anseiam os agentes envolvidos, sejam administrativos ou sujeitos (coletivos) do direito.

Reconhece-se, portanto, uma diferença que vai além da etnicidade, mas que implica em prejuízos no acesso a bens socialmente produzidos. É preciso evidenciar a ocorrência de uma tensa **luta pelas classificações***,* pela qual "o grupo prático, virtual, ignorado, negado, se torna manifesto, para os outros grupos e para *ele próprio*, atestando assim a sua existência como grupo conhecido e reconhecido, que aspira à institucionalização" (BOURDIEU, 2011a, p. 118, grifo do autor). Assim, quando a territorialização organizacional não ocorre a existência de um grupo pode ser apenas figurativa, quase invisível aos olhos da gestão, pois foi igualado ao conceito universal dominante (que é homogeneizador e idealizado). Esse fato pode ocorrer mesmo quando há um contingente considerável de indivíduos circulando em determinado espaço, como é o caso da universidade.

No contexto da presente pesquisa, o conceito implicado na análise se referiu não somente os espaços designados pela administração, por maior conteúdo afirmativo que possam ter tais espaços no entendimento de quem os criou; procurei também compreender como esses espaços são territorializados pelas alteridades indígenas representadas pelos universitários, quais usos fazem do mesmos, em quais momentos e visando quais interesses práticos. Ou seja, meu interesse foi revelar o como se organizaram material, relacional, representacional e historicamente os processos de formatação e reformatação das práticas, a partir das diversas demandas institucionais e dos sujeitos coletivos indígenas envolvidos na reprodução, reformulação ou esvaziamento da compreensão da relevância de tais territórios estabelecidos.

3.1.3. Mediação

Os estudos baseados em práticas – EBPs consideram o aprendizado como um aspecto de direta interveniência na apropriação reprodutiva ou transformadora de práticas, já que as desnaturaliza, conforme já mencionado no tópico 3.1. Dessa forma, alertam para o fato de que “para compreender a durabilidade e a perpetuação da prática nós devemos realizar um *zoom* em ao menos quatro aspectos principais: aprendizado, mediação, outras pessoas e outras práticas” (NICOLINI, 2013, p. 227). Tal necessidade decorre do anseio por transformação das práticas ineficazes, ineficientes ou inefetivas, termos frequentemente utilizados no campo das ciências sociais aplicadas para qualificar práticas, e que representam o oposto de uma gradação entre o que é feito corretamente (relaciona-se ao como fazer, ter aptidão para fazer), o é feito de acordo com a expectativa do resultado esperado (relaciona-se ao atingimento dos objetivos envolvidos) e o que produz efeitos duradouros ao atingir uma meta social mais ampla (relaciona-se ao sucesso da prática em vista de sua relevância). Aplicada ao campo da educação e da pesquisa, a efetividade é avaliada em vista da relevância social da proposta, pois os parâmetros estabelecidos podem ser cumpridos (eficácia) com qualidade de execução (eficiência), no entanto executando uma tarefa completamente desnecessária em vista de uma produção científica (por exemplo, uma pauta científica superada ou, ainda, eticamente reprovável).

Como produção humana relacional, as práticas podem ser modificadas; contudo, “sem uma teoria coerente de aprendizagem nós ficamos com uma noção obscura da prática como um objeto coletivo escondido e metafísico que exerce alguma forma de poder causal sobre o comportamento dos indivíduos” (NICOLINI, 2013, p. 227). Daí essa atenção especial a constructos do campo da Psicologia e da Educação, que possam dialogar e subsidiar essa visão.

A categoria mediação provém da Psicologia Histórico-Cultural e é substrato para uma teoria de aprendizagem, tendo originalmente sido proposta por Lev Vygotsky (1991a, 1991b, 2011, 1997, 1993) para reformar, a partir dos princípios marxistas, a psicologia marcadamente cartesiana e mentalista (NICOLINI, 2013). Conforme mencionado, essa teoria psicológica repercute diretamente sobre o campo da Educação e dos EBPs, inspirando-os por ser “o ponto de partida de todas as vertentes da teoria da atividade” (NICOLINI, 2013, p. 106). A partir dessa categoria

específica, pode-se discutir uma teoria de aprendizagem consistente com a maioria das teorias dos EBPs pois, segundo o entendimento da mesma, mediação e aprendizagem caminham como processos interdependentes.

Nessa perspectiva teórica, tanto a formação da consciência quanto a da subjetividade ocorrem a partir de situações de intersubjetividade que remetem à mediação simbólica. Mesmo quando objetivados em artefatos, instrumentos e ferramentas, a exemplo de uma organização espacial como as missões jesuíticas, de cujas ruínas emanam os discursos que as organizavam (vide Capítulo 2), pode-se perceber as mediações simbólicas e os valores subjacentes às formas organizativas empreendidas para além das paredes que restaram.

A Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1991a) preconiza que o desenvolvimento ocorre do interpsíquico para o intrapsíquico de maneira contínua durante toda a vida; contrapõe-se, assim, a outras teorias, que consideram que o desenvolvimento se encerra no período da pré-adultícia, em uma determinada etapa na qual se produz uma condição de abstração capaz de internalizar o mundo e proceder generalizações de aprendizagens, por exemplo.

Na teoria do desenvolvimento proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, a internalização do mundo depende da atividade do aprendente em um ambiente eminentemente social, ocorrendo uma apropriação ativa a partir da qual é gerada a consciência. Portanto, esta perspectiva teórica enfatiza que não se trata, como preconizam outras teorias, de um caminho evolutivo que aconteça naturalmente, que porventura decorra de maturações essencialmente biológicas de um aparato cognitivo que apenas se atualiza enquanto um potencial desenvolvido no plano intrapsíquico e que prepara, pela maturação, o indivíduo para apreender determinados aspectos da vida. Nem tampouco se trata de um processo constituído totalmente pela estimulação externa, independente dos processos próprios de aprendizagem do sujeito envolvido, de sua atividade, de seu esforço apropriativo e de suas motivações.

A aprendizagem, então, envolve a passagem do interpsicológico para o intrapsicológico e constitui-se eminentemente social, relacional, situada (geográfica, histórica e culturalmente); é, portanto, mediada e participativa (VYGOTSKY, 1991a). A aprendizagem enseja o desenvolvimento humano (e não o contrário, como dizem outras teorias), não sendo, portanto, universalizável através do estabelecimento de estágios do desenvolvimento humano aplicáveis a todas as pessoas, em realidade

sociais, culturais e a períodos históricos diversos. Isso porque, segundo Nicolini (2013),

> os homens nunca reagem diretamente ao seu ambiente. [...] A relação entre o homem e o ambiente é sempre mediada por significados culturais como os signos e os artefatos (dispositivos materiais construídos habilmente pelo homem). Mediado aqui significa que todas as práticas são transmitidas por „meio de" e são tornadas possíveis por um conjunto de aparatos materiais e ideacionais, dispositivos e utensílios que tiramos do nosso patrimônio cultural ou meio social. (NICOLINI, 2013, p. 106).

Transpondo este conceito para os estudos das práticas, pode-se afirmar que cada atividade não se desenrola diretamente com a realidade objetiva, mas evidencia as relações sociais existentes, objetivando-as em um contexto permeado por sentidos e significados. Exige atividade, participação e algum nível de engajamento mútuo entre os praticantes. Sendo totalmente dependentes dos praticantes envolvidos em sua reprodução, com maior ou menor transformação, e dos processos ulteriores consubstanciados relacional, representacional e materialmente, as práticas não prescindem do envolvimento cognitivo-emocional dos agentes, o qual interconecta o externo e o interno e constitui as suas razões práticas (BOURDIEU, 2011a). Nesse sentido, o que se diz a respeito do desenvolvimento infantil também serve para as demais etapas etárias. Como relatam Vygotsky et al. (1992):

> quaisquer que sejam os processos particulares da vida psíquica de (alguém) que tomemos, a análise das forças motivadoras de seu desenvolvimento leva-nos assim, inevitavelmente, às formas principais de sua atividade, aos motivos que a encorajam e, consequentemente, ao sentido que (...) está descobrindo nos objetos e fenômenos do mundo circundante. (VIGOTSKY et al., 1992, p. 82-83).

Os postulados teóricos da Psicologia Histórico-Cultural configuram um método próprio para a análise da práxis, potencialmente aplicável tanto ao estudo das práticas quanto à própria mediação voltada à intervenção, em processos visando suas transformações. Trata-se de priorizar a análise dos processos ao invés dos produtos/objetos (o que requer uma exposição da dinâmica da história do processo) e priorizar a explicação "da essência dos fenômenos psicológicos (ou práticos e a determinação das) relações dinâmico-causais" (VYGOTSKY, 1991a, p. 72). Tem-se por premissa a ação e, ao invés de descrever, busca-se reconstruir

todos os pontos até as origens da estrutura visada, criando condições para desconstruir o “comportamento fossilizado” (VYGOTSKY, 1991 1, p. 73), qual seja, automatizado/mecanizado. É possível dizer que, quando se pretende modificar alguma prática considerada inadequada ou insuficiente, deve-se partir da análise dos processos que a produziram; inicia-se do produto final atual até sua gênese, considerando as relações que os sustentam, a fim poder empreender mudanças sobre os mesmos, por mais perene que a configuração presente figure.

Essa desconstrução da prática “fossilizada” através do uso do método genético proposto para o estudo do desenvolvimento humano pela Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1991a) remete a outros conceitos igualmente relevantes para os EBPs, em especial à figura do mediador qualificado. Em educação, esse mediador seria o professor ou um colega mais desenvolvido no domínio de uma dada habilidade ou conhecimento. Penso ser possível transpor a atribuição da relevância ao mediador no contexto das organizações. Nesse caso, tal função não se refere necessariamente os gestores (pois esses podem estar no cargo apenas por possuírem um capital político), mas designa alguém que domina as práticas que ocorrem em determinado contexto institucional (os técnicos e executivos, por exemplo).

A visão de desenvolvimento proposta a partir de Vygotsky indica um processo no qual se destaca a necessidade de participação nas vivências cotidianas (e não apenas no que se diz sobre elas – teoricamente). Enfatizam também, a importância da linguagem, no acesso ao mundo mediado, e da mediação qualificada, no movimento de apropriação de saberes e de novas práticas nas atividades cotidianas que constituem os praticantes. Sendo o mundo mediado, “não há como não ser situado socialmente ou culturalmente quando realiza uma ação, mesmo em perfeita solidão” (NICOLINI, 2013, p. 106-107).

Por ser totalmente mediado, o mundo não se dá a conhecer “naturalmente” aos humanos: é necessário vivenciar os aparatos materiais produzidos pela sociedade e também haver uma mediação qualificada procedida por um outro mais experiente. A linguagem é um mediador fundamental, porque transforma o ser em humano ao promover uma mudança qualitativa nos processos mentais básicos (comungados com os demais animais), permitindo que cada vez mais se complexifiquem as conexões sem significado entre estímulo e resposta, transformando com isso os processos mentais inferiores em superiores. Dessa

forma, a mediação interfere na qualidade dos processos primitivos (transformando, por exemplo, uma sensação em percepção e uma atenção difusa numa orientada e concentrada), além de organizar o pensamento, auxiliar no processo de autorregulação e planejamento (o que exige distanciar-se têmporo-localmente do imediato), permitir expressar sentimentos e pensamentos em palavras e pensar sobre o pensamento (metacognição). A mediação qualificada é empreendida por um terceiro e permite sair da zona de desenvolvimento real (ZDR) – que representa o que o praticante já conhece e consegue realizar sozinho – e ir além, avançar até uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) – aquilo que ele consegue realizar com auxílio de alguém que já domina o assunto/tema abordado, para depois apropriar-se a ponto de o fazer sozinho (VYGOTSKI, 1991a).

Embora a linguagem seja uma ferramenta, não deve ser entendida como "verborragia", uma crença de que a mera explicitação oral ou escrita de um pensamento gere, por si só, uma mudança nas práticas. Trata-se de algo mais amplo e profundo que isso, que inclui esses usos mas não se limita a eles.

As universidades fazem amplo uso da estratégia comunicativa "verbal" (escrita ou oral), infelizmente de forma isolada de outras ações; esse fato se dá, tanto em cursos de capacitação, de campanhas, quanto em eventos de recepção de novos funcionários e alunos, sobre os quais se despeja centenas de informações de uma só vez, sem retomadas ou estratégias posteriores de acompanhamento, resultando em um aprendizado insuficiente. Isso ocorre porque as práticas não foram vivenciadas; quando o são, muitas vezes geram erros que poderiam ser evitados por uma mediação qualificada prévia. Duas consequências práticas parecem decorrer desse pensamento: o dispêndio de enorme energia para formatar normas e materiais de divulgação, os quais não são acessados ou apreendidos pelos envolvidos, e a inexistência de esforço para desenvolver estratégias de ação direta sobre os problemas detectados. Como exemplo, pode-se citar o *bullying* (individual ou coletivo e de conteúdos diversos) no ensino superior, prática cada vez mais recorrente, sobre a qual são emitidos textos, ofícios, folders e reportagens; não há, no entanto, outras ações diretas, como a organização de um grupo de intervenção especializado sobre o tema, que de fato intervenha diretamente nos casos. Isso, a despeito de se saber que os *bullers* são reforçados por uma agência desse tipo, enquanto precisariam ser confrontados pessoalmente sobre suas inadequações comportamentais, alertados e punidos quando recorrentes. Grassam

situações graves como essas; frequentemente, o que é feito é a realocação da vítima de turma ou turno, ou não é feito absolutamente nada, além de deixar que os discentes “se resolvam por si próprios”, em uma atitude de omissão institucional que reforça o agressor e em nada contribui para o desenvolvimento da sociedade pois a delinquência foi legitimada.

Essa dimensão da mediação que remete ao papel do Outro no aprendizado é de suma importância para a promoção de modificações nas práticas enquanto valorização do aspecto relacional (para a inserção de novos membros, por exemplo). Representa também um método para a intervenção direta nas práticas (como ensinar uma prática a esse iniciante nela, por exemplo) ou na intervenção indireta (nos planejamentos estratégicos organizacionais, por exemplo). Dessa forma, a prática é modificada na prática, com auxílio da mediação e de mediadores.

Tal qual um bom professor, o mediador qualificado deve intervir sobre a ZDP; para isso, é preciso verificar primeiramente a ZDR do praticante, para que possa ser conduzido à apreensão de uma dada prática. Esse processo envolve conhecimento da prática que se está a ensinar, de modo que sejam revelados os processos envolvidos na mesma, bem como as estratégias desenvolvidas para atingir determinado padrão dessa prática (eficácia, eficiência, efetividade).

O interessante desse movimento de ensinar é que o aprendente pode também revelar, através de seu processo próprio de apreensão, novas possibilidades e estratégias, as quais podem até favorecer um incremento evolutivo dessa prática, o que pode beneficiar à própria organização, tanto quanto ao novato, que se sentirá valorizado e engajado nessa prática. Como exemplificado, a esse processo educativo subjaz uma visão dinâmica das práticas e da educação, seu reconhecimento como produto humano e como intrinsecamente gestante de potencialidades, já que, ao desfossilizar os processos, permite mais facilmente uma intervenção nos mesmos por todos os agentes participantes dessa prática. Dessa forma entendida, superando o anseio pela manutenção e mera reprodução de uma prática alheia aos praticantes (pela sua repetição e memorização), explora-se o potencial desafiador ao engajamento de ambos os praticantes – o iniciante e o *expert*, tanto para demonstrar o que sabem quanto para buscarem diferentes estratégias na busca por sua transformação coadunada com o almejado. De qualquer forma, mesmo para um uso prioritariamente reprodutor, a mediação precisa considerar as zonas de desenvolvimento real e potencial do indivíduo.

O erro, nesse contexto, ganha um novo valor: é o principal revelador dos processos nos quais é preciso intervir. O erro constitui a ponte entre o produto a ser aprimorado e a sua versão mais eficiente, pois a apreensão dos processos pelo mediador é o que permite uma intervenção efetiva. Logo, o erro faz parte do acerto, não deve ser ridicularizado ou punido e sim valorizado, explicitado, esmiuçado.

Isso remete também ao valor da interpessoalidade situada temporalmente, pois a prática envolta no erro reivindica a teoria dominada pelo *expert* para sua adequação, evidenciando a indissociabilidade entre prática e teoria. Nessa perspectiva, a melhor forma de investir sobre as práticas é questioná-las diretamente, de preferência no momento em que estão ocorrendo - ou se pode pedir para que se explique o "como" se faz. O mediador "teoriza", a partir da prática em curso, os motivos dos erros; propõe, assim, as mudanças sobre tais aspectos, testando suas hipóteses no próprio processo de ensino. O mediador exercita a correção da prática em conjunto com o aprendente até o momento em que este a apreendeu e consegue fazer sozinho - momento em que amplificou sua ZDR.

Isso significa, portanto, partir daquilo que o novato está entendendo sobre a prática para um plano imediatamente superior de complexidade. Ou seja, é necessário verificar primeiro o que o praticante recém-inserido é capaz de fazer sozinho, e depois o que pode realizar com auxílio de alguém mais experiente. A intenção desse processo é verificar conteúdos já internalizados e conteúdos em processo de internalização, planejando e sequenciando o ensino, tornando-o motivador e interessante. A função primordial do mediador, nesse contexto, é favorecer a aprendizagem; para isso ele precisa, tal qual um educador escolar, ter consciência de que ele é principal agente do processo do ensino. Cabe a ele organizar o processo, além de ter o domínio do conhecimento específico do processo envolvido a ponto de ter habilidades, ele próprio, de desconstruí-lo e reconstruí-lo em sua tecitura. Necessita, ainda, ter habilidade relacional e comunicacional para induzir o inexperiente no tema a, primeiramente, demonstrar o que está entendendo sobre o mesmo (ZDR), o que implica em uma postura receptiva e respeitosa. Inicialmente é necessário estabelecer um ambiente suficientemente de confiança, no qual o não *expert* possa sentir-se à vontade para demonstrar suas fragilidades no que diz respeito ao conteúdo em foco, o que pode ser problemático especialmente no espaço laboral. A partir daí, o mediador qualificado deve atuar ponto a ponto sobre o conteúdo, de tal forma que vá

promovendo no aprendiz o acompanhamento desse processo; com isso, ele amplia seu conhecimento e progride para uma zona qualitativamente superior de conhecimento, a ZDP. Para tanto, o mediador pode fazer uso de várias estratégias (apresentando modelos, fazendo perguntas, usando apoios gráficos, trazendo exemplos, apresentando cases correlatos, etc.). Ele também precisará possuir habilidade emocional, pois o processo às vezes pode tornar-se frustrante, demandando paciência. Quanto mais ele conhecer o aprendente, melhor, pois a personalização do ensino facilita o engajamento mútuo no processo; no entanto, esse não é um requisito indispensável. Como se depreende, o mediador é o responsável pelo aprendizado do aluno – se a aprendizagem não ocorrer é necessário mudar a forma de ensinar. Talvez o aluno precise de requisitos anteriores e de suporte ao aprendizado; nesse caso, deve-se providenciar o acesso a esses recursos, a fim de que o repertório indispensável possa subsidiar o aprendizado em questão. Também pode acontecer que o aprendente não esteja interessado no aprendizado necessário; nesse caso, é preciso atuar para torná-lo significativo, fazê-lo compreender os motivos de sua validade em vista do contexto social e cultural envolvido, significando-o para o novato no tema, pois não se pode subestimar a influência da emoção sobre o aprendizado (CAMARGO, 2004). Em todas essas situações enfatiza-se o papel do mediador e a qualidade da mediação empreendida enquanto processos conscientes, relacionais (VYGOTSKY, 1991a) e intencionais.

Em síntese, para Vygotsky (1997, 2011), o professor é um mediador por excelência: é um organizador do meio social educativo, é o responsável por regular e controlar as interações com e entre os estudantes de forma a proporcionar que as suas aprendizagens sejam satisfatórias. A intencionalidade do professor no processo de ensinar, conciliada às habilidades docentes (as quais também passam pelo aprendizado) e à qualidade da relação que estabelece com seus alunos configuram fatores essenciais para um aprendizado efetivo. O afeto permeia tais relações e auxilia a consolidar os vínculos com o aprender e com o grupo escolar; não pode, portanto, ser desprezado enquanto definidor de um ambiente o mais propício possível ao empreendimento educativo. O erro tem que ser incorporado ao ambiente como natural à aprendizagem e à autoavaliação do professor, o qual precisa monitorar sua própria capacidade comunicativa constantemente.

Outro aspecto extremamente valioso dessa teoria diz respeito à proposição da unidade entre os aspectos volitivo e cognitivo. Não podem ser relegados interesses, necessidades, motivações, afetividade e emoção, pois é nessa esfera que surgem os pensamentos; nelas estaria a "razão última do pensamento" (OLIVEIRA, 1992, p. 76). A separação entre intelecto e afeto, segundo Vygotsky (1991),

> apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de "pensamentos que pensam a si próprios", dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado tanto um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. (VYGOTSKY, 1991b, p. 6-7).

A conexão entre cognitivo e emocional considera o vínculo entre o pensamento que se encontra vinculado à resolução de uma tarefa vital para uma pessoa e suas motivações mais profundas. Assim, nos termos de Vygotsky (1991b), uma orientação é depreendida: "Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação (VYGOTSKY, 1991b, p.130).

Tais considerações são plenamente atribuíveis a todos os planos da vida, inclusive o da vivência nas organizações. Acredito que um chefe centralizador impede o desenvolvimento de sua equipe ao fragmentar as práticas pois assim somente ele domina o conjunto das práticas e pode sobre elas atuar. Ao limitar a participação dos demais agentes envolvidos, ele dificulta o engajamento cognitivo-afetivo de todos no bem comum grupal. Isso tem efeitos nas motivações individuais e em suas próprias identidades, pois inviabiliza a reinvenção contínua das maneiras de ser, sentir e vivenciar o cotidiano das práticas.

Da mesma forma ocorre o aprendizado entre pares; um membro atuando como mediador qualificado por ser mais experiente no tema, produz resultados benéficos para ambos os envolvidos. É preciso, no entanto, resguardar alguns cuidados voltados ao não superempoderamento egóico dos mais adiantados, gerando subalternizações. Dependendo da situação, é necessário que um mediador supervisor esteja monitorando a relação interpares (ROCHA et al., 2017a).

Assim, é possível transportar os conceitos educacionais para as aprendizagens necessárias no espaço laboral. Trata-se de uma “prática de apropriação da experiência humana, realiza-se na atividade social” (CAMARGO, 2004, p. 119). Nessa prática, o autoconceito negativo na função de aprendente interfere sobremaneira em sua aprendizagem, chegando a gerar bloqueios capazes de produzir comportamentos tidos como destoantes, pela inabilidade em lidar com as emoções e sentimentos gerados em uma prática mecanizada e despida de sentido, ou seja, pela massificação das práticas.

Portanto, a mediação é uma categoria indispensável à transformação de práticas. Cabe destacar, como bem enfatiza a Psicologia Histórico-Cultural, que a contradição entre evolução e involução está sempre presente, decorrendo que nem toda transformação significa evolução. Da mesma forma, não há linearidade cumulativa, e sim processos que podem se integrar e configurar mudanças qualitativas para um plano mais complexo de prática, sempre pautada nas práticas já existentes e nos agentes que as carreiam, reproduzindo-as ou transformando-as.

Nicolini (2013) resume a questão, elencando cinco princípios relevantes para os estudos das práticas emanados da teoria sobre a mediação: “a natureza mediadora da prática, a noção de uma atividade sistêmica, a natureza orientada pelo objeto da atividade humana; sua natureza histórica e contraditória, e a natureza intervencionista e desenvolvimental do estudo da prática” (NICOLINI, 2013, p. 106).

Depreende-se, do exposto, que, se não forem priorizadas práticas sistemáticas e diversificadas de mediação em favor da permanência dos estudantes no campo educacional do Ensino Superior, práticas excludentes estarão sendo efetivadas. No caso dos universitários indígenas, a utilização dessas práticas propiciaria uma apropriação do espaço universitário (nos seus mais variados aspectos) mais congruente com suas próprias expectativas (ROCHA, 2013a) e com as exigências da experiência universitária.

3.2 FORMAS DE APREENSÃO DAS CATEGORIAS

Nesse tópico, são apresentadas as formas de apreensão desenvolvidas para as referidas categorias. Os procedimentos para coleta e produção dos dados serão também sintetizados no QUADRO 1, a fim de melhorar a visualização das relações entre as diferentes unidades das práticas elencadas para esse estudo. Finalmente,

são detalhados a tipologia da pesquisa, os critérios de inclusão e de exclusão dos participantes, os aspectos éticos da pesquisa e os procedimentos para a análise dos dados.

Para apreensão da prática, Nicolini (2013) sugere uma

> pesquisa rizomática, (na qual) o etnógrafo encontra-se a lidar com vários estudos ao mesmo tempo, cada um em diferentes etapas da pesquisa (acesso, observações preliminares etc) e cada um com foco em fenômenos em diferentes temporalidades, (... gerando) vários miniprojetos paralelos (... a partir do que) sobressai que o processo não é linear (...) exigindo que o etnógrafo passe por vários ciclos de observação, análise e reflexão. (Isso) até documentar e representar a textura das conexões entre as práticas (... inclusive as) práticas das quais depende e que a sustentam, (...) e seus efeitos locais e não-locais (como) a elaboração de poíticas. (NICOLINI, 2013, p. 237).

Segundo a biologia, de onde advém a inspiração para o termo rizoma, algumas plantas podem ramificar-se em qualquer ponto e transformar-se em um bulbo ou tubérculo, podendo funcionar de modo semiautônomo, independentemente de sua localização na planta. Dessa forma, após lançadas as ramificações, não há uma base única originando e sustentando a planta (NICOLINI, 2013). Essa metáfora permite compreender que o estudo das práticas deve contemplar uma lógica não arbórea, pois o rizoma estende a planta em diferentes direções que, após amadurecerem, se estendem novamente e continuam a se espalhar de forma mais ou menos autônoma; algumas das ramificações posteriores podem tornar-se mais robustas que os ramos de origem, mas todas relacionam-se entre si, compondo uma prática com diferentes nuances, nem sempre confluentes. Quando há o rompimento de uma das ramificações, os demais bulbos sobrevivem com relativa autonomia. A lógica arbórea remete a um elemento gerador que subordina todos os que lhes forem posteriores no desenvolvimento, a exemplo das taxonomias dos seres vivos, e o que sobre ele é dito vale, de forma hierarquizada, para os demais integrantes desse processo. De acordo com Nicolini (2013), considerando o modelo rizomático como mais adequado ao estudo das práticas,

> de forma semelhante, proponho que o estudo das práticas comecem em um lugar com o estudo aprofundado desse local específico e depois se espalhe seguindo conexões emergentes. Tais conexões levam a outras práticas, que se tornam, por sua vez, o alvo de uma nova rodada de *zoom in* do estudo da prática. Começa então com o *zoom in* para entender como a prática é realizada em um sítio. E prossegue com um *zoom out* que expõe as relações entre as práticas, e continua com um novo esforço de *zoom* sobre o novo sítio e assim por diante. O objetivo desse movimento recursivo e alternado é a construção de uma valorização da razão pela qual a prática é praticada na forma como ela é, como ela veio a ser assim, por que não é diferente, quais são as conseqüências e os efeitos que este estado de coisas produz no mundo em geral, do que é diferente e quem tem e não tem o poder sobre o processo. (NICOLINI, 2013, p. 238).

Para tanto, buscou-se tornar a prática visível e explicável através de três movimentos básicos: "**um olhar interno nas práticas (zoom in)**, um olhar externo capaz de **discernir relações no espaço e no tempo (zoom out)**, e, a partir deles, a produção de **inter-relações** capazes de enriquecer o entendimento **(zoom interativo)**" (NICOLINI, 2013, p. 219, grifo do autor). A ideia se pauta em olhar a prática a partir dela mesma, olhar a mesma prática externamente e, num terceiro momento, visualizar as interações possíveis entre interno, externo, tempo e espaço.

A fase do ***zoom in*** (olhar interno das práticas) pressupõe que as práticas são colocadas como objeto epistêmico central e foco de atenção. Significa olhar as práticas em tempo real a partir da ação (planejando, fazendo, relacionando, dizendo), considerando que práticas "não são objetos, não estão na cabeça dos indivíduos e nem são armazenadas em rotinas ou programas" (NICOLINI, 2013, p. 219). Investigar práticas pressupõe conhecer a realização. Trata-se de olhar a prática a partir de vários aspectos, não necessariamente de todos: do dizendo e fazendo, da interação envolvida, da cronometragem (importância do tempo), da corporeidade (*habitus* exigidos), dos artefatos (materiais – mesa ou simbólicos – documentos) e ferramentas envolvidos, dos interesses intrínsecos, da tensão entre criatividade e normatividade, da legitimação e aprendizagem das práticas. Nicolini (2013) propõe uma série de questionamentos que podem auxiliar no *zoom in* de práticas, conforme se apresenta no QUADRO 1:

QUADRO 1 - QUESTIONAMENTOS NORTEADORES PARA ZOOM IN EM PESQUISAS SOBRE PRÁTICAS

ASPECTOS DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES NORTEADORAS
Dizendo e fazendo	O que as pessoas estão dizendo e fazendo? O que tentam fazer enquanto falam? Em que sequências temporais se dão os padrões de dizer e fazer? Quais são os seus efeitos? Etc
Ordem interacional	Que tipo de interação é realizada por determinada prática? Como se difere de outras práticas semelhantes realizadas no mesmo lugar? Quais interesses coletivos são sustentados e perpetuados por esta prática? etc
Cronometragem	Quais padrões de dizer e fazer e seu fluxo no tempo? Quais consequências/efeitos temporais provocam? O ritmo temporal é produzido pela prática? Qual é a relação entre diferentes temporalidades produzidas na cena em ação por diferentes práticas? etc
Corporeidade	Como a prática é realizada através do corpo? Como o corpo é configurado pela prática? etc
Artefatos e ferramentas	Quais artefatos são usados na prática? Como esse artefatos contribuem para a realização da prática? Como são usados? As ferramentas estão de fato alinhadas com a prática ou há conflitos e tensões entre elas? Qual o trabalho visível e invisível os artefatos desempenham? Quais preocupações práticas ou sentido, os artefatos transmitem para a prática? Que tipo de intermediação os artefatos executam? Quais conexões os artefatos estabelecem com outras práticas? Qual o tipo de preocupações eles transmitem para a prática? Qual o trabalho intermediário que artefatos e ferramentas desempenham? Etc
Interesses práticos	Quais interesses práticos orientam o trabalho dos profissionais? O que vêem como seu principal objeto de atividade? O que importa para eles? Com o que eles se preocupam? Qual a sua preocupação prática quando vão trabalhar? Qual a sua preocupação sobre a prática? O que eles enxergam como principal objeto da atividade? Para onde eles direcionam seus esforços? etc
Tensão entre criatividade e normatividade	Como os profissionais tornam-se responsáveis pela prática? Que recursos discursivos sustentam a maneira de agir? Como ocorrem as disputas entre o certo e o errado? Etc
Legitimação e aprendizagem	Como se dá a socialização dos novos membros? Quais histórias são usadas? Os praticantes usam a prática para se identificarem como comunidade? Qual a diferença entre entrantes e membros que saem da comunidade? etc

FONTE: adaptado de Nicolini (2013, p. 220) por Venâncio et al.[11] (2015, p.10).

[11] No Grupo de Estudos vinculado à disciplina “Metodologias do Estudo da Prática” do Doutorado em Administração da Universidade Positivo, do qual a autora e sua orientadora participaram em 2014 e 2015 e que era coordenado pela Prof.ª Dra. Yara Lúcia Mazziotti Bulgacov epelo Prof. Dr. Eloy Eros da Silva Nogueira.

Uma estratégia diferente para dar *zoom in* nas unidades das práticas elencadas consiste em focar na representação das práticas; entretanto, para que seja feito de modo coerente com os EBPs, há que se levar em conta o papel ativo do corpo, dos artefatos e das ferramentas. Nesse caso, conforme ressalta Nicolini (2013), é preciso lembrar que

> as práticas sempre falam através de corpos disciplinados e habituados, (o que implicaria em observar) a coreografia do corpo. (Mas isso não seria suficiente, pois a) realização da prática é, de fato, sempre alcançada graças a ambos: o domínio dos humanos encarnados em atores qualificados e a contribuição de uma variedade de ferramentas de atividades. (NICOLINI, 2013, p. 223).

Nesse sentido, o corpo seria apenas umas das formas de objetivar as práticas e perceber o que as leva a se repetirem no tempo e no espaço. Deve-se atentar, então, para "apreciar a prática como um corpo e uma coreografia discursiva" (NICOLINI, 2013, p. 223). O que significa que há um roteiro guiando esse corpo, mesmo quando improvisa ou atua solitariamente. O corpo em movimento é impactado também através de artefatos (materiais – mesa, prédios etc. e simbólicos – leis, documentos, normativas etc.) e ferramentas (tudo o que é produzido para ajudar no trabalho do agente – reuniões, mensagens por diferentes formas de comunicação etc.), os quais podem, atentando-se para o objeto em análise na presente tese, configurar-se invisibilizadores, constrangedores, personalizados etc.

A ênfase no discurso da prática incorporado remete à sua causa e sua natureza orientada. Entretanto, não se pretende acessar crenças, valores ou presumidos motivos internos, que orientam a ação dos praticantes; ao contrário, são as preocupações práticas que devem ser reveladas, já que para eles, conforme Nicolini (2013), a prática é

> experenciada como sendo governada por uma direção que é baseada (...) no senso do que fazer e no que „deveria" ser feito (....) antecipando e articulando tanto o plano cognitivo quanto moral. (...) O que as preocupações práticas acrescenta é a necessidade de descrever como o objeto de trabalho é experenciado pelos participantes da prática. (Considerando que tais) preocupações nunca são realizadas tacitamente. Ao contrário, elas costumeiramente são encaminhadas verbalmente e discutidas no curso da prática, ainda que por um vocabulário de motivos e metas ou por meio de um vocabulário de contas, explicações, justificativas e prescrições. (NICOLINI, 2013, p. 224-225).

É preciso atentar para o fato de que há uma tensão entre a normatividade e a criatividade, sendo que os limites externos para uma prática dependem do que as pessoas concordam que precisa ser feito e o que pode ser responsavelmente processado. Uma das melhores formas de apreender essa tensão é acompanhar os novatos (no caso dessa pesquisa, os calouros), pois os que a eles se reportam, quando ingressam no espaço no qual se processa a prática, "estabelecem discursivamente o que é apropriado e o que não é, qual é o correto estilo da prática e qual não é. O que não é compreendido e o que não é aceitável" (NICOLINI, 2013, p. 225), ou seja, o que pertence ou não à prática e o que precisa ser reparado ou excluído. Todo esse movimento revela limites e evidencia a tensão entre a normatividade e a criatividade (*poiesis*). Essas fronteiras da prática são "continuamente contestadas, debatidas e movidas materialmente e discursivamente, elas sempre estão lá" (NICOLINI, 2013, p. 226).

A prática não prescinde de adesão, para ter continuidade. Ela é social em sua essência. Por isso não se usa o termo "prática social", pois seria redundante (NICOLINI, 2013). Pode-se deduzir daí que, igualmente, não faz sentido a expressão "prática institucional", porque as práticas estão inscritas em diferentes contextos, inclusive nos corpos dos praticantes, agentes dessa prática. Dessa forma, por mais "fracas" que sejam, elas "carregam traços de institucionalização, (...) por isso constituem regimes duradouros de atividade" (NICOLINI, 2013, p. 227).

Uma falha em reconhecer uma prática pode existir porque

> eu não tenho ideia do que está acontecendo (uma sensação que todos já experimentamos como novatos em certa prática) ou porque eu não quero ou não posso aceitá-la. (...) É meu argumento que para compreender a durabilidade e a perpetuação de práticas nós devemos realizar um *zoom* em ao menos quatro aspectos principais: aprendizado, mediação, outras pessoas e outras práticas. (Assim sendo,) os métodos para realizar a prática, sua orientação e sua força normativa precisam ser aprendidas, e (estando-se em posse de uma teoria compatível e coerente de como se dá esse processo) o sentido e o significado de uma prática são adquiridos no processo social através dos quais novatos se tronam progressivamente praticantes proficientes. (NICOLINI, 2013, p. 227).

Então, também nesse caso, para entender como se legitima o aprendizado, observar os novatos torna-se um exercício revelador de práticas para o pesquisador. Os seniores, que são mediadores qualificados na prática em pauta (podem ser colegas mais experientes, professores, técnicos, etc.), tentam inserir os iniciados na lógica vigente. Para o pesquisador das práticas, esse é um momento precioso, no

qual se revelam não somente as preocupações e representações das práticas, mas também as formas específicas de ser, falar e sentir que fazem da pessoa um membro eficiente naquela prática.

Entretanto, estudar detalhadamente a produção local é apenas parte do trabalho: é preciso entender e representar a prática e localizá-la em sua rede de sustentação. É preciso ampliar o olhar e a rede de conexões, já que as práticas nunca acontecem isoladamente. De acordo com Nicolini (2013), tais relações se

> estendem tanto no espaço quanto no tempo e formam uma textura gigantesca, intrincada e desenvolvida de dependências e referências. (Por isso) tal estudo não pode focar somente nos detalhes de sua realização, e requer, ao invés disso, que o pesquisador se esforce para apreciar como a atividade local é afetada por outras práticas, como outras práticas são afetadas ou restringidas ou qualificadas pela prática em consideração, e quais são as consequências materiais de tais relações. (Enfim) elas só podem ser estudadas de modo relacional (...) como parte de um elo de ligações. A fim de entender o que acontece aqui e agora nós também precisamos entender o que acontece em outro lugar – ao lado, ou muito mais longe. Assim, há uma necessidade de alternar o *zoom* no movimento descrito acima (...) para ampliar a visão para a textura das práticas. (NICOLINI, 2013, p. 229).

Nessa perspectiva, o autor acrescenta que será necessário que o pesquisador, na etapa denominada *zoom out*, siga as

> trilhas entre as práticas, observando como essas conexões (....) podem vir a formar nexos entrincheirados ou redes; como essas redes de ação produzem seus efeitos; como essas redes de práticas abrangentes e globais se manifestam na prática local; e como as performances “locais” são, em parte, constituídas por meio de fluxos distantes e em movimento. (NICOLINI, 2013, p. 230).

Esse distanciamento requer dois movimentos: descobrir as conexões entre as práticas no tempo e no espaço e estudar como essas conexões são mantidas em um lugar. Para se atingir o primeiro movimento, o pesquisador pode participar de fóruns nos quais a prática ou sua rede estão sendo debatidas e decididas, nos quais está sendo considerada sancionada; pode buscar referências na literatura científica que legitima a prática, viajar para locais nos quais a prática é adotada, e assim por diante. No caso da presente pesquisa, pude vivenciar esse movimento em vários espaços, como no Projeto de extensão AMEI – Acolhimento e Monitoria de Estudantes Indígenas; em vestibulares indígenas (sendo banca oral de mais de 70 candidatos as várias universidades do Estado, inclusive à UFPR, nos vestibulares de 2014, 2015 e 2017), em três reuniões da CUIA – Comissão Universidade para os

Índios estadual (como representante da UFPR em 2017); em processos de registro acadêmico dos aprovados para a UFPR nos vestibulares 2015, 2016, 2017; em observação da primeira reunião de apresentação entre o aluno calouro e o seu professor orientador e em aulas da disciplina “Projetos de Aprendizagem” no Setor Litoral por um semestre em 2016. Destaco a participação no Comitê Gestor, a partir da qual tive acesso à formulação de uma nova unidade institucional, participando de suas proposições do componente indígena – a Superintendência de Políticas Afirmativas, no ano de 2017, além de participar da avaliação do componente indígena da Resolução e da elaboração de minuta substitutiva, acompanhar os desdobramentos de discussões sobre o corte de bolsas, processos complexos de reopções e colaborar com a relatoria das atas. Atendendo ao convite de dois alunos, auxiliei-os a redigir suas solicitações de reopção de cursos e pude acompanhar todo o itinerário dessa prática a partir dessa perspectiva.

Para atingir o segundo movimento, é necessário que o pesquisador aprecie a coordenação humana e não humana (programas, documentos, contratos, espaços, etc.) dessas práticas. Nesta pesquisa, analisei processos administrativos (reopção, transferência, registro acadêmico etc.) pessoalmente no NUEI mas também via SEI Sistema Eletrônico de Informações da UFPR e diretamente com os implicados. Dessa forma, acessei diretamente parte da realização das ações e políticas vinculadas ao NUEI – Núcleo Universitário de Educação Indígena, vinculada à Pro-Reitoria de Graduação - PROGRAD e à Coordenação de Assuntos Estudantis da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE. Realizei entrevistas com os proponentes da Resolução 37/04 (UFPR, 2004b) e tive acesso a diversos documentos, como o relatório que descreveu as práticas empreendidas que antecederam à implementação dessa Resolução, o relatório dos dez anos de sua implantação, *e-mails* intersetoriais, bem como materiais que registram as concretamente mediações de diferentes práticas. Tive, ainda, mediante apoio da PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, o acesso ao SIE – Sistema de Informações sobre Ensino, no qual estão inscritos os dados brutos referentes a todos os alunos da UFPR (pessoais e sobre a trajetória acadêmica dos alunos como o histórico, relatório da integralização curricular, cadastros de bolsas etc); esses dados foram investigados minuciosamente, revelando diferentes aspectos nas práticas institucionais – alguns foram previamente aventados e outros surgiram dos próprios dados. Fui banca de avaliação de dois Trabalhos de Conclusão de Curso –

TCC redigidos por universitários indígenas nas graduações em Educação Física e Pedagogia. Também apliquei uma técnica rápida e simples chamada SWOT, cujo nome vem do inglês e significa Forças (*Strengths*), Fraquezas (*Weaknesses*), Oportunidades (*Opportunities*) e Ameaças (*Threats*). Ela é usada em planejamento estratégico para fazer análise de cenário em organizações. Mediante sua aplicação, pude levantar e entender o que os alunos graduandos achavam da política a partir da eleição de pontos fortes e pontos fracos (internos), desafios e oportunidades (externos). Além disso, entrevistei reitores, pró-reitores, gestores e quatro alunos evadidos, quatro egressos e 30 graduandos, totalizando entre 26 e 28 horas de gravações, das quais editei e transcrevi 14:25 horas, que estavam em 55 arquivos de áudio. Participei como ouvinte de eventos que avaliaram as práticas. Analisei quatro processos de reopção de curso, além dos dois já citados acima no *zoom in.*

Há necessidade de alternar o olhar entre *zoom in* e *zoom out*, de forma a revelar as relações existentes entre as práticas estudadas e outras práticas a essas correlatas, configurando-se movimentos de aproximação e afastamento, de forma que possam ser identificadas relações explícitas e implícitas na prática em estudo. Dessa forma, o *zoom in* permite compreender como a prática ocorre, enquanto que o momento *zoom out* possibilita depreender as relações imbricadas na prática e a textura de ligação entre práticas. Trata-se de um projeto único, não linear, retroalimentado frequentemente pelas interpretações do pesquisador em ciclos de observação, análise e reflexão.

A alternância da análise da prática pesquisada com o apoio do referencial teórico-metodológico, constitui o *zoom* interativo que viabiliza o olhar sobre o conjunto das práticas, suas causalidades e conexões históricas. Dessa forma, serão combinadas ideias em diferentes ângulos de observação e de quadros de interpretação.

Como as práticas falam de relações entre diferentes práticas, houve necessidade de ampliar a análise para as práticas interinstitucionais que concorrem e impactam sobre as práticas intrainstitucionais. A síntese dessas unidades das práticas e suas mútuas implicações na análise é apresentada no QUADRO 2.

QUADRO 2 - ROTEIRO PARA APREENSÃO DAS CATEGORIAS

(continua)

PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA UFPR
EM RELAÇÃO AOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS:
ENTRE A IGUALDADE E A EQUIDADE
ROTEIRO PARA APREENSÃO DAS CATEGORIAS

Movimentos do pesquisador / Rede de Práticas		Zoom in Olhar interno nas práticas					Zoom out Discernir relações no espaço e no tempo	Zoom Interativo (teoria)
		Intrainstitucional		Interinstitucional		MÉTODO ESTRATÉGIAS	MÉTODO ESTRATÉGIAS	ASPECTOS ANALISADOS:
UNIDADES DAS PRÁTICAS		ASPECTOS OBSERVADOS	Locais e Praticantes	ASPECTOS OBSERVADOS	Locais e Praticantes			
1. POLÍTICAS DE ACESSO	**NormativasPR e BR:** ARTEFATOS: Resolução 37/04 – COUN/UFPR; Lei Estadual e Resoluções da CUIA e Lei 12 711/12	-Ferramentas -Ordem interacional -Interesses práticos	UFPR-PROGRAD/NUE: especialistas, gestores, pesquisadores	-Ferramentas -Ordem interacional -Interesses práticos	CUIA/SETI/PR especialistas, gestores e pesquisadores	- Etnografia nas Reuniões do Comitê Gestor(Componente Indígena) para avaliação da Resolução e reuniões da CUIA– diário de campo - Entrevistas SEMIDIRETIVAS com especialistas e gestores para contextualização histórica	- Análise documental (editais e relatórios) - Análise de publicações científicas e administrativas - **Método das diferenças**	**Territorialização & Mediação quanto à Igualdade ou equidade**
	Processo seletivo: ARTEFATO: "Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná"			-Dizendo e fazendo -Ordem interacional -Cronometragem -Corporeidade -Ferramentas (provas, quadro avaliação oral) -Interesses práticos -NormatividadeX criatividade	CUIA/SETI/PR e UFPR: Especialistas, gestores, pesquisadores, CANDIDATOS **INDÍGENAS** a vagas na UFPR e universitários INDÍGENAS	Etnografia como avaliadora integrante da Banca de Seleção dos Candidatos 2014, 2015 e 2017 – (diário de campo e documentos) e como membro da CUIA 2017. - Entrevistas SEMIDIRETIVAS com especialistas, pesquisadores, candidatos indígenas a vagas na UFPR e alunos indígenas UFPR	- Análise documental (editais e relatórios) - Análise de publicações científicas e administrativas - **Método das diferenças**	
	Processo seletivo: ARTEFATO: Vestibular Unificado CCCV UFPR-(Lei 127711/12)	-Dizendo e fazendo -Ordem interacional -Cronometragem -Corporeidade -Ferramentas -Interesses práticos	UFPR- CCCV: especialistas, pesquisadores, universitários **INDÍGENAS**			- Entrevistas SEMIDIRETIVA com especialistas, pesquisadores e alunos indígenas que prestaram esse vestibular	- Análise documental (editais e relatórios) - Análise de publicações científicas e administrativas - **Método das diferenças**	
ACESSO	ARTEFATO: Registro Acadêmico	-Dizendo e fazendo -Ordem interacional -Cronometragem -Corporeidade -Ferramentas -Interesses práticos -NormatividadeX criatividade -Legitimação e aprendizagem	UFPR-PROGRAD/NUEI e NAA, PRAE: especialistas, gestores, pesquisadores, universitários **INDÍGENAS**			- Entrevistas SEMIDIRETIVAS com especialistas, gestores, pesquisadores e universitários - Etnografia na Reunião de recepção, registro acadêmico e encaminhamento dos calouros indígenas (diário de campo) - Etnografia como produtora do vídeo de boas-vindas que aborda tema	- Análise documental (relatórios) - Análise de publicações científicas e administrativas - **Método dos itinerários** - **História de vida "centrada"** na vivência universitária	**ASPECTOS ANALISADOS:** **Territorialização & Mediação quanto à igualdade ou equidade**
2. AÇÕES DE RECEPÇÃO	ARTEFATO: Projeto Extensão AcolhimentoMonitoriaDeEstudantes Indígenas da UFPR (AMEI)	-Dizendo e fazendo -Ordem interacional -Cronometragem -Corporeidade -Ferramentas -Interesses práticos -NormatividadeX criatividade -Legitimação e aprendizagem	UFPR-PROGRAD/NUEI: (adentrados e veteranos), especialistas, gestores, pesquisadores, universitários **INDÍGENAS**			- Entrevistas SEMIDIRETIVAS com especialistas, gestores, pesquisadores e Universitários - Etnografia como participante colaborador do projeto (diário de campo)	- Análise documental (editais e relatórios) - **Método dos itinerários**	
	ARTEFATOS: Bolsas e auxílios (financeiros,moradia, alimentação, saúde, creche, retorno à aldeia, inclusão digital)	-Dizendo e fazendo -Ordem interacional -Cronometragem -Corporeidade -Ferramentas -Interesses práticos -NormatividadeX criatividade -Legitimação e aprendizagem -Preocupações práticas	UFPR-PROGRAD/NUEI;PRAE;PRA/RU,CASA: Especialistas, gestores, pesquisadores, universitários **INDÍGENAS**	-Dizendo e fazendo -Ordem interacional -Cronometragem -Ferramentas -Interesses práticos -NormatividadeX criatividade -Legitimação e aprendizagem	FUNAI; MEC/FNDE; Casas de Estudantes Universitários: especialistas pesquisadores coordenadores, universitários **INDÍGENAS**	- Entrevistas SEMIDIRETIVAS com especialistas, gestores, pesquisadores e universitários indígenas -Etnografia como observadora em reuniões com alunos e no Comitê Gestor -Etnografia como produtora do vídeo de boas-vindas que aborda tema	- Análise documental (editais e relatórios) - Análise de publicações científicas e administrativas - **Método das diferenças** - **História de vida "centrada"** na vivência universitária	
3. PERMANÊNCIA	ARTEFATO: Professores Orientadores	-Dizendo e fazendo -Ordem interacional -Cronometragem -Corporeidade -Ferramentas -Interesses práticos - NormatividadeX criatividade -Legitimação e aprendizagem -Preocupações práticas	UFPR-PROGRAD/NUEI e Coordenações Cursos: especialistas, gestores, professores orientadores, universitários **INDÍGENAS**			- Entrevistas SEMIDIRETIVAS com especialistas, gestores, professores orientadores e universitários Indígenas - Etnografia na primeira reunião entre um professor orientador e um calouro indígena	- Análise documental (editais e relatórios) - Análise de publicações científicas e administrativas - **Método das diferenças** - **História de vida "centrada"** na vivência universitária	

(conclusão)

3. POLÍTICAS E AÇÕES DE PERMANÊNCIA	ARTEFATO: Espaços curriculares e extracurriculares: disciplinas Projeto de Aprendizagem (PA) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o Programa de Educação Tutorial-PET-Indígena)	-Dizendo e fazendo -Ordem interacional -Cronometragem -Corporeidade -Ferramentas -Interesses práticos - NormatividadeX criatividade -Legitimação e aprendizagem -Preocupações práticas	UFPR-Setor Litoral: especialistas, professores orientadores, pesquisadores ,universitários **INDÍGENAS**			- Entrevistas SEMIDIRETIVAS com especialistas, gestores, pesquisadores e universitários indígenas - Etnografia como observadora em um semestre da disciplina PA -Etnografia como banca de avaliação de TCC na graduação - Etnografia em reuniões do PET-Indígena (Diário de campo)	- Análise de publicações científicas &administrativas(ementas) - **Método das diferenças** - **História de vida "centrada"** na vivência universitária	**ASPECTOS ANALISADOS: Territorialização & Mediação Quanto à igualdade ou na equidade**
	ARTEFATOS: Flexibilização das normas acadêmicas e unidades de apoio pedagógico e psicológico	-Dizendo e fazendo -Ordem interacional -Cronometragem -Corporeidade -Ferramentas -Interesses práticos - NormatividadeX criatividade -Legitimação e aprendizagem -Preocupações práticas	UFPR-PROGRAD/NUEle Comitê Gestor: gestores especialistas, pesquisadores ,universitários **INDÍGENAS**			- Entrevistas SEMIDIRETIVAS com especialistas, gestores, pesquisadores e universitários indígenas -Etnografia em reuniões do Comitê Gestor que abordaram o tema flexibilização normas -Etnografia participante em dois casos de solicitação de reopção	- Análise documental (editais, relatórios e PROCESSOS) - Análise de publicações científicas e administrativas - **Método das diferenças** - **História de vida "centrada"** na vivência universitária	
	ARTEFATOS: Instâncias administrativas	-Dizendo e fazendo -Ordem interacional -Cronometragem -Corporeidade -Ferramentas -Interesses práticos - NormatividadeX criatividade -Legitimação e aprendizagem - Preocupações práticas	UFPR-PROGRAD/NUEle PRAE: Especialistas, gestores, pesquisadores ,universitários **INDÍGENAS**			- Entrevistas SEMIDIRETIVAS com especialistas, gestores, pesquisadores e universitários indígenas -Etnografia participante nas reuniões do Comitê Gestor (diário de campo)	- Análise documental (ATAS, editais e relatórios) - Análise de publicações científicas e administrativas - **Método das diferenças** - **História de vida "centrada"** na vivência universitária	
	ARTEFATOS: Eventos para discussão da política afirmativa	-Dizendo e fazendo -Ordem interacional -Cronometragem/ temporalização -Ferramentas Interesses práticos - NormatividadeX criatividade -Legitimação e aprendizagem - Preocupações práticas	UFPR-PROGRAD/NUEleNAA e PRAE e Setor Litoral: especialistas,gestores, pesquisadores , universitários **INDÍGENAS**			- Entrevistas SEMIDIRETIVAS com especialistas, gestores, pesquisadores, organizadores e participantes de eventos, universitários indígenas graduandos, egressos e com matrículas inativas - Etnografia como observadora em eventos	- Análise documental -Etnografia participativa em Reuniões no Comitê Gestor de avaliação 10 anos e proposição SIPAD - **Método das diferenças** - **História de vida "centrada"** na vivência universitária	

Fonte: a autora (2018).

Considerando o quadro-síntese com o roteiro para apreensão das categorias teórico-metodológicas e analíticas anexado anteriormente, é possível visualizar as interrelações entre as práticas inter e intrainstitucionais, a partir do que compete aos movimentos de pesquisa *zoom in*, ao *zoom out* e ao *zoom* interativo, o qual contempla uma avalição dos seus sentidos em termos da igualdade (das oportunidades) ou equidade (igualdade de condições). Outro aspecto que merece ser enfatizado é que cada micro-prática precisa ser considerada em três instâncias: material (normas, procedimentos, rotinas); relações sociais (quem faz o que, quem pode fazer o que, os espaços de atuação e o conhecimento dos agentes); imaginário (simbolismo das representações que conferem sentido às práticas cotidianas), conforme recomendam Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010). Também aparecem nesse quadro os métodos adotados no *zoom in* e no *zoom out*, os quais serão melhor explicitados a seguir.

3.3. MÉTODOS UTILIZADOS

As inserções que realizei nas diferentes unidades das práticas elencadas para investigação apoiaram-se em métodos diferenciados, os quais foram se desenhando à medida que ocorreram as vivências em tais espaços. Em quase todos os espaços em que ocorreram etnografias, o primeiro movimento foi de observação e, na medida em que me era oportunizado perguntar e me colocar mais nas práticas, tais participações foram tomando outro formato, o etnográfico. Então, também nesse item, a pesquisa foi uma construção constante. Também a pesquisa dependeu das territorializações que eu mesma empreendi nos espaços já territorializados pela política e pelas ações em desenvolvimento na UFPR.

Dessa forma, a etnografia, por ser a técnica majoritária adotada, foi o principal método. Esse método permite aos pesquisadores explorar elementos expressivos da prática por meio da personificação como componente crucial da análise cultural. Nele a participação dos pesquisadores pode ser pública ou privada nos espaços cotidianos onde as práticas se dão, por um período prolongado, apenas observando ou também perguntando ou realizando atividades que os levem a entender as questões investigadas por eles. Não testa hipóteses, apenas explora o fenômeno sobre o qual elabora interpretações (FLICK, 2009). No caso dessa pesquisa ela foi pública e ocorreu após autorização dos envolvidos na minha participação como pesquisadora (vide Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE no ANEXO A), até mesmo por obrigação ética emanada do Comitê de Ética da UFPR e do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa.

A pesquisa participante ocorreu como subsidiária da etnografia nos momentos em que fui requisitada e aceitei uma participação mais ativa e voltada a resoluções de problemas relacionados às práticas. A proposição de elaborarem um projeto de extensão e o auxílio nesse processo de elaboração e de desenvolvimento do mesmo (AMEI – Projeto Acolhimento e Monitoria de Estudantes Indígenas) e também nos dois casos de alunos que me solicitaram auxílio para solicitarem reopção de curso. Esse método configura-se, para além da pesquisa, numa “prática pedagógica, social e política” na qual são desenvolvidas reflexões conjuntas entre pesquisador e sujeitos da pesquisa com vistas a resolver algum problema prático. (STRECK; ADAMS, 2011, p. 482).

Outro método, a entrevista qualitativa, foi bastante utilizada, a qual pode ser entendida como um diálogo que se estabelece em torno de um tema, no caso as práticas relativas a uma ou mais unidades das práticas enfocadas. Pierre Bourdieu (2012) se dedicou em sua praxeologia a certas recomendações metodológicas para os pesquisadores das práticas. Segundo ele, não é possível eliminar completamente a violência simbólica que permeia a relação entrevistador-entrevistado simplesmente porque o pesquisador fala de um espaço de poder angariado pelo próprio simbolismo inerente à ciência. Então, ciente disso, o pesquisador deve se esforçar conscientemente para construir um espaço de reflexão compartilhado através do qual ele consiga entender as razões práticas expostas pelo entrevistado, através de uma "escuta ativa e metódica" (BOURDIEU, 2012, p. 695), "improvisando continuamente as perguntas pertinentes, verdadeiras hipóteses" (BOURDIEU, 2012, p. 700). O pesquisador deve se esforçar para não constranger o entrevistado, principalmente em termos temporais, ao mesmo tempo em que lhe oportuniza "alternativas que o incitam ou o autorizam a exprimir mal-estares, faltas ou necessidades". (BOURDIEU, 2012, p. 704) Com isso, a expectativa é que sejam produzidas "verdadeiras opiniões, as quais estão por baixo do discurso midiático consagrado socialmente". (BOURDIEU, 2012, p. 704).

O método dos itinerários "consiste em seguir um ou vários objetos ou produtos em função das diferentes etapas, no tempo e no espaço, do processo que conduz a sua aquisição e depois a sua utilização por diferentes atores". (ALAMI et al., 2010, p. 125). Nessa pesquisa esse método orientou a própria eleição das unidades das práticas, assim as diversas etapas que envolvem desde a seleção dos alunos no vestibular, o evento de recepção aos convocados, o registro acadêmico dos aprovados, a apresentação da universidade, as trajetórias dos alunos, defesas de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, e até formatura. Também orientou as entrevistas com os diferentes agentes, inclusive os alunos.

O método "história de vida centrada" objetiva "apreender as práticas das representações restituindo-as ao longo de uma história, das etapas da vida, das evoluções e rupturas" (ALAMI et al.; 2010, p. 66). Esse método foi utilizado junto aos alunos e o foco foi a vivência universitária.

O método das diferenças orientou a abordagem macrossociológica das práticas analisadas. Ele se destina à avaliação de programas e políticas através da desconstrução de seus objetivos oficiais e oficiosos para evidenciar os seus sentidos

práticos. A dinâmica surge quando se analisam, em relação ao previsto inicialmente, “os objetivos abandonados e não realizados, os objetivos selecionados e realizados, os objetivos transformados e reinterpretados, e os objetivos imprevistos e realizados” (ALAMI et al., 2010, p. 51). Desvela-se, assim, quem ganha e quem perde com cada uma dessas condições estabelecidas pelas práticas engendradas.

3.4. DESENHO DA PESQUISA; SUJEITOS; ÉTICA NA PESQUISA

O desenho da pesquisa é etnográfico, por meio do qual se “pretende descrever e analisar ideias, crenças, significados, conhecimentos e práticas de grupos, culturas e comunidades. (Isso) implica a descrição e interpretação profundas dos dados produzidos” (SAMPIERI et al., 2013, p. 506).

A etnografia aplicada à presente pesquisa pode ser entendida como a participação direta e indireta em espaços em estado diferenciado de territorialização da política. A participação indireta se deu em razão de minha função na UFPR, no cargo técnico de nível superior de “técnica em assuntos educacionais”. Este cargo me proporcionou um determinado tipo de vivência institucional nos quase 20 anos que atuo na UFPR, oportunizando bastante autonomia na proposição e desenvolvimento de projetos institucionais educativos. Nesse período, tive experiências com diferentes espaços da universidade, diferentes níveis de gestão e com as oportunidades e limitações da mesma; essa oportunidade facilita e ao mesmo tempo limita minha compreensão do *modus operandi* dessa instituição, por estar familiarizada demais com ele. O envolvimento direto se deu de forma não intencional, conforme já descrito na Introdução, a partir do contato inicial com o aluno Raoni. A partir de então, acompanhei à distância (e mais tarde de forma intencional) sua trajetória acadêmica na UFPR durante e após sua graduação. E o mais direto ainda ocorreu no Mestrado (onde vários dados dentre os produzidos gritavam sobre aspectos institucionais, apesar de o foco ser a subjetivação dos universitários) e agora no Doutorado.

O grau de envolvimento etnográfico com a pesquisa em foco dependeu da legitimidade dessa participação nos espaços relacionados à pesquisa nos quais as unidades da prática escolhidas se desenvolveram. Esse processo dependeu de minha própria capacidade de territorialização nos espaços aos quais tive acesso, da legitimação ou não à minha presença conferida em tais espaços, bem como das

próprias características de cada um desses espaços. Como exemplo, posso citar minha participação nas reuniões do Comitê Gestor-CG: a princípio fui apenas observadora, participando mais ativamente de um momento em diante, pela própria característica desse espaço, que é aberto aos “autorizados” (incluo-me aí), havendo diversidade de participantes e generosidade quanto à participação dos mesmos. Nesse espaço, nos anos de 2014, 2015 e 2016, me ofereci para elaborar as atas, posteriormente aprovadas pelos gestores; e isso me propiciou um acesso diferenciado ao funcionamento desse espaço de gestão da política (pude, por exemplo, indagar *in situ* o que não compreendia, já que precisava registrar essa informação na ata).

Mais um exemplo: na prática de acompanhamento do registro acadêmico em 2015, a partir de minhas próprias experiências como coordenadora de diversos projetos de extensão na UFPR, sugeri a criação pelo Núcleo Universitário de Educação Indígena - NUEI de um projeto de extensão voltado à recepção e acompanhamento dos alunos. A sugestão foi acatada e aperfeiçoada pela equipe do NUEI. A ideia foi acatada e aperfeiçoada pela equipe do NUEI, resultando no projeto de extensão “Acolhimento e Monitoria de Estudantes Indígenas – AMEI”, no qual passei a participar como colaboradora. A partir de então, nessa unidade da prática em análise, a etnografia tem se desenrolado no formato de uma “pesquisa participante”.

Cumpre ressaltar que a etnografia desenvolvida na presente pesquisa respeita as prerrogativas do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos-CONEP, ao qual foi submetido (por se tratar de temática que se relaciona a indígenas) e devidamente aprovado, e às diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPR. Essas instâncias não autorizam um tipo de etnografia no qual o pesquisador se camufla ao máximo para coletar os dados (por exemplo, “torna-se um membro da equipe” sem o conhecimento dela); no entendimento dessas instâncias, os envolvidos têm o direito de saber que participam de uma pesquisa, tendo inclusive que assinar um documento intitulado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, no qual fica são explicitados o caráter voluntário da participação e a ciência de seus métodos, dentre outros aspectos, bem como a informação de que os colaboradores podem declinar dessa participação mesmo durante certo tempo após terem fornecido os dados.

A pesquisa desenvolveu-se na UFPR, em Curitiba e no Setor Litoral (Matinhos/PR), e nos locais onde ocorreram os Vestibulares dos Povos Indígenas do Paraná (2014: Guarapuava, 2015: Londrina, 2017: Pinhão e Faxinal do Céu).

Os critérios de elegibilidade dos participantes foram: ser ou ter sido estudante universitário adentrado pelas políticas de inserção de indígenas ao ensino superior público; todas as pessoas envolvidas com estudantes as práticas relacionadas às vivências acadêmicas desses estudantes; gestores de ações e políticas da UFPR e CUIA, referentes ao acesso de indígenas à UFPR.

A amostra de estudantes que participaram da pesquisa contando suas "histórias de vida centrada na vivência universitária" foi composta por 30 participantes, sendo 22 cursantes, quatro graduados e quatro evadidos (por abandono ou cancelamento). Os demais participantes da pesquisa foram praticantes diversos, envolvidos no desenvolvimento (presente e pregresso) dessa política na UFPR; trata-se dos agentes institucionais e interinstitucionais atuais e antigos envolvidos com as unidades das práticas, a saber: três integrantes da Reitoria da UFPR (em diferentes épocas de trabalho nessa unidade), três integrantes da PRAE, três membros da PROGRAD, quatro outros participantes (em diferentes épocas do desenvolvimento da política), cinco professores orientadores e uma representante da CUIA estadual (que acompanhou todo o desenvolvimento do trabalho da mesma desde o seu início). Todas as entrevistas (à exceção de uma) foram gravadas, assim como foram registradas as participações nos coletivos a partir de 2015 (nas entrevistas realizadas durante o período exploratório, em 2014, ainda não havia sido concedida a autorização para gravação).

Foram quase 15 horas editadas, referindo-se apenas às entrevistas nos espaços não coletivos (entrevistas individuais ou pequenos grupos). É interessante relatar que algumas entrevistas com os alunos, planejadas individualmente, acabaram sendo realizadas em grupo, pois mais alunos compareciam. Outro dado interessante refere-se ao planejamento, inicialmente delineado para a entrevista de 4 alunos de cada categoria, totalizando 12 estudantes; no entanto foram 30 entrevistados. No transcorrer da pesquisa, o agendamento das interações tornou-se mais fácil. Para entrevistar três dos quatro egressos, fui até o município de Nonoai (RS), pois dessa região e arredores provinha o maior número de estudantes ingressantes na UFPR e para onde retornou o maior quantitativo de formados nessa instituição.

Nos vestibulares indígenas nos quais compus a banca de avaliação oral, tive a oportunidade de interagir com 75 candidatos, muitos dos quais a vagas na UFPR. Pude acompanhar a trajetória dos aprovados desde a seleção inicial, passando pelo registro acadêmico, até suas trajetórias enquanto alunos. Além disso, nos vestibulares indígenas (como representante da CUIA local em 2017 e nos dois anos anteriores como pesquisadora convidada), pude participar dos processos organizativos, como o treinamento dos bancas orais, além de conversar com vários agentes da política estadual. Também participei ativamente da divulgação dos vestibulares nas duas escolas estaduais onde há alunos indígenas no ensino médio em Piraquara e Curitiba, e também nas aldeias *Araçá´í* e Kakané Porã, respectivamente. Propus, produzi e dirigi, em conjunto com o NUEI e alunos do projeto AMEI, um vídeo de boas-vindas aos calouros indígenas (UFPR, 2017f), que foi utilizado nos eventos de recepção e também em eventos acadêmicos de divulgação do projeto (APÊNDICE F).

Pessoas envolvidas em determinadas práticas de gestão, desenvolvidas em tempos históricos diferenciados, se dispuseram espontaneamente a contar seus relatos. Outras demandas surgiram: três alunos solicitaram meu auxílio nos trâmites institucionais, sendo dois para encaminhamentos relativos a processos de solicitação de reopção e um relativo a uma atividade de avaliação interinstitucional. Também intermediei as relações entre o Projeto AMEI e a PROEC, quando foram cortadas bolsas de estudos para os estudantes indígenas. Dessa forma, percebe-se que a etnografia se deu nos espaços que foram surgindo, muitas vezes sem ter sido previamente planejadas. Tive ainda oportunidade de coordenar, em 2016 e 2017, três reuniões coletivas com os alunos indígenas, no sentido de discutir determinados aspectos da pesquisa e também o encaminhamento da análise dos resultados - uma delas no âmbito de uma reunião do AMEI em 2016, quando foi usado um método de levantamento de pontos fortes e fracos (internos) e desafios e oportunidades (externos) da política em foco.

A amostragem foi definida por conveniência, ou seja, foram selecionadas as pessoas às quais se conseguia ter acesso diretamente ou por indicação, por rede de conhecimento. É interessante mencionar que os próprios entrevistados frequentemente indicavam outras pessoas, que consideravam relevantes para o desenrolar das práticas.

3.5. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

É preciso salientar que a análise dos dados ocorre concomitantemente à apreensão das práticas, retroalimentando a tecitura da rede de sentidos e correlações das práticas. Como já destacado, após a produção de imagens dessa instituição em relação à performatividade do componente indígena da política de ação afirmativa perpetrada pelo Plano de Inclusão Social e Racial da UFPR, o esforço foi para produzir representações convincentes e coerentes desse universo de práticas e de sua relação com os qualificativos de igualdade ou equidade.

Considerando que a metodologia se apoia na epistemologia qualitativa, a qual enfatiza o caráter construtivo-interpretativo e dialógico da pesquisa, a construção da análise se desenvolveu a partir de hipóteses levantadas no curso da pesquisa. Os dados foram organizados procurando-se depreender dos mesmos (e a eles conferir) uma nova dimensão, não relacionada diretamente à sua expressividade mediada nos discursos produzidos na relação entre pesquisador e participantes da pesquisa e/ou fatos analisados, mas proposta pelo pesquisador a partir deles, num esforço de interpretação da realidade analisada. Tentei, a partir dessa dinâmica, portanto, delinear alguns sentidos em relação ao foco da pesquisa.

A análise foi estruturada nas seguintes etapas:

a) análise temática transversal: em sua primeira fase de ordenamento dos dados, realizou-se uma análise de conteúdo, por intermédio de uma análise temática transversal do conjunto dos dados coletados. Em conformidade com orientações de Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010, p. 122), ao final do processo de produção e coleta dos dados em campo, estabelece-se um destaque aos temas mais relevantes à compreensão do todo. Não mais entrevista a entrevista, ou documento a documento, transversalmente, a partir dos temas evocados. Às vezes, esse processo é denominado codificação. Serve para construir uma “trama”, resultando num *corpus* tematicamente organizado, dito semibruto. As temáticas assim levantadas, dependem tanto das questões iniciais quanto de outras que forem “descobertas” durante a pesquisa de campo graças à abordagem indutiva;

b) análise descritiva: não se trata de listar os elementos descritivos, mas de mostrar os vínculos entre eles existente. Procura-se “repetir as categorizações, os recortes temáticos, as distinções pertinentes que possam

dar sentido à descrição e (emprega-se) igualmente modelos descritivos" (ALAMI et al.; 2010, p. 122);

c) análise explicativa: essa etapa, correspondente ao resultado do *zoom interativo* proposto por Nicolini (2013), os dados obtidos sobre as diferentes práticas são analisados à luz das categorias analíticas territorialização (desterritorialização, semiterritorialização, não territorialização) e mediação em termos de afirmatividade das alteridades indígenas ou integracionismo.

Os dados quantitativos foram obtidos no Sistema de Informações sobre o Ensino – SIE em vários relatórios e cadastros nesse sistema existentes, inclusive históricos escolares. A partir deles, foram feitas tabelas: uma sobre a caracterização dos universitários indígenas em termos de sexo, idade ao ingresso, estado de origem, etc. A outra tabela foi feita com os dados das trajetórias acadêmicas, ocorrências como forma de entrada reopções reingressos por novo vestibular indígena, disciplinas matriculadas, aprovações, reprovações por frequência, Índice de Rendimento Acadêmico – IRA. A partir desses dados eu calculei o IA- Índice de Aproveitamento por semestre ou ano (dependendo da periodicidade do curso). Os dados sobre as etnias foram obtidos no NUEI, pois no SIE não foram preenchidos. Com tais dados devidamente tabulados, foram feitas análises sobre períodos de maior reprovação e evasão, quantidades e período de maior incidência de reopções etc. Também foi possível construir vários gráficos das trajetórias, separando por situação das matrículas, por anos, por cursos etc. Com isso, surgiu outra gama de dados que, conciliados aos não quantitativos, configuraram um quadro que permitiu estabelecer algumas conclusões sobre a política da UFPR voltada aos universitários indígenas.

Dessa forma, os dados levantados e produzidos, conjugados, foram discutidos em termos de suas participações nas tecituras de oportunidades e exclusões para os universitários indígenas da UFPR.

4 TERRITORIALIZAÇÂO DAS PRÁTICAS VOLTADAS AOS INDÍGENAS NA UFPR: ANÁLISE DOS DADOS

4.1 COMO SE CONSOLIDARAM HISTÓRICA E TERRITORIALMENTE AS PRÁTICAS DA UFPR EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS

Será realizada uma arqueologia da implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social da UFPR, a partir da memória das práticas desenvolvidas desde o período anterior à sua aprovação até o período que o sucedeu. Também serão analisadas as estratégias intra e interinstitucionais adotadas para a viabilização da presença de indígenas nessa universidade, tanto no que concerne ao acesso quanto à permanência.

Na sequência, haverá a caracterização da presença indígena na UFPR, bem como de suas trajetórias acadêmicas em relação aos efeitos das políticas sobre elas. Será feita ainda uma análise de como os cursos mais requisitados pelos indígenas atuam na produção ou não do sucesso acadêmico desses jovens. E, por fim, será analisada a "saúde" da política a partir de seus reflexos nas trajetórias dos alunos indígenas.

4.1.1 Tensionando práticas para viabilizar a territorialização institucional da presença indígena na UFPR via aprovação da Resolução 37/04-COUN (UFPR, 2004b) e enfrentamentos extramuros no pós-aprovação

A política de inserção diferenciada à UFPR foi viabilizada pela implantação da Resolução 37/04-COUN/UFPR (UFPR, 2004b), aprovada na instância maior dessa instituição federal de ensino superior - IFES, que é de natureza colegiada e se chama Conselho Universitário. Sendo presidida pelo reitor e composta pela reunião dos Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e de Planejamento e Administração (COPLAD), todas integradas por representantes das diversas categorias da comunidade acadêmica eleitos, o Conselho Universitário – COUN trabalha junto à administração na tomada de decisões em diversas esferas administrativas. Portanto, é uma estrutura que não concentra as decisões nas mãos do reitor, cuja escolha de representantes é regida pela Resolução 08/87-COUN (UFPR, 1987).

Mas até que uma proposição como a referida chegue a ser discutida em tal nível, houve o trabalho de diferentes agentes, a exemplo do ocorrido em relação à resolução que implantou o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR, bem como um contexto social receptivo a refletir sobre inclusão, como foi o caso em 2003 nos planos nacional e estadual, em contraposição ao modelo de governo anteriormente vigente, o qual havia submetido as IFES a diversas dificuldades. Enfim, “movimentos de luta pela inclusão social e racial cresciam em todos os espaços e se faziam ouvir também no seio da instituição” (BEGA, 2013, p.94). Dentre esses, é preciso destacar que, desde 2001, as universidades estaduais do Paraná estavam realizando ineditamente no país o disposto na Lei 13.134/2001 (PARANÁ, 2001a), reservando três vagas suplementares em cada uma das universidades estaduais, sem que houvesse “jurisprudência ou parâmetros legais que garantissem esse acesso nas universidades federais e em território nacional” (AMARAL; SILVEIRA, 2016, p. 39).

Portanto, para ter uma noção mais próxima à realidade dos processos envolvidos, há que se debruçar sobre a contextualização histórica do empreendimento, ainda mais quando se trata de uma inovação institucional como a proposta por esse artefato administrativo. Uma proposta inovadora como essa não teria sido gestada sem o apoio dos dirigentes à frente da Reitoria e o convencimento da maioria da comunidade universitária assentada nos Colegiados Superiores, ainda mais numa universidade quase secular à época e “reconhecidamente conservadora” (BEGA, 2013, p. 99). Como é possível verificar no depoimento do Reitor Carlos Augusto Moreira Júnior, apresentado integralmente na sequência, e instigado por perguntas formuladas em razão da presente pesquisa, muitos foram os desafios a superar:

> Bom dia Francine:
>
> Primeiramente, quero agradecer por entrar em contato comigo e fazer suas perguntas. É uma boa chance que tenho para esclarecer alguns pontos. Antes de responder suas perguntas, é necessário contextualizar a UFPR à época da minha primeira eleição para reitor.
> A universidade estava parada, perdendo espaço junto à comunidade, não havia nada de novo, apenas reclamações por falta de recursos. Esta sempre era a justificativa apresentada para aquele marasmo universitário.
> Quando iniciei minha campanha para reitor em 2001 percebi isto e propus que a universidade desse o primeiro passo e implementasse medidas importantes para aproximar a universidade dos anseios da população. Em outras palavras, abrir a universidade para a população brasileira.

Tive a felicidade de me unir a pessoas extremamente ousadas e capazes, e que sempre concordaram e até ampliaram as minhas ideias. Prefiro não citar nomes, porque talvez esquecesse de algum deles, mas quero dizer que a equipe formada por mim foi de grande importância para implementação de todas as medidas de abertura da universidade para a sociedade.

Cito apenas o nome da Dra. Dora Bertúlio, que foi Procuradora Geral da universidade durante meu primeiro mandato e que foi de extrema valia para que conseguíssemos aprovar a resolução das políticas afirmativas. Quanto à sua escolha, digo apenas que foi uma feliz coincidência estratégica.

Quanto às comissões criadas para implementação das políticas afirmativas quero dizer que as pessoas eram realmente indicadas por toda a equipe da reitoria e sempre decidi baseado no histórico de cada um deles. Muitos deles eram professores identificados com a causa.

Se houve pressões para que não fizéssemos essas resoluções, posso dizer com clareza que houve muita, mas enfrentamos cada uma delas com a serenidade de que estávamos fazendo a coisa certa.

As pressões eram das mais diversas, vindo de vários segmentos, professores, alunos e até mesmo de alguns técnicos-administrativos. Não foram poucas as vezes que tive meu gabinete invadido por movimentos que se diziam a favor da universidade pública, mas comportavam-se como se a universidade fosse propriedade deles, muitas vezes instigados por alguns docentes.

Aprendemos neste período, que para fazer mudanças era necessário muita coragem e enfrentar até mesmo alguns doutores da lei. Lembro bem que no primeiro vestibular que instituímos as cotas raciais, antes de divulgarmos o resultado, houve um mandado de segurança para que a comissão do concurso vestibular não divulgasse o resultado com as cotas.

O Oficial de justiça me procurou para dar ciência do mandado e eu simplesmente fiquei dentro da sala cofre do concurso vestibular e não abrimos a porta até divulgarmos o resultado que ocorreu algumas horas depois.

Por isso respondi processo[12] junto à Justiça Federal por não cumprimento da lei. Tive a felicidade de ser defendido por um emérito professor da Faculdade de Direito da UFPR e não fui condenado.

A partir daquele momento, com a divulgação pública do resultado do vestibular com as cotas sabíamos que não voltaríamos atrás. Depois começamos a colher os bons frutos das políticas afirmativas e a questão indígena veio a seguir, sem muita dificuldade, até porque eram vagas criadas apenas para este segmento indígena. Não interferiam na concorrência do vestibular.

O resultado das políticas afirmativas da Universidade Federal do Paraná foi exemplo para todo Brasil e continua sendo até hoje. Não tenho a menor dúvida sobre o o impacto positivo que essas políticas exercem sobre a instituição. Continuo dando minhas aulas no curso de medicina e com grande satisfação vejo alunos negros em sala de aula, coisa que nunca poderia imaginar antes dessas políticas. Era uma universidade para a elite, para os que podiam pagar as melhores escolas e ter os melhores cursinhos.

Vou te dar apenas um exemplo pessoal que me emociona muito até hoje. Alguns anos depois da implementação das políticas afirmativas, decidi, ainda como reitor, dar algumas aulas no curso de medicina e vi os primeiros alunos negros em sala de aula. Havia uma aluna de Rondônia muito inteligente e que fazia perguntas muito apropriadas. Disse a ela que um dia ela seria oftalmologista. Não deu outra, fez residência no HC e agora está terminando a pós-graduação em retina comigo. Tenho o maior orgulho dela, pois ela é o exemplo definitivo de que as cotas dão certo!

---

[12] Atualmente, o referido processo foi arquivado.

> Poderia te contar inúmeros outros casos e histórias, mas acho que já está ficando longo meu texto.
> Meu mandato com o reitor foi um ensinamento pra mim e me mostrou que o Brasil é um país difícil. Difícil de aceitar mudanças, esconde-se atrás da burocracia e de algumas leis retrógradas para manter o *status quo*. Até hoje respondo a processos por ter feito cursos técnicos a distância e ter ousado, quando talvez devesse ter dito não ou ficar curtindo o cargo de reitor da UFPR no gabinete sem me incomodar, administrando apenas o varejo. Não me arrependo de nada! Apenas sei que os burocratas de plantão em todas as esferas públicas preferem que a coisa fique como está e não avance.
> Olho o momento do Brasil com muita tristeza e sinto q estamos retrocedendo.
> Paciência… É a vida…
> Cabe a vcs mais jovens continuar a luta. Se alguma coisa ficou sem resposta, repete a pergunta e procurarei ser mais direto.
> Abraço
> Carlos Moreira Júnior. (MOREIRA JR, 2017, s/p).

Conforme fica evidenciado nas palavras do reitor Carlos Moreira Júnior, houve um árduo trabalho prévio e mesmo posterior à implantação dessa política afirmativa de acesso à UFPR e práticas diversas foram insistentemente desenvolvidas pela iniciativa da reitoria até que se chegasse às reuniões que culminaram com a sua aprovação.

Mas tal movimento iniciou-se um pouco antes, por isso alguns antecedentes políticos merecem ser destacados:

> **O grupo vencedor nas eleições para a reitoria da UFPR para a gestão 2002-2006 tinha a democratização do acesso e a garantia de permanência do estudante como eixos norteadores da proposta da política de graduação** (...) e dentro desta proposta de garantia de acesso, apresentou aos Conselhos Superiores, ainda neste ano, o Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes (PROVAR), através da Resolução 91/02-CEPE, cujo objetivo era modificar o quadro de evasões que era, no entendimento da Administração Superior da UFPR, de característica estrutural e irreversível do sistema de ensino brasileiro. (...) **Uma série de medidas foi definida: implementação de política de sensibilização sobre a necessidade de se discutir os projetos pedagógicos dos cursos vigentes (...), informações antecipadas sobre estrutura dos cursos e perfil do egresso, considerando que escolher um curso aos 17-20 anos era uma decisão complexa demais para um adulto jovem.** Dessa maneira, **a primeira grande ação foi ocupar as vagas ociosas.** / Internamente, na política de democratização do **acesso**, duas novas frentes foram deflagradas: a proposta da política de **cotas** raciais e sociais **e** o **vestibular humanizado e em duas fases**. (BEGA, 2013, p. 91, grifo da autora).

De fato, confluente com tais iniciativas, foi possível constatar nos documentos produzidos à época (cuja consulta foi sugerida pessoalmente por dois integrantes dessa comissão: Evandro Piza Duarte e Wanirley Pedroso Guelfi), a

ocorrência de diversas práticas de esclarecimento, discussão e convencimento que foram desenvolvidas até o encaminhamento ao Reitor de um “Relatório e exposição de motivos para o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR”, bem como a própria minuta do Plano de Metas que a ele se refere (UFPR, 2004e).

Outro aspecto prático, que desnuda a intencionalidade acima apontada, diz respeito ao processo anterior ao anteriormente relatado:

> Em junho de 2002 o Reitor nomeou Comissão vinculada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para organização de propostas com vistas ao vestibular de 2003 – entrada em 2004. Após um ano a comissão de conselheiros havia produzido pouco e foi criada nova comissão, formada por professores, funcionários e alunos que desenvolvem suas pesquisas e reflexões em torno da temática racial. Entre junho e agosto de 2003 a comissão elaborou uma primeira versão de proposta de plano de metas de inclusão racial e social. (SILVA, 2012, p. 162).

Essa segunda comissão foi territorializada na instituição mediante ferramentas administrativas: a Portaria 822, de 08 de agosto de 2003 nomeou os servidores Dora Lúcia de Lima Bertúlio, Nizan Pereira de Almeida, Pedro Rodolfo Bodê de Moraes e Paulo Vinícius Baptista da Silva; a Portaria 896, de 23 de outubro de 2003, convalidou os primeiros nomes e incluiu na comissão a servidora Wanirley Pedroso Guelfi e os discentes pesquisadores Evandro Charles Piza Duarte e Emanuel Ted Leem.

Entretanto, embora o trabalho tenha sido feito a tempo de poder incluir a mudança no vestibular de 2003, houve uma primeira resistência, que resultou na declinação da tentativa de imediatamente remetê-la ao plenário para discussão no COUN: em uma reunião com os Pró-Reitores em junho/2003, constatou-se a incipiência do debate, o mesmo podendo ser dito do resultado de uma reunião temática ocorrida no COUN em 18/06/2003. Decidiu-se então promover ações para que a mesma fosse discutida em profundidade pela comunidade universitária. Isso é perceptível no relato de um dos membros da comissão em entrevista para esta pesquisa:

> Nós tivemos um mês de prazo para fazer uma proposta, pouco antes deste mês a Dora tinha trazido José Carvalho para uma discussão. Na UNB eles estavam em discussão, eles ainda não tinham aprovado. Nós seríamos a primeira das federais a aprovar. Nós fizemos uma proposta de resolução em um mês. (...) Em um mês de trabalho, nós pegamos vários materiais, mas nosso documento base foi a proposta da UNB, que não tenho certeza se não tinha sido aprovada ainda. Nosso texto, que foi para o Conselho Universitário, foi baseado na proposta da UNB. Mas tivemos os diretores de setor quiseram discutir mais.

Duas estratégias de mobilização mereceram registro no relatório da comissão: a promoção de um encontro com José Jorge de Carvalho, ainda em junho de 2003, que estava à frente do recém-aprovado processo de implantação do sistema de cotas da UnB; e a convocação de uma reunião temática no COUN em 18 de junho de 2003, apenas 12 dias após o programa da UnB ter sido aprovado. A reunião com o referido professor “trouxe novo cenário para os trabalhos de implementação do Programa e, em julho de 2003, foi designado o grupo de trabalho para discutir e propor (o) programa (sendo que) tal comissão apresentou, no mesmo mês, um projeto” para a Administração e na sequência aos Diretores dos Setores” (UFPR, 2004e, p.18), os quais entenderam haver necessidade de maiores debates com a comunidade universitária, o que foi acatado. Na memória de um dos integrantes da comissão, entrevistado para a presente pesquisa, ficou assim registrado:

> Quando foi para o Conselho Universitário, o **Reitor Moreira queria aprovar, mas os diretores se juntaram e disseram que não iam aceitar a aprovação** da forma como ele tinha aprovado o PROVAR. Os diretores avaliaram que ele aprovou o PROVAR por conta da articulação que ele e a Tarcisa faziam muito bem feitas, sem ter uma maior discussão, (segundo eles). E **o trabalho da comissão que era de um mês acabou se tornando o trabalho de um ano**, pois eles disseram para discutir com todos os setores. **Essas reuniões se desdobraram em muitas**, no relatório deve ter isso, porque a gente foi discutir com todos os conselhos setoriais e os segmentos da universidade. A APUFPR, DCE e o movimento dos técnicos... / Nós não tivemos retorno dos técnicos, eles não quiseram discutir. Não quiseram colocar na pauta, não quiseram fazer evento e nem receber a gente. / Os professores: teve uma briga interna da APUFPR, porque um dos professores de agronomia que era diretor e representava a APUFPR na comissão de etnia e gênero, ele era favorável, por ele ser favorável ele apanhou muito da diretoria da APUFPR. Nós fizemos um evento lá. No evento, nós tínhamos membros dentro da diretoria que eram contra e a favor. / No DCE, a gente tinha uma gestão contrária, mas que teve uma quebra também. E nós tivemos um voto dos estudantes no conselho. Por que os estudantes do direito que eram da diretoria, eles saíram da gestão, mas mantiveram a cadeira no conselho universitário e acompanharam o processo da discussão lá no setor de jurídicas. E votaram a favor no conselho. / Foi feito um evento aqui. O DCE montou o evento da seguinte forma. Eles trouxeram uma pessoa da CUT de São Paulo, um negro, para falar sobre as cotas. E nós trouxemos o movimento negro de Curitiba para discutir com o cara. O nosso convidado novamente foi o José de Carvalho. Foi um evento que tinha bastante gente, ficou lotado o auditório da saúde, tem 200 lugares. Tinha bastante estudante e teve uma briga boa lá, de discussão, pois tinha uma posição muito carregada da direção do DCE naquele momento. Uma posição contrária. A gente aceitou as estratégias deles, para manter a discussão com os estudantes. / **As reuniões com setores se desdobraram.** A gente foi para Biológica e depois com a coordenação do curso, departamentos. Teve centro acadêmico pedindo(...) Aqui no Setor de Educação, no Conselho Setorial e depois por Departamento. Em cada reunião que a gente ia, as reuniões se desdobravam em outros micro espaços que poderiam ser um centro acadêmico, departamentos.... / **A gente de fato incorporou algumas propostas de mudança,** pois foi para o conselho um ano depois. Isso também a gente escreve. **Teve um discussão ampla e coletiva, isso a gente também escreve (no relatório). Nós conseguimos muitos aliados**. **Tinha muita gente que era contra por falta de informação**. A gente se dividia e sempre tinha **pelo menos 3 em cada uma das reuniões**. Mas, para mim a pessoa mais importante, uma pessoa que me chamou muita atenção foi a professora Márcia Mendonça, diretora de Biológicas. Quando a gente chegou lá ela se disse contra e quando terminou o conselho ela se disse favorável e foi uma aliada bem importante na sequência. E depois veio se tornar a Vice-Reitora e depois a primeira Reitora mulher da UFPR. (grifo da autora)

O itinerário das práticas da comissão, bem como das práticas institucionais para a territorialização do acesso, revela a determinação da gestão, a atenção à promoção do engajamento dos diferentes agentes, a promoção de mediação qualificada com o representante da UnB e com a comunidade interna, e gestão

temporal em vista das avaliações dos encaminhamentos práticos necessários à aprovação do plano.

Portanto, o que parecia uma estratégia de protelação voltada ao esvaziamento da discussão, algo comum nas práticas administrativas brasileiras, acabou se constituindo em um "processo rico" pois a discussão acabou sendo territorializada, tendo motivado a "determinação de ponto de pauta nos diversos Conselhos Setoriais (...) sobre a proposta de resolução. Ou seja, o espaço para discussão foi garantido institucionalmente", apesar desse dispositivo prático do adiamento atuar como ferramenta para a procrastinação eterna de temas que confrontam o racismo institucional (SILVA, 2012, p. 163).

Cumpre ressaltar que os 11 setores e o Conselho da Escola Técnica foram visitados e que frequentemente a discussão se espraiava para instâncias imediatamente abaixo dos Conselhos, como os departamentos e outras unidades desses setores. Além desses, o Diretório Central dos Estudantes também debateu o tema. Somente os sindicatos dos professores e dos técnicos não atenderam às solicitações da comissão para que organizassem eventos públicos onde se pudesse proceder à discussão em pauta (SILVA, 2012, p. 163), tendo a mesma ficado restrita às suas direções (UFPR, 2004e, p. 21).

Nesses eventos, a quase totalidade das objeções à proposta girava em torno dos 20% das vagas para os negros, sendo que na prática da comissão as discussões centraram-se "no sentido de desconstrução do *mito da democracia racial* (...) ou seja, grande parte da comunidade universitária operava (provavelmente opera) com as suposições de que no Brasil as relações raciais são cordiais, (...) as desigualdades são definidas exclusivamente pelo eixo de classe social" (SILVA, 2012, p.163). Nas palavras de um dos agentes da comissão, entrevistado para esta tese:

> Eu não me lembro de grandes óbices em relação às 10 vagas para os indígenas durante esse processo, as pessoas não se importavam com isso. A grande questão era a questão racial. / O argumento era colocar 10 estudantes indígenas sem estrutura nenhuma. Então, era melhor a gente ir devagar e construir essa estrutura progressivamente. Este foi o argumento dos relatores, por isso reduziu para 5 e passou a ser crescente. Então, em certa medida eu concordo.

O fato do próprio "relatório da comissão incorporar já em seu título o aditivo "e exposição de motivos para o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR"

(UFPR, 2004e, p. 1) não deve ser subestimado. Essa estratégia de utilizar o próprio relatório como peça de convencimento das instâncias subsequentes evidencia a intencionalidade, pautada nas próprias vivências dos argumentos confrontados nas diversas reuniões realizadas, de qualificar os conselheiros com dados de pesquisas de diversos órgãos, não somente acadêmicas. Dessa forma o fato de, no relatório, o subtítulo “Preliminares. O contexto das relações raciais no Brasil” se subdividir didaticamente em tópicos como “atualidade da população negra frente ao racismo nacional, classe e raça: conflitos sociais distintos” (UFPR, 2004e, p. 3; 15), revela o cuidado da mesma no trato do tema. E mais, denota conhecimento dos trâmites práticos do COUN, ao facilitar a exposição de argumentação embasada e qualificada sobre a perspectiva afirmativa que estava defendendo ao propor não a prevalência do recorte econômico ou social mas racial. Antecipou-se, assim, uma vez que grande parte das objeções levantadas nos encontros alegava que a “população negra sofre discriminação porque pertence às classes desprovidas economicamente. **Enfim, o preconceito é social ou econômico e não racial**” (UFPR, 2004e, p. 12, grifo dos autores). Mas os dados cuidadosamente organizados construíram um argumento que desmentia contundentemente tal assertiva, e ainda suscitou a indagação: será que desapareceria o racismo se desaparecesse a pobreza no Brasil? (UFPR, 2004e). Esse ponto é de grande relevância para a presente tese, pois o dispositivo que vincula a causa étnico-racial à econômica-social é retomado com frequência nas práticas discursivas e materiais (inclusive na gestão do aspecto financeiro da permanência) subsequentes.

É importante destacar que o relatório não se ateve a discutir dados sobre a situação indígena e apresenta a seguinte explicação prática: “o tema da reserva de vagas para a população indígena não teve manifestação de todos os setores e representações onde fomos fazer a discussão. Isto nos permite inferir a concordância absoluta de todos com relação à proposição” (UFPR, 2004e, p. 22). De qualquer forma, sobre tal público, admitiu-se que:

> Os povos indígenas, ainda que com a particularidade, no processo de colonização, da prática genocida direta, em muitos momentos são incluídos no grupo negro quanto à sua dignidade humana e, via de consequência, a análise e apreensão sobre discriminação da população negra neste relatório, inclui aquele grupo original brasileiro. (UFPR, 2004e, p. 3).

Entretanto, referindo-se à experiência da implantação da UnB que era acompanhada bem de perto pela Comissão, foi feita menção à FUNAI como provável interlocutora do Plano de Metas da UFPR, no que tangia às questões indígenas.

Nesse documento se apresenta a argumentação de que o papel da UFPR, enquanto integrante do Estado brasileiro, que possui a função de formular e criar políticas deve "estabelecer mecanismos diferenciados de acesso à sua comunidade acadêmica, em franco exercício de oferta de igualdade de oportunidades, consideradas não somente as desigualdades sociais mas também as desigualdades raciais" (UFPR, 2004e, p.16), sob pena de, adotando o pressuposto generalista, estar contribuindo para a perpetuação da má distribuição de riquezas e alimentando o desnível social e econômico (UFPR, 2004e, p. 16), por estar reforçando a "estrutura meritocrática da desigualdade" (UFPR, 2004e, p. 4). O fato de membros da comunidade acadêmica insistirem em atribuir a subjugação da questão racial à econômica e social acarretou a incorporação desse quesito na discussão do Plano, resultando na reserva de 20% das vagas para oriundos de escola pública.

Também merecem registro o envolvimento da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) no processo denominado "Inclusão social na UFPR", em que:

> os primeiros movimentos foram nos sentido de se chamar as representações das três categorias da UFPR - professores, alunos e técnicos-administrativos - e todos que, de alguma forma, pretendessem colaborar com a formulação de um programa de ação afirmativa para a universidade. (UFPR, 2004e, p. 17).

Aconteceram diversas reuniões mas sem sucesso, pois a "rejeição" tanto à política quanto ao componente negro se avolumaram nesse momento; em 19 de setembro de 2002, como parte das comemorações dos 90 anos da UFPR, foi organizado um seminário cujo "resultado prático foi incipiente", apesar de convidados externos e da presença do reitor, a comunidade interna não se mobilizou e "a plateia foi constituída (...) por membros da comunidade local", externa à UFPR; o mesmo podendo ser dito do seminário realizado junto aos estudantes, que teve baixa adesão quantitativa, onde adotou-se uma técnica de debate diferenciada, como convidados pró e contra, sem conclusões, apenas para fomentar e aprofundar o debate (UFPR, 2004e, p. 18). A agência de outros praticantes também se fez presente, merecendo registro a manifestação de apoio à iniciativa por parte de

entidades da comunidade civil vinculadas às causas do movimento negro, as quais chegaram a enviar uma comitiva, que foi recebida pelo Reitor em 26 de agosto de 2002, com seus representantes em Curitiba: Instituto Afro-Brasileiro do Paraná, Associação Cultural de Negritude e Ação Popular – ACNAP, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná e o Grupo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR (UFPR, 2004e, p. 17).

Entre as ações adotadas pela comissão para o enfrentamento das práticas contrárias à democratização do acesso à UFPR, destaca-se a realização de reuniões nas direções dos Setores da UFPR, seguidas de reuniões nos departamentos desses setores. Para tais reuniões havia uma pauta e eram discutidos documentos e textos pré-selecionados: proposta para a UFPR - elaborada pela Comissão; proposta aprovada na Universidade de Brasília - UnB; proposta da Universidade Estadual da Bahia – UNEB; textos ilustrativos de diagnósticos de indicadores sociais de educação e trabalho com recorte racial, indicadores de empregos e salários com recorte racial, taxas de analfabetismo entre os grupos raciais e de representatividade racial no ensino superior; e textos sobre relações raciais, com ênfase em sociologia e direito; dados populacionais do Brasil e do Paraná.

Segundo a percepção da Comissão em suas avaliações, o debate foi sendo qualificado no transcorrer das atividades, tendo aumentado a participação e a qualidade da mesma, chegando a proposta a ser unanimemente aprovada no Setor de Ciências Jurídicas, o que transpareceu ter sido um alento para a comissão, já que esse é destacado no relatório por “consolida(r) a discussão sobre a constitucionalidade de tais programas” (UFPR; 2004e, p. 19).

Após a finalização do trabalho, o que ocorreu ainda em 2003, a comissão concluiu que:

> A perfeita camuflagem realizada pela ideologia da democracia racial ampla e insistentemente disseminada em nosso inconsciente coletivo pelas práticas e produções teóricas racistas, que nossa história vem apresentando com a competência paradigmática do poder branco, é o ponto nevrálgico da rejeição, (da mesma forma) que é a compreensão e reflexão sobre essa ideologia racista que alimenta a aceitação do programa de inclusão racial e social na UFPR. Tanto é verdadeira essa afirmação que é possível dizer que **a rejeição não se concentra no mecanismo de reserva de vagas, cotas ou qualquer outro sistema de promoção de igualdade mas fundamentalmente nos sujeitos que serão trazidos para beneficiários dos programas.** (UFPR, 2004e, p. 20, grifo do autor).

Por meio do exposto, a citada comissão propôs um “plano de metas de inclusão racial e social inovador e transitório”, de natureza promotora da “igualdade de oportunidades (e que) apresenta um investimento público para diminuir os efeitos da discriminação racial e social, considerando as dificuldades e restrições no acesso às tecnologias da ciência e da informação bem como o racismo institucional” (UFPR, 2004e, p. 22), caracterizando-o como ação afirmativa para a inclusão da população negra brasileira, dos estudantes carentes oriundos de escolas públicas e dos membros das nações indígenas nacionais.

Dentre os argumentos elencados, com algumas especificidades conforme o grupo, constou a promoção da “justiça social implementada por igualdade de oportunidade” (UFPR, 2004e, p. 25), o que significa que o vestibular seria um instrumento de justiça ao igualar os candidatos, pois todos teriam as mesmas oportunidades para superar esse obstáculo da seleção, o qual não incorreria na discriminação em suas práticas. Esse argumento nunca deixou a pauta do embate sobre o Plano de Metas da UFPR e foi acionado outras vezes, sempre que se quis limitar a aplicação da igualdade substantiva pela incorporação da dimensão da equidade (dar mais a quem mais precisa), pois:

> a concepção de uma **igualdade puramente formal**, assente no princípio geral da igualdade perante a lei, **começou a ser questionada**, quando se constatou que a igualdade de direitos **não era, por si só, suficiente** para tornar acessíveis a quem era socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozavam os indivíduos socialmente privilegiados. Importaria, pois, colocar os primeiros ao mesmo nível de partida. **Em vez de igualdade de oportunidades, importa falar em *igualdade de condições*.** Imperiosa, portanto, **seria a adoção de uma concepção substancial da igualdade,** que levasse em conta em sua operacionalização não apenas certas condições fáticas e econômicas, mas também certos comportamentos inevitáveis da convivência humana, como é o caso da discriminação (GOMES; SILVA, 2003, p. 88, grifo da autora).

Houve no texto, também, ênfase aos ganhos acadêmicos com a diversidade na produção de conhecimento e criação (UFPR, 2004e, p. 26). Para o caso dos indígenas e negros, o intuito do Plano é a promoção da territorialização de suas representações nos *campi*, já no que concerne ao componente dito social, a ênfase foi na população carente e numa equitativa distribuição mínima das vagas entre todos os cursos da UFPR. É preciso, no entanto, alertar sobre a precariedade desse qualificativo, pois tem sido discutido que os adentrados provenientes de escolas

públicas não devem ser considerados como sinônimos de *cotistas sociais* em contraposição às *cotas* raciais, pois os dados levantados permitem concluir que:

> tanto um tipo de cotas quanto o outro garantem a inclusão econômica e de candidatos que possuem pais com escolaridade mais baixa (sendo) o perfil social e econômico dos (...) cotistas raciais e sociais próximo" apesar de expressivamente distinto do perfil dos aprovados na concorrência geral. (FERRARINI; PORTO, 2013, p. 20).

Quanto à inclusão de estudantes pertencentes às nações indígenas nacionais, a comissão explicita reconhecer uma dívida para com tais povos que dispensam um "diagnóstico científico" para demonstração; em razão disso, estabelece a proposição de disponibilização de "vagas para membros das nações indígenas devidamente registrados na FUNAI (...) para os cursos de graduação, conforme suas demandas" (UFPR, 2004e, p. 28). Citando a existência de reservas de vagas especificamente para os indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná (PARANÁ, 2001a), enfatiza que a "UFPR não deve se furtar a contemplar os indígenas (pois) as vantagens para nossa instituição por si só já justifica tal decisão (UFPR, 2004e, p. 28). Os argumentos utilizados para a população negra foram considerados também pertinentes como justificativas para a inclusão do componente indígena. É interessante destacar, no relatório, a menção à necessidade de um "atendimento preferencial" ao público indígena, mediante não condicionamento à provisoriedade (instada pela avaliação após uma década), bem como não designando restrições quanto a cursos que pudessem escolher ou à quantidade de vagas por curso e ainda restringindo a determinados cursos (como mais tarde foi definido tacitamente pelas práticas); ao contrário, deveriam poder escolhê-los **conforme as próprias demandas de capacitação de suas respectivas sociedades**, apontando a referência à FUNAI (extraída da UnB) como intermediadora das solicitações das vagas junto à PROGRAD (não há menção a vestibulares como no caso dos demais mas a processos seletivos específicos) e que o atendimento dar-se-ia, após avaliação da PROGRAD, independentemente de vaga nos cursos. Ou seja, tomado em seu conjunto, o embasamento da proposta original reconhecia uma peculiaridade no que tangia à entrada dos indígenas na universidade, tomando-os como sujeitos coletivos de direitos diferenciados mesmo ante os demais públicos do Plano. Nesse sentido adotava o conceito de igualdade

substantiva, que, para além da igualdade de oportunidades, sinalizava para a igualdade de condições (DRAY, 2003; GOMES; SILVA, 2003) ou equidade.

Outro ponto destacado no relatório foi a preocupação com a permanência dos alunos, a qual foi qualificada como atributo indispensável, com destaque para as "políticas de combate à evasão escolar – aonde (...) deveriam ser considerados com prioridade em suas particularidades socioeconômicas e de formação acadêmica" (UFPR, 2004e, p. 29). Reitera-se que a evasão na UFPR na época já era de 40%, chegando a 60% em alguns cursos, o que não se devia à existência de um Plano de Metas como o proposto. Outra questão destacada foi a necessidade de programas de assessoramento e acompanhamento psicopedagógico para os alunos em dificuldades, em especial (mas não exclusivamente) para os adentrados nesse sistema, e ainda o estabelecimento de uma Comissão de acompanhamento para avaliação do funcionamento da política afirmativa.

Quanto às ações voltadas à implementação, houve a recomendação de estabelecer a inclusão da representação da diversidade aportada pelos novos sujeitos nas campanhas publicitárias institucionais internas e externas, além de ações de divulgação do tema, algo que, a despeito de parecer "periférico" segundo a própria comissão, "contribui para conformar (...) o ambiente universitário" favoravelmente aos alunos que entram e às cotas (UFPR, 2004e, p. 30).

Ademais, o relatório em pauta refere-se ao prazo provisório de dez anos e à importância das avaliações periódicas e acompanhamento por comissão específica, para identificar avanços, retrocessos e/ou reformas necessárias ao cumprimentos dos objetivos. O relatório destaca a inovação administrativa do programa, enfatizando que, "pelo inusitado de sua causa e base de fundamentação não ter parâmetros pré-definidos, deverá por seu caminho definir tais parâmetros para o melhor sucesso da inclusão social e racial e consequente diversi(ficação) dos membros da comunidade acadêmica UFPR" (UFPR, 2004e, p. 30). Como visto, novamente transparece a preocupação com a criação de mecanismos práticos de avaliação das práticas.

Merece registro o fato de o relatório final da comissão ter sido encaminhado ao reitor em 30/03/2004, do relator tê-lo recebido em 12/04/2004 no formato de processo (n.14898/04-12) e as reuniões temáticas do COUN sobre o Plano de Metas terem ocorrido em 06 e 10/05/2004, o que revela novamente a determinação da Reitoria, assim como dos demais agentes à frente do processo, pela rapidez

envolvida no trâmite, especialmente considerando a burocracia institucional implicada. Ou seja, finalizados os debates, o trâmite final somou cerca de 45 dias, entre ter sido entregue ao reitor a versão final e a realização das três reuniões específicas no COUN (UFPR, 2004a) para debate e votação do tema. Essa é uma clara evidência da determinação da gestão em não adiar a decisão, que não foi fácil de ser obtida, haja vista que foram realizadas longas reuniões em três dias próximos, dias 06, 07 e 10 de maio de 2004, temporalidade que também evidencia a dimensão do empreendimento.

Dessa maneira, é possível concluir que a produção de uma inovação tamanha numa instituição de ensino superior, com as características na UFPR, não prescindiu de um intenso trabalho dos agentes dessa transformação, os quais, conforme elencado, não subestimaram a tarefa, tendo empreendido ações mediadoras qualificadas em argumentos “científicos e informativos” (UFPR, 2004e, p. 16) de convencimento nos planos materiais, relacionais e representacionais com vistas a construir a territorialização institucional dessa política de acesso e permanência através da aprovação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social da UFPR.

Na continuidade dessa contextualização, nota-se que o relator (Conselheiro José Borges Neto), de uma maneira geral, “alterou alguns mecanismos e melhorou a redação de alguns artigos” (SILVA, 2012, p. 164) da proposta de resolução, mas seguiu a proposição conforme encaminhada pela Comissão. Dessa forma,

> manteve as premissas básicas: entrada de indígenas em processo intermediado com a Funai, em número de vagas anuais limitado e específico para estudantes indígenas; reserva de 20% do total de vagas dos concursos vestibulares para estudantes negros; reserva de 20% do total de vagas para estudantes oriundos do ensino público. (SILVA, 2012, p. 164).

É preciso reconhecer que o relator aprofundou o componente indígena, em relação ao documento enviado pela comissão, no que tange às justificativas para o estabelecimento de vagas. Também o fez em relação às propostas para a viabilização da implantação das mesmas, já sugerindo parcerias interinstitucionais tanto com a FUNAI quanto com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná – SETI, devido à implantação anterior pelo Estado do Paraná de um processo seletivo inédito no Brasil, o qual destinava vagas suplementares exclusivamente para os povos indígenas residentes nessa unidade

federativa. Ele se refere ao auxílio que recebeu de Ciméa Bevilaqua, antropóloga e então vice coordenadora do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, do qual ele próprio era diretor, e que publicou análises sobre as sessões do COUN (BEVILAQUA, 2005a, 2005b). Um dos membros da comissão entrevistado para essa pesquisa reconhece:

> **Ninguém no nosso grupo tinha conhecimento em relação a indígenas**. E a proposta de dez vagas complementares para indígenas, foi baseado na proposta da UNB. E o argumento era, nós não temos uma população indígena muito grande e, principalmente, muitos indígenas com formação de ensino médio, que demandem vagas. Aí veio a informação sobre a existência da CUIA, que seria ilegal a gente se integrar, mas não tínhamos na comissão e **nem convidamos ninguém especializado na temática indígena.** (grifo da autora).

Também é interessante registrar, dentre as recomendações que o relator levou ao COUN, o reforço da proposta da comissão para que seja feita uma avaliação periódica de seus resultados, enfatizando que a mesma deveria ser contínua e publicada e divulgada anualmente, a fim de que as práticas, até mesmo pelo seu ineditismo e dinamismo, fossem sendo aperfeiçoadas numa retroalimentação circular prática-reflexão-teoria-prática. Da mesma forma, quanto aos indígenas, qualifica o item I do parágrafo único do artigo 12, mencionando que a bolsa a que "todos" os estudantes indígenas deveriam ter direito deveria ser

> em valor suficiente para atender às necessidades de manutenção do estudante (transporte, alimentação, vestuário, material didático) e levando em consideração que os recursos recebidos são frequentemente socializados dentro de um círculo de parentes próximos. (UFPR, 2004d, p. 10).

Da mesma forma, o item IV desse mesmo parágrafo e artigo, esclarece, quanto ao "estabelecimento de mecanismos que favoreçam a inserção dos estudantes indígenas nos programas", acrescentando que se trata de auxílios "de monitoria, extensão e iniciação científica da UFPR, tanto com o propósito de incrementar sua formação acadêmica quanto para estimular a integração entre estudantes indígenas e não-indígenas" (UFPR, 2004d, p. 10).

Independente do argumento utilizado (humanizar o vestibular foi a justificativa), a concessão da afirmatividade que imbuiu o espírito desse artefato administrativo já de início ficou comprometida em sua plenitude, pois:

> na sessão anterior à aprovação do plano de metas de inclusão racial e social o COUN aprovara a mudança no exame vestibular, que passou a ter duas fases (e com isso) determinou a adoção da reserva de vagas somente entre os aprovados, ou seja, na primeira fase não se aplica(va) o regimento de cotas. (SILVA, 2012, p. 166).

Não que o sistema do vestibular não necessitasse ser humanizado, pois mais parecia uma maratona de resistência que ocorria em vários dias consecutivos, nos quais os alunos mais persistentes (e fisicamente aptos) ficavam confinados por horas seguidas, sem contar outros aspectos que foram reformulados na ocasião, como os conteúdos das questões avaliativas, realização da prova no período vespertino, etc.

A chegada ao desenho aprovado pelo COUN foi uma vitória conquistada arduamente, como expressa a votação que aprovou a independência das vagas para os negros em relação às para estudantes oriundos de escolas públicas (21 votos a 19) (UFPR, 2004a), o que foi considerado pelos estudiosos da área "acertado (pois) as políticas afirmativas visam dar resposta especificamente ao processo de discriminação imposto a negros e indígenas" (SILVA, 2012, p. 166). Pode-se antecipar que essa noção ficou prejudicada com o advento da Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012d), a qual substituiu a Resolução 37/04-COUN (UFPR, 2004b) como instrumento de política inclusiva à UFPR para os componentes não indígenas, pois pela Lei das Cotas o critério da fragilidade sócio-econômica subjuga os que denunciam o racismo relacional e estrutural (nas instituições).

Os placares das votações dos demais tópicos também refletem o grau de consenso auferido pelo trabalho de sensibilização da comissão: 39 votos contra 3 em favor da implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR. Na sequência da discussão da proposta da resolução, a intensidade do conflito fica retratada conforme os temas: 35 votos contra 4, para que fossem aplicadas na segunda fase do recém-instituído atributo de duas fases nos processos seletivos; 21 votos (contra 19) em favor das cotas para "afro-descendentes"(sic); 31 votos contra 9, favoráveis a vagas exclusivamente para "candidatos oriundo de escolas públicas"; 39 votos favoráveis às vagas suplementares para os indígenas; 25 votos contra 14, pela convocação a partir de uma classificação geral para afrodescendentes ou de escolas públicas, independentemente da categoria (o que representou um movimento "de trava" em desfavor dos negros (foi aprovado o substitutivo e não o parecer do relator); 24 votos contra 9, pelo artigo da permanência; e os demais 4

artigos discutidos na sequência tiveram aprovação unânimes. (UFPR, 2004a). Também chamou atenção uma queda no quórum após o substitutivo vencer, mas não se pode afirmar qual o motivo. Esses são, entretanto, os dados atestando a prática, a partir da história registrada.

De alguma forma, como relata Bevilaqua (2005a):

> as vagas para estudantes indígenas (na UFPR) não despertavam interesse ou preocupação. Tanto os debates sobre o Plano de Metas realizado previamente na universidade quanto as reportagens da imprensa costumavam „esquecer" de mencionar essa dimensão da proposta de políticas afirmativas. (BEVILAQUA, 2005a, p. 10).

O desconhecimento da temática indígena era tamanho que, nas reuniões do COUN que tratavam desse Plano de Metas, surgiram perguntas como: "eles falam português? Sabem assinar?". Bevilaqua (2005a, p. 13) destaca a possibilidade de que, para além do desconhecimento ou desinteresse, a referida "invisibilidade" talvez se devesse à "diferença de natureza entre uma política de cotas e a destinação de vagas de caráter suplementar às que são oferecidas regularmente", como as destinadas aos indígenas. Note-se que, como não se tratava de "cota", os estudantes indígenas não estariam subtraindo de outros grupos as vagas, pois essas seriam excedentes, somadas às vagas existentes nos cursos.

Mas, mesmo aprovada a Resolução, as tensões continuaram, conforme o relato de um dos membros da comissão de elaboração da Resolução em entrevista para a presente pesquisa:

> Mas, **não era só um desconforto institucional** quando se fala dos procedimentos administrativos da primeira semana de registro acadêmico pós-cotas, o que se captou na UFPR e em outros lugares... **A gente teve a aprovação das cotas, mas logo em seguida a gente teve medidas que restringiam** a entrada e a permanência dos estudantes na UFPR. / Então, **teve gente que jogou contra propositalmente: pois, as universidades não querem os negros e os índios na universidade.** (grifo da autora).

Enfrentando o "desconforto" potencial, foram empreendidas práticas administrativas voltadas a minimizar situações de constrangimento, como, por exemplo, o sigilo quanto às identidades dos cotistas. Um exemplo pertinente à época foram os cuidados levados a termo nas filas para o registro acadêmico na UFPR em 2005, tanto pela necessidade de preservar tanto a lisura técnica do

processo, quanto os direitos dos públicos diferenciados. A análise a seguir evidencia como se sucedeu o primeiro registro pós-cotas e demonstra que práticas administrativas conseguem mediar espaços de territorializações mútuas (institucionais e individuais) de modo a garantir determinados direitos diferenciados:

> A PROGRAD-Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (optou pelo) sistema de fila única, mas com especialização funcional. **Havia uma fila única onde todos os candidatos esperavam. Nesse espaço o candidato mantinha contato com o público que circulava nos corredores, sem que houvesse qualquer identificação dos alunos cotistas pela universidade.** Isso não significa que, por decisão espontânea do candidato ou de sua família, eles não pudessem se identificar. De fato, a imprensa compareceu e vários deles deram entrevistas à imprensa local. Isso estimulou, sem dúvida, um questionamento sobre quais seriam os candidatos cotistas. No caso dos cotistas raciais, a novidade foi a presença de muitos indivíduos negros na Universidade. No caso das cotas referentes à escola pública, a diferença também foi sentida. Em alguns cursos, não foi incomum ouvir, naquele momento e nos meses que se seguiram, a afirmação de que o "perfil" dos alunos havia mudado, pois tinham aparência de mais pobre e identificação racial diversa. / Num segundo momento, a fila dirigia-se para uma área onde o público externo não tinha mais acesso. Os alunos eram atendidos e recebiam envelopes, preparando o processo de matrícula. Na medida em que terminavam essa fase, eram encaminhados a uma nova fila que ficava numa espécie de labirinto. **Ao término da fila havia duas entradas, para a matrícula dos não-cotistas e para a matrícula dos cotistas, o atendimento era individual. A distribuição das entradas era feita por uma marcação numérica nos envelopes que, por ser absolutamente impessoal, não tinha qualquer referência racial ou social.** A maior quantidade de candidatos não cotistas era compensada pela existência de um maior número de funcionários e pela complexidade maior do trabalho a ser executado pelos funcionários na matrícula dos cotistas. / **Ao final, os candidatos cotistas *e os não* cotistas terminavam o processo pela mesma saída de tal forma que não se poderia efetivamente ter certeza de quem era cotista ou não cotista. / Como se percebe, há espaços de intervenção administrativa capazes de evitar constrangimentos.** Evidentemente, o equívoco cometido foi não se ter valorado (...), sobretudo, a necessidade que a imprensa manifestaria em trazer para o âmbito da narrativa pessoal a trajetória dos candidatos. Ou seja, não se considerou que a ação da mídia seria de desconstruir o tratamento impessoal que tivesse sendo prestado pela instituição de ensino. (DUARTE, 2006, p. 20, grifo da autora)

Como visto, com a aprovação das cotas, práticas estabelecidas precisaram ser remodeladas para incorporar as novas funções de identificação e tratamento do diverso e isso exigiu cuidados pois procedimentos generalistas são, por fundamento, racistas: "nas práticas institucionais, a marca mais comum de discriminação é a indiferença em relação aos efeitos das estratégias escolhidas" (DUARTE, 2006, p. 16). Não se pode tratar igualmente ao que se encontra em posição de desvantagem, muito menos considerando "natural" os "efeitos práticos" dessa desvantagem.

As restrições apontadas acima podem ser identificadas. Além do modelo de vestibular em duas fases, com aplicação das cotas somente na segunda, ter incidido ao mesmo tempo que a Resolução 37/04 (UFPR, 2004b) nos vestibular de 2004-2005, em 2005 houve nova modificação que impactou no vestibular daquele ano (entrada em 2006): trata-se de um "fator que multiplica o número de vagas do curso a fim de definir o número de vagas para a segunda etapa do vestibular. Tal fator, reduzido (o qual foi) com a justificativa de economia de gastos na correção das provas, alterou a aprovação nas cotas para negros" (FERRARINI; PORTO, 2013, p. 22), mas efetivou-se como mais um "efeito de trava"[13].

Isso não passou despercebido, tanto que em junho de 2010 foi apresentada no COUN uma reflexão referente a tal constatação, enunciada em conjunto com outras, em virtude de um relato de um documento produzido no "I Seminário sobre políticas afirmativas no ensino superior: diálogo entre o Brasil e os Estados Unidos", nos seguintes termos:

> (há) uma preocupação maior em que as normas do vestibular (da UFPR) sejam sempre pensadas levando em conta seu impacto não apenas no sistema como um todo, mas também nos grupos específicos de cotistas. (...) Coloca-se a necessidade de, pelo menos, restaurar os parâmetros do primeiro ano das cotas. (FERRARINI; PORTO, 2013, p. 22).

Outras questões chamaram a atenção, quando foram analisados os dados estatísticos dos vestibulares da UFPR entre 2005 e 2010 para verificar as consequências das ações afirmativas sobre o perfil dos aprovados. Dentre as principais conclusões, inferiu-se que "as mudanças nas resoluções que tratam das

---

[13] Analisando os trechos dos editais dos vestibulares 2004 (entrada em 2005) e 2005 (entrada em 2006), fica evidente quase o mesmo texto, nos artigos 28 de ambos, mudando apenas o que foi colocado em itálico: "serão convocados para a segunda fase os candidatos melhor classificados na primeira fase em cada curso *(independentemente de terem optado ou não pelas vagas de inclusão racial e social)*, em número de "N" vezes o número de vagas" (edital 01/2004 - UFPR, 2004c) e "serão convocados para a segunda fase os candidatos melhor classificados na primeira fase em cada curso*, independentemente da categoria de concorrência*, em número de "N" vezes o número de vagas " (edital 03/2005 – UFPR, 2005). A sutil mudança no texto ocorre na continuidade: em 2004 o texto dizia que o N assumiria um dos seguintes valores, "dependendo da relação candidato/vaga em cada curso: a) N = 3, quando a relação candidato/vaga for igual ou inferior a 10; b) N = 4, quando a relação candidato/vaga for superior a 10 e inferior a 15; c) N = 5, quando a relação candidato/vaga for igual ou superior a 15 e inferior a 20; ou d) N = 6, quando a relação candidato/vaga for igual ou superior a 20" mas no ano seguinte os valores para as letras a, b, c, d passaram a ser, respectivamente 2, 3, 4, 5. A nova regra impactou diretamente no percentual de aprovados inscritos pela cota dita racial, que, segundo dados de Cervi (2013, p.247), passou de 11,9% em 2005 para 7,1 em 2006 e 6,35 em 2007, não ultrapassando 6,9 entre 2005 e 2010.

políticas afirmativas na UFPR favoreceram, principalmente, o ingresso por cota de escola pública a partir de 2008 (e também) acabou se transformando, na prática (...) em uma política de gênero" (CERVI, 2013, p. 258) pois, a partir dela e de 2010, o contingente de aprovados feminino superou o masculino em aprovações nesse tipo de certame.

Apesar da extensão desse detalhamento, pareceu necessário à presente pesquisa chamar a atenção para como o modo como operaram parte das tensões internas à instituição, as quais resultam na adoção (intencional ou não) dispositivos que são capazes de reduzir os efeitos práticos de outros, notadamente, no caso, em desfavor da intencionalidade primeva do Plano de Metas em discussão.

Cumpre ressaltar que somente uma década depois foi revista a classificação dos candidatos considerando a categoria somente em 2015 para o vestibular de 2016, após o Relatório dos 10 anos de implantação desse Plano de Metas, quando se constatou - através dos dados - que a política racial estava impactando negativamente a inserção dos candidatos negros, sendo que o referido artigo, agora de número 5.5.6, apresenta a seguinte redação: "serão convocados para a segunda fase os candidatos melhor classificados na primeira fase em cada curso, **respeitando-se a categoria de concorrência** (grifo da autora), em N vezes o número de vagas, assumindo N" os mesmos 2,3,4,5 para as mesmas especificações de 2006 (UFPR, 2015b).

A UFPR chegou a divulgar em seu portal nota explicativa sobre seu posicionamento (UFPR, 2015e). Alguns trechos da Resolução 37/04-COUN (UFPR, 2004b) aprovada – que "estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná" (UFPR, 2004b), com alterações subsequentes, foram transcritos abaixo para facilitar a discussão. É importante destacar que o texto é subdividido em apenas três capítulos, concernentes ao acesso, permanência e disposições gerais:

> CAPÍTULO I ACESSO
> Art. 1º Disponibilizar, por um período de 10 (dez) anos a contar de 11/05/04, 20 (vinte) por cento das vagas dos processos seletivos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), para estudantes negros, em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio oferecidos por esta Instituição.
> (...)
> Art. 2º Disponibilizar, por um período de 10 (dez) anos, 20 (vinte) por cento das vagas dos processos seletivos da UFPR para candidatos oriundos de escolas públicas, em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio oferecidos por esta Instituição.
> (...)
> Art. 3º Disponibilizar anualmente vagas suplementares àquelas ofertadas no processo seletivo em cursos de graduação e cursos técnicos de nível pós-médio, para serem disputadas exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional, para o atendimento de demandas de capacitação de suas respectivas sociedades, apontadas por intermédio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). § 1º O número das vagas deve aumentar gradativamente, começando com 5 (cinco) vagas para os anos de 2005 e 2006, passando para 7 (sete) vagas nos anos de 2007 e 2008 até atingir 10 (dez) vagas nos anos de 2009 e subsequentes.
> § 2º Os candidatos às vagas previstas no caput deste artigo deverão atender às normas de processo de seleção específico, a serem estabelecidas em resolução própria, observadas as seguintes condições:
> a) ter concluído o ensino médio; b) apresentar documento que recomende sua inclusão no programa assinado pelo chefe da aldeia onde reside e pelo chefe do posto local da FUNAI; e c) apresentar documento da FUNAI que recomende sua inclusão no programa, no caso de estudantes indígenas residentes em áreas urbanas. (UFPR, 2004b, p.1).

Comparando-se os critérios de acesso, é perceptível que, no que tange aos indígenas não há a restrição do prazo de 10 (dez) anos, concedendo-se o reconhecimento de que, no que tange a tal público, tal prazo não se aplica. Tanto o é que a resolução ainda está em vigência e rege a continuidade das ações na UFPR. Entretanto, condiciona o atendimento da demanda de formação universitária de agentes indígenas à intermediação da FUNAI, responsável por apontar as demandas desses povos. No que tange à permanência, a Resolução 37/04-COUN (UFPR, 2004b) define:

> CAPÍTULO II PERMANÊNCIA
> Art. 9. A UFPR deverá implementar programa de apoio acadêmico psicopedagógico e/ou de tutoria para todos os estudantes que demonstrarem dificuldades no acompanhamento das disciplinas, independentemente de sua opção quanto ao disposto nos artigos 1º e 2º desta Resolução.
> Art. 10. A UFPR deverá implementar um programa permanente de acompanhamento dos estudantes indígenas, coordenado por comissão constituída especificamente para este fim.
> Parágrafo único – O programa de acompanhamento dos estudantes indígenas deverá contemplar, ao menos, os seguintes pontos:
> I- programa de permanência para estudantes indígenas, a ser implementado em conjunto com a FUNAI; II- designação de um professor orientador para cada estudante indígena desde o ingresso na UFPR até a conclusão do curso de graduação; III- estabelecimento de mecanismos que favoreçam a inserção dos estudantes indígenas nos diversos programas da UFPR; e IV- 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. (UFPR, 2004b, p. 3).

Esse ponto da resolução – a permanência, especialmente o 9º artigo, sem dúvida foi o que deixou mais a desejar, pois não foram implementadas as referidas ações, tão necessárias e que deveriam abranger a instituição como um todo, enquanto um programa, nem em relação aos indígenas nem aos demais públicos. De fato, isso é admitido em diversas ocasiões em eventos e pelos próprios agentes das políticas, o que será detalhado no transcorrer do trabalho. Com isso, os alunos ficaram à mercê de auxílios angariados ante diferentes atores institucionais no transcorrer do desenvolvimento da política, os quais atuaram caso a caso, e dependeram da sorte individual de se encontrarem em cursos mais inclusivos. Os próprios alunos identificavam e recorriam a tais agentes, solicitando ajuda para resolver as diferentes questões do cotidiano. Geralmente as questões eram de ordem do próprio funcionamento da instituição, suas regras e mecanismos práticos para resolver coisas, mas também envolviam apoio para redigir documentos.

Um tópico realizado foi a designação de professor orientador, mas isso também careceu (e carece) de aperfeiçoamento, dependendo o sucesso dessa função prioritariamente de características pessoais do próprio professor e/ou do aluno e da relação entre eles estabelecida, conforme entrevistas feitas para essa pesquisa.

A inserção favorecida em programas institucionalizados, como os de iniciação científica, tão ambicionados e requeridos por muitos indígenas, também

ficou negligenciada no desenvolvimento da política. Quanto à inserção dos alunos nos programas existentes, pode-se dizer que ocorreram avanços, principalmente relacionados à implantação de mecanismos (inconsistentes na maior parte do tempo) para manutenção financeira dos mesmos.

A avaliação da necessidade de flexibilização das normas institucionais também careceu de territorialização institucional e dependeu dos arranjos feitos caso a caso.

> CAPÍTULO III DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS
> Art. 11. Não poderão candidatar-se às vagas de inclusão racial ou social, pessoas que já possuam curso superior.
> Art. 12. A fim de concretizar os objetivos colimados por esta Resolução, a UFPR adotará as seguintes ações:
> a) implementar um programa acadêmico destinado a observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência e sugerir ajustes e modificações, apresentando, ao Conselho Universitário, relatórios anuais de avaliação, os quais serão divulgados;
> b) firmar convênio com a FUNAI para fins da aplicação do disposto nesta Resolução aos estudantes indígenas;
> c) designar comissão para implementação e acompanhamento desse plano de metas, com a participação de representantes dos setores;
> d) integrar em todos os seus documentos e materiais de divulgação oficiais referências às populações atendidas nesse Plano de Metas com o fim de incentivar a inscrição dos potenciais candidatos;
> e) divulgar esse Plano de Metas nas escolas públicas do Estado do Paraná;
> f) divulgar o processo seletivo para estudantes indígenas por meio do convênio com a FUNAI;
> g) divulgar esse Plano de Metas, destinado a todos os membros da comunidade universitária, com o fim de evitar ações de discriminação contra a população atendida pelo programa; e
> h) promover parceria com a escola pública de ensino fundamental e médio no sentido de aperfeiçoar a formação inicial e continuada de professores. (UFPR, 2004b, p. 3).

No que tange ao capítulo III - disposições gerais, é preciso destacar que os tópicos referentes à FUNAI foram desenvolvidos no desenrolar da política, com muita tensão. Quanto aos demais, os quais se referiam a todos os incluídos pelo Plano de Metas, o tópico mais importante (e que não ocorreu até a avaliação decenal) foi a constituição de um mecanismo avaliativo formal sistemático, que produzisse e utilizasse os dados atinentes à política a fim de aperfeiçoá-la em seu curso, com ampla divulgação de seus resultados, conforme previa a Resolução.

Outros dois pontos não foram previstos mas compuseram as práticas decorrentes da aprovação da Resolução 37/04 (UFPR, 2004b); ambos tiveram muito impacto e merecem ser registrados, para reflexão:

> **1.** a UFPR estabeleceu o **sigilo como base do sistema de cotas**. No entanto, na medida em que a política se instaura como direito dos grupos, a identificação dos estudantes cotistas não pode ser pensada a partir da lógica da discriminação. Sendo assim, é importante refletir se o sigilo se coloca, ainda, como uma medida adequada – tendo em vista que **dificulta todos os processos de acompanhamento e, no caso dos cotistas negros, transforma em identificação suposta e velada o que poderia ser uma identificação clara. Além disso**, **não seria o sigilo um inibidor das discussões públicas relacionadas com o sistema?**
> 2. Um dos temas polêmicos de nosso sistema é a **Banca de Validação e Orientação da auto-declaração**, instaurada desde o primeiro processo seletivo e regulamentada em 2007. Essa banca, nomeada pelo Reitor, tradicionalmente é composta por professores e funcionários da UFPR e representantes do movimento negro. Sua atuação se vincula ao sistema de sigilo, na medida em que impede qualquer outro tipo de controle social dos inscritos como negros. Há, no entanto, relatos de candidatos negros que não optam pelas cotas raciais devido ao medo, constrangimento e inibição relacionados à necessidade de passarem pela banca. **Cabe pensar se esse é o modelo mais adequado**, bem como alternativas possíveis – dentre as quais a autoidentificação e divulgação dos cotistas seria uma delas. (FERRARINI; PORTO, 2013, p. 22, grifo da autora).

Tais questões, dentre outras – como a própria necessidade de territorializar os currículos com disciplinas que abordem as questões étnico-raciais, são de grande complexidade. A primeira acabou sendo superada pelos mecanismos impostos pela Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012d), que estabelece as “cotas” nas instituições federais de ensino e sua operacionalização exigiu a transparência total dos procedimentos. Posso testemunhar que o sigilo prejudicou de diversas formas. Primeiramente aos próprios alunos em questões práticas como no caso em que recebi – nos idos de 2006, devido à função de coordenadora de projetos de extensão, oito bolsas para cotistas da Fundação Araucária; ninguém podia, no entanto, me ajudar a distribuí-las, pois ninguém (nem as coordenações dos cursos) sabiam quem eram os cotistas. Acabei tendo que ir à cantina e lá divulguei que, caso houvessem cotistas, fossem à minha sala, pois eu tinha bolsas que eles poderiam acessar. Logo em seguida, devido à redistribuição de bolsas devolutas por outros projetos que não conseguiram resolver o problema da designação aos estudantes cotistas, recebi mais dez bolsas e as destinei aos sujeitos dos direitos, dessa feita, por rede de conhecimento dos que já eram bolsistas “afirmativos” dos projetos. Isso revelou que o mecanismo do sigilo tinha efeitos práticos.

O mais grave, a meu ver, é a não divulgação completa, sistemática e direta dos dados relativos ao desenrolar da política. É difícil entender e aceitar como a direção da instituição pode conceber e implementar uma política sem dados de avaliações da realidade. Na universidade, bastaria a divulgação de dados brutos não

personalizados e de fácil acesso para que os próprios pesquisadores sobre eles se debruçassem. No caso da academia, prejudica sobremaneira a produção de conhecimento, conforme apontado anteriormente, e depõe claramente contra o aperfeiçoamento das práticas administrativas. O pior é que alimenta o *habitus* da suposição, o que, em se tratando de políticas que necessariamente afrontam o *status quo* de determinados grupos, favorece a criação e a difusão de mitos diversos, frequentemente pautados em preconceitos que sustentam a ideologia dominante, um perigo para as políticas afirmativas. Ressalto que, apesar da Lei de Acesso à Informação estar em plena vigência, os dados na UFPR não estão disponíveis facilmente, necessitando de grande esforço ou capital político ou social do pesquisador para acessá-los. E ainda, por conta dessa prática de fragmentação das informações com vistas ao sigilo e/ou de invisibilização, há um total despreparo para analisar os dados existentes e poucos mecanismos complementares aos existentes para agilizar as emissões de relatórios úteis às práticas. Nesse ponto, retomo o posicionamento do Reitor Moreira Júnior, que em seu depoimento remete à burocracia ser instrumento de agência pela manutenção das coisas como estão - pois penso que a negligência histórica para com os dados das práticas operam no mesmo sentido que a burocracia. Quanto à segunda questão levantada, a das Bancas de Validação no Vestibular da UFPR, as mesmas ocorreram de 2004 a 2012, quando foi aprovada a Lei nº 12.711(BRASIL, 2012d), que privilegiava a autodeclaração. Mas decorrente de percepções internas nas práticas que envolveram os registros acadêmicos dos selecionados, foram reimplantadas em 2017, para o processo seletivo 2017-2018. Sobre o ocorrido, uma das técnicas em entrevista para a presente pesquisa menciona que fevereiro de 2015, quando os técnicos estavam fazendo o registro acadêmico do vestibular geral, “percebendo que as autodeclarações de candidatos às vagas destinadas a pretos e pardos não condiziam com a aparência que os aprovados apresentavam pessoalmente, foi feito um abaixo-assinado pelos técnicos que participaram do processo para que as bancas de validação fossem reimplantadas, a fim de que fosse verificada aquela autodeclaração.” Cumpre ressaltar que houve em 2016 uma regulamentação detalhada das bancas que operaram antes da primeira fase do vestibular, a fim de que o candidato tivesse condições de alterar sua categoria de concorrência. No caso dos candidatos indígenas, incidiu sobre os inscritos para concorrerem pelo Vestibular não específico para os povos indígenas do Paraná mas pelas vagas

disponibilizadas pela Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012d) mediante a Resolução 20/17 (UFPR, 2017a). Para a verificação do componente indígena foi criado, após muita discussão no âmbito do Comitê Gestor do componente indígena, nas quais os discentes participam ativamente, o TADII – Termo de Autodeclaração de Identidade Indígena, qualificando a referência indígena na identidade do "sujeito coletivo" (UFPR, 2017f, p. 45).

Não se pode deixar de abordar, ao menos rapidamente, a agência da Procuradoria Federal na UFPR, a qual teve uma atuação de destaque no pós-aprovação da Resolução 37/04 (UFPR, 2004b), quando defendeu o Plano de Inclusão Racial e seu ineditismo. Em uma arena social em que se reatualizaram tensões já existentes desde a época da escravidão, na qual os "discursos apresentados contra tais programas são extremamente semelhantes àqueles vividos quando da implantação de uma abolição lenta e gradual e da concessão de uma liberdade sem cidadania." (DUARTE, 2012, p. 78), emergiu "o caráter problemático de uma decisão que emana de um espaço marcado pela exclusão contra a qual as ações afirmativas se opõem" (DUARTE, 2012, p. 80). Ou seja, o próprio poder judiciário enquanto espaço "público" de exclusão dos mesmos públicos de negros e indígenas que não tinham (e pouco ainda tem) espaço no ensino superior. Não cabe aqui debruçar sobre os meandros dos empreendimentos da defesa, que não questionava o componente indígena (pois eles não disputaram o vestibular e suas vagas eram suplementares), mas registrar que várias foram as liminares em mandado de segurança concedidas pela 7ª Vara da Justiça Federal de Curitiba, "com o intuito de acrescer à lista dos classificados no então 1º Vestibular da UFPR adotando o sistema de cotas aos candidatos que, em não havendo tal sistema, teriam logrado êxito para o ingresso na Universidade" (PISCITELLI, 2014, p. 150). Coube à Procuradoria-Regional Federal da 4ª Região, com atuação na região sul, como órgão integrante da Advocacia-Geral da União, em parceria com a Procuradoria da UFPR, a defesa da UFPR junto ao Tribunal Regional Federal da 4ª Região, sediado em Porto Alegre, "via interposição de agravo de instrumento com pedido de efeito suspensivo às liminares concedidas" (PISCITELLI, 2014, p. 150), obtendo já no primeiro caso sucesso na suspensão da liminar (seguido de muitos outros desfechos satisfatórios), tendo o desembargador que acatou a defesa da UFPR explicitado em sua argumentação:

> não se trata aqui de reparar no presente uma justiça passada; não se trata de *vindita* ou compensação pelas agruras da escravidão; **a injustiça aí está, presente: as universidades**, formadoras das elites, habitadas por esmagadora maioria branca. Premissa máxima vênia, não há como deixar de dizê-lo, **ver a disparidade atual e aceitá-la comodamente é uma atitude racista em sua raiz.** (PISCITELLI, 2014, p. 150, grifo da autora).

A expressão "batalha jurídica" (cunhada por PISCITELLI, 2014, p. 358) expressa bem o ambiente que envolveu as disputas ocorridas no plano jurídico (AGU, 2004, 2005a, 2005b). A batalha não se limitava, a exemplo de análises concernentes ao papel da mídia, como relata Silva (2014) que, analisando as diversas formas textuais publicadas nos veículos impressos de comunicação mais conhecidos no Paraná entre 2005 e metade de 2006, concluiu:

> De forma geral, em ambos os jornais as condenações às cotas não foram explícitas, como é o caso dos editoriais do jornal **Folha de São Paulo**, mas procurou estratégias de condenação implícita. Tal característica é típica do racismo à brasileira e manifesta em várias formas discursivas nesse país. Interpretamos que o uso das estratégias discursivas de racismo implícito operam no sentido nomeado por Thompson (1995) de estratégias ideologias (ou seja) "o sentido a serviço do poder". **Dois dos modos gerais de operação da ideologia descritos por Thompson (1995) foram amplamente observados na cobertura dos jornais paranaenses.** Por um lado, **a legitimação**, formas simbólicas que são representadas como justas e dignas, isto é, legítimas. Nesse caso, a classificação no concurso vestibular por **"mérito"** e os pleitos na justiça forma discursivamente estabelecidos como legítimos. Por outro lado, observamos **a dissimulação**, modo de operação da ideologia no qual formas simbólicas são representadas de modos que **desviam a atenção, ocultando, negando ou obscurecendo processos sociais existentes**. Interpretamos que a cobertura dos jornais **focou aspectos secundários** no sentido de não avançar nas discussões das desigualdades raciais ou sociais, atuando no sentido de obscurecê-las pelo deslocamento do foco para questões acessórias. (SILVA, 2012, p. 185, grifo da autora).

Também não se pode deixar de registrar a agência da Reitoria, da Procuradoria Federal na UFPR e também da Assessoria de Comunicação da UFPR nesse embate com a sociedade sobre o Plano de Metas. Isso aparece em análises como:

> é relevante chamar a atenção para o papel de **contraponto** que representou, **no debate público, a inserção do ponto de vista da gestão da UFPR**, numa posição clara de defesa das políticas afirmativas, (...) com destaque para as afirmativas do reitor (sendo que) nas diversas peças (...) os informantes da UFPR tiveram suas falas transcritas literalmente. (SILVA, 2012, p. 182, grifo da autora).

A atuação da UFPR como um **corpo coerente** na defesa do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social, ao menos entre os agentes acionados e legitimados

como portadores da opinião intrainstitucional, foi fundamental para que os enfrentamentos fossem arrefecendo. Mas a gestão não parou de alimentar a opinião pública com dados sobre o sucesso da política, seguindo a própria recomendação da resolução. Numa das matérias publicadas no portal da UFPR há uma avaliação do reitor da UFPR sobre o novo perfil da universidade pós-vestibular com o sistema de cotas (UFPR, 2006a) na qual se conclui, a partir dos dados analisados no biênio, que estava reduzindo a desvantagem do aluno de escola pública em competir por uma vaga e na qual apontavam outras medidas da UFPR para reduzir a desigualdade, principalmente relacionadas a mudanças no vestibular. Outra matéria disponibilizada no portal intitulava-se "UFPR analisa recursos de alunos aprovados por cotas" e esclarecia sobre a situação dos candidatos que não tiveram matrículas validadas pelas bancas de validação tanto para as cotas dos negros quanto das escolas públicas (UFPR, 2006b).

É preciso destacar que havia uma conjuntura contemporânea paranaense propondo políticas afirmativas raciais: a Lei Estadual 13134/2001 (PARANÁ, 2001a) instituiu vagas suplementares para indígenas nas universidades estaduais desde 2001; a Lei Estadual 14.274/2003 (PARANÁ, 2003)[14], tornou esse Estado, à época, o "único que possui lei determinando a reserva de 10% das vagas ofertadas em concurso público para provimento de cargos públicos no Estado"(BERTÚLIO, 2012, p. 51), exclusivamente por afrodescendentes.

Nesse sentido, as tensões ultrapassavam a barreira das práticas discursivas e representacionais para materializarem-se em políticas que forçaram mudanças nas práticas materiais, tendo o "o debate público sobre as políticas afirmativas para negros (...) fomentou o debate público sobre as desigualdades raciais e suas complexas relações com as desigualdades de classe social, de gênero e de idade" (SILVA, 2012, p. 185). O foco na Universidade foi considerado um acerto:

[14] Modificada pela Lei Estadual 14.995 (PARANÁ, 2006a).

> Nesse ambiente, o movimento de Ações afirmativas nas Universidades trouxe, finalmente, para o campo político e das políticas estratégicas de Governo, a dimensão da inclusão do tema sobre relações raciais e o racismo nelas incrustada. / **A definição do alvo Universidade foi talvez o melhor dos ganhos que os movimentos anti-racistas, especialmente na Academia brasileira**, puderam buscar neste início de século. Lugar da produção do conhecimento, e que oportuniza aos indivíduos a direção do país nas suas diversas áreas de conhecimento, a Universidade é a Instituição prioritária para a adoção de políticas afirmativas para negros. **Ela representa, ao mesmo tempo, o espaço social que oferece maior rejeição de seu corpo acadêmico às políticas afirmativas, respaldada pela sociedade e pela elite econômica e política**. Tanto é assim que alguns opositores utilizam-se da própria natureza da Universidade para negar a presença de negros no seu interior: *A universidade é o espaço do mérito, da elite intelectual do país e somente o mérito, aqueles que o possuem, devem ser buscados para o acesso ao seu universo.* Essa é a palavra de ordem nacional. (BERTÚLIO, 2012, p. 49, grifo do autor, negrito nosso).

Apesar disso, ainda há muito a fazer, no que tange à dimensão das práticas relacionais, pois "por certo que essas políticas não superaram o racismo nas relações intergrupos nos diversos *campi* universitários. No entanto, a maior incidência de negros naqueles espaços propicia maior vigília para se evitar comportamentos racistas" (BERTÚLIO, 2012, p. 53).

Desgastantes ou não, especialmente para as iniciativas à frente do processo, os debates acabaram indo ao Plenário do Supremo Tribunal Federal em 2012. A cronometragem dos processos revela a lentidão do trâmite, denunciando sua polemicidade, pois somente em abril de 2012, em decisão unânime, declarou a constitucionalidade do sistema de cotas, reconhecendo um plano de igualdade material, para além do formal. No encalço da decisão do Judiciário brasileiro, o Legislativo enfim aprovou, em 7 de agosto de 2012, a "Lei das Cotas" (BRASIL, 2012d); com isso, esse sistema que atuava ininterruptamente graças aos sucessos no campo das disputas jurídicas e , é impactado primeiro pelo STF, aliviando a todas as instituições que já adotavam práticas insertivas afirmativas pelo reconhecimento de sua constitucionalidade, e depois pela Lei 12.711 (BRASIL, 2012d), a qual, por sua vez, significou "um retrocesso enquanto política de inclusão étnica e racial" (UnB, 2013, p. 37). Para os indígenas pretendentes a vagas na UFPR acrescentou-se uma nova possibilidade de ingresso, já que o sistema anterior continuou e continua em vigência para esse corpo de alunos.

A UnB, por conta da avaliação, pautada em dados que analisou e divulgou para subsidiar os conselheiros do CEPE sobre a política própria, propôs e aprovou em 2013 (TAVARES, 2013b) um regime combinado, mantendo um percentil de 5%

de cotas para negros (independentemente de renda ou origem escolar), para além das designadas pela Lei 12.711 (BRASIL, 2012d). Embora na época a instituição já contasse segundo o relatório, com 41% de estudantes negros, não considerou que as metas de seu Plano haviam sido atingidas (pois almejam atingir o percentual da população negra no Distrito Federal, que é de 56%). Também manteve as dez vagas anuais para os indígenas e adotando os mesmos processos que estavam em curso sobre o processo seletivo específico, independentemente do convênio com a FUNAI; pretendiam com isso, compensar "os vários retrocessos embutidos na lei federal de cotas" (UnB, 2013, p. 41), analisando que:

> Consoante com essa imponente decisão do Supremo, várias universidades federais que haviam votado apenas subcotas para negros de escola pública (como a do Rio Grande do Sul, do Mato Grosso e do Pará), iniciaram um processo de revisão de seus modelos de subcotas para reproduzir o modelo da UnB. Em agosto de 2012, porém, o Congresso Nacional aprovou a atual **Lei de Cotas**, que **generaliza as cotas para escola pública e fixa subcotas para negros e indígenas** com os duplos condicionantes de renda e de origem escolar. / Apesar dos inegáveis avanços da lei, **quando vista da perspectiva das universidades federais mais inclusivas, como a UnB, a Federal do Paraná e a Federal de Santa Maria ela configura um movimento de retrocesso parcial na luta pela inclusão étnica e racial** no ensino superior brasileiro. / Cabe ao CEPE, neste momento de decisão (...) o Conselho deverá levar em consideração os retrocessos para a inclusão plena e irrestrita de negros e indígenas que foram indicados acima. Ou seja, ao admitir os retrocessos, não pode mais cumprir integralmente o plano de metas que foi traçado em 2003. (UnB, 2013, p. 40, grifo da autora).

Salta aos olhos, em relação ao tratamento dado à repercussão da Lei de Cotas sobre os processos inclusivos já em andamento, as diferenças entre as práticas institucionais da UNB e da UFPR no trato à condução da avaliação dessa questão: enquanto a UnB discutiu por dez horas a avaliação de seu plano de metas e também reformulações no mesmo, contando com presença de lideranças do movimento negro interno e externo. Na UFPR a apresentação do relatório dos dez anos foi feita de uma forma protocolar e invisibilizada – só nos INFORMES que antecederam à reunião do COUN. Como evidência da condução apressada e não transparente, temos o relato de um dos professores ativistas do movimento negro, de que não foi informado da reunião. Como consequência, na referida reunião não se discutiu a manutenção ou reformulação da Resolução 37/04 (UFPR, 2004b), a qual atualmente ainda vige no que se refere aos indígenas, o que fica evidenciado

na leitura da ata de apresentação do relatório ao COUN, presidido na ocasião pelo Reitor:

> Na parte dos **informes** a Comissão do Plano de Metas de Inclusão *Social e* Racial da UFPR apresentou relatório nos termos do disposto da Resolução nº 37/04 - COUN, cabendo o seguinte registro: "O Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná instituiu em 2004, por meio da Resolução 37/04 - COUN, o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social. 2) A Resolução estabelecia: Art. 1º Disponibilizar, por um período de 10 (dez) anos a contar de 11/05/04, 20 (vinte) por cento das vagas dos processos seletivos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), para estudantes negros, em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio oferecidos por esta Instituição. Art. 2º - Disponibilizar, por um período de 10 (dez) anos, 20 (vinte) por cento das vagas dos processos seletivos da UFPR para candidatos oriundos de escolas públicas, em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio oferecidos por esta Instituição. Com o ingresso dos novos alunos no ano letivo de 2014 completaram-se os dez anos de vigência do Plano de Metas e o Reitor da UFPR instituiu comissão para avaliação dos resultados. •Portaria nº 1.012, de 22/04/2014: Designou Comissão composta pelos professores: Maria Amélia Sabbag Zainko, Ana Elisa de Castro Freitas, Emerson Urizzi Cervi, Josafá Moreira da Cunha e Raul Von Der Heyde. •Portaria nº 1.342, de 22/10/2014: Ampliou o prazo para a conclusão dos trabalhos e designou o Professor Mauro José Belli, em substituição ao Professor Raul Von Der Heyde, e o Servidor Valmir França, como membros da referida Comissão. Contextualização: 4) No dia 31/03/2015 a Comissão concluiu os trabalhos. 5) No dia 06/04/2015 a Pró-Reitora de Graduação e Educação Profissional encaminhou o Relatório Final da Comissão à Reitoria mediante ofícios. 6) O relatório registra os resultados do trabalho da Comissão que além das políticas institucionais da UFPR também considerou a operacionalização da Lei 12.711/2012, em processo de implantação na rede federal de ensino superior no Brasil. **A avaliação teve como indicadores do diagnóstico a verificação do cumprimento das diretrizes lançadas pela Constituição Federal e pela UFPR para: a formulação de políticas e programas que interferissem positivamente na erradicação da pobreza e redução das desigualdades com vistas a construir uma sociedade justa e solidária; a democratização do acesso ao Ensino Superior público no país, especialmente aos afrodescendentes, aos povos indígenas e aos alunos oriundos da escola pública; a garantia do acesso e permanência nos quadros da UFPR das populações em situação de desvantagem social.** Do total de 88 indígenas que ingressaram na UFPR: 15 (17,04%) concluíram os cursos, 34 (38,63%) permanecem com suas matrículas ativas; 5 (5,68%) efetuaram o trancamento de matrícula; 11 (12,5%) cancelaram suas matrículas – sendo que 4 (36,4%) deles o fizeram logo após o registro acadêmico, resultando no reaproveitamento da vaga pelos candidatos classificados subsequentes e 3 (27,3%) prestaram novo concurso vestibular indígena, reingressando na UFPR nos anos seguintes; 22 (25%) abandonaram seus cursos/vagas. 01 (1,14%) estudante faleceu durante o período de curso. O relatório contempla: Análise sobre a ocupação de vagas por estudantes indígenas; Análise sobre o desempenho acadêmico comparativo entre estudantes ingressos por concorrência geral e cotistas; Análise do desempenho comparativo no processo seletivo entre candidatos inscritos na concorrência geral e por cotas; Minuta de resolução para normatização das políticas afirmativas na UFPR; Planilhas contendo dados do Controle Acadêmico; Planilhas contendo dados dos PS- UFPR (2004 a 2015) com respectivos gráficos. Membros da Comissão: Profa. Maria Amélia Sabbag Zainko – Presidente; Membros: Ana Elisa de Castro Freitas; Emerson Urizzi Cervi; Josafá Moreira da Cunha; Mauro José Belli;

> Raul Von Der Heyde e Valmir França". **Em discussão o Presidente parabenizou a comissão pelo trabalho destacando o grande exemplo dado pela UFPR ao País como precursora na implantação e desenvolvimento de políticas de inclusão social e racial. Também foram apresentadas informações sobre a importância dos programas de permanência e bolsas para alunos com fragilidade econômica como importante fator de combate a evasão. Após mais algumas informações, o Presidente renovou agradecimentos pelo trabalho a cada um dos membros da comissão.** (UFPR, 2015, s/p, grifo da autora).

Essa reunião foi seguida por mais informes e três itens de pauta, todos sem registro de discussões (dois aprovados por unanimidade e um terceiro retirado para vistas de um dos conselheiros a pedido). É curioso perceber o "ato falho*"* de nominar inversamente, por duas vezes, o Plano de Metas na ata, chamando-o de "social e racial", e não o contrário. Da mesma forma, a referência aos "programas de permanência e bolsas para alunos com **fragilidade econômica** como importante fator de combate à evasão" acima, extraída da ata, evidencia o claro alinhamento da gestão com o argumento combatido em toda a fundamentação do Plano de Metas da UFPR que resultou na Resolução 37/2004 (UFPR, 2004b), qual seja, que o preconceito é social e não racial (o que já foi discutido no item 4.1.1 da presente tese). Esse fato revela uma estratégia prática para não oportunizar maiores debates, bem como sinaliza a pequena relevância do tema para os gestores daquele período.

Cabe ainda destacar que foi encaminhada, com presença registrada nos anexos do referido relatório, a "Minuta de resolução para normatização das políticas afirmativas na UFPR", a qual havia o fruto de quase um ano de debates e discussão no âmbito do Comitê Gestor do componente indígena. Como já dito, nenhum item consta como discutido. De qualquer forma, ficou o literal registro do processo da produção do relatório, bem como foram transcritos para a ata os dados concernentes apenas ao componente indígena e a menção ao "trabalho da Comissão (ter considerado) além das políticas institucionais da UFPR (...) a operacionalização da Lei 12.711/2012" (UFPR, 2015c, p. 2). Dessa feita, procedeu-se o total esvaziamento da discussão política na comunidade, bem como a qualificação dos processos subsequentes, fato relevante e representativo do tratamento conferido ao trato do tema naquela gestão, na qual o discurso da igualdade formal das oportunidades conferiram sentido às práticas de gestão da permanência, não sem motivo destacadas na ata.

Outro fator que merece reflexão, já que estamos no campo dos estudos das práticas e ele é verificável nesse caso, refere-se à cronometragem. Nesse caso, viu-

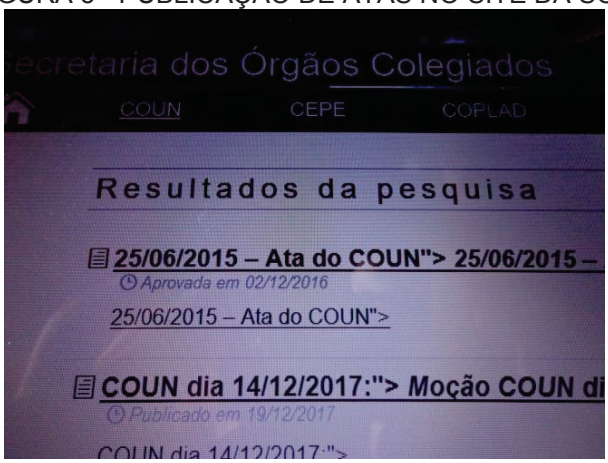
se que o trâmite entre o encaminhamento do relatório pela Comissão e a sua apresentação no COUN foi célere, não permitindo qualquer comentário sobre procrastinação como estratégia de esvaziamento da discussão. Chamou a atenção o tempo transcorrido entre a reunião do COUN e a disponibilização da ata no portal da Secretaria dos Órgãos Colegiados (SOC) da UFPR[15]. Como eu estava acompanhando a questão e ninguém sabia informar o que havia acontecido na referida reunião, continue acompanhando a publicação, a ponto de questionar um ano depois, como demonstra a troca de mensagens eletrônicas:

> De: Francine Para: "Soc" Enviadas: Sexta-feira, 24 de junho de 2016 11:00:06
> Assunto: ata de reunião coun ou cepe julho/junho 2015
> Bom dia, XXX . Não consegui achar no site a ata de uma reunião que aconteceu ano passado na qual foi apresentado o relatório dos 10 anos do plano de inclusão de metas racial e social na UFPR. Vc pode me ajudar? Grata, Francine
>
> De: "SOC-Secretaria dos Órgãos Colegiados" Para: "Francine
> Enviadas: Sexta-feira, 24 de junho de 2016 15:55:04
> Assunto: Re: ata de reunião coun ou cepe julho/junho 2015
> Prezada Francine, algumas atas estão atrasadas. Vamos verificar. Atenciosamente. (UFPR, 2016, s/p).

Note-se que a reunião ocorreu em 25 de junho de 2015 e essas mensagens foram trocadas um ano depois. Mesmo assim, essa ata em específico somente foi aprovada em 02 de dezembro de 2016, ou seja, pouco antes de findar a gestão e o ano. Esse fato causa no mínimo estranheza, já que não se tratava de uma ata longa e nem com pauta complexa, a não ser pela presença da apresentação do relatório em discussão, conforme mostra a FIGURA 5:

[15] Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/atas-do-coun/>.

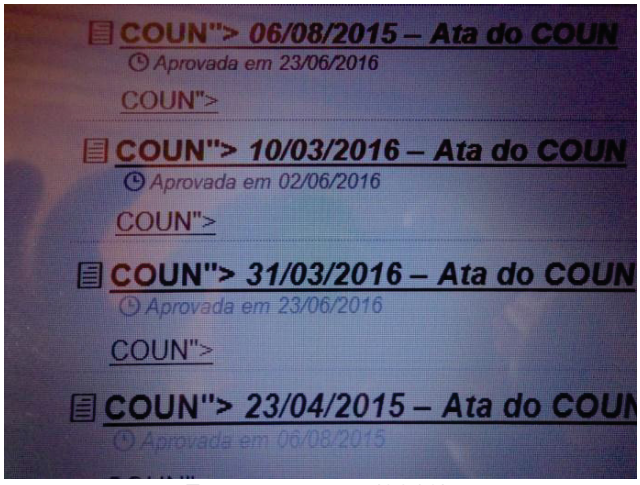
FIGURA 5 - PUBLICAÇÃO DE ATAS NO SITE DA SOC



Fonte: a autora (2018).

Evidentemente há atas mais difíceis de ser redigidas, o que não pareceu ser o caso dessa, pelo menos tomando-a enquanto produto final (4 páginas, 157 linhas), na forma como consta nos informes, apresentando a transcrição exata da parte indígena do relatório e a relação dos anexos. De qualquer forma, observando-se outros trâmites constantes no próprio site da SOC referentes àquele mesmo período e gestão da Reitoria, percebe-se a excessiva morosidade da publicação dessa ata em particular (FIGURA 6).

FIGURA 6 - PUBLICAÇÃO DE ATAS NO SITE DA SECRETARIA DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS DA UFPR RARAMENTE ULTRAPASSA UM ANO



Fonte: a autora (2018).

Também cumpre destacar a inovação da UFPR ao implantar uma política com desenho inclusivo, fato frequentemente utilizado como marketing na universidade*:* “em discussão o Presidente parabenizou a comissão pelo trabalho destacando o

grande exemplo dado pela UFPR ao País como precursora na implantação e desenvolvimento de políticas de inclusão social e racial" (UFPR, 2015, p.2). O uso publicitário dessa assertiva é apontado pelos agentes à frente da política como frequentes. A despeito da percepção dos mesmos, há um abandono da política no cotidiano. Nos termos de um dos entrevistados nesta pesquisa, que relatou ter sido gestor por um tempo, mas abandonou o trabalho pela falta de apoio institucional:

> A UFPR é complicada, **lida desde sempre muito mal com as políticas afirmativas** porque não entende, **porque *acha* que tem a questão da *igualdade* por causa do acesso e também tem o racismo institucional**. **Por outro lado, usa isso politicamente para se arvorar como inclusiva, precursora** entre as Federais e tal mas tem dificuldade de entender e lidar com a diferença. A UFSM e a UFRGS dão mais conta disso, aqui fica muito no gogó... Por exemplo (X gestor) sempre disse e diz: "entrou aqui na Federal, é todo mundo igual, aluno igual aos demais, não tem diferença". (grifo da autora).

Um fato inusitado de que acabei participando involuntariamente também pode ser reportável à configuração contrária às cotas no período em análise, no plano comunicacional. Esse fato revela como a prática institucional tem sua coerência, como ela se enraíza por entre diferentes instâncias e nada é passado despercebido pela macroprática institucional, por isso ela é difícil de ser apreendida ao mesmo tempo em que é possível fazê-lo. Por conta de coordenar a Assessoria a Projetos Educacionais e Comunicação - ASPEC - uma unidade vinculada à direção do Setor de Ciências Biológicas e considerando os dez anos das cotas, conduzi a produção de reportagens para os espaços intrassetoriais sobre o tema. Recorri a quatro egressos do nosso setor, ex-bolsistas da unidade precursora dessa, também coordenada por mim, e produzimos diferentes matérias sobre a vivência institucional deles e a importância dessa política para os mesmos, as quais foram publicadas em diversas edições do boletim eletrônico BioNews, *facebook* e *site* do Setor e para o Jornal Mural BioHoje (ROCHA; CUBAS, 2015; ROCHA, 2015; UFPR, 2015d; ROCHA, 2013b). É prática disponibilizar para a Assessoria de Comunicação Social da UFPR (ACS) os temas que, segundo a avaliação da ASPEC, são de interesse da UFPR. Pois bem, a ACS manifestou interesse não somente em republicar no portal da UFPR (site) como ampliá-lo, para o que sugeri que acrescentassem alunos de outros Setores e, pesquisando junto ao NUEI e ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). Propus nomes para que realizassem as entrevistas e até me dispus a auxiliar, caso estivessem sem equipe disponível. Fui informada que iriam

publicar as quatro matérias que a ASPEC tinha produzido mais duas, no mínimo, sendo uma a cada semana. No entanto, foram publicadas somente duas reportagens (CARRARA, 2015ª, 2015b). Quando questionados por mim, disseram que a pauta já tinha sido satisfeita e superada por outras demandas. Vale a pena revelar um pouco mais, conforme se apresenta a seguir, pois isso pode revelar a possibilidade da capilarização das práticas de resistência, sendo a prática um exemplo a mais de outras tantas que se desenrolam na instituição:

> De: "Jaqueline Carrara Gonçalves"
> Para: "francine rocha"
> **Enviadas: Quarta-feira, 14 de outubro de 2015 20:08:10**
> **Assunto: Matéria – cotistas**
> Olá, Francine!
> Finalmente publicamos a primeira matéria sobre os 10 anos de cotas na UFPR, com base em uma de suas entrevistas!
> Faremos outras cinco postagens, uma por semana.
> Dá uma olhadinha e veja o que achou! Sei que vc disse que não precisava mas citei vc ;) Obrigada pela ideia!
> Jaqueline Carrara
> Assessora de Imprensa
> Assessoria de Comunicação Social
> Universidade Federal do Paraná - UFPR
>
> De: "Francine Rocha"
> Para: "Jaqueline Carrara Gonçalves"
> **Enviadas: Sexta-feira, 20 de novembro de 2015 9:45:37**
> **Assunto: e os 10 anos das cotas... aconteceu alguma coisa?**
> Oi, XXXX... não foi mais postado nada do material sobre os 10 anos das cotas.... foi esquecimento ou aconteceu alguma coisa, fico a me perguntar... nem precisa responder.... francine
>
> De: "Jaqueline Carrara Gonçalves"
> Para: "Francine Rocha"
> **Enviadas: Sexta-feira, 20 de novembro de 2015 15:40:24**
> **Assunto: Re: e os 10 anos das cotas... aconteceu alguma coisa?**
> Olá, Francine. A alimentação do portal da UFPR é prioritariamente feita com base em assuntos factuais, assim como acontece nos principais veículos de comunicação da mídia diária. Assim, em caso de outras prioridades institucionais, assuntos mais frios acabam dando a vez de publicação a outros mais urgentes. Não que o tema seja desinteressante; muito pelo contrário, é inclusive de relevância superior a muitos que divulgamos. Entretanto, precisamos respeitar certas dinâmicas, até porque, como já fizemos a publicação por duas vezes, de certa forma, já estamos dando destaque ao tema, ok? Obrigada! (CARRARA, 2015c, s/p).

Merece ainda uma apresentação do conteúdo do relatório dos dez anos das "Cotas" na UFPR. Já em sua introdução o tema aparece claramente explicitado, com a concordância da gestão, já que a presidenta da comissão era a Pró-Reitora da PROGRAD:

> Importante destacar que desde 2009 a política de inclusão na UFPR levada a cabo pela atual gestão da Reitoria tem insistido na não discriminação dos cotistas, a partir do entendimento de que o aluno que ingressa na UFPR é aluno da instituição independentemente da forma como se deu seu acesso. Aquilo que muitas vezes não é bem compreendido pelos movimentos sociais, a negativa de uma ênfase na diferença, na discriminação, é na verdade zelo e garantia de direitos. / A análise avaliativa dos dados aqui apresentados reforça o acerto na condução da política, pois o desempenho de cotistas raciais e sociais guarda similaridade com o desempenho dos demais alunos da instituição. (UFPR, 2015c, p. 3).

A última frase é questionável, em vista das conclusões apresentadas pelos dados concernentes ao componente “negro” do estrato “racial e social” do relatório, o que será debatido logo adiante. Diz-se isso porque o relatório explicita a diferente condução da análise dos dados entre os segmentos “indígena” de um lado e “racial e social” de outro, refletindo duas estratégias políticas diferenciadas para a sua elaboração e enfrentamento de um possível impacto da “Lei das Cotas”: uma preferencialmente qualitativa e outra eminentemente quantitativa, respectivamente; ambas voltadas a garantir, nesse momento, a continuidade dos direitos de acesso a ambos os públicos, uma vez que a referida lei privilegia o critério econômico com subcotas raciais e étnicas, representando um risco aos processos em andamento na UFPR. No caso dos indígenas, a preocupação era que não fossem mais garantidas as vagas suplementares em vestibular específico, passando a valer as vagas disponibilizadas mediante a Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012d), que incidem sobre o vestibular regular (concorrência geral).

O Comitê Gestor do componente indígena da Resolução 37/04-COUN (UFPR, 2004b) adotou uma abordagem qualitativa dos dados, tecendo um retrospecto da institucionalização da mesma no desenvolvimento da política, apresentando algumas considerações e questionamentos presentes nos espaços democráticos do Comitê Gestor na pauta contemporânea. Dentre os pontos levantados, destaca-se: a criação de um processo seletivo próprio; necessidade de qualificação dos instrumentos de autodeclaração previstos na lei federal; ênfase na necessidade de segurança quanto aos fomentos específicos para os indígenas e de sua ampliação no âmbito da UFPR; a repercussão da instabilidade dessa oferta de bolsas e auxílios na integralização dos cursos de alguns alunos; e a existência de espaços de gestão da política. No relatório foi enfatizada a caracterização do contingente de alunos adentrados e egressos, bem como as descrições das trajetórias por ano de ingresso e dados gerais de matrículas ativas, inativas e

egressos. Também foi descrita a configuração da presença indígena em termos de seu perfil (gênero, etário, territorial, etnoterritorial), além de dados sobre a territorialização dos alunos e egressos por setor e cursos, dados sobre matrículas inativas (quantitativo, gênero, pertencimento etnoterritorial, territorial, e por cursos).

É necessário enfatizar que, por quase um ano, as discussões ocorridas no Comitê Gestor dedicaram-se em grande parcela à reformulação aperfeiçoadora da Resolução 37/04 (UFPR, 2004b), antecipando-se à possível necessidade, o que resultou na redação de uma Minuta anexada ao Relatório e inclusive citada na ata que também está publicizada na internet (UFPR, 2015c).

Nas considerações finais do relatório ficou enunciada a preocupação com o impacto da Lei de Cotas sobre a política própria da UFPR e a defesa da manutenção das vagas suplementares, entendendo que seus resultados foram positivos, conforme destacado a seguir:

> **Passada uma década da política de educação superior para indígenas na UFPR, há que se reconhecer a dimensão exitosa** em termos da formação de jovens pertencentes a seis distintas etnias indígenas que configuram a sociodiversidade brasileira. Em tempos de paradoxo entre a afirmação dos direitos indígenas expressos na Constituição Federal de 1988 e a dificuldade de efetivação destes direitos na vida dos povos indígenas, em sua dimensão territorial, ambiental, da saúde pública, a presença e o lugar social ocupado por cada um dos **egressos indígenas da UFPR** se revela fundamental para a abertura de **novas vias de tradução e de comunicação, que qualifiquem as relações entre a sociedade nacional e os povos indígenas no Brasil.**
> Foi simbólico e significante o processo de formação dos primeiros estudantes indígenas justamente nas comemorações no centenário da instituição, o que demonstra um indicativo de uma superação de processos coloniais de desigualdade. São médicos, fisioterapeutas, odontólogos, gestores ambientais, agroecólogos, nutricionistas, educadores, advogados que poderão colocar em comunicação as perspectivas dos povos indígenas e seus campos de atuação profissional, intervindo positivamente na qualificação e proposição de políticas públicas e no diálogo pluriétnico e intercultural. **Suas trajetórias alinham a universidade com o desafio do reconhecimento da diferença e compromisso com a equidade social.**
> Nesse sentido, **a plena institucionalização da Lei de Cotas, no que se refere ao componente indígena, exigirá um esforço da UFPR no sentido de uma transição segura e com equilíbrio, de modo a não comprometer a política de educação para os povos indígenas vigente desde a Resolução 37/04 – COUN, a qual tem apresentado resultados positivos. Por isso *a importância de manutenção das vagas suplementares para indígenas na UFPR***. (UFPR, 2015c, p. 21-22, grifo da autora, negrito nosso).

Os componentes “racial e social” são discutidos separadamente no item 3 do relatório, em conjunto e em relação aos dados da “Concorrência Geral”, com

diversos gráficos e dados estatísticos elaborados a partir de dados sistematizados e disponíveis no Núcleo de Concursos da UFPR. O relatório conclui “que ao longo de todo o período, de 2005 a 2014, inclusive pós-lei 12.711/12, a UFPR não conseguiu cumprir a meta de inclusão social, ficando cerca de 10 pontos percentuais abaixo do previsto inicialmente” (UFPR. 2015c, p. 22). Mas, como a UFPR possuía uma Resolução que estabelecia que as cotas deveriam incidir somente na segunda fase do processo seletivo, foi feito um ensaio para demonstrar com dados a procedência da hipótese de que

> o modelo de distribuição de cotas apenas na segunda fase é o principal responsável por essa diferença (acima apontada, de -10%). O objetivo foi verificar qual seria o impacto nas médias de notas na primeira fase do vestibular se os cálculos para notas de corte levassem em conta as cotas da lei 12.711/12. (UFPR, 2015c, p. 22).

Em resumo, a análise dos resultados da política de inclusão „social e racial“ da UFPR concluiu que nos 10 anos transcorridos desde a implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social, mediante a Resolução 37/04 (UFPR, 2004b), ocorreram avanços mas esses incidiram mais sobre os candidatos vindos de escola pública e bem menos sobre os que entraram pela inclusão racial. Advertiu que Lei 12.711 (BRASIL, 2012d) tende a acentuar os efeitos da política racial da UFPR pois nela o que era cota racial foi transformada em subcota social. Alegou que a principal causa para o insucesso da inclusão racial na UFPR deveu-se ao mecanismo de “inexistência de um mecanismo efetivo de respeito às cotas desde o início do processo, visto que as cotas só valem a partir da segunda fase do concurso” (UFPR, 2015c, p. 42).

Outros aspectos da conclusão se relacionaram à qualidade dos ingressantes caso a referida incidência das cotas se desse na primeira fase e a conclusão é de que a qualidade até melhoraria pois a substituição dos não cotistas com baixo desempenho por cotistas acabaria “aumentos os valores médios do desempenho dos candidatos aprovados pelas vagas universais” (UFPR, 2015c, p. 43). Outro ponto do relatório faz um alerta para o fato de que a própria Lei 12.711 (BRASIL, 2012d) reduziu de 20% previsto pela Resolução 37/04 (UFPR, 2004b) para 16% os cotistas raciais na UFPR e isso ajudaria a manter a qualidade pois “ainda que os desempenhos fossem inferiores (e não são), os percentuais máximos ficarão abaixo do que foi estabelecido pelo sistema de cotas da UFPR em 2005” (UFPR, 2015c).

Tal assertiva pareceu ambivalente mas o seu complemento a esclarece sua intenção política pois:

> do ponto de vista da efetividade da política de inclusão racial, é melhor reduzir o percentual de vagas e garantir que elas tenham condições reais de serem preenchidas do que manter os percentuais mais altos, porém, impraticáveis - como demonstra a experiência dos 10 primeiros anos de política de inclusão racial na UFPR. (UFPR, 2015c, p. 43).

Visando dirimir debates sobre a influência do Plano de Metas na qualidade de ensino da UFPR, os membros da comissão de avaliação que analisaram as cotas raciais e sociais debruçaram-se sobre os dados da permanência desses 3 grupos (concorrência geral, cotas sociais e cotas raciais) e concluíram que a cota racial foi prejudicada em relação à social em decorrência dos mecanismos práticos vigentes que impactam o acesso (incidindo a normativa somente na segunda fase), que o desempenho na UFPR das matrículas dos adentrados pela concorrência geral é similar ao dos cotistas sociais, os cotistas raciais apresentam menor aprovação e que no geral tem crescido o número de reprovações em todos os grupos. Além disso, concluiu que o setor que mais contribuiu para a permanência dos cotistas (especialmente os sociais) foi o de Tecnologia, enquanto que os setores de Humanas e Letras, o de Sociais Aplicadas e o de Exatas foram os que mais tiveram "quedas nas participações proporcionais de matrículas de cotistas" (UFPR, 2015c, p.60). Já o setor de Saúde, o qual possui a maior parte dos cursos com carga horária integral, "concentra grande percentual de matrículas de cotistas raciais e sociais em todo o período" (UFPR, 2015c, p. 61).

Finalizando o Relatório dos dez anos do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social da UFPR, há menção à necessidade da UFPR proceder a normatização para a aplicação da lei de cotas no âmbito da UFPR (UFPR, 2015c, p. 63); para tanto, anexou-se ao relatório uma minuta de resolução para ser apreciada e discutida pelos órgãos superiores da UFPR, o que não foi feito na reunião do COUN que divulgou o relatório.

Entretanto, é preciso que se lembre, mesmo sem debate pela comunidade universitária, a direção da UFPR acabou convencida pelos dados e, ainda em 2015, passou a aplicar os efeitos da lei das cotas já na primeira fase, conforme já discutido anteriormente nessa tese (UFPR, 2015e, 2015b). Nesse sentido, no que tange à análise das práticas, ficou evidenciada a correlação entre produção e análise de

dados como fator de convencimento para direcionar o plano macroinstitucional das práticas da UFPR.

De qualquer forma, a minuta da resolução que não foi debatida, proposta para substituir a Resolução 37/04 (UFPR, 2004b), trazia em seu conteúdo um detalhamento que sintetizava os anseios dos debates ocorridos no Comitê Gestor do componente indígena da Resolução 37/04-COUN (UFPR, 2004b). No caso da UFPR, a Lei de Cotas impactou o debate político e empoderou as estratégias contrárias à real inclusão da diversidade, reforçando o viés de que já basta o acesso diferenciado para os indígenas pois, intramuros universitários, o critério é a igualdade perpassante às políticas de permanência somente sob o crivo generalizante da fragilidade econômica, o qual não considera a especificidade da presença indígena no ensino superior. Conforme será demonstrado, isso engendrou o fortalecimento a ideia da igualdade entre os desiguais.

A importância dessa política federal reside em reconhecer a necessidade da inclusão na rede federal de ensino médio e superior, reservando “50% das vagas em estabelecimentos de ensino superior e médio da rede federal de ensino” destinado a “estudantes oriundos de escolas públicas, combinando também critérios étnicos, raciais e sociais”, e com tal medida fomentar a ideia “reparadora (,) faz jus ao entendimento de que a educação é um bem público”. Contudo, é relevante compreender, como observam Freitas e Harder (2013b, p. 74), que o posicionamento da Corte Constitucional brasileira revela o confronto entre duas perspectivas filosóficas distintas: “(...) uma calcada em valores universalistas e que tende a delimitar a moderna noção de igualdade a caracteres formais e absolutos” e outra que se refere à “relativização de valores universalistas, o reconhecimento das diferenças culturais, históricas e sociais que permeiam a nação brasileira, com resultante no plano das ações do Estado frente às alteridades étnico-raciais, na direção de uma equidade social”, apontando para o reconhecimento de um plano de igualdade substancial ou material cujos desdobramentos históricos só se farão visíveis no amadurecimento da esfera pública no Brasil. Nessa reflexão, é preciso considerar que a “pauta das ações afirmativas não pode ser a mesma para todos os ditos „excluídos‟ (pois) não existe uma mesma e única exclusão, as razões históricas são distintas, os sistemas de preconceito idem” (LIMA, 2012, p. 16).

Todavia, mais do que garantir número de vagas (acesso), há que se garantir a permanência dos indígenas nas universidades e uma formação de qualidade. É

importante destacar que a Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012d) ao definir a reserva “na proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição”, poderia representar

> (...) uma competição desfavorável às populações indígenas. Assim, a lei pode significar uma redução das possibilidades de acesso dos indígenas ao ensino-médio técnico profissional e à Educação Superior. / A regulamentação, reconhecendo essa restrição, indicou alternativas. Tanto o Decreto 7.824/12 quanto a Portaria Normativa do MEC 18/12 refirmam o conceito expresso na decisão do STF de legitimidade e constitucionalidade das ações afirmativas, assim como a relevância da autonomia para tomar decisões relativas aos processos seletivos. (LÁZARO et al., 2012, p. 8).

Tais detalhamentos e flexibilizações, previstos nas letras da lei, coadunam com a autonomia universitária e parecem mais congruentes com a defesa dos interesses indígenas e também dos processos exitosos de seleção de candidatos já implementadas em algumas universidades, a exemplo da UFPR. Dessa forma, nela se depreende uma abertura de que as políticas universitárias em desenvolvimento tivessem condições de prosseguir, desde que respeitados os quantitativos mínimos de reserva de vagas. Tais documentos tampouco mencionam o tipo de seleção que se deva fazer ou se necessariamente deve ser único. Ao flexibilizar a modalidade das vagas valorizando a autonomia, parece indicar que o mesmo princípio possa ser encampado para o tipo de vestibular a ser adotado. No caso da UFPR, esta participa desde 2005 do Vestibular Específico dos Povos Indígenas do Paraná. Da mesma forma, conforme dito anteriormente, a lei faculta que universidades como a UFPR também possam continuar a oferecer suas vagas, em 2016 são dez (mesmo que o percentual de indígenas em relação à população no Paraná venha a ser inferior), e o fazer na modalidade “vagas suplementares”, ou seja, vagas a mais do que as ofertadas ao restante da população, as quais “não retiram vagas dos que ingressaram pelo vestibular regular ou pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (ou pela Lei das Cotas). Esta distinção dá um tom de maior „direito‟ sobre as vagas, e não de um *privilégio*” (PALADINO, 2012, p. 182).

Enfim, a despeito do reconhecimento da existência de problemas quanto à efetividade da permanência, o artefato da Resolução 37/04 (UFPR, 2004b) propiciou muitos resultados positivos, principalmente a territorialização dos *campi* com segmentos da sociedade que aos mesmos não tinham acesso e esse mérito, bem

como o dos agentes que trabalharam e trabalham muito para que essa representatividade fosse e seja possível, não pode ser esquecido. Houve também a inspiração que essa atitude proporcionou a outras iniciativas que se seguiram e mutuamente se fortaleceram na defesa, sempre necessária, de uma universidade mais justa, democrática e plural.

4.1.2 Tensionando práticas intra e interinstitucionais (CUIA) para a implantação da política de acesso indígena na UFPR

Se a Resolução instaurou as condições concretas para viabilizar que a territorialização indígena do espaço material e simbólico da UFPR se efetivasse, processos já vigentes no Paraná desde 2001 propiciaram uma rápida aderência a uma gestão interinstitucional do acesso. O depoimento da Prof.ª Dra. Isabel Cristina Rodrigues, da Universidade Estadual de Maringá e participante de Comissão Universidade para os Índios - CUIA desde seus primórdios, esclarece, em entrevista para a presente pesquisa, como se deu e o que representou, sob seu ponto de vista, a entrada da UFPR na comissão estadual que mais tarde veio a se institucionalizar como CUIA:

> **A relação com a (universidade) federal começou por conta de uma relação de amizade de um antropólogo que na época era da CUIA e que era da UEL, o professor João Valentim**. Nascido e criado em Curitiba, que fez graduação lá. **Ele foi colega e se tornou amigo da Cimeia e da Edilene, que são do Departamento de Antropologia da Federal**. Por conta desta relação, **em 2004**, **quando a Federal estava começando a discussão sobre o regime de cotas. Eles começaram a dialogar, a Cimeia, o Valetim e a Edilene.** E deste diálogo então, surgiu uma conversa numa reunião que nós tivemos. Neste período a gente estava constituindo a CUIA como comissão permanente. Que até então **a CUIA era uma comissão temporária** criada para cuidar do vestibular e do processo de ingresso. Como a gente já estava trabalhando nisso, **no final de 2001 a gente foi sentindo a necessidade de ter uma comissão permanente** na medida que os alunos indígenas foram ingressando nas universidades, **para cuidar deste aspecto de acompanhamento pedagógico destes estudantes que estavam ingressando.** Tendo em vista essa questão específica, em que eles se encaixavam. Então, **fazendo essas reuniões para constituição da comissão permanente. Nós fomos, eu e Valetim, até a Federal. Na época, a Cimeia era a (vice-diretora Setor de Ciências Humanas). E aí nós tivemos uma conversa no sentido de criar um convênio e uma parceria para que a Federal** que naquele momento discutia e a Cimeia (estava colaborando com o relator) e era suplente do Borges, estava envolvida naquela discussão. **O encaminhamento de pensar a inclusão da Federal dentro do processo das estaduais, para somar**. Por quê? Porque somos todos universidade pública e temos todos o mesmo objetivo: transformar este espaço da universidade pública num espaço que seja ocupado pela população brasileira, por quem tem direito. Na linha do combate para pôr fim a esse elitismo academicista que existe, pois a universidade é um espaço de todos. Então, foi aí que começamos a formalizar as primeiras conversas. **A Cimeia levou essa proposta para a Federal. (...) E no tocante, do atendimento às populações indígenas, eles entraram com a gente no convênio das vagas suplementares. E desde o vestibular de 2005, a Federal participa conosco.** Então, a princípio, na comissão era a Cimeia e a Edilene, elas que fizeram todo este trânsito com a CUIA. E foram bem-vindas, pois estamos no mesmo Estado. E elas tinham uma experiência fantástica, pois elas são antropólogas. E nós não tínhamos antropólogas na CUIA. Nós tínhamos pessoas de outras áreas, mas antropólogos, não. E para a gente era fundamental. Era um processo que era inédito. Era uma política pioneira no Brasil. E nesta política estadual, **com a Federal, a gente conseguiu estender para atender mesmo que de uma forma reduzida a população de outros Estados**. Por entender que as compreensões de fronteiras não são as mesmas para eles. Por isso, foi um ganho, foi uma parceria muito boa, ela rendeu bons frutos, porque somou. Foi muito bom, fazer parte de um processo, onde nós conseguimos ter um trânsito na parceria com as federais. Desde então, a Federal está conosco. E ela entrou, no termo de convênio, com tudo aquilo que estava previsto para as estaduais. Entrar no processo de seleção, no rodízio. E a gente tem trabalhado junto. Não é um processo fácil, nem com as estudais e nem com a Federal, principalmente com a escassez de recursos. (grifo da autora).

Conforme evidenciado, por conta das discussões que estavam se dando na UFPR, por conta da aprovação da Resolução 37/04 (UFPR, 2004b), outros agentes começaram a se mobilizar por fora da comissão, com a intenção de colaborar com a causa indígena. A aproximação se deu por meio da rede de conhecimentos que unia os pesquisadores de várias universidades no Estado, os quais se mobilizaram e

atuaram para colaborar com a discussão do componente indígena da política da UFPR. É interessante registrar a dinamicidade e a irradiação dos diferentes agentes a favor e contra as cotas, resgatando com isso aspectos que, conforme ensinam os EBPs, não podem ser negligenciados na consideração e na intervenção sobre processos conservadores: a articulação de diferentes agentes, os capitais sociais e políticos dos mesmos, seus conhecimentos das regras dos campos de atuação e o engajamento no trabalho material e simbólico dos mesmos para a consecução do objetivo pretendido.

Da mesma forma, o papel do líder deve ser pensado, nunca enquanto um personagem isolado com plenos poderes, pois sempre depende de apoios, daí resultando que não adianta capacitar, investir somente nos líderes pois, por mais aptos e capacitados que o sejam, sem que as práticas sejam mudadas, as práticas anteriores, sempre conservadoras da ordem anterior, se interpõem.

Por outro lado, é interessante observar o exemplo da própria institucionalização da Lei Estadual 13.134/2001 (PARANÁ, 2001a) como contramão do que foi anteriormente dito, pois a legislação decorreu de

> **um processo nada democrático e sem nenhum debate público que correspondesse ao preceito constitucional de audiência aos povos indígenas. A experiência paranaense nasceu institucionalizada – sem ouvir as organizações e lideranças indígenas na sua elaboração e desenvolveu-se insolitamente – sem dialogar com outros povos indígenas e outras instituições de ensino superior (IES) públicas do país.** (Tendo sua) operacionalização fic(ado) a cargo da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI-PR), responsável pela gestão da política pública de educação superior no Estado. Nesse mesmo ano, (...) foi assinada a Resolução Conjunta 18/2001, da SETI-PR e das universidades estaduais do Paraná que instituiu um Grupo de Trabalho - GT composto por representantes de cada universidade estadual, responsável pelo detalhamento das regras de ingresso dos indígenas nessas instituições de ensino. / Com a constituição oficial do **Grupo de Trabalho, realizou-se apenas uma reunião (ocorrida em 21 e 22/09/2001, ressaltando-se que os trabalhos desenvolvidos por esse GT foram intensos e conflituosos junto à SETI-PR** devido ao tempo restrito para debater e normatizar o processo de ingresso, impostos e determinados por essa Secretaria de Estado. Outrossim**, os membros do GT condicionaram sua atuação à participação de, ao menos, duas lideranças e/ou professores *Kaingang* e *Guarani* do Paraná, ainda que informalmente,** para dialogar acerca das questões específicas desses grupos étnicos envolvidas nesse processo. / essa **Resolução Conjunta 35/2001[16], envolvendo a SETI-PR, a Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania e os reitores das universidades estaduais, foi assinada em 23/11/2001, em cerimônia realizada no Palácio Iguaçu**, contando com a presença de representantes das administrações da FUNAI no Paraná, de demais Secretarias de estado e de lideranças indígenas. A referida resolução **instituía o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná**, que teve sua primeira edição realizada no início de 2002, possibilitando o ingresso de vários indígenas das etnias *Kaingang* e *Guarani* nas universidades estaduais do Paraná. / Destaca-se que, desde o ano de **2002,** foi instituído o pagamento de uma **bolsa auxílio** pela SEI-PR para cada estudante indígena. / (**Entretanto**,) **a política interinstitucional de permanência dos estudantes indígenas nas IES estaduais se resume (ao) repasse mensal da bolsa auxílio pela SETI-PR e pela institucionalização da CUIA Estadual.** (AMARAL; SILVEIRA, 2016, p. 40; 47, grifo da autora).

Essa memória é relevante à presente pesquisa porque revela uma contradição: a possibilidade de interpor a um processo autoritário enfrentamentos capazes de irem reconformando seu viés autoritário, no caso pela tensa imposição de condições em conjunto, desde que tais operações se configurem suficientemente decididas, consensuadas entre os querelantes e fortes. Ou seja, foram as territorializações feitas pelas IES através da agência dos praticantes que reverteram um processo territorializado "pela força da lei".

Entre 2002 e 2005, as IES realizavam o acompanhamento dos estudantes indígenas adotando estratégias próprias. Entretanto, em meio à organização da

---

[16] PARANÁ (2001b).

terceira edição do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, a comissão provisória desse vestibular reuniu-se em Curitiba, na SETI-PR, para discutir a

> proposição e instituição de uma comissão permanente de seleção e acompanhamento dos estudantes indígenas, (a qual) foi batizada com o nome de Comissão Universidade para os índios (CUIA), (...) uma vez que a política vigente estava voltada apenas para o ingresso, por meio da organização das edições do vestibular. (AMARAL; SILVEIRA, 2016, p. 42).

Dessa gestão surgiu então a Resolução Conjunta 002/2004 - SETI, UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE, UNESPAR e UFPR (PARANÁ, 2004b), de caráter interinstitucional e permanente, cuja finalidade é

> viabilizar aos membros das comunidades indígenas o acesso, a permanência e a conclusão nos cursos de graduação as universidades públicas sediadas no Estado do Paraná. Conforme o artigo 2 desta Resolução Conjunta, competem à CUIA as seguintes atribuições:
> I. Proceder a discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere a Lei 13134 de 18/04/2001 e aquelas dispostas na presente Resolução;
> II. Realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo;
> III. Acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos;
> IV. Avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
> V. Elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
> VI. Sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena; e
> VII. Buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais. (AMARAL; SILVEIRA, 2016, p. 43).

Ainda em 2004 foi constituída a comissão composta por até três membros de cada universidade pública sediada no Estado, indicados por seus Reitores. Esse processo instaurou a constituição de CUIAs locais nas universidades envolvidas; com isso, forjou-se um novo "desenho de organização institucional (...) da política (...), inédito e único, (...) provoca(ndo) novos desafios e respostas assimétricas no que tange a esse processo" (AMARAL; SILVEIRA, 2016, p. 44). Enquanto isso, à CUIA Estadual coube "propor, debater, mediar e avaliar a criação de ações e iniciativas próprias de acompanhamento dos estudantes indígenas, respeitando a autonomia de cada IES" (AMARAL; SILVEIRA, 2016, p. 44). Já às CUIAS locais, coube "articular as condições objetivas que venham a garantir a permanência, (...) propiciar a mediação entre os conhecimentos científicos e acadêmicos e os

conhecimentos tradicionais existentes nas comunidades" (AMARAL; SILVEIRA, 2016, p. 47).

É importante ressaltar o fato de que já eram empreendidas, na CUIA estadual, discussões dos dados não só sobre os próprios vestibulares específicos, como também sobre a permanência desses estudantes nas referidas universidades, as quais já os recebiam e detinham tais informações. Tanto que, após o IV Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná (primeiro com a UFPR), segundo Amaral (2010), a CUIA se reuniu para avaliar o vestibular ocorrido, "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" (AMARAL, 2010, p. 207). O resultado foi o encaminhamento de propostas que foram acatadas pela SETI para o próximo vestibular, dentre as quais destacam-se: ampliação das vagas nas Universidades Estaduais; inclusão de prova de interpretação de texto em Língua Portuguesa; inclusão de prova em Língua *Kaingang* e *Guarani*; a escolha da Universidade no ato da inscrição do vestibular; e a opção do curso desejado somente no ato da matrícula, no caso de sua aprovação.

A despeito disso, passados 15 anos, a avaliação é que a "atenção prioritária desta Comissão, assim com da SETI-PR, se encontra na organização dos vestibulares específicos, ainda que nos últimos anos essa perspectiva venha se alterando" (AMARAL; SILVEIRA, 2016, p. 45).

Os vestibulares propriamente ditos configuram um desafio à parte, no sentido de articular a perspectiva etnocêntrica branca do contexto universitário com a avaliação de candidatos indígenas provenientes de tantos povos distintos, com vistas a selecionar aqueles com melhores condições de enfrentamento dessa realidade tão destoante de seus valores e, frequentemente, de suas expectativas, fomentando sofrimentos nesses jovens em suas trajetórias acadêmicas (ROCHA, 2013a; ROCHA et al., 2017c).

A experiência do vestibular arquitetado pela CUIA nesses 15 anos de existência merece registro por vários motivos: ser específico; estar em constante avaliação e reformulação a partir dos dados que as avaliações do processo fornecem; ser muito valorizado pelos candidatos e universitários. Além disso, de certa forma aumenta a lisura da avaliação pois dilui a influência da rede de relacionamentos dos próprios avaliadores que porventura poderiam ter que responder pela avaliação de integrantes de uma aldeia indígena na qual trabalhasse,

por exemplo, constrangimento mais fácil de ser diluído quando se está num vestibular com mais universidades e pessoas concorrendo. Digo isso por experiência própria pois, na condição de avaliadora, acabei me encontrando com vários candidatos que eram conhecidos meus, das aldeias próximas a Curitiba.

É preciso registrar que o vestibular indígena não pode ser considerado intercultural apenas por incluir questões que tenham a realidade indígena em seus enunciados – como já alertou Paulino (2008). O processo avaliativo é complexo principalmente porque se avalia alguém que pretende adentrar ao ensino regular, exclusivamente (por enquanto) não intercultural. Dessa forma, pedagogicamente, surge o dilema de respeitar a diversidade aportada pelo candidato, mas verificar se ele teria condições de estabelecer diálogos com a cultura hegemônica. E é disso que se trata, até porque, pela experiência que eu mesma vivi nas bancas orais de três vestibulares indígenas, seria inadequado aprovar determinados alunos que certamente, pelo que conseguiram demonstrar no momento da avaliação, não teriam recursos, naquele momento, para enfrentar a vida na universidade. Entretanto, essa avaliação também tem que considerar as características culturais de algumas etnias e a relação com o desempenho dos candidatos, pois é nítido que, no que tange à oralidade, algumas etnias apresentam-se mais “desinibidas” na interação do que outras; há, ainda, a questão de se respeitar aspectos de personalidade como a timidez. Essa questão é objeto de preocupação nos momentos de treinamento e organização das duplas de avaliadores que conduzirão a avaliação oral.

Pensando nessa complexidade, é preciso reconhecer o esforço da CUIA estadual em imprimir aperfeiçoamentos nos processos avaliativos (BOSCARIOLI; GUIRADO; BIANCON, 2016). As dificuldades já iniciam com a definição dos sujeitos do direito às vagas, o que implica em documentações que remetem a embates em torno dos pertencimentos étnico-territoriais, tais como: uso ou não de históricos escolares para pontuação; heterodeclaração emitida pela FUNAI ou mesmo pelos caciques, complexificadas ainda mais pela Lei das Cotas, e a definição da autodeclaração como instrumento suficiente para a legitimidade da candidatura. Tal discussão trona-se um verdadeiro “dilema” (RODRIGUES; NOVAK; FAUSTINO, 2016), que é objeto de debate constante entre os agentes dessas práticas: CUIA estadual, lideranças indígenas, Ministério Público. Longe de representar um consenso, interessa à presente tese evidenciar que existem tensões nos espaços de legitimação dos direitos - a exemplo do que foi descrito sobre a experiência de

Sampaio (2017), já discutida no capítulo 3, e que as mesmas estão sempre em movimento e estabelecendo sínteses provisórias que acabam por constituir verdadeiros experimentos sociais nos quais os resultados de determinadas agências são avaliados no processo de sua transformação e engendram novas práticas com regularidade. Isso, ao contrário do que parece, ao invés de gerar fragilidade, em vista dos estudos baseados em práticas - EBPs, representam uma característica de um sistema saudável, capaz de responder às tensões inerentes às práticas e buscar novos consensos provisórios em vista do atingimento do objetivo de garantir que os candidatos legítimos possam usufruir do direito que lhes cabe.

Da mesma forma, mesmo não sendo objetivo da presente pesquisa tecer detalhamentos sobre os processos específicos dos vestibulares indígenas levados a termo no Paraná pela CUIA estadual, interessa à metodologia dos EBPs revelar que a rede das práticas se influencia mutuamente, não sem tensões; essas são características que definem a dinamicidade da prática e põem em relevo seus processos enquanto conformadores de desenhos provisórios que são produzidos localmente a partir de eventos ulteriores e dependem da agência dos agentes envolvidos em determinados momentos. Nesse sentido, a interinstitucionalidade aportada na CUIA estadual e seus efeitos práticos na consecução dos diversos Vestibulares Indígenas evidenciam claramente a pertinência e o poder estruturante da atividade dos agentes, os quais estão constrangidos por mecanismos pregressos instituídos historicamente e pelas contingências restritoras (ex.: rodízios, orçamentos etc.), ao mesmo tempo que esses conseguem imprimir suas próprias marcas nos diferentes vestibulares, tensionando as práticas anteriores tanto no sentido da evolução quanto no sentido da manutenção quanto no da involução para adoção de processos já exitosos em outras ocasiões. Dessa forma, constitui-se em um exemplo de como são importantes os aspectos materiais, relacionais e interacionais na produção das práticas.

A partir de um rápido sobrevôo sobre o histórico dos vestibulares (BOSCARIOLI; GUIRADO; BIANCON, 2016), percebe-se a constante preocupação, desde os primeiros certames, em incluir referências às realidades indígenas nas questões, além das questões sobre as disciplinas da educação básica e a redação, bem como a presença da prova oral. Entretanto, o quantitativo de questões, de disciplinas avaliadas, da quantidade de questões na prova oral e o equilíbrio no nível da dificuldade entre as mesmas, as línguas maternas das etnias indígenas

prevalentes no Paraná – *Guarani* e *Kaingang* – passarem a compor o rol das opções de língua estrangeira (segunda língua), o quantitativo de dias das provas entre outros, foram alguns dos aspectos modificados a partir das práticas empreendidas e das "lições aprendidas" no processo. A meu ver, isso enriqueceu muito o processo e o tornou extremamente dinâmico e complexo, mas consistente em vista de tentar selecionar os candidatos mais aptos aos enfrentamentos que serão necessários à vida acadêmica. Configurou-se uma política de acesso efetiva que tem a força de acontecer, a despeito das personalizações institucionais e governamentais, pela força de sua própria dinâmica e adesão cada vez maior dos povos indígenas, como revela a TABELA 3:

TABELA 3 - INSCRITOS NOS VESTIBULARES DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ E VAGAS OFERTADAS DE 2002 A 2014

INSCRITOS NOS VESTIBULARES DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ E VAGAS OFERTADAS DE 2002 A 2014					
EDIÇÃO / ANO DE ENTRADA	IES/LOCAL DE REALIZAÇÃO	IES ESTADUAIS		UFPR	
		VAGAS OFERTADAS	INSCRITOS*	VAGAS OFERTADAS	INSCRITOS*
I VESTIBULAR 2002	UNICENTRO GUARAPUAVA	15	51	0	0
II VESTIBULAR 2003	UEL LONDRINA	18	61	0	0
III VESTIBULAR 2004	UNIOESTE CASCAVEL	18	55	0	0
IV VESTIBULAR 2005	UEM MARINGÁ	18	67	5	54
V VESTIBULAR 2006	UEPG PONTA GROSSA	36	54	5	39
VI VESTIBULAR 2007	UFPR CURITIBA	42	82	7	80
VII VESTIBULAR 2008	UNICENTRO GUARAPUAVA	42	61	7	82
VIII VESTIBULAR 2009	UEL LONDRINA	42	101	10	102
IX VESTIBULAR 2010	UNIOESTE CASCAVEL	42	127	10	113
X VESTIBULAR 2011	UEM MARINGÁ	42	197	10	84
XI VESTIBULAR 2012	UEPG PONTA GROSSA	42	253	10	65
XII VESTIBULAR 2013	UFPR CURITIBA	42	289	10	52
XIII VESTIBULAR 2014	UNESPAR JACAREZINHO	42	440	10	65
TOTAL		441	1.840	84	736

FONTE: AMARAL; SILVEIRA (2016, p. 59).

Para justificar meu comentário em defesa do modelo de Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, bem como a assertiva sobre sua complexidade, discutirei um dos aspectos que considero, como educadora, um dos mais ricos enquanto instrumento avaliativo para o fim proposto – a banca oral. Como avaliadora de bancas orais em 2014, 2015 e 2017, organizadas pela Universidade Estadual do

Centro-Oeste – UNICENTRO (Guarapuava), Universidade Estadual de Londrina - UEL e Universidade Estadual de Maringá – UEM; nesse último, como representante oficial da UFPR na CUIA estadual, posso relatar que se tratou de uma experiência de grande relevância para compreender as dificuldades envolvidas no processo.

Primeiramente, é pertinente a valorização dessa ferramenta avaliativa em vista da prevalência da tradição oral nos povos indígenas ameríndios. É preciso dizer que o formato das apresentações das questões deflagradoras da interação, a despeito de sempre tentarem relacionar-se de alguma forma à temática indígena, variaram bastante no transcorrer dos anos: questões escritas variadas que eram sorteadas, textos curtos seguidos de questões, tirinhas de quadrinhos seguidas de questões, vídeos, etc. (BOSCARIOLI; GUIRADO; BIANCON, 2016). Nos três vestibulares dos quais tive a oportunidade de participar, trataram-se todos de pequenos textos com poucas questões subsequentes, as quais poderiam ser reformuladas pela banca, a fim de ser compreendida pelos candidatos. Foram mais de 75 candidatos avaliados nesses três anos em que atuei ao lado de três avaliadores diferentes, e o pleito deles se dirigia a todas as universidades, não exclusivamente à UFPR, o que parece relevante relatar, pois estabelece na prática um maior distanciamento das relações pessoais eventualmente estabelecidas com alguns povos e aldeias.

Tive a oportunidade de ingressar no processo exatamente no momento em que, avaliando que os procedimentos anteriores estavam proporcionando excessiva interferência dos aspectos subjetivos dos avaliadores e grandes discrepâncias entre as notas das bancas, alguns integrantes da CUIA desenvolveram um protocolo com critérios para a avaliação oral, pautados principalmente em aspectos da oralidade enquanto expressão do letramento (compreensão e capacidade expressiva) e da habilidade social/interacional. Na minha avaliação, apesar da complexidade, o referido protocolo, conjugado ao fato de serem dois avaliadores e não apenas um, acaba sendo uma ferramenta interessante para direcionar os aspectos que são objeto da avaliação, pretendendo reduzir a influência de mecanismos de simpatia, relacionamento social prévio e a excessiva subjetividade. A cada ano, as bancas preservam parte de seus membros; os demais são sempre membros da universidade que se encontra à frente da organização naquele ano. Por isso, há o cuidado de se colocar novatos trabalhando junto com os veteranos no

empreendimento avaliativo, regra fundamental em termos da teoria das práticas, já citadas como aspecto relevante no Capítulo 3.

Outro fator importante é o treinamento realizado um dia antes da aplicação da prova, com vistas a consensuar seus procedimentos e critérios avaliativos, mas que também serve para sensibilizar os avaliadores novatos sobre aspectos práticos da dinâmica interacional: ser receptivo, dicas do que fazer quando o candidato não consegue falar, dicas de como estimular os candidatos mais tímidos (ex.: pedir para que responda em sua própria língua primeiro e depois traduza para o português), atentar que o respeito interétnico deve considerar as diferenças culturais na expressão verbal e na forma de organizar o pensamento, etc.

Nas bancas das quais participei não houve candidatos que não conseguiram falar devido ao nervosismo, mas há relatos de que isso ocorre. De qualquer forma, me parece que essa avaliação, resguardados esses cuidados, se constitui em um instrumento fundamental para a avaliação nesse processo. Relato essa questão devido a uma situação vivenciada durante o processo: questionamentos (pertinentes) estavam sendo pontuados pelos demais avaliadores sobre sua validade, em vista de que poderia parecer uma violência submeter os candidatos à mesma, especialmente aqueles que acabam sucumbindo ao nervosismo. A partir desse questionamento, uma professora da UEM e eu procedemos um levantamento informal, com os candidatos após as provas do vestibular 2017 (organizado pela UEM em Faxinal do Céu, município de Pinhão–PR), o qual posteriormente aprofundei com alguns universitários da UFPR. Perguntamos o que eles acharam da prova oral e a unanimidade dos candidatos explicitou ser favorável à mesma. Dentre os argumentos que os candidatos apresentaram na defesa da prova oral, reside a ênfase no fato de que “gostam mais de falar do que de escrever” e a referência unânime ao aspecto interacional receptivo e acolhedor, expresso no fato dos professores/avaliadores, nos termos dos entrevistados, serem “legais” e os “ajudarem” a ficar mais à vontade nessa situação por si só desconfortável, os “ajudarem” a raciocinar na língua portuguesa, darem “tempo” para eles “organizarem as ideias, para lembrarem” e superarem a “vergonha”. Outro aspecto enfatizado é o fato de que se sentem melhor “na segunda vez”, ou seja, no segundo vestibular que tentam, o que não é incomum (AMARAL; SILVEIRA, 2016, p. 60). Ainda houve quem mencionasse que é um espaço de aprendizagem, já que nunca haviam conversado com “professores da universidade” e que isso “dá uma ideia de *como*

será", aportando para a pertinência de se considerar esse evento da banca oral como pedagógico por excelência.

Analisando apenas a ferramenta da prova oral do artefato avaliativo, pode-se entender que o envolvimento dos candidatos nos processos avaliativos propiciados por esse modelo de vestibular serve tanto ao propósito primeiro – avaliar, quanto ao desenvolvimento da consciência do candidato sobre aspectos atinentes ao espaço acadêmico. Da mesma forma, é válido tanto em termos de conteúdo, quanto de necessidade de engajamento interacional, superação de dificuldades pessoais linguísticas ou relacionais, autopercepção sobre suas condições concretas de estabelecer dialogia com o conhecimento hegemônico valorizado, o qual é praticado nas universidades que pleiteiam. Também possibilita a conscientização a respeito do tipo de argumentação mínima que ele deverá ter, a qual deverá suplantar a mera descrição de fatos, alçando a comparações, exemplificações que são suscitadas pelas perguntas formuladas pela banca.

A prova oral possibilita aos avaliadores atuarem como mediadores. Mesmo que não detenham conhecimento teórico sobre o assunto, sobre a ZDR (Zona de Desenvolvimento Real) em vista de perceber se o candidato, com alguns aportes mediacionais auxiliares (modelos, exemplos, reformulação das perguntas etc.), consegue - e até onde - desenvolver-se sua ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), método já discutido no capítulo 3. Nas bancas de que participei, a atuação transcorreu contemplando essa dinâmica; pelas dicas que são dadas, aliadas às opiniões que advieram mediante o levantamento informal, há indícios de que estratégias mediacionais têm sido adotadas nesse sentido. De fato, parece aí residir um aspecto que poderia, em si mesmo, ser enfatizado como um quesito avaliativo – a que ponto o candidato consegue desenvolver sua argumentação com e sem ajuda.

Um ponto relevante na banca oral é o engajamento mútuo direto, interpessoal e personalizado, entre a banca e o candidato, reportado pelos candidatos como relevante, o qual incorre sobre a unidade cognitivo-emocional. Aportando condições materiais não subestimáveis, a referida interação possibilita que o candidato utilize o emocional a favor da atividade, e não o contrário.

Outro aspecto a destacar é a possibilidade do conteúdo da prova "fazer sentido" para os candidatos, o que remonta tanto à significação (socialmente

produzida) quanto aos sentidos aportados pelos candidatos na apropriação do tema da prova.

Quanto aos aspectos relacionais do envolvimento da UFPR na dinâmica do vestibular e na CUIA estadual, vale a pena destacar alguns pontos a partir das representações expressas por agentes internos e externos à UFPR, pois evidenciam perspectivas diferentes de desses engajamento. Isabel Cristina Rodrigues, membro da CUIA Estadual já referida anteriormente, relatou esse envolvimento em entrevista para a presente pesquisa:

> **Do ponto de vista do contato, da importância para a política de ação formativa, eu acho brilhante. A parceria tem que existir. (...) E assim, talvez a única dificuldade em relação a Federal do Paraná é um pouco de preconceito que a gente tem, desta relação capital e interior.** Então, eu me lembro do primeiro e do segundo vestibular, nós tivemos muitos problemas de relacionamento e foram com a parte técnica. Principalmente, no primeiro. No segundo menos. Mas, tudo o que a CUIA tinha pronto, a federal não queria viabilizar, pois dizia que não era daquela forma que funcionava na instância federal. Mas é um conflito que se resolve de outras formas, pois já observamos uma redução no segundo processo. (...) **A federal teve bastantes membros na CUIA, bastante rotatividade.** (...) A CUIA tem bastante coisa para avançar. Das pessoas que estão na CUIA, nem todos são pesquisadores da temática indígena. Eu penso que o que nós precisamos na CUIA são especialistas na temática indígena, independente da área que for. Nós não temos. Que tenha essa diversidade para a gente poder crescer no processo. **A CUIA precisa de ações que caminhem na ordem acadêmica e prática, no sentido de desenvolver trabalhos de sistematização dos dados. Não ser registrado, pois isso já está. A CUIA precisa ser sistematizada e avaliada. E isso, só é possível se você tem gente especializada na questão. Porque o que precisa configurar a mudança é o resultado destes dados.** Estes dados precisam ser interpretados de diferentes formas. É esse debate, esse enfrentamento que a CUIA precisa fazer. A gente adora as pessoas que fazem parte da CUIA. Mas é preciso mais do que um grupo de pessoas que se gostam. Precisamos de gente que coloque a mão na massa, que acompanhem os estudantes indígenas em suas instituições. Que dêem vazão a essa criação e revisão dos processos que existem hoje. (...) As universidades enquanto instituição, elas não tem como prioridade estes programas de ação coletiva. Na Federal existe, se a gente olhasse o exemplo, a gente já teria diretoria de ação formativa. As universidades que tem cotas, elas tem algo que seja semelhante, mas não tem algo específico que faça, que pense, que administre as questões formativas específicas dos indígenas. **A política para a população indígena não é prioridade para as universidades. Inclusive por conta de outras questões. Se você tem gente especialista na questão, você tem uma via forte.** Eu não saberia agora pontuar para você quantas pessoas da comissão estadual hoje são pesquisadores da temática. Mas, não são todos. **Entre a federal e as estaduais a diferença é a forma como acessamos os recursos. Temos limites grandes no tocante ao acesso aos recursos federais.** E isso para nós é uma dificuldade e aparece quando tem editais do governo federal. Alguns a gente (das Estaduais) até consegue concorrer. Mas, a gente tem uma dificuldade lascada para executar o recurso, por conta das diferenças. (RODRIGUES, 2017, s/p, grifo da autora).

O relato destaca a complexidade da relação entre instâncias que, a despeito de unidades em termos de promover uma política afirmativa para os povos indígenas no Paraná (IES) e no Brasil (UFPR), por conta da configuração de suas práticas estarem aportadas em modelos diferenciados de gestão administrativa, acabam tendo tensões na consecução conjunta das práticas necessárias à efetivação da política afirmativa. Também chama atenção a rotatividade dos membros da UFPR na CUIA estadual já no início do processo, o que evidencia a existência de conflitos internos à UFPR, gerados no trato da política de acesso e permanência dessa instituição, conforme será discutido mais adiante.

Da mesma forma, no plano relacional interinstitucional, ocorreram "ruídos" e tensões. É possível afirmar isso a partir da constatação de um forte embate sobre a publicação do livro sobre a experiência com educação superior indígena no Paraná (AMARAL, 2016). Considerando a sabida relevância atribuída a publicações no campo acadêmico, estranhei receber a cópia de um e-mail relacionado a esse livro, enviado a algumas pessoas, encaminhado a mim pois o remetente sabia que eu estudava, dentre outros, os aspectos relacionais interinstitucionais que se relacionam às práticas intrainstitucionais. Um trecho do e-mail relata: "Produzi largamente sobre a experiência da CUIA em artigos nos anos de 2010, 11, 12, 13 e por aí afora. Me surpreende o número sem nenhuma contribuição da **UFPR**, que integra a Comissão, como única instituição de caráter federal, e **não foi convidada**"[17]. Busquei mais informações e consegui uma elucidação que revela como operaram as relações interinstitucionais em relação ao evento, as quais evidenciam um *modus operandi,* ao menos no que tange àquele momento e agentes diretamente envolvidos nesse colóquio. Em síntese, a UFPR foi convidada para o referido livro mas acabou não participando de sua elaboração, que se pautava numa metodologia de construção coletiva e, com isso, se auto-excluiu do processo, como comprovam trechos dos e-mails apresentados no ANEXO C.

Cumpre destacar, portanto, baseada nos EBPs, que a inserção de novos membros nos planos macro, meso ou micro, intra ou interinstitucional, implica em rearranjos e instabilidades, os quais podem ser sentidos e vividos pelos agentes como oportunidades ou ameaças, mas sempre como uma desorganização momentânea que afeta as práticas nos planos materiais, relacionais e

[17] Comunicação por e-mail recebida por <francine.rocha@ufpr.br> em 23/05/2017.

representacionais. Por isso, os estudos baseados em práticas - EBPs enfatizam o aprendizado como uma característica das práticas e também a mediação, pois a mera presença do calouro na prática, não importando o quão qualificado ele seja em tantas outras práticas, exige uma mediação no sentido de legitimação desse novo membro e um aprendizado do "como se dão" as coisas nesse contexto novo.

Sem a intenção de proceder um levantamento histórico longitudinal das relações entre UFPR e CUIA, o que se pretende é evidenciar que a complexidade das práticas institucionais interinstâncias estaduais e federal também constrangem as práticas relacionais interinstitucionais, elevando a complexidade envolvida.

Em relação aos aspectos intramuros no pós-aprovação da Resolução 37/04-COUN (UFPR, 2004b), houveram conflitos internos desde o início. Os agentes que estavam articulando as relações com a CUIA, após participarem do primeiro vestibular, declinaram de continuar na comissão interna por descumprimento de combinados internamente estabelecidos, tendo delegado suas atribuições a duas técnicas, que ficaram responsáveis pela viabilização da política intra e interinstitucional. Avançando um pouco no tempo, quanto aos vestibulares propriamente ditos, uma das técnicas que assumiu o encargo de implantar uma política de seleção interna sem ter acompanhado as tratativas iniciais afirmou em entrevista para essa pesquisa:

> teve uma confusão lá com a comissão, que eles estavam reivindicando o pagamento de diária, de passagem, que tinha sido em algum momento, não sei te dizer quando que tinha sido prometido. (...) E ao mesmo tempo, pra gente o trabalho foi muito difícil também. E aí **a comissão não deu certo,** o que eu me comprometi, **eu falei "olha, eu posso participar, mas eu quero meu (trabalho) do ponto de vista dos assuntos estudantis**, o recurso pra bolsa eu poderia fazer. Eu falei, **eu entendi que a comissão ia fazer essa outra parte, de ir atrás da FUNAI, de participar das reuniões do vestibular, enfim, a gente como técnico não tem aquela relação com os professores**, eu já estou calejada, não vou entrar nesse mérito, vou fazer o que me cabe. Eu não sei te contar o que aconteceu, um belo dia fui procurada por uma colega, também técnica, da antropologia, ela era antropóloga, trabalha no MAE (Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR), no museu, é a Carmen. E ela me ligou e disse "ah, você que é a Cristiane e tal, então a Tarcisa me passou teu telefone, eu estou indo aí hoje que tem uma reunião lá no gabinete", eu falei que sim e ela falou "eu queria conversar com você antes", eu falei tudo bem. A Tarcisa tinha me chamado para uma reunião, pra exatamente tentar resolver esse **rolo todo, o que cada um vai fazer, como vai fazer e tal**. (Em**) 2005**, por aí. E aí, eu me encontrei com a Carmen um pouquinho antes no gabinete ali na antessala, daí ela me disse que já tinha toda uma caminhada, que a Tarcisa tinha convidado para participar e que **ela queria entender melhor o que a gente ia fazer. Eu falei "eu também não sei, nessa reunião nós vamos saber".** Bom, por fim, fomos para reunião, **chegamos lá já tinha uma**

> **portaria com os nossos nomes, assinada pelo reitor**, tava o reitor, a vice-reitora, nós, e mais alguém, não me lembro quem. Enfim, ele falou que nós íamos fazer parte da comissão que vai realizar todo o programa de acompanhamento aos indígenas, inclusive vocês vão participar das reuniões na CUIA e vão fazer a relação com a FUNAI, etc. Daí na hora eu falei "mas tem uma comissão pra isso", daí eles disseram que não, a outra comissão já tinha sido destituída. Mas ai eu fui com a Carmen, tentando entender, daí o pró-reitor de graduação na época, **eu falei pra ele "impossível de ficarmos duas pessoas num comitê e ainda acompanhar o vestibular".** E enfim, até então eu não sabia dos desdobramentos do vestibular. Daí ele falou "Não, **então vamos ver, tem um professor lá no litoral**"... O primeiro vestibular que a universidade participou era uma semana de vestibular, num período os alunos estudavam e no outro iam fazer a prova. Daí **o primeiro que eu participei, que era uma semana**, eu falei gente, isso aqui não existe, porque a gente foi uns dias antes, a gente ficou um período lá, chegamos uns dias para fazer todo o processo de fazer as provas e depois de começar a correção. Sei que **a gente ficou uns 8 dias** e eu não conseguia entender aquilo. **Comecei a questionar** isso, por que isso né, tudo é recurso público né, um dia tudo bem né, mas uma semana... Aí quando eu trouxe essas minhas impressões para a (UFPR) eu **fiquei sabendo que o próximo ano é o nosso do rodízio, eu reuni umas vezes (para declinar), mas não teve jeito...** Enfim, o Pró-Reitor disse "Não, a gente vai fazer." Daí sentava eu, a X e o Y e vamos dialogar, articular, até que **a gente conseguiu convencer todo mundo e fazer isso em 3 dias.** Que aí a gente pegou final de semana, sexta, sábado e domingo, que era mais fácil a locomoção na cidade, menos gente na cidade, daí a gente conseguiu a casa do estudante, enfim... foi em Dezembro, eu acho. Mas aí, as provas nós fizemos na Santos Andrade, os meninos ficaram lá alojados e teve RU. Eu, **até hoje não sei como que a gente conseguiu assim do nada, organizar e ter o programa.** (grifo da autora).

Como evidenciado, após a aprovação das cotas, atordoada com as repercussões sociais na justiça, na mídia e internas (já relatadas), a situação referente à territorialização administrativa que daria vida à política acabou sendo negligenciada, tanto intra quanto interinstitucionalmente. Mesmo ainda muito precárias, as demandas por soluções já estavam chegando, junto com a necessidade de selecionar os alunos, constrangendo os agentes (designados involuntariamente) às improvisações para além das normalmente pertinentes à manutenção das práticas. Já foi mencionado (Capítulo 3) que há um certo grau de improvisação que cada prática comporta, devido ao envolvimento integral dos agentes nas práticas, traduzindo-as ao reproduzi-las. Entretanto, foi uma dimensão macroinstitucional de improvisação, de criação de mecanismos inovadores para dar conta das novas atribuições geradas pela inovação política. Então, evidentemente, as conformações desenhadas internamente a cada instituição repercutiram e repercutem não somente sobre os agentes, mas também na relação da UFPR com a CUIA estadual.

No caso da UFPR, destacou-se os relacionamentos ulteriores dos agentes que viabilizaram o aperfeiçoamento da proposta para os indígenas na política da UFPR, bem como o vislumbre de possibilidade operacional para um processo seletivo e de acompanhamento compartilhado: foi isso que, na prática, viabilizou a entrada de indígenas pelos portões da UFPR, pois conferiu materialidade à política, a despeito dos ruídos internos. O que houve internamente, no pós-aprovação, foi expresso em entrevista por um dos integrantes da comissão que formulou a proposta da Resolução como sendo “praticamente um abandono [sic]”.

Ao mesmo tempo em que a informante, a CUIA estadual e outros (AMARAL; SILVEIRA, 2016) se preocupam com a personalização nesse trabalho decorrente da permanência dos mesmos membros, do lado da UFPR o que se percebe é uma dificuldade em sustentar uma equipe na CUIA por um tempo mais longo, não tanto por conta da mesma preocupação, mas pela dificuldade interna de garantir que os integrantes da comissão tenham de fato condições de participar de suas atividades. No embate entre uma personalização da política (nas representações estaduais) e uma não continuidade por excessiva rotatividade da representação (como ocorreu com os membros da UFPR que integraram a CUIA), o que une tais instâncias é o artefato prático do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Esse instrumento de seleção, complexo e inovador em seu desenho suprainstitucional, vincula a SETI/PR e sete universidades estaduais à UFPR, com o objetivo de viabilizar a existência de uma política de ensino superior pública exclusivamente voltada aos povos indígenas no âmbito desse Estado. Isso demonstra a força política de um artefato que subsiste, apesar das personalizações das CUIAs locais no acompanhamento dos alunos. Esse fato, em alguns espaços, “passa a marcar a fragilidade e, muitas vezes, a descontinuidade das ações desenvolvidas” (AMARAL; SILVEIRA, 2016, p. 50) e as excessivas rotatividades em outros, evidenciando a importância da territorialização das práticas de mediação da seleção dos candidatos enquanto política, para além das pessoas. Nesse sentido, da mesma forma que a UFPR se beneficiou de um arranjo prático já em desenvolvimento e pleno debate, a política estadual ampliou-se com a presença da UFPR, fortalecendo a territorialização dessa iniciativa tanto interna quanto externamente, conformando um modelo complexo de mútuas implicações.

Minha pequena experiência na CUIA estadual me fez concordar com a percepção geral relatada abaixo pela Prof.ª Dra. Isabel Cristina Rodrigues, sobre seu

papel na viabilização da política, no engajamento dos agentes e na implicação de riscos:

> Eu **entrei em 2001** e fiquei 4 anos fora. Então, estou há 13 anos no processo. **Já aprendi um monte**. Não tem como dimensionar. A CUIA me fez aprender um monte de coisa. A presença da CUIA me fez **direcionar o meu objeto de estudo**. Eu me fixei no estudo de populações indígenas mesmo. E me fez pensar essas outras possibilidades, como diferentes grupos humanos organizam seus mundos, seus aspectos sociais e econômicos. Isso é uma riqueza muito grande. Foi **a CUIA me possibilitou a entrada no campo. Esse universo enriquece muito a vida da gente**. Faz você perceber que **neste campo da temática indígena, não dá para ser pesquisador e acadêmico, você tem que vestir a camisa**. Faz você exercer sua função social para dar conta do acompanhamento. Você vai gastar dinheiro do seu bolso, você vai ficar nervosa, pois **você gostaria de proporcionar um atendimento melhor, mas esbarra nos limites da instituição**. Você tem que **tomar um cuidado lascado para que você não personalize as relações.** Não é a Isabel ou a Francine. Mas, é a instituição, uma política institucional, e é assim que ela precisa ser tratada. **Só que uma política institucional precisa ser humanizada**. E a importância da CUIA está nisso, em humanizar as relações e fazer este papel de mediação. (RODRIGUES, 2017, s/p, grifo da autora).

Por sua vez, os universitários indígenas da UFPR entrevistados tecem apenas elogios a esse modelo do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, em diversos de seus aspectos, como se pode entrever no relato de um dos alunos recém-formados entrevistado nesta pesquisa:

> **O vestibular dos povos indígenas ele dá essa oportunidade do indígena conhecer outros indígenas**, e, pra mim, que vim lá do X, conhecer o pessoal de outras regiões deu uma segurança maior, deu um espaço, um ambiente do vestibular ele fica familiar, ele de certa forma, nos passa assim um ambiente de aldeia, porque **ali todo mundo é parente**. Então mesmo que você esteja assim num ambiente de competição ali a gente tá de certa forma, numa coletividade, todo mundo tá querendo passar, a pessoa vai ficar triste se não passar, mas não revoltado, porque outros indígenas vão passar. Então, a gente faz amizade ali e quer que todo mundo passe, infelizmente as vagas são poucas ainda. Esse é um espaço muito importante. Então dá mais segurança pra você participar do vestibular, da mais segurança pra você ser um indígena no vestibular! (...) Então **as questões das provas também são inovadoras**. Pegando essa ótica de reconhecimento dos indígenas da região, no caso os Guarani e os Kaingang. Para eles, que predominam na região sul, a aplicação de provas com essa opção de linguagem, pra esses povos, eu acho que é uma ideia que deve ser copiada pros outros vestibulares, e deve ser fortalecida pro próprio vestibular dos povos indígenas do Paraná. Porque também **fortalece a educação escolar indígena dessas aldeias, porque ali eles tem o estudo bilíngue,** eles estudam o idioma e estudam também português. E quando se aplica uma prova de um vestibular com esse idioma, **você fortalece o educador que ta ali na sala de aula,** fortalece o ambiente escolar, fortalece a própria identidade do indígena, por que ele sai de um ambiente de aldeia, da escola de aldeia, vai pra um vestibular e

> encontra palavras familiares, que ele pode fazer uma leitura mais clara, que mais se aproxima do ponto de vista dele. Mas para nós de outras regiões, eu creio que o vestibular **não chega a ser muito complexo, porque ele traz perguntas, ele traz questões da realidade indígena como um todo.** Então ele é pensado pra se aproximar da vivência dos indígenas, do que os indígenas tem de conhecimento e dai sai até um pouco da área de aplicação do conteúdo para se transformar em aplicação de conhecimento do conteúdo, mas com uma realidade conhecida. (...) Olha, **a prova oral desperta a imaginação do indígena e faz ele tentar expor essa imaginação.** (...) Eu acompanhei o vestibular o ano passado, foi em **Faxinal do Céu, em Pinhão, foi uma coisa inovadora,** eu não tinha passado por aquilo nos outros vestibulares como monitor. Em Faxinal do Céu foi um ambiente meio que afastado da cidade e ali **tinha alternativas para os indígenas passarem o tempo**. Por exemplo se a sua prova oral às 9 da manhã, você tem o resto da tarde livre Então, o vestibular de Faxinal ele trouxe apresentações culturais, ele trouxe exibição de filmes, então de certa forma incentivou a permanência daqueles indígenas naquele ambiente. Então ele **deixou tudo mais relaxado, tudo mais calmo, então esses incentivos para familiarizar o ambiente**, **pra deixar o pessoal mais confortável no ambiente, tem que ser incentivado**.(...) Uma crítica, às vezes na prova oral principalmente, **perguntas muito ambíguas** também intimidam pois você tá preocupado em agradar o avaliador, e não em construir na verdade um argumento, se falasse assim, o importante é o argumento, não importa se é a favor ou contra, talvez as pessoas pudessem se colocar melhor né, com mais facilidade de organizar o pensamento. (grifo da autora).

Como ficou evidenciado, vários são os aspectos elogiáveis do vestibular indígena para os estudantes. De qualquer forma, os alunos indígenas chegaram constituindo uma comunidade de alunos indígenas na universidade, formulando suas identidades, iniciando mecanismos de tomada de decisão e de representação e assim reestruturando as suas formas culturais e transformando as da universidade. Ou seja, territorializando a oportunidade de acesso territorializada institucionalmente com foco neles, favorecendo que um movimento pelo qual os *povos indígenas* legitimados pela política venha a se transformar em uma comunidade organizada, formulando uma identidade própria – universitários indígenas, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais institucionais, favorecendo um certo grau de "polinização cruzada educacional e cultural" (ZAFFOS, 2013, s/p) entre os grupos presentes na universidade.

Mas quem são esses alunos? Na sequência, será apresentada a configuração da territorialização do componente indígena da UFPR, tanto dos adentrados pelo vestibular dos Povos Indígenas do Paraná quanto pela Lei 12.711/12, regulamentada pelo Decreto 7.824/12 (BRASIL, 2012d, 2012). Será também aprofundada a discussão sobre os aspectos práticos da implantação dos

processos de territorialização da permanência desses alunos que entram na UFPR, a qual se deu improvisadamente a princípio, mas mediante articulações intra e interinstitucionais na sequência.

4.2 A TERRITORIALIZAÇÃO DA PRESENÇA INDÍGENA NA UFPR

Nesse tópico será apresentada a configuração da presença indígena na UFPR, propiciada pelos artefatos do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná e da Lei das Cotas (BRASIL, 2012), em termos de idade, unidade federativa de proveniência, gênero, etnia e situação das matrículas. Primeiramente, será apresentado o quadro geral; em um segundo momento, será pormenorizado conforme a situação das matrículas.

Na sequência, serão analisados os arranjos institucionais que viabilizaram a presença dos universitários indígenas. Os aspectos destacados foram os fomentos; o registro acadêmico e a recepção; a flexibilização das normas acadêmicas; as estratégias de mediação pedagógica (professor orientador) e de acompanhamento pedagógico.

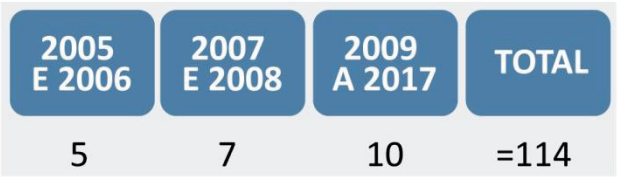
Para finalizar, serão anunciadas três estratégias inovadoras: as disciplinas curriculares Projeto de Aprendizagem - PA do Setor Litoral da UFPR e Trabalho de Conclusão de Curso - TCC e o espaço extracurricular Programa de Educação Tutorial - PET-Indígena.

Dessa forma, pretendo discutir a produção da permanência dos estudantes indígenas pela UFPR.

4.2.1 Caraterização da presença indígena na UFPR (2005-2017)

Desde 2005, a UFPR ofereceu o quantitativo de vagas para o vestibular indígena apresentado na TABELA 4:

TABELA 4 - VAGAS OFERTADAS PELA UFPR NOS VESTIBULARES DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ



FONTE: a autora (2018).

É preciso mencionar que o quantitativo de vagas ofertadas não foi aumentado, tendo em vista que se constatou certa dificuldade no preenchimento das vagas disponibilizadas, tendo-se utilizado os dados da TABELA 5 para a análise do assunto no Comitê Gestor:

TABELA 5 - CHAMADAS GERAL E COMPLEMENTARES – UFPR – 2010 A 2014

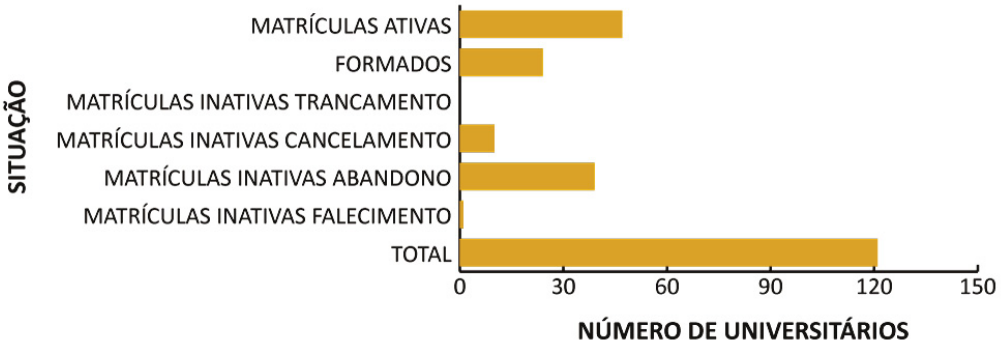
CHAMADAS GERAL E COMPLEMENTARES – UFPR							
2010 - 2014							
VESTIBULAR ANO	IES/LOCAL PROVAS	REALIZAÇÃO/ ENTRADA	CHAMADA GERAL/ CANDIDATOS CONVOCADOS	1ª CHAMADA COMPLEMENTAR/ CANDIDATOS CONVOCADOS	2ª CHAMADA COMPLEMENTAR/ CANDIDATOS CONVOCADOS	3ª CHAMADA COMPLEMENTAR/ CANDIDATOS CONVOCADOS	TOTAL DE CANDIDATOS CONVOCADOS
IX VESTIBULAR 2010	UNIOESTE CASCAVEL	2009 / 2010	10	0	0	0	10
X VESTIBULAR 2011	UEM MARINGÁ	2010 / 2011	10	1	0	0	11
XI VESTIBULAR 2012	UEPG PONTA GROSSA	2011/ 2012	10	1	1	1	13
XII VESTIBULAR 2013	UFPR CURITIBA	2012 / 2013	10	6	3	2	21
XIII VESTIBULAR 2014	UNESPAR JACAREZINHO	2013 / 2014	10	5	2	0	17

Fonte: NUEI/CEPIGRAD/PROGRAD/UFPR; 2014

A partir das informações levantadas junto ao SIE – Sistema de Informações sobre o Ensino da UFPR, à CAE/PRAE- Coordenadoria de Assistência Estudantil e ao NUEI/CEPIGRAD/PROGRAD – Núcleo Universitário de Educação Indígena, os dados possibilitaram a caracterização dos adentrados. O critério utilizado é o aluno e não a matrícula, pois há alunos que fizeram mais de um registro acadêmico, por motivos diversos. Assim, mesmo que um aluno tenha abandonado em certo momento e depois retornado, está contando como matrícula ativa. Nos APÊNDICES G e H, encontram-se as tabelas com a tabulação dos dados que serviram de base para os gráficos apresentados na sequência.

Entre 2005 e 2017, ingressaram na UFPR por intermédio do sistema próprio de acesso, via Resolução 37/04 (UFPR, 2004b) e também pela Lei de Cotas (BRASIL, 2012d), 121 alunos indígenas, sendo 111 pelo processo da UFPR e 10 pela Lei de Cotas. A situação dos adentrados, conforme registrado no SIE (até dezembro de 2017), era de 47 matrículas ativas, 24 formados (egressos), matriculas inativas (abandono 39, cancelamento 10, trancamento 0, falecimento 1) conforme representado no GRÁFICO 1.

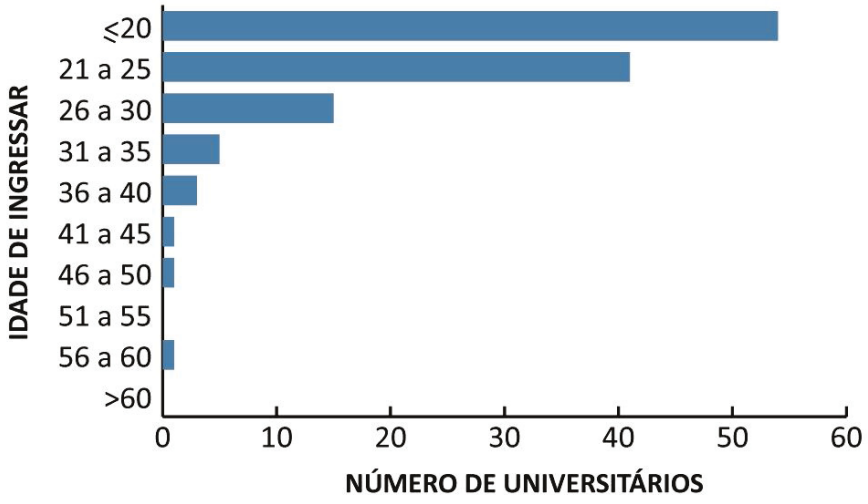
GRÁFICO 1 - SITUAÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS NA UFPR - 2017



FONTE: a autora (2018).

A prevalência da idade dos adentrados por ambos os sistemas é inferior à 20 anos (44,6%), representada por 54 alunos, seguida da faixa etária entre 21 e 25 anos (33,88%), correspondente a 41 alunos, conforme mostra o GRÁFICO 2.

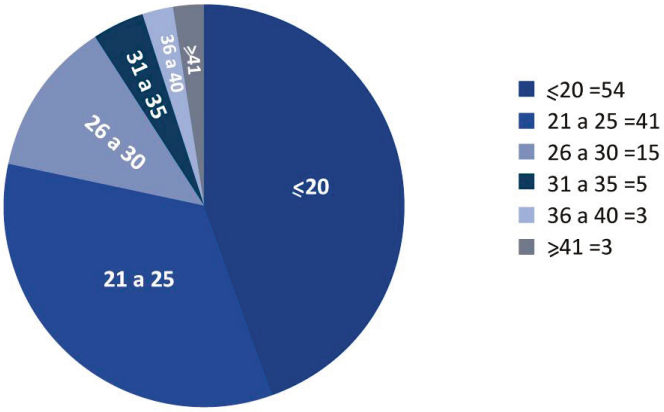
GRÁFICO 2 - IDADE DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS AO INGRESSAREM NA UFPR



FONTE: a autora (2018).

A idade ao ingressar também pode ser representada como no GRÀFICO 3 a seguir.

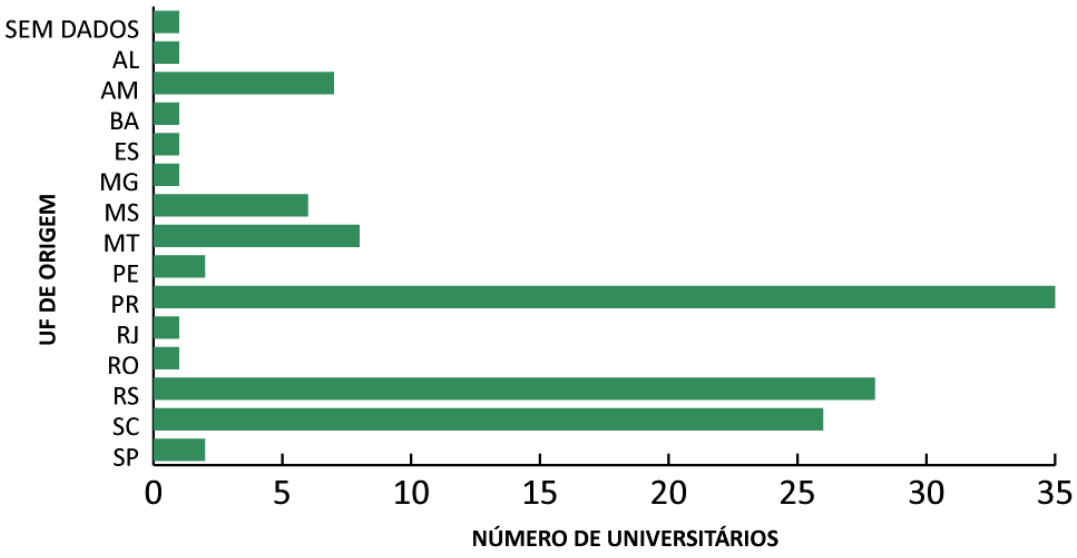
GRÁFICO 3 - IDADE DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS AO INGRESSAREM NA UFPR (SÍNTESE)



Fonte: a autora (2018).

O gênero de maior representatividade foi o masculino, com 71 alunos (58,67%). Há alunos das cinco regiões geográficas brasileiras e de 14 estados (não há dados sobre 1 aluno), mas a maioria de 73,55% (89) advém da região sul, sendo 35 (28,92%) do Paraná (GRÁFICO 4).

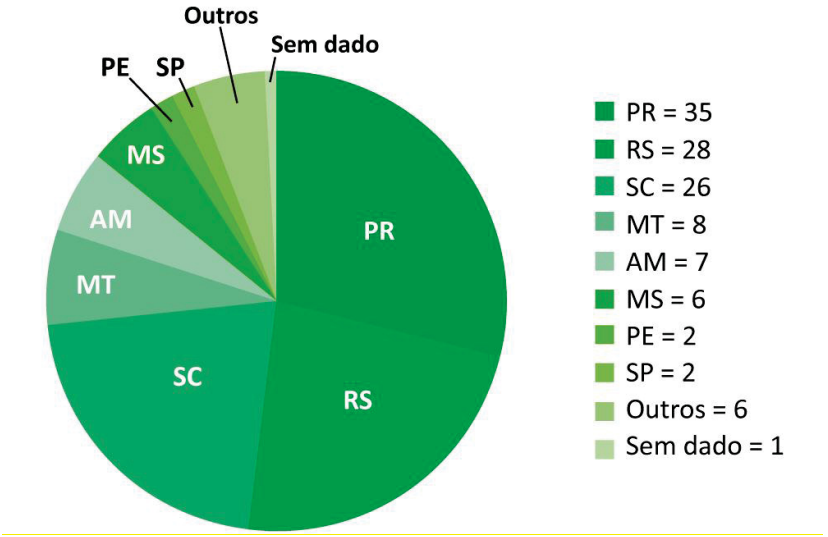
GRÁFICO 4 - UNIDADE DA FEDERAÇÃO DE ORIGEM DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS



FONTE: a autora (2018).

Outra forma de apresentar os dados sobre os lugares de origem dos estudantes indígenas é o que consta no GRÁFICO 5, a seguir:

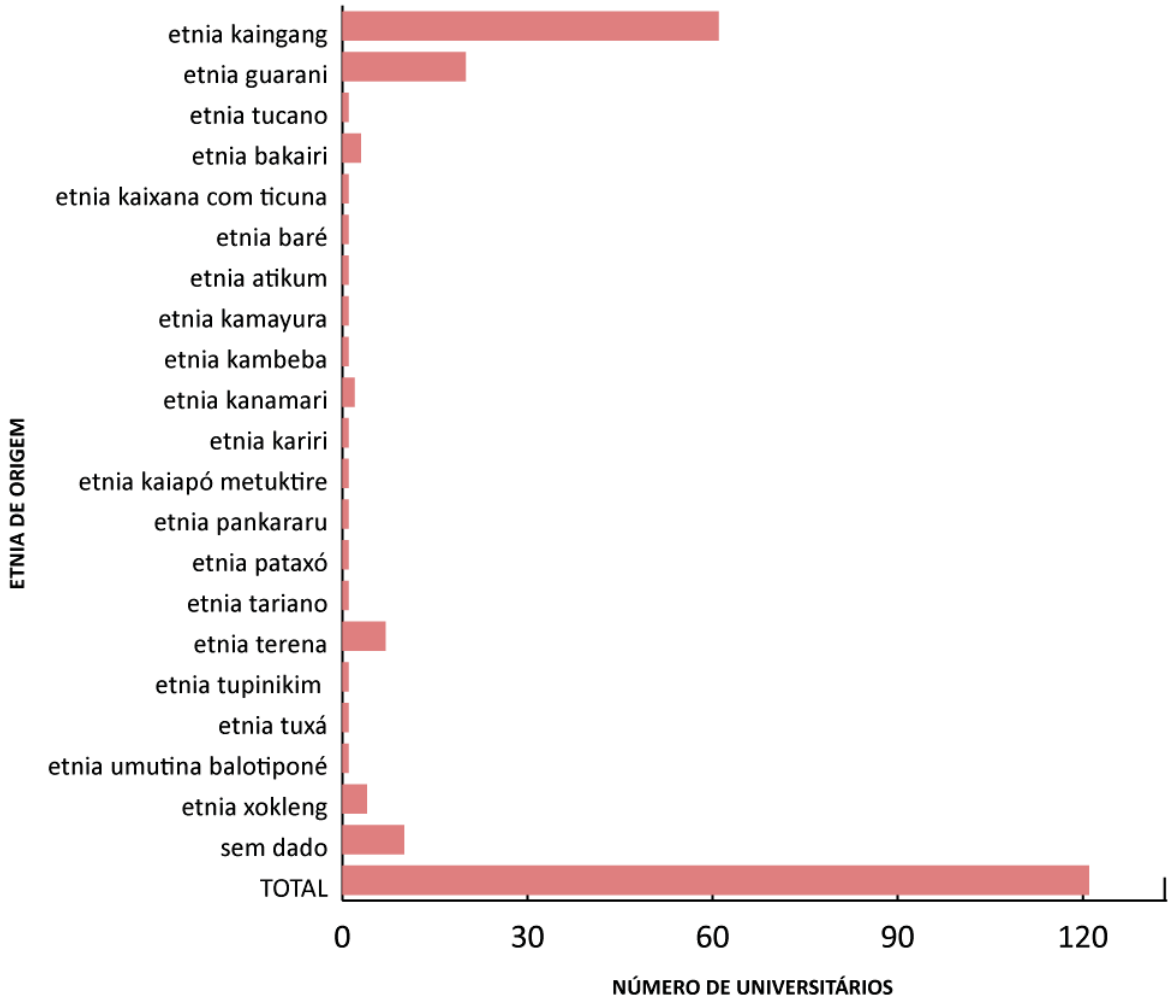
GRÁFICO 5 - UNIDADE DA FEDERAÇÃO DE ORIGEM DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS (SÍNTESE)



Fonte: a autora (2018).

Conforme evidencia o GRÁFICO 6, as etnias mais representadas são a Kaingang (61) e a Guarani (20); não há informações sobre a etnia dos 10 alunos adentrados pela Lei das Cotas. Entretanto, como mostra o gráfico a diversidade étnica dos adentrados soma 18 etnias, além das já mencionadas.

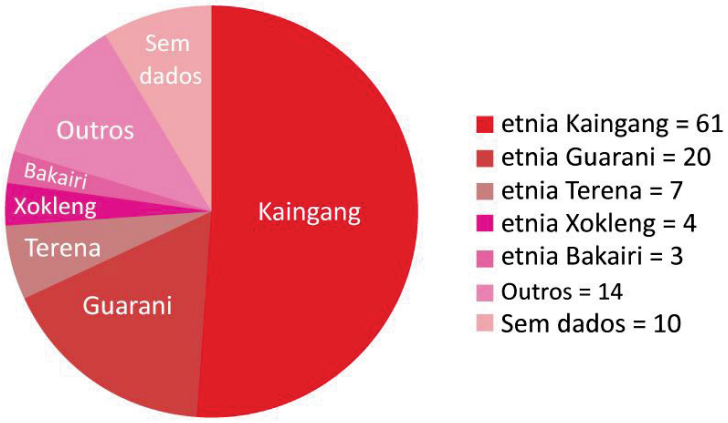
GRÁFICO 6 - ETNIAS DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR



FONTE: a autora (2018).

Sinteticamente, as etnias podem ser representadas conforme no GRÁFICO 7.

GRÁFICO 7 - ETNIAS DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR (SÍNTESE)



Fonte: a autora (2018).

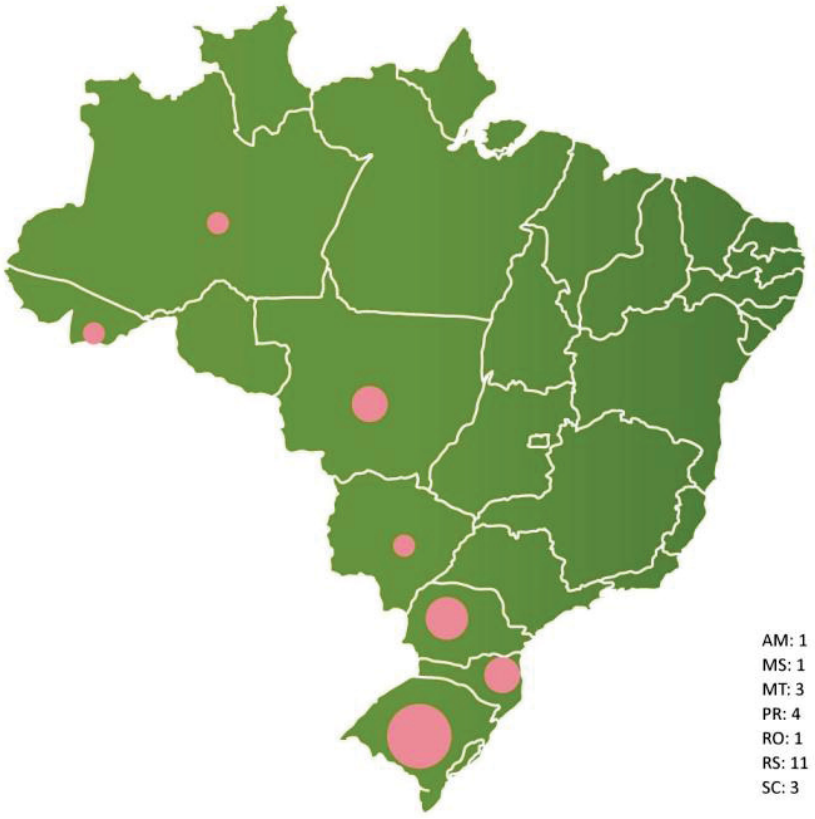
Através da simples análise dos dados apresentados, é possível verificar a diversidade étnica, territorial, etária e de gênero que a presença desses indígenas aporta à UFPR.

4.2.1.1 Caracterização dos alunos formados (egressos)

Dos 24 alunos formados na UFPR, 13 são do sexo masculino e 11 do feminino. Eles advieram de sete unidades federativas diferentes, sendo que 11 vieram do Rio Grande do Sul, seguidos de quatro do Paraná, três do Mato Grosso e de Santa Catarina e um de cada um dos estados seguintes: Amazonas, Mato Grosso do Sul e Rondônia. A etnia prevalente é a Kaingang, com 15 alunos formados, sendo sete homens e oito mulheres. Os Guarani possuem três formados, sendo dois do sexo masculino e uma do feminino. Os Terena tiveram dois de seus jovens representantes formados na UFPR, um de cada sexo. As outras quatro etnias que tiveram um jovem cada uma formado pela UFPR foram Kamayurá, Bakairi, Tucano e Tuxá. Quanto às faixas etárias dos formados, ao ingressarem 13 deles estavam com menos de 20 anos (quatro homens e nove mulheres), sete estavam com idades entre 21 e 25 anos (cinco homens e duas mulheres), dois rapazes estavam entre 26 e 30 e dois entre 31 e 35 anos ao ingressarem à UFPR. No APÊNDICE H encontra-se uma tabela com o detalhamento da caracterização dos formados, em relação ao contingente de alunos adentrados.

A FIGURA 7 apresenta a geolocalização dos formados indígenas pela UFPR de 2005 a 2017.

FIGURA 7 - UNIDADE DA FEDERAÇÃO DE ORIGEM DOS ALUNOS FORMADOS (EGRESSOS)



FONTE: a autora (2018).

4.2.1.2 Caracterização dos alunos com matrículas ativas

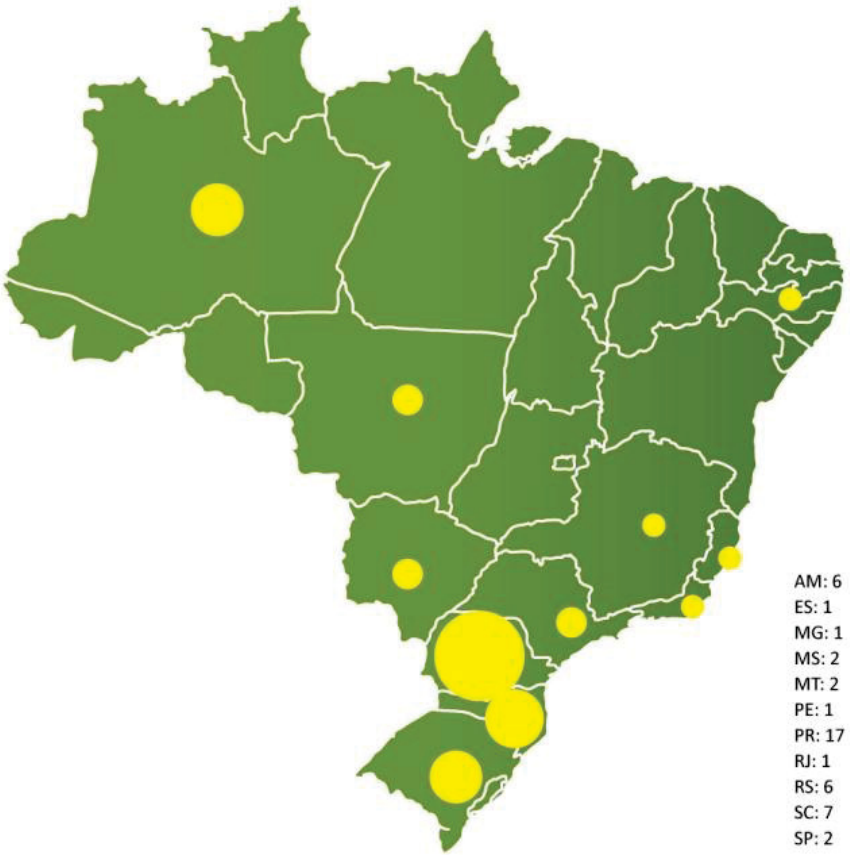
Dos 47 alunos indígenas com matrículas ativas na UFPR, 27 são do sexo masculino e 20 do feminino. Eles vieram de 11 unidades federativas diferentes, sendo que 17 vieram do Paraná, sete de Santa Catarina, seis do Rio Grande do Sul, seis do Amazonas, seguidos de dois de cada um dos seguintes estados: São Paulo, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Os estados do Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais e Espírito Santo possuem um aluno indígena graduando cada. Não há dados sobre um aluno que entrou pela Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012d). A etnia prevalente é a Kaingang, com 20 alunos graduandos, sendo oito homens e doze mulheres. Os Guarani possuem oito graduandos, sendo seis do sexo masculino e dois do feminino. Oito dos dez alunos que entraram pela Lei 12.711/12 não possuem dados sobre suas etnias. Os Terena estão representados por dois de seus jovens,

um de cada gênero. Os Kanamari possuem dois rapazes dentre os graduandos. As etnias Kaixana com Ticuna, Umutina e Kambeba possuem três moças cursando a UFPR, enquanto que a Tupinikim, a Tariano, a Pankararu e a Baré possuem um rapaz cada uma entre os graduandos da UFPR. Quanto às faixas etárias dos graduandos, ao ingressarem 23 deles estavam com menos de 20 anos (nove homens e 14 mulheres), 14 estavam com idades entre 21 e 25 anos (11 homens e três mulheres), seis estavam entre 26 e 30 (cinco homens e uma mulher) e uma mulher entre 31 e 35 anos, um homem entre 36 e 40 anos, um homem entre 41 e 45 anos e uma mulher estava com idade entre 56 e 60 anos ao ingressar à UFPR.

No APÊNDICE I encontra-se uma tabela com o detalhamento da caracterização dos graduandos em relação ao contingente de alunos adentrados.

A FIGURA 8 apresenta a geolocalização dos alunos indígenas com matrículas ativas na UFPR de 2005 a 2017.

FIGURA 8 - UNIDADES DA FEDERÇÃO DE ORIGEM DE 46 DOS 47 ALUNOS COM MATRÍCULAS ATIVAS CUJOS DADOS DE ORIGEM CONSTAM NO SISTEMA DE INFORMAÇÕES PARA O ENSINO (SIE)



FONTE: a autora (2018).

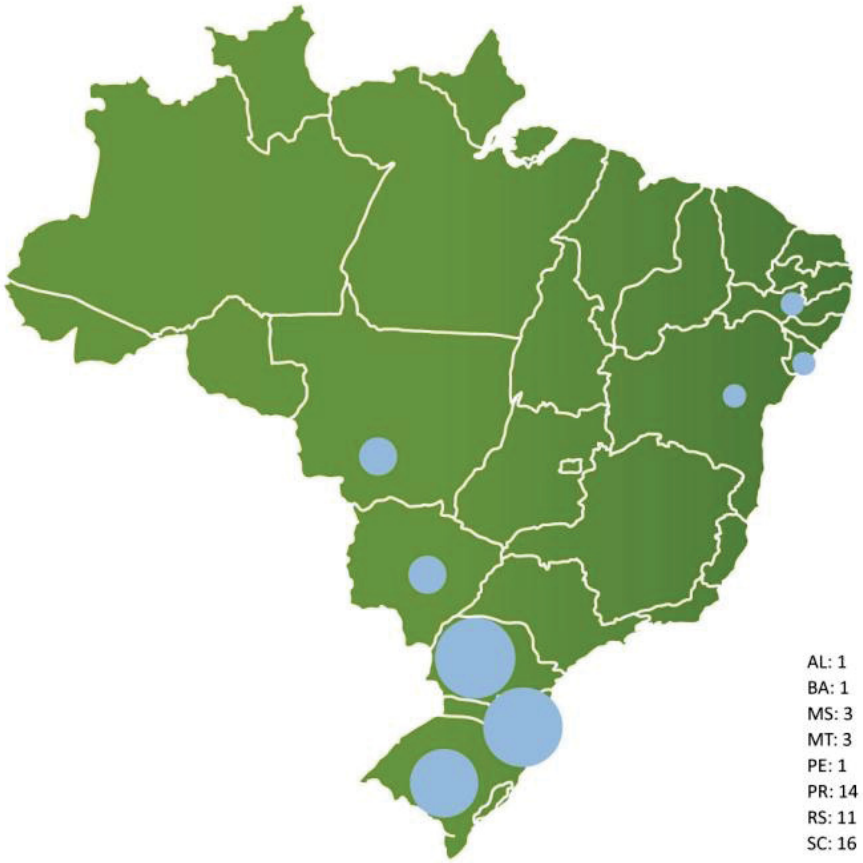
4.2.1.3 Caracterização dos alunos com matrículas inativas

No cadastro dos cursos dos alunos indígenas no Sistema de Informação para o Ensino (SIE) adotado na UFPR, a terminologia adotada para evasão e para trancamento é “abandono” De qualquer forma, essa inconsistência não afetou a análise dos dados, pois nenhum dos indígenas que trancaram suas matrículas reingressaram – foram, então, incluídos na categoria de matrículas inativas.

Dos 50 alunos com matrículas inativas, 31 são do sexo masculino e 19 do feminino. Eles vieram de oito unidades federativas diferentes, sendo que 16 vieram de Santa Catarina, 14 do Paraná, 11 do Rio Grande do Sul, três do Mato Grosso, três do Mato Grosso do Sul e um de cada um dos estados seguintes: Alagoas, Bahia e Pernambuco. A etnia prevalente dentre os com matrículas inativas é a Kaingang, com 26 alunos com matrículas inativas, sendo 16 homens e dez mulheres. Os Guarani foram nove, sendo sete homens e 2 mulheres, seguidos de quatro Xokleng (três do sexo masculino e um do feminino), três Terena (dois do gênero masculino e uma dos feminino) e dois Bakairi, um de cada gênero. Cada uma das etnias seguintes possuem um aluno cada com matrícula inativa: Atikum, Kariri, Kaiapó Metuktire e Pataxó, sendo as duas primeiras do gênero feminino e os dois últimos do masculino. Quanto às faixas etárias dos que possuem matrículas inativas, ao ingressarem 18 deles estavam com menos de 20 anos (sete homens e 11 mulheres), 20 estavam com idades entre 21 e 25 anos (14 homens e seis mulheres), sete estavam entre 26 e 30 (cinco homens e duas mulheres), dois homens estavam entre 31 e 35 anos e outros dois entre 36 e 40 e um outro entre 46 e 50 anos. Dentre os inativos, consta um decorrente de falecimento.

No APÊNDICE J encontra-se uma tabela com o detalhamento da caracterização dos alunos com matrículas inativas em relação ao contingente de alunos adentrados. A seguir, a FIGURA 9 apresenta a geolocalização dos estudantes indígenas que passaram pela UFPR entre 2005 e 2017, cujas matrículas estão inativas.

FIGURA 9 - UNIDADES DA FEDERAÇÃO DE ORIGEM DOS ESTUDANTES INDÍGENAS COM MATRÍCULAS INATIVAS



FONTE: a autora (2018).

4.2.2 Tensionando práticas intra e interinstitucionais para viabilização da presença indígena na UFPR

A análise dos dados levantados sobre as práticas institucionais, imediatamente após a aprovação da Resolução, demonstra que o aprendizado pelo "convencimento" gerado nas primeiras práticas internas não repercutiu minimamente nos processos de implantação subsequentes. Toda a experiência exitosa de organização e mobilização sistemática que resultou em um resultado tão favorável não foi disseminada para as etapas posteriores do empreendimento inclusivo. É possível afirmar isso a partir dos dados revelados pelos agentes institucionais e também pelos universitários que participaram do processo, à época.

Conforme já sinalizado no item 4.1.2, a configuração interna para viabilizar a chegada dos recém-aprovados no Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná implicou em agenciamentos tão inovadores quanto o próprio Plano de Metas de

Inclusão Racial e Social. Em termos administrativos, nesse primeiro momento não houve um planejamento prévio para viabilizar a concretude especial que a referida presença exigia.

Dessa forma, num primeiro período da implantação da política, de 2005 a 2008, as soluções foram sendo construídas na medida em que as situações iam aparecendo. O relato em entrevista concedida para a presente pesquisa de uma técnica que ocupava um cargo relevante na instituição à época reflete a situação:

> A Coordenação de assistência estudantil era na (antiga) PRHAE (Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Estudantis), depois se desmembrou e a Assessoria de Assuntos Estudantis passou a ser diretamente vinculada ao Gabinete do Reitor, e só mais tarde virou a PRAE. A gente criou a Assessoria de Assistência Estudantil e começou fazer um trabalho que fundamentou e virou a PRAE depois. / **Quando eu assumi, na virada do ano de 2004, um dia falaram para mim "tem 5 estudantes índios querendo falar com você". Eu não sabia absolutamente de nada.** Aí fui conversar com eles e tal, me apresentei e falei "Então, o que vocês querem, o que vocês precisam?" e **eles disseram "A gente veio buscar a nossa bolsa"**. Daí eu olhei para eles e disse "Bolsa?", "É porque a gente passou no vestibular e a universidade prometeu uma bolsa para gente e a gente também é da medicina e a gente precisa da bolsa." / **Aí até eu entender o que era**, eu falei para eles me darem um dia para pesquisar e entender o que estava acontecendo e falar com as pessoas responsáveis e aí, enfim, "vocês voltem aqui depois". Terminei com eles e **corri lá na Reitoria. (...) Para você ver como são as coisas, né, foi aprovada uma resolução, a gente tinha uma assessoria que tinha bolsas e recursos para o estudante e a gente não tinha essa informação. /** E aí a vice-reitora falou "vamos ver como vamos fazer", e enfim, começou a olhar e procurar os documentos e correr atrás das pessoas para entender o que tinha acontecido. Tinha uma comissão que acompanhou esses alunos, que era o pessoal da antropologia, e aí foi o grupo, inclusive, que participou do primeiro vestibular indígena. E aí, nós fomos atrás deles para entender o que estava acontecendo e tal, e aí o que eles explicaram para gente foi isso, eles eram (adentrados por) vagas suplementares, foram todos para o curso de Medicina pelo vestibular específico, pelo vestibular indígena, que a FUNAI tinha que contribuir com uma parte das despesas deles e a universidade contribuir com a bolsa. E aí, a minha primeira preocupação foi, tá, e o que vocês já fizeram em relação à isso? Aí eles disseram que a preocupação deles era participar do vestibular e acompanhar os alunos na universidade / Aí, eu tratei de fazer como resolver a questão objetiva, que eles precisavam da bolsa e tal, daí a gente falou vamos juntar daqui e dali e nós conseguimos garantir a bolsa para eles. Só que aí eu conversei com a vice-reitora e **falei "acho que isso aí tem que ficar bem estabelecido, porque só fazer o vestibular e trazer os alunos para a universidade, a gente tem que ter mecanismos, tanto de acompanhamento quanto de efetiva realização."** / E aí nós começamos a entender melhor como seria o processo e **esse processo primeiro foi extremamente informal, em vista de que a universidade não tinha assegurado de fato os mecanismos apropriados, porque eles não tinham nem bolsa.** (grifo da autora).

O depoimento revela, pelo ângulo das práticas, como os aspectos relacionais, materiais e representacionais se configuraram para resolver de forma

improvisada as objetivações necessárias à implementação na chegada do primeiro grupo de alunos adentrados. Ou seja, como as novas práticas tiveram que ser arranjadas, em vista das antigas, para viabilizar a resolução de problemas práticos. Isso é relevante para os EBPs, pois não se instaura uma nova prática no vazio; ela sempre vai estar ancorada em práticas previamente conformadas, as quais precisam ser rearranjadas. Uma prática inscrita na corporeidade dos agentes sempre será a base para tantas outras, pois esses as trazem em seus *habitus* enquanto construções ou "ordens" estruturadas no passado, as quais configuram as próximas práticas, tanto em termos cognitivos quanto emocionais. Portanto, a predisposição do agente depende de seu aprendizado, assim como do seu engajamento na atividade. Por isso, não é de estranhar quando a primeira pessoa a assumir a responsabilidade pela efetividade da permanência, a referida técnica que recebeu os primeiros cinco alunos pedindo bolsa, afirmou, em entrevista para a presente pesquisa:

> E aí, foi **um primeiro ano assim com eles bem difícil**, mas de muito aprendizado também, porque era uma área para mim totalmente nova, embora eu gostasse muito, sempre atuei nessa coisa de inclusão, de pensar políticas afirmativas. **Do ponto de vista administrativo foi uma coisa muito difícil, porque a gente não tinha os instrumentos adequados para isso.** (grifo da autora)**.**

Na situação descrita, é perceptível que os alunos foram orientados pela comissão; afinal, o *locus* ao qual recorreram se tratava de uma Coordenadoria de Assuntos Estudantis e por certo era o local correto para os alunos buscarem ajuda dentro da instituição, já que não havia uma instância territorializada com esse fim naquela época e a que existia (a comissão) apontou o escopo da sua atuação – participar da seleção e "acompanhar" os alunos, ao que parece no campo do aconselhamento. O referido desenho da prática se deu, portanto, no campo da "informalidade" e da "personalização" nesse primeiro momento, sendo que a FUNAI, sem qualquer conhecimento, (pois tanto o relatório quanto o parecer do relator mencionam não terem entrado em contato com essa instituição), foi envolvida da mesma forma. Tudo o que ocorreu nesse primeiro momento foi pautado na necessidade dos alunos, nos *capitais* dos agentes, suas habilidades sociais, seu conhecimento do funcionamento institucional, no seu engajamento pessoal e simpatia pela causa, o que torna o processo altamente vulnerável à personalização.

Todos sofrem quando processos inesperados dentro de uma dada conjuntura já estável são confrontados por novas demandas e acaba que, por vezes, geram resistências tais que impedem a continuidade de um processo. O “efeito de trava” logo se fez sentir, segundo a gestora entrevistada para a presente pesquisa:

> **O próprio pessoal da medicina** não teve um preparo antes de ir sentar e ir conversar, preparar... Então, eles tiveram **muita resistência com os alunos**, o primeiro ano deles foi muito difícil para eles e para gente, **eu tinha que estar toda hora no curso de medicina conversando com a direção, a direção tinha uma dificuldade muito grande de entender essa política que a universidade adotou, era contrária**, etc, a gente sabe... / Então, eu peguei muito pouco, né? Porque, quando eu peguei, o que que aconteceu, 5 estudantes que entraram no primeiro vestibular entraram na medicina. E isso criou, de certa forma, né... Mas isso tudo tem a ver de como a gente enxerga o outro, é uma questão de poder, onde já se viu um índio estudar medicina? **Essas relações de poder foram muito difíceis mesmo, e aí a gente recebeu uma pressão muito grande, nos vestibulares seguintes não vão abrir,** não vão abrir, não vão abrir. Eu acho que eles não precisam fazer as 5 vagas lá, mas acho importante ter uma na medicina todo ano. Porque no meu ponto de vista, não era só uma relação da universidade ser boazinha, é o estudante que está lá. É o sujeito indígena, com todas as contribuições, ele está lá fazendo a diferença naquele curso, incomodando mesmo, enfim. **Mas daí a gente foi, de certo modo, vencido,** né? **As relações de poder, tem momentos que elas são bem estabelecidas** “é assim que vai ser, medicina não quer, não, não e não”./ Então, esse daí foi um problema que eu briguei muito, mas não teve jeito. (grifo da autora).

É nesse ponto que a prática inovadora pode empacar, caso a força da mudança não seja alimentada por ferramentas de contenção reconhecidas (leis, resoluções etc.), por um contingente maior de agentes engajados ou por um *sponsor*, alguém reconhecidamente respeitado, papel desempenhado pelo Reitor e pela Procuradora na fase da aprovação da Resolução.

De qualquer forma, a concretude das necessidades clamava por solução e esbarrava na própria representação, nas expectativas dos alunos sobre os tipos dos apoios que esperavam. A técnica entrevistada para esta pesquisa continuou sua narrativa sobre esse primeiro período:

> É, aí eu disse “então vamos juntar esse pessoal, mais o Y, mais alguém, enfim e vamos começar a pensar como seria esse acompanhamento”. Os estudantes passaram por um período meio conturbado assim, porque **eu tinha um entendimento de como fazer o acompanhamento pedagógico deles e tal, de ter um professor, um tutor. E o encaminhamento antes era da tutela.** (...) Aí, era difícil eles entenderem, né. Ao mesmo tempo eu dizia, eu posso dar um suporte para vocês, mas... **Os alunos tinham entendido um combinado anterior**. ***Que você ia fazer lição com eles, digamos assim?*** É, não eu, mas a comissão ia fazer né, enfim. Mas era difícil para eles, eles chegavam na minha sala e diziam “Olha, eu preciso comprar isso, comprar aquilo, você pode comprar para mim e me entregar?” Então, **até a gente explicar que não era esse tipo de tutela, porque cria uma confusão mesmo**, eu até entendo isso. Mas eu perdi um pedaço da história, de como isso foi alimentado (pelos agentes que os receberam anteriormente). (grifo da autora).

A previsão de agência compartilhada com a FUNAI, prevista na Resolução 37/04-COUN (UFPR, 2004b), acabou se estabelecendo. Assim, mesmo as vagas suplementares para indígenas na UFPR não tendo sido incluídas num processo discutido e planejado previamente, mas incluído pelo relator, num quase mimetismo da proposta da UnB, a Resolução foi sendo cumprida desde sua aprovação. Sendo assim, a UFPR procedeu gestões ainda em 2004 junto à Coordenação Geral de Educação da FUNAI, para o firmamento de um acordo no qual “cada uma das instituições assumiu parte dos compromissos relativos à permanência dos estudantes indígenas (moradia, transporte, alimentação, material didático etc.)” (BEVILAQUA, 2005b, p.183). Esse acordo gerou um convênio visando um apoio mínimo a tais estudantes, sob determinadas condições, as quais, caso não cumpridas, geravam por punição a perda da referida bolsa, conforme de fato chegou a ocorrer (SOUZA, 2011).

Entretanto, como relatam Freitas e Harder (2013a),

> os critérios de concessão das bolsas (...) vêm sendo objeto de constantes questionamentos acerca dos mecanismos de controle sobre os estudantes, da sobreposição de competências com a universidade, inclusive, com casos de supressão de estudantes do programa e cancelamento das bolsas. (FREITAS; HARDER, 2013a, p. 171).

A despeito de tais questionamentos, a relevância de uma bolsa como a da FUNAI foi um aspecto inquestionável, apontado tanto pelos estudantes entrevistados quanto pelos pesquisadores que se debruçaram sobre tal problemática, pois já em relação aos primórdios dessa política ela teve efeito positivo sobre os resultados, uma vez que, segundo Amaral (2010), os índices de evasão eram relativamente

menores em universidades que dispunham de programas específicos voltados à permanência, como a UFPR, a UEM e a UEL.

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

Mas não se pode furtar ao registro de que a relação entre a UFPR e a FUNAI sempre foi vivida com muitas tensões interinstitucionais, em decorrência das atribuições de cada instituição no acompanhamento dos estudantes, gerando contradições, como fica evidente no relato feito pela técnica que encabeçava a política nessa época em entrevista para esta pesquisa:

> ***E que tipo de demanda eles traziam para você?*** É, **a bolsa** e era muito assim, eles tinham que vir para cá, a FUNAI cuidava da passagem, de tudo, aluguel da casa, enfim. **Eu muitas vezes, tentava me antecipar à FUNAI** (Fundação Nacional do Índio) antes disso acontecer. Qual era a minha preocupação? Os alunos iam vir aqui e iam dormir aonde? Porque é diferente a relação deles com a comunidade indígena. **Eu ia muito nas unidades da FUNAI aqui em Curitiba e era um diálogo muito difícil**, porque em determinados momentos os alunos iam junto e em **outros eu tinha que falar pelos estudantes e era um tratamento muito desigual**. Eu ficava louca, então às vezes eu falava para os estudantes "Olha, eu vou para lá sem vocês." Eu me propus a fazer isso não porque eu achava que eles não conseguissem, mas porque era um tratamento muito desigual. Eles não tinham vez, eles não tinham voz e quando eu conseguia de fato começar a interagir com o pessoal da FUNAI, aí muitas vezes eu levava eles juntos... É, mas foi bem difícil. Muitas vezes eu fui sozinha. Para Brasília, a Carmen foi muitas vezes junto, porque ela conhecia o pessoal lá e era mais fácil. Mas aí, a gente não tinha a condição de levar os estudantes, né./ (Quanto ao acompanhamento), eu lembro **uma vez que eu tive uma discussão que eu disse "Olha, a tua função é pagar a bolsa, a função da universidade é acompanhar os alunos". (...)** Então, **foram momentos bem difíceis até porque não tinha estrutura própria** então o que aconteceu, **a gente fez foi agregar às atividades de assistência estudantil do restante da universidade e dentro dessas atividades**, a gente agregou **as atividades dos indígenas**. (grifo da autora).

Revelou-se que a especificidade do componente indígena não foi territorializada de forma efetiva na estrutura da universidade; o problema da personalização acabou se evidenciando, pois, quando a respectiva técnica-administrativa, que era a única responsável pelos alunos teve problemas pessoais e se afastou, a incumbência acabou sendo transferida para pessoas que não tinham a mesma visão dos processos institucionais. Considero que aí começa uma nova fase, a partir de 2009. É o que o relato da entrevistada já citada evidencia sobre esse momento:

> por problemas pessoais acabei me afastando e na outra gestão acabei assumindo outro cargo, mas eu ainda continuava fazendo alguns projetos, algumas coisas com eles (os indígenas). Mas acho que foi um período assim, de muita decisão administrativa, embora tenha sido pouco tempo, foi muito intenso, de fazer as coisas acontecerem, de firmar compromissos, sabe? (...) E eu acho que **a dificuldade que eu tive um pouco, quando eu estava saindo e outras pessoas assumindo, que começaram a assumir as questões dos indígenas, era um pouco de..."Não, mas eu não vou lá falar com fulano" "Ah, mas por que que eu tenho que perguntar pro estudante que curso que ele quer fazer? Ele já não fez o registro dele lá?"** Então, a gente conversava muito com estudante, não no sentindo de "olha, você ta se inscrevendo nesse curso..." Não era isso, como era um grupinho pequeno (de alunos), a gente fazia (conversas) com eles, nesse sentido de pensar mais o diálogo, entendeu? Não de **fazer aquela mecânica, a gente fazia uma orientação mesmo.** Não também de execução... / Como a gente na universidade tem uma cultura de que as coisas só funcionam se fulano estiver, a gente personaliza a política em cima do fulano. Se o fulano não estiver lá, não funciona. / E **quando você sai e deixa para outras pessoas fazerem, embora tudo estivesse registrado, se a pessoa não tem um pertencimento à universidade, se a pessoa não tem o mesmo pique que você, a coisa não vai, é ruim isso**, eu acho isso muito ruim. Eu fico vendo assim, **embora muitas coisas que a gente iniciou lá**: a questão do professor tutor, a questão da relação com a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e tudo, elas **tenham ficado, elas não se perpetuaram da mesma forma.** O que nós tentamos foi deixar alguns registros.../ Então, **a criação do NUEI, eu não acompanhei, mas a ideia era essa**, porque a gente sempre discutia com o Pró-reitor (...) "Eu (na PRHAE – Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Estudantis) não tenho como fazer acompanhamento pedagógico, eu não tenho como ir lá atrás do professor, isso é a PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) que tem que fazer e daí quando eu fui pra PROGRAD e fiquei um tempo lá no Núcleo de Atividades Afirmativas, eu comecei a fazer isso por lá, mas não teve continuidade./ Não sei... a gente na universidade tem isso de "ah, funcionava quando era fulano" Essa era uma preocupação muito grande minha, mas eu não tive tempo para provar isso. Para fazer algumas coisas funcionarem, você tem que pegar briga com algumas pessoas, é difícil. Principalmente **quando a universidade não tem uma política que prepara para as coisas, você não tem respaldo**, às vezes você tem respaldo de outras pessoas, **mas não da instituição como um todo, uma segurança**. (grifo da autora).

Pensando a partir dos estudos baseados em práticas – EBPs, a institucionalização de processos inovadores exige, dentre outros fatores, conhecimento e engajamento na atividade. Como os processos novos ainda não possuem um repertório próprio, eles acabam engendrando necessidades administrativas igualmente inéditas e, portanto, reporta à necessidade de produção dessas soluções, para as quais os agentes utilizam-se do conhecimento dos caminhos de que dispõem a partir de vivências ulteriores. A capacidade de territorialização vai depender do conhecimento técnico e institucional dos agentes, mas também do seu capital político e da sua atividade. Como é sabido, sem o trabalho dos agentes, pouco acontece, ainda mais em se tratando de processos

anteriormente inexistentes ou fracos. Assim, o engajamento dos agentes é necessário; no entanto, não é automático, como bem assinala a Psicologia Histórico-Cultural, pois depende da significação que é atribuída à atividade, sem a qual a unidade cognitivo-emocional fica fragilizada e o agente não produz sentidos para a atividade capazes de fazê-lo engajar-se na mesma. Esse é um aspecto que apareceu anteriormente no depoimento e que vai ressurgir em outros momentos da discussão, como quando abordarmos o professor orientador.

As administrações devem entender que as pessoas precisam atribuir sentido ao que fazem, e isso tem a ver com seus valores - pois, como é o caso dos indígenas, se as pessoas não concordarem ou não estiverem sensibilizadas para as especificidades dos processos sociais de exclusão e suas necessidades específicas, estarão predispostas a acionar significações sociais discriminatórias, fundamentadas em todos os conteúdos ambíguos (já discutidos no capítulo 2) sobre as imagens equivocadas sobre os indígenas, tornando-se elas próprias ferramentas de resistência à inovação. Por isso, a importância da constante vigilância e mediação qualificada sobre os ruídos produzidos nas práticas, especialmente quando as mesmas se tratarem de ferramentas de combate a processos sociais complexos e negativamente discriminatórios. Assim resgata-se o potencial construtivo, mas também o destrutivo, dos agentes das políticas, pois é no amiúde cotidiano que o preconceito se atualiza nas práticas. Por outro lado, não há como combater tais processos discriminatórios a não ser através da convivência com a diferença, pois é na sua concretude que ela precisa ser combatida (através de mediações alertas e de enfrentamento qualificado), pela conscientização de sua produção e reprodução.

Sobre essa fase inicial, um dos professores ativistas que participou da comissão que discutiu e auxiliou no processo de formulação da Resolução concluiu que a comissão não tinha noção das dificuldades institucionais que o componente indígena teria para ser territorializado. Em entrevista para a presente pesquisa, ele mencionou:

> Então, **a gente não tinha uma análise destas barreiras institucionais que estes estudantes indígenas enfrentariam**. A gente estava com uma fantasia, era uma ótica integracionista. Mas **a universidade não fazia nenhum movimento interno de se modificar para recebê-los e ainda faz muito pouco.** (grifo da autora).

Esse processo ocorreu apesar de todo o sofrimento dos agentes que tentaram - e parcialmente conseguiram – territorializar ações e uma política para o componente indígena do Plano de Metas nessa fase inicial. Analisados em vista dos dados dos egressos (formados) adentrados nessa época, critério fundamental para análise do sucesso de uma política como essa (o que será discutido a partir dos dados no item 4.3.3), fica evidenciada a “saúde” da mesma no período que vai de 2005 ao início de 2008, mais ou menos. Os próprios alunos egressos têm essa impressão e a explicitaram nas entrevistas.

Logo em seguida, novos encaminhamentos foram adotados e novos servidores foram aportados à universidade e automaticamente designados para tarefas agora em nova configuração estrutural. Destaco o fato de tais agentes terem sido alocados sem que tivessem, por serem novos na Universidade, capital político ou social valorizado naquele novo campo de atuação profissional, em uma situação em que a própria política de permanência estava fragilizada pela sua não efetivação enquanto específica e pela personalização em agentes que não mais estavam nela atuando, conforme reconhecido acima. Em termos organizacionais, poder-se-ia qualificar esse período como “prática fraca”, utilizando um analogia proposta por Nicolini (2013, p. 12) para o estudo das práticas, segundo o qual um programa fraco resulta de uma percepção válida mas vaga e pautada apenas em registros e não é assentada em explicação sobre as práticas. É o que estou propondo chamar de segundo período da política. Nas palavras de alguns dos agentes envolvidos (duas técnicas e um docente), serão registrados alguns pontos que chamaram a atenção, em vista de sua relação com as práticas criadas, estabelecidas e abandonadas. O que interessa, neste momento, é a análise das práticas prevalentes, as quais repercutiram no período posterior tanto quanto na “saúde” da política, em vista do critério “conclusão dos cursos” pelos alunos adentrados.

Sobre o período, o docente menciona na entrevista que concedeu à esta pesquisa:

> **o que havia antes era uma comissão enorme para acompanhamento das políticas afirmativas mas que não funcionava**. **Então foi criado** na PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) **o NAPA - Núcleo de Acompanhamento das Políticas Afirmativas,** que tinha a proposta de concentrar o NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, o NAPNE – núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais e as questões indígenas. / **Os temas debatidos ou demandados quanto às questões indígenas na época eram os mesmos que pautados até hoje: problemas com as bolsas (burocracia, valores, atrasos), matrículas, reprovações, faltas, estudante cacique que tem que participar de reunião tribal, estudante com filho (que tem que levar o filho na aula de campo e o seguro da UFPR não cobre etc.), reopções de curso, falta de continuidade nas decisões – cada vez que acontecia alguma coisa com estudante indígena tinha que retornar à PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis) por ex. e falar tudo de novo sobre excesso de exigências com a documentação pois se é indígena não precisa toda hora estar provando de novo essa condição e havia essa rigidez na interpretação dos requisitos para obterem os benefícios, e o discurso da PRAE de que são iguais aos demais alunos assistidos por eles. Também tinha a questão do relacionamento com eles** pois (culturalmente falando) é muito difícil para eles se posicionarem ante uma autoridade, questionarem a autoridade, muitos casos de preconceitos (teve processos) e desistências por conta disso. **Houve o problema na Medicina** que acabou aceitando a reopção de um aluno mas depois que as férias terminaram voltaram atrás e deu muita confusão e briga, **entrou até Ministério Público no meio e acabou sendo tacitamente estabelecido o rodízio nessa época. A relação com a FUNAI era muito complicada**, sempre criando muito caso, mais atrapalhando que ajudando... **E a estrutura era mínima: uma pessoa mais dois funcionários do NAPNE. O atendimento no caso da atenção aos indígenas acabava sendo ainda muito genérico.** (grifo da autora).

Chamou atenção especialmente a menção ao fato de frequentemente ele ter que retornar às mesmas instâncias para rediscutir caso a caso as dissonâncias surgidas entre a situação dos indígenas e a "rigidez na interpretação dos requisitos". Esse fato revela a "anemia" das práticas referentes à política para os indígenas, pois a excessiva personalização das regras não constitui uma política pautada na equidade mas somente ações esporádicas que resvalam sempre nos agentes e suas capacidades e intencionalidades de resolverem os problemas. Isso tanto do um lado de quem reivindica quanto no que tem poder para solucionar a demanda. Se aceito o princípio de que a política efetivamente afirmativa deveria pautar-se, para além da igualdade de oportunidades (de acesso, no caso) em promover a igualdade de condições, conforme a especificidade dos grupos, há necessidade de gerenciar a distribuição dos recursos "aplica(ndo) uma discriminação positiva, mediante uma seletividade. É preciso, além disso, *estabelecer prioridades*" (COHEN, 1994, p. 30), de forma a considerar a equidade, qual seja, dando mais a quem tem menos capital econômico, cultural, político e social, nesse caso dos indígenas.

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

Destaca-se ainda a Portaria 744/PRES, de 02 de agosto de 2007 (BRASIL, 2007a), que “normatiza a aplicação de recursos com auxílio financeiro para estudantes indígenas fora de suas aldeias, para professores indígenas sem vínculo empregatício com a FUNAI etc.”, definindo que o deslocamento dos estudantes indígenas que não residem nas aldeias deveria obedecer à programação aprovada previamente pela própria FUNAI.

Enfim, as práticas administrativas levadas a termo em Brasília repercutiram na UFPR como interferência considerada indevida à época sobre os processos de acompanhamento acadêmico e o papel da UFPR configurou-se, nessa dinâmica, como de “defensora dos indígenas” ante o “Estado tutor” que, nesse caso do ensino superior como em outros, exacerbava da tutoria ao adotar a coerção como método de controle no atentado aos direitos indígenas por eles mesmos reconhecidos (FERES JÚNIOR, 2012; COLAÇO, 2009).

O contexo da equipe atendia a demandas não específicas dos indígenas mas também dos portadores de necessidades especiais, formada quase exclusivamente de novatos e com poucos *experts* na temática, baseada numa prática imediatamente anterior que atuava muito mais reativamente do que

propositivamente. A atuação da nova equipe responsável pelas práticas referentes aos indígenas, então, tornou-se preferencialmente mediadora, o que acabou repercutindo na configuração dos *habitus* dos agentes, que ao invés de investirem na proposição e execução de ações – planejando, implementando, avaliando, reformulando e reimplantando, acabaram estruturando a lógica do serviço enquanto órgão consultivo, deliberativo e mediador intra e interinstitucional. Na memória de uma das técnicas que concedeu entrevista para a pesquisa, em relação a como se configurou a organização das práticas nessa época, esse aspecto transparece:

> Em 2009, foram organizadas as coordenações na PROGRAD. Haviam várias unidades e a pró-reitora então começou a organizar, juntar unidades em coordenações, então na época a unidade Núcleo de Atividades Formativas - NAF, que estava acompanhando, dentre outras, as questões indígenas, (...) passou pra a unidade do NAPNE – Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais, o que acabou criando uma nova unidade que na época passou a se chamar NAPA - Núcleo de Acompanhamento das Políticas Afirmativas. / Então, **a coordenadora me chamou e pediu que eu estivesse dando um apoio a essa unidade**, esse núcleo... Estava me convidando para acompanhar como técnica, mesmo estando ligada ao NAPNE. Então, **eu tinha atuação muito... sem saber exatamente o que fazer, eu era recém-chegada na universidade**, eu entrei em outubro de 2008 e em janeiro de 2009 muda a reitoria. Então, eu estava me adaptando às formas de atuação da universidade. / Então, fui tendo algumas informações do que estavam acontecendo nas questões indígenas, quais eram os alunos, aí **a gente estava recebendo o material físico do NAF com os documentos que eles tinham produzido**. Então, nós conversamos, ele passou as informações de como eram os procedimentos, e veio o professor X, da antropologia para coordenar. Então **ali foi se criando**, o núcleo foi tomando forma, e em 2009 inicia o NAPA, e **o NAPA além das questões indígenas, tinha a questão que teria que dar conta,** mas isso acabou não se concretizando, **também dos estudantes de escola pública também né, porque era pra tudo. Era muita gente e tinha também a questão dos estudantes negros,** porque era uma (...) tentativa de acompanhar esses alunos, só que daí no frigir dos ovos, a coisa maior ficou a questão dos indígenas. (grifo da autora).

Novamente ficam evidenciadas as multifunções dos agentes e das unidades, sempre ancoradas em uma exigência muito além das possibilidades concretas de realização, sem planejamento. A impressão que fica, nessa engenharia das práticas, é que todos estão em todos os lugares mas ninguém em um lugar definido, pensado, planejado, avaliado, organizado com objetivos claros. Ademais, ante a magnitude dos desafios e ao improviso necessário, não é de espantar que os que podem fugir o façam, por isso a rotatividade nas coordenações, até porque até o presente momento, não há qualquer vantagem financeira ou funcional para quem assume tais funções, os quais o fazem quase por “profissão de fé” até mesmo na

atualidade. “Dar conta de tudo” é o mesmo que dar conta de nada, é impossível no caso das políticas afirmativas esperar que um professor com mais um ou mesmo dois apoios „emprestados“ de outra unidade consiga resolver um problema desses, ainda mais sem cargo, sem liberação de horas em sala de aula, sem estímulo financeiro ou outro que não seja sua própria satisfação pessoal em vista de seus compromissos éticos. Estruturas assim tornam-se completamente frustrantes para todos os envolvidos, não somente para os alunos, pois acabam sempre estando sob uma pressão que não dispõem de condições (humanos, financeiros e mesmo de conhecimento institucional – no caso dos novatos) para resolver. Foi como se tudo estivesse recomeçando nessa época; por isso, é possível se dizer que se tratou de outro período, como se percebe no relato proferido em entrevista para a presente pesquisa sobre essa reengenharia das práticas no depoimento da técnica de nível superior pedagoga:

> porque assim, **como eu era recém-chegada na universidade, não sabia como se davam esses processos** e foram dois processos de reopção de cursos, que depois a gente foi aprendendo a lidar quais eram os caminhos a serem feitos para a reopção de curso, que é uma ação que hoje é o Núcleo Universitário de Educação Indígena - NUEI que conduz, mas daí já chegou lá (na época) a questão de reopção de curso. / E aí, (como) o professor coordenador tinha questões que ele estava diretamente envolvido com os estudantes negros, então ele tocava essas questões, mas a minha participação acabou aos poucos se voltando para a questão indígena. Então ele tocava outras coisas, mas nesse período a gente (dando) uma grande ênfase à **questão indígena porque acabava demandando mais, era mais imediata e complexa para resolver, tanto que depois vem a se constituir o Núcleo Universitário de Educação Indígena (NUEI), em 2010**. / E aí, **o NAPA** – Núcleo de Acompanhamento das Políticas Afirmativas **vai se transformando ao longo do ano de 2009**. E aí assim, foi todo uma proposta diferente, então a gente tinha uma unidade que era o NAPNE Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais, que depois se ampliou para o NAPA e também em 2009 vem o NEAB – Núcleo de estudos Afro-brasileiros. / Com a divisão das coordenações foi criada a CEPIGRAD (Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação) em 2009... Então ficou NEAB, NAPNE e NAPA. Daí **a coordenação, que era só uma, começou a atender os 3 núcleos** e se formou a CEPIGRAD, continuando com a coordenação da professora X, que era coordenadora do NAPNE. / **A partir daí a gente tem a continuidade das reuniões do Comitê Gestor, que já existia desde a época da resolução 37/04.** (grifo da autora).

Quando ingressou uma nova técnica de nível superior em 2010, com cargo de assistente social, sua percepção, explicitada em entrevista para essa tese, não foi diferente:

> Quando eu vim, eu vim também para trabalhar na CEPIGRAD (Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação). (...) **Não ficava claro**... é mais a questão do pensamento, de definir campo, de definir as responsabilidades... **Já tinha o desenho de quem cuidava do que, mas realmente o que cabia a cada coisa**, né. Por exemplo, o NAPA _ Núcleo de Acompanhamento das Políticas Afirmativas) fundia isso, cuidando dos indígenas, sendo que também cuidava dos negros e pardos, então ficava uma coisa meio que complicada. (grifo da autora).

Entretanto, desde a Resolução 37/04 (UFPR, 2004b), havia o Comitê Gestor territorializado na própria resolução como órgão de acompanhamento mas ele é pouco referido pelos agentes, nunca citado espontaneamente nas entrevistas.

Respondendo a um questionamento feito para a pesquisa em curso, explicam sua atuação prática:

> **as discussões do comitê gestor (eram) das questões referentes à situação com a FUNAI (Fundação Nacional do Índio),** que na época a FUNAI tinha o convênio, os estudantes tinham a bolsa da FUNAI e aconteciam as situações de **cortes das bolsas de alunos**, que daí o comitê tinha que intervir. A questão também do **retorno (...) à aldeia**, mas eles tinham a passagem para ir para suas aldeias a cada semestre, ao final do semestre eles poderiam solicitar. Mas o que muitas vezes acontecia era que quando ocorria o corte das bolsas, eles cortavam sem antes verificar junto à universidade quais eram os motivos da ausência do aluno (...) Essa questão (com a FUNAI) foi até a mudança sobre isso, com a mudança (da bolsa para o) MEC na lei de cotas. / **As questões prevalentes eram sempre as bolsas. Atraso de pagamento, corte de bolsa. Todo ano era um sofrimento**, porque era uma luta, o dinheiro vinha e era repassado para Chapecó (mas não avisavam) porque antes era aqui em Curitiba, daí (como) não sabia dessas coisas, gerava um transtorno. (grifos da autora)

Mesmo para encaminhar as demandas mais simples, havia uma complexidade burocrática que precisou ser desvendada e celerizada pelos agentes novatos nas práticas, segundo relato proferido em entrevista para a tese em desenvolvimento. Tais agentes tiveram que descobrir sozinhos o como fazer e o fizeram pois o Núcleo Universitário de Educação Indígena - NUEI chegou a ficar sem qualquer coordenador quase seis meses, entretanto a demanda do serviço continuava:

> Então, **a FUNAI** (Fundação Nacional do Índio) **solicitava** para o NUEI (Núcleo Universitário de Educação Indígena) de seis em seis meses as **frequências** dos indígenas, então **nós solicitávamos ao NAA** – Núcleo de Acompanhamento Acadêmico e o NAA encaminhava a listagem. Aí **depois nós pedimos autorização para o NAA para consulta dos históricos** e nós mesmos que encaminhávamos. (...) **A gente mandava para Brasília até**. Também, porque eles solicitavam no final do ano, uma espécie de relatório e então nós tínhamos que elaborar e encaminhar. (grifo da autora).

Enfim, era uma parceria na qual a FUNAI estava no comando, exigindo da UFPR dados para poderem realizar a mediação de forma pouco construtiva pedagogicamente até em termos institucionais, pois foi como se a UFPR tivesse terceirizado a gestão da política para a FUNAI, que definia até mesmo as rotinas e procedimentos administrativos internos, conforme entrevista concedida para essa pesquisa por uma das técnicas do NUEI:

> E aí a nossa grande questão na época era que **a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) nunca consultava a universidade antes**, ela tomava a decisão, cortava e **depois a gente tinha que entrar com uma espécie de um recurso. *E como era o recurso?*** Os alunos, eles tinham que escrever os motivos e nós, como Comitê Gestor, encaminhávamos para a FUNAI. Escreviam o motivo e pediam para que fossem retomado. Então nós fazíamos todo aquele aparato, que hoje me dia a gente ainda faz (convoca Comitê, organiza o processo...) Era **o ano todo sem parar**. **Sem contar os atrasos** que quando aconteciam, era atraso pra todo mundo. (grifo da autora).

Com o tempo, foi havendo uma distribuição mais clara dos papéis em vista das necessidades geradas pela própria prática. Surgiu, assim, o NUEI – Núcleo Universitário de Educação Indígena, e a função do Comitê Gestor foi modificada, passando a se apropriar de sua relevância na discussão da política. O Comitê passou de consultivo a deliberativo; não é gestor no estrito sentido do termo, pois quem faz a execução atualmente é o NUEI, como ficou revelado na fala de uma das técnicas dessa instância institucional para a pesquisa em curso, que exemplificou quando o Comitê Gestor atuava deliberativamente:

> quando a gente precisa de uma razão, de argumento e também ouvir, porque a gente também precisa ouvir o estudante e os envolvidos. É ele ali, o espaço em que estão todos e que daí vai ser decidido, porque não vai ser o NUEI que vai decidir, não são os alunos que vão decidir. Então ele é consultivo e deliberativo.

Fruto também do crescente engajamento dos técnicos, os quais permaneceram os mesmos desde então, foi se constituindo *know-how* próprio do

NUEI. O envolvimento de seus agentes nas instâncias superiores da política também contribuiu para uma nova territorialização desse espaço de gestão, tanto interna quanto externamente, a despeito do Núcleo ficar sem coordenação por mais de seis meses em alguns períodos. Aí se pode identificar uma terceira fase, mais propositiva e ativista na política (2013), apesar disso ter surgido quase como uma reação às exigências das demandas internas (dos alunos) quanto externas: da FUNAI – Fundação Nacional do Índio (federal) e da CUIA – Comissão Universidade para os Índios (estadual), como se depreende do trecho de uma das entrevistas feitas no âmbito dessa pesquisa:

> O que eu penso é assim, quando eu ingressei e também quando (colega de NUEI ingressou) vinha iniciando esse processo (do NUEI), **a gente não tinha a ideia do todo, porque nós não participávamos. Era assim, nós tínhamos aquela força tarefa** de dar conta do NAPA e do NUEI, no entanto, **a gente não sabia como se davam as coisas**. A gente não participava da CUIA, quem participava na época era (os docentes X Y Z). No entanto, nós não tínhamos um entrosamento, um envolvimento, era uma coisa à parte, nós também **só tínhamos a informação de quem tinha sido aprovado e aí sim a gente entrava que era para fazer a matricula, o registro acadêmico, entrar em contato com as coordenações dos cursos**, fazendo todo aquele processo. / Eu nem tinha a visão do que eu tenho agora. (...) Então **a gente não tinha participação na política**, porque a política aqui só existe por causa do vestibular indígena. (grifo da autora).

Nesse período que estou chamando de nova fase, a partir de 2013, tem havido um aporte bem mais significativo dos agentes na política interna e externa. Como mencionado acima, a participação dos agentes mais envolvidos diretamente com os alunos e com a gestão em todos os processos, da discussão da política nos níveis interno e externo à execução dos trâmites internos, possibilitou um novo nível de compreensão (conhecimento), engajamento e atuação. Dessa forma, mesmo com a chegada de novos agentes à dimensão da execução da política, a estabilidade (sempre relativa) dos processos engendrados facilita a apropriação da nova realidade (pelo aprendizado mediado pelos *experts* nas práticas e também pelos instrumentos que as práticas sustentam).

Assim novas ideias surgem a partir das práticas e podem ser experimentadas, reformuladas e reproduzidas mas já respaldados por rotinas e processos mais ou menos estabilizados pelas práticas predecedentes, inscritas nos *habitus* dos agentes e na materialidade que as sustentam. Ademais, conforme mencionado acima, a qualificação da equipe técnica, composta por duas servidoras

de nível superior, as quais passaram a atuar exclusivamente no NUEI, permitiu maior consistência às ações, clareza de papeis e responsabilização, bem como a continuidade da política, a despeito dessa unidade ainda não estar efetivada no organograma institucional, pois não passou pelo reconhecimento formal do COPLAD – Conselho de Planejamento e Administração; portanto, inexiste administrativamente enquanto NUEI, havendo somente o registro como CEPIGRAD – Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação. Com isso e com a aproximação entre teoria e prática propiciada pelo redimensionamento da prática a partir da reflexão sobre a mesma, com agentes especialistas que compõem a coordenação e o Comitê Gestor, permite uma qualificação maior, com maiores chances de produzirem as inovações que a permanência dos alunos impõe há mais de uma década, e que ainda carece de efetivação enquanto política.

Com a extinção do convênio com a FUNAI em 2013, complexificaram-se as relações com a PRAE-Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, a qual, até então apenas geria o repasse de “benefícios” aos indígenas, como acesso a restaurante universitário gratuitamente e repasse de bolsa permanência de R$378,00, à época, a todos os indígenas (sem contrapartida das 12h que os demais bolsistas tinham que cumprir) e os serviços apoio pedagógico e psicológico conforme demanda. O auxílio-moradia não era repassado aos indígenas. Em síntese, o atendimento aos indígenas na PRAE era protocolar, não havia (e não há) qualquer autorresponsabilização quanto a um encaminhamento especializado das questões afeitas aos indígenas até então. Essa situação se modificou drasticamente quando foi implantada a Bolsa Permanência MEC via PRAE, pois essa unidade tomou a responsabilidade utilizando-se das mesmas estratégias universais que adota em relação a todos os alunos abrangidos pelo conceito de “fragilidade econômica”, tendo a PRAE cortado a Bolsa Permanência de R$ 400,00 em 2014, sem consultar e à revelia do NUEI e dos alunos, os quais manifestaram seu descontentamento em documento que foi entregue ao Reitor - mas sem sucesso na reversão dessa decisão.

Cumpre ressaltar que, conforme já mencionado, o convênio FUNAI/UFPR foi extinto no início de 2013, entretanto o governo do Brasil aprovou em seguida (maio de 2013) um Programa Nacional de Bolsa Permanência, voltado a

> **Quilombolas, indígenas aldeados – que vivem em comunidades tradicionais reconhecidas – e estudantes das instituições de ensino e universidades federais em situação de vulnerabilidade socioeconômica.** / O auxílio será concedido aos estudantes que atendam os critérios para a política de cotas descrita na Lei 12.711/2012, matriculados em cursos com carga horária maior que cinco horas diárias e que tenham renda per capta familiar mensal de até 1,5 salários mínimos. / O valor da bolsa é de R$ 400,00 (quatrocentos reais). **Para quilombolas e indígenas aldeados o auxílio será de R$ 900,00 (novecentos reais),** sendo que essas duas categorias de estudantes receberão apoio financeiro independentemente do curso. (UFPR, 2013, p. 9).

A PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis valeu-se do argumento de que eles passariam a receber a bolsa MEC de R$900,00, para cortar sem discussão prévia com nenhum dos agentes, a Bolsa Permanência dos universitários indígenas, que era de R$400,00, somada anteriormente à bolsa da FUNAI de R$ 700,00. Com essa atitude, criou-se uma dissociação entre as unidades envolvidas na produção da política para os indígenas na UFPR, a despeito de intensa gestão do NUEI na tentativa de reverter o quadro. Esse impasse no que tange à gestão da permanência material dos alunos ocasionou que a PRAE acabou paulatinamente estendendo o cerceamento a outras bolsas e auxílios e extinguiu a bolsa permanência para os indígenas, enfim, adotando diversas práticas em desfavor dos indígenas, até mesmo em relação à época em que eles recebiam bolsa da FUNAI, conforme ficará demonstrado no item 4.2.3.2. A concepção que subsidiou tal atitude administrativa estava pautada no critério da igualdade formal das oportunidades, aquela que desconsidera a necessidade de se praticar a igualdade substantiva, sendo equitativo no dar mais a quem tem menos, a quem está sujeito à maior vulnerabilidade social.

O respaldo para tais atitudes da PRAE, na gestão anterior da Reitoria, é fundamentado em fóruns suprainstitucionais, e é nesses que se fundamenta a concepção atual sobre o papel dessa Pró-Reitoria. A Coordenadora de Assistência Estudantil entrevistada para a presente tese retrata tal concepção, bem como sua operacionalização prática no trato aos fomentos, e ainda a implicação dessas práticas na relação com o NUEI:

> **Entrei aqui na PRAE em 2008**, vai fazer dez anos que eu estou aqui, e quando eu entrei aqui eu era a única assistente social. Eu entrei para participar de uma equipe composta também por um pedagogo e um psicólogo. **Na época, a gente atendia mais ou menos setecentos alunos** aqui. **Hoje a gente atende mais de cinco mil por ano**, a maioria do nosso público hoje é de **cotistas** social, racial, **indígenas** e **refugiados.**. Tem os **PEC-G** que é o convênio com os países da África. E a gente trabalha também com o programa do MEC, que hoje está atendendo **quilombolas** e

indígenas. Tem os programas, tem o PROBEM. A gente tem vinte milhões no ano que a gente destina tudo em auxílios, auxílios monetários para o estudante. Moradia, ajuda de custo de 275 reais e a permanência de 400 reais. E aí tem a isenção do RU, ele pode tomar café, almoçar e jantar todos os dias, sete dias na semana./ Bom, **na questão dos indígenas a gente começa a trabalhar com eles desde o registro acadêmico. A gente participa também do registro acadêmico apresentando os auxílios de assistência estudantil que a PRAE tem voltados para eles, que no caso seria a bolsa do MEC, a gente tem também o auxílio moradia, o auxílio refeição e o programa retorno à aldeia,** que apoia o estudante duas vezes ao ano, nas férias de verão e férias de inverno, no quesito de transporte. A gente paga em dinheiro para ele comprar a sua passagem, pode ser aérea ou de ônibus, limitada a oitocentos reais, para ele retornar à aldeia, visitar seus familiares. ***Mas tem a ver com o rendimento acadêmico?*** É, daí a gente tem critérios. Um dos critérios é o rendimento acadêmico, ele **não pode ter reprovado por frequência, ele tem que ter um rendimento mínimo de 75% na etapa curricular, ou estar acompanhado** pela equipe PRAE ou NUEI. Quando eu digo "ou" eu abro um leque, um parênteses. / Desde o **PNAES**, que é o **Programa Nacional de Assistência Estudantil**, que define as diretrizes onde a gente tem que aplicar esse dinheiro. Então a gente não pode aplicar o dinheiro fora daquelas **diretrizes, que são transporte, alimentação, moradia, inclusão digital.** E **o nosso público prioritário, segundo o PNAES** (Programa Nacional de Assistência Estudantil do Ministério da Educação), **via Decreto 7234/10, é estudantes de escola pública e renda de até 1,5 salários mínimos. Então é isso que a gente segue hoje. Que dá R$ 1.405,00 per capita.** Claro que é uma renda alta se for ver em termos comparando à assistência social de bolsa família, BPC que é o Benefício de Precisão Continuada que é até ¼ de salário mínimo, é a miséria humana. A gente aqui não trabalha com miséria humana. Também, a gente foi criando programas novos, por exemplo, **o PROBEM hoje tem uma resolução de 2009, 31/09 do COPLAD UFPR. Quando foi criada essa resolução tinha bolsa permanência, bolsa moradia**... **O que mudou nessa trajetória, a gente mudou a terminologia, não é mais bolsa é auxílio, porque daí ele pode acumular com bolsa de iniciação científica ou extensão. Outra coisa que mudou foi que a gente agregou mais um auxílio, chama-se auxílio creche** aí a gente apoia com duzentos reais. **Fora isso** a gente tem outros programas, por exemplo, do **empréstimo de notebooks**, são cento e oitenta notebooks com dinheiro do PNAES, então repassamos para as **bibliotecas emprestarem para os cotistas.** Agora a gente está com um outro viés desse programa da inclusão digital que vai ser o empréstimo para os alunos por um período maior porque tem alunos que estão fazendo TCC e precisam ficar um semestre inteiro. / **A gente está trabalhando com a individualidade de cada estudante.** Por isso que ontem quando você falou que uns ganham sim e outros não é por conta dessa individualidade de demanda. / **É, tem quilombolas e indígenas, só que a gente tem situações de brancos não cotistas que estão em situação pior que a indígena.** (...) Só que aqui, para o PROBEM, que a gente tem que respeitar o PNAES que fala lá de escola pública ou 1,5, a gente olha a renda. E aí às vezes a gente tem uma situação, é raro, mas tem, de estudante indígena que o pai e a mãe tem empregos muito bons, aí priorizar esse indígena com R$ 275 mais o RU? Em detrimento de um outro que tem renda menor? Então a **nossa decisão aqui interna é que „não", ele não vai ser priorizado, porque ele já tem a bolsa de novecentos reais** e a situação econômica da família propicia mantê-lo aqui com 275 reais a mais. Mas é raro, a maioria dos indígenas realmente a renda é zero. (grifo da autora).

Esse trecho descreve o plano de atuação e as práticas da PRAE, enquanto unidade responsável pelo gerenciamento dos fomentos voltados à manutenção material dos estudantes. O relato remete à fragilidade econômica enquanto critério, sinalizando que a submissão do grupo de indígenas segue os mesmos critérios universais que abrangem os demais públicos atendidos "por decisão interna" [sic], sem qualquer distinção, ficando os casos que fogem à regra dependendo de mediação individual "caso a caso". As condições de trabalho, principalmente a equipe insuficiente em vista do quantitativo de alunos assistidos pelos programas da PRAE, interferem nas práticas de atendimento, na qualidade dos serviços prestados, no gerenciamento e nas concepções sobre como deveriam o restante da universidade deveria atuar nas suas relações com os estudantes de segmentos de estudantes, segundo a coordenadora entrevistada nesta pesquisa:

> Eu sou a coordenadora, mas eu atendo aluno. A todo momento eu analiso cadastro, eu continuo fazendo o papel que eu fazia antes, porque a gente não tem equipe para atender a todos. **A gente deveria ter uma equipe, ou a universidade deveria ter uma equipe para atender os grupos menos favorecidos, mas a gente não tem hoje.** Uma equipe na PRAE para atender só indígenas e dar toda a atenção que eles merecem, a gente não tem. / No momento a gente não está conseguindo aqui na PRAE voltar o olhar específico para esses grupos. **O nosso olhar é para estudante com vulnerabilidade. Aí dentro da vulnerabilidade a gente tem ampla concorrência, alunos que entraram pela ampla concorrência e estão em situação de vulnerabilidade, estudantes indígenas, estudantes negros, estudantes cotistas, aí a gente atende essa massa.** Mas o que **essa população merecia realmente é ter uma equipe que olhasse para eles e não só olhasse, mas executasse, colocasse a mão na massa**, porque é isso que a gente precisa de atendimento de pessoas que queiram atender esses alunos nas suas demandas gerais na universidade, desde isso que a gente estava falando, sentar com ele e verificar junto com o coordenador de curso quais são as disciplinas adequadas para a etapa curricular, as dificuldades que está tendo em cada disciplina para buscar monitoria, buscar um reforço, buscar alguns outros métodos de estudo, porque o impacto é muito grande. ***Mas aí tem essa equipe pedagógica aqui na PRAE, o que ela faz?*** Só que são cinco mil alunos que a gente atende aqui para três pedagogas. Não, o que a gente faz é o seguinte: **todo aluno que entra no PROBEM ele sabe que tem que ter rendimento de 75%. *De frequência?*** Rendimento, é o que está na resolução. ***Mas é muito alto, né?*** **É alto, mas é o que tem para hoje, como diz.** (...) O estudante sabe, a gente sempre fala isso nas reuniões de instrução. (...) Bloqueiam alunos de 0%, alunos 0% não tem chororô, digamos assim. 0% de rendimento acadêmico e não veio por demanda espontânea é bloqueado. Ele vai nos procurar e aí a gente vai ver o que aconteceu. "Ah, mas meu pai teve câncer, tive que ir embora" porque que você não veio nos avisar então dessa situação? "Ah, pois é, não sei o que, não sei o que" e ficou recebendo bolsa. Tem que trazer atestado do pai... / Então são casos muito delicados que a gente tem que tratar com individualidade, porque se um outro estudante fala "olha, tem uma fulana de tal lá na minha sala que não veio para a aula o semestre inteiro, como que vocês continuam pagando bolsa para ela e a minha vocês cortaram"? Então são **situações super delicadas que a gente tem que tratar individualmente.** (grifo da autora).

Ao analisar a dimensão das competências e atividades que competem à PRAE, após passar praticamente duas semanas consultando o SIE naquela unidade, pude constatar a pertinência das queixas, uma vez que a cada minuto chegam alunos – pessoalmente e por telefone - fazendo solicitações específicas (de atrasos com bolsas e falta de comprovantes de pagamento de aluguel a problemas de violência sexual), sendo que eu mesma acabei orientando alunos, tamanha a demanda. Nesse contexto, sem terem as condições suficientes, é compreensível que exacerbem as queixas dos integrantes da equipe. Também é plausível que estremeçam as relações com outras unidades, a exemplo do NUEI, sobre o que a entrevistada para essa tese, exemplificou como se dão as práticas relacionais e administrativas entre PRAE e NUEI:

> Olha, **o NUEI encaminhou frequência dos estudantes indígenas por e-mail:** „Tendo em vista a reprovação por frequência nas disciplinas do primeiro semestre informamos, para o que se fizer necessário, a listagem anexa com o nome dos indígenas que foram reprovados. Ressaltamos que foram realizados agendamentos com os referidos estudantes para reunião individual, no entanto estes não compareceram nem justificaram a ausência, com exceção de X. Informamos também que tal e tal encontram-se sem matrícula.‟ Aí sem matrícula a gente não paga bolsa. „Aí está o nome dessas pessoas que reprovaram.‟ **Então, no caso, a gente mandou e-mail para todo mundo, esses oito: „pessoal, vocês não terão a bolsa homologada de agosto‟.** Aí eles começaram a responder desesperados. Daí a gente manda assim: „bom dia, estamos entrando em contato para avisar que sua bolsa MEC não será homologada a partir de setembro. Motivo reprovação por frequência em 100% das disciplinas cursadas.‟ Daí ela respondeu: boa noite, recebi um e-mail referente ao bloqueio, aí se justificou. Daí aqui que ela disse, ela deu uma "mentidinha" aqui, que eu falo, porque ela falou que demorou para receber a bolsa. (...) Aí eu chamei ela aqui e falei: olha, você não está falando a verdade, você falou que ficou sem receber a bolsa, mas não é verdade. (...) **Aí a gente encaminhou para o NUEI: „encaminhamos os e-mails trocados pela estudante ... que estava na relação que vocês nos enviaram, que diz não ter sido chamada pelo NUEI. Não queremos que a aluna evada, mas também precisamos cumprir os regulamentos. Eu particularmente sempre prefiro a manutenção do estudante no programa, como vocês recomendam?‟ Aí eles não responderam. Então a decisão de cortar ou não a bolsa é sempre nossa, a gente sempre pede apoio do NUEI nas análises, mas é sempre nossa decisão. Aí eles não responderam,** então o que a gente vai fazer? Bom, a gente vai manter a aluna no programa, vai pedir para ela fazer uma justificativa dessas reprovações de 100% para a gente anexar na ficha e a gente vai observar a frequência dela. / E **se eu fizer encaminhamento, o NUEI diz que não atende. O NUEI diz que "olha a política". Mas a situação tem que ser inversa: o NUEI é que tem que encaminhar para a PRAE. Então, vou até te mostrar um e-mail que relata bem o papel do NUEI, que é um papel que, eu como coordenadora, não concordo, eu acho que o NUEI deveria ser mais ativo e mais parceiro na resolução dos problemas dos estudantes indígenas. (...) Segundo o e-mail do NUEI, lá „não é uma estrutura específica de acompanhamento pedagógico, mas sim de acompanhamento global da trajetória dos estudantes indígenas,**

> **intervindo para articular, quando necessário, este acompanhamento mais direto com as demais estruturas competentes". Ou seja, o NUEI, o papel do NUEI, pelo que eu entendo, é de estrutura, intervir, encaminhar para os orientadores, encaminhar para o PET, encaminhar para a PRAE, mas eles não fazem esse acompanhamento. / É isso a minha crítica, na minha opinião, eles deveriam sim fazer esse acompanhamento, porque essas estruturas aqui não tem tanto preparo técnico, quanto pessoal para atender com qualidade os grupos de vulnerabilidade. Assim como os indígenas merecem atendimento assim, os alunos quilombolas merecem... /** Daí no caso, eu tinha enviado um e-mail „Em anexo a relação dos estudantes indígenas inscritos no edital número 01 do retorno aldeia", é foi do retorno aldeia que a gente abriu o edital. Foram 8 estudantes que se inscreveram para o programa, que paga a passagem para retornar, aí eu escrevi que dentro desses 8 inscritos tem uns 4 que obtiveram rendimento acadêmico abaixo de 75%. Aí eu escrevi, „solicito que NUEI se manifeste por e-mail no sentido de confirmar se esses 4 que não atingiram 75% estão em acompanhamento pedagógico". Aí foi que **a coordenação que me respondeu, dizendo que não é papel do NUEI fazer isso, mas é papel de quem? Da PRAE?** Eu escrevi que não, a PRAE não tem uma política de atendimento ao indígena, **o que a gente tem são ações, mas uma política é muito mais que ação e é muito mais que dinheiro, uma política é traçar desde o ingresso.** / A nossa relação com o NUEI é assim, é muito mais de lá para cá, do que de cá para lá. **O que a gente precisa aqui na PRAE é de um apoio maior, se for do comitê gestor, se for do NUEI, nessa decisão de cortar a bolsa, porque o que a gente vê é que a decisão é da PRAE** só que a PRAE não pode ficar sozinha nesse processo, a PRAE tem que trabalhar em conjunto. E é isso que eu espero da superintendência. **Não espero muito do NUEI agora, porque eles já têm esse perfil de trabalho e acho que não vai mudar. Mas acho que com essa superintendência, com esse reforço de pessoal que eu acho que vai ter... Tem que ter! Como é que vai constituir uma superintendência sem reforço de pessoal? / A equipe do NUEI eu conheço muito bem, são engajadas. Só que elas estão engajadas dentro de uma proposta que eu não concordo.** Então, é por isso que eu acho que o NUEI tem que mudar o jeito de trabalhar. (grifo da autora).

Como retratado na entrevista anterior, o depoimento dessa agente da política esclarece processos práticos referentes aos ruídos que estão ocorrendo entre as representações sobre as concepções dos limites que devem existir nas atuações desses dois importantes órgãos da estrutura universitária responsáveis por aspectos diferentes da execução da política. Além disso, transpareceu o sofrimento dessa própria gestora. No trecho a seguir, em contrapartida, tem-se o outro lado da moeda explicitado em entrevista para essa tese por outra agente, desta feita técnica do NUEI – Núcleo Universitário de Educação Indígena:

> Desde que eu estou aqui pode-se dizer que a gente sempre teve uma ótima relação com a PRAE. De parceria, de tentar fazer um trabalho conjunto. Depois houve uma época que já ficamos distanciados com a mudança de coordenação. / No entanto, agora a gente tem retomado isso e **acho que a gente está caminhando e dando um salto para melhorar até o relacionamento e saber e definir melhor competências. Porque aqui, eu**

acho que você já está entendendo que aqui é o ingresso e a permanência, mas no sentido da política, né? Não é no sentido do atendimento. Ah, ele está precisando de acompanhamento pedagógico? Ele tem todo um acompanhamento no sentido de que a gente tira histórico, faz entrevista com ele, chama, pergunta o que está acontecendo, indica cursos que estão acontecendo, mas não é o nosso forte. Como eu, assistente social, pergunto tudo da vida dele e faço os encaminhamentos, mas não é esse o meu forte. **A PRAE eu entendo que é a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, então ela tem um grupo, um corpo de técnicos para fazer o atendimento dessas questões referentes a bolsa.** Então nós somos a parte, que também eu acho que é importante o que a gente está tentando e quer fazer, que é descrever critérios daquilo que foge ao universal, por exemplo. Então **ela tem lá que todos os estudantes têm que ter um rendimento de 75% para receber a bolsa. Nem com a FUNAI a gente nem tinha isso antes porque eles eram diferentes. Nunca entraram nesse critérios dos 75%, mesmo quando era bolsa permanência dada pela universidade repassava em contrapartida com o convênio com a FUNAI, já tinha essa contrapartida porque era reconhecido que a bolsa FUNAI não era suficiente, esse critério dos 75% de rendimento para receber a bolsa permanência não era levado em consideração.** A FUNAI tirava de quem estava abaixo dos 50% de rendimento, mas a gente entrava com a nossa argumentação. Eu acho que a gente **tem que estabelecer uma parceria criando critérios para que essas questões sejam aplicadas de uma forma deliberada, pactuada,** que é isso que é o importante. É por isso que a gente está aqui. Eu entendo que a PRAE pensa na universalidade. (...) Claro que o estudante indígena procura a gente, porque estamos na recepção, somos a universidade mesmo para eles na verdade, né? E a gente está junto na recepção, no acolhimento e aí a gente fala de bolsa, eles falam de bolsa, mas a gente também fala em bolsa, a gente manda o e-mail para reforçar, dizer datas, já manda desde o convite quando eles vêm para cá para dizer “traz esse tal documento, aquele documento”. É da PRAE isso, mas nós queremos que o trabalho seja melhorado, que o trabalho seja ágil, que um complemente o outro. (...) Então **mandar de volta para a gente uma coisa que a gente nem consegue fazer porque é o *metiér* deles, porque a gente tem só quarenta e poucos estudantes? Não**, a gente tem o vestibular para fazer, tem vestibular para pensar, tem provas para pensar, tem que chamar, tem que informar a coordenação. Se eu fosse assistente social de lá, não assistente social daqui, se eu não participasse da CUIA – Comissão Universidade para os Índios, se eu não fizesse o ingresso, era isso que eu faria sempre. Eu estaria cuidando, estariam debaixo do meu braço. Mesmo assim nós fazemos encaminhamento para psicólogo da PRAE, encaminhamento para psiquiatra, para os médicos da universidade, de telefonar, ligar e colocar em lista de espera para que o estudante vá lá e tal. Aí eu oriento a continuar se dedicando nesse semestre, que procure o professor orientador para fazer o plano de estudo, oriento a continuar o tratamento para gripe e do dente, continuar o contato com o professor orientador, tentar um grupo de estudo entre colegas... **Porque ou eu faço política, ou eu faço atendimento. Se eu fizer tudo, não faço nada é por isso que eu ficou louca e ninguém faz nada. *Então posso afirmar que aí está tendo um conflito?* Não estão interessados no aluno não, estão interessados no programa da bolsa. A bolsa, tem que pagar a bolsa.** Eles já colocaram quais são os critérios para fazer pagamento de bolsa? **Nós perguntamos muitas vezes para eles, eles não tinham critérios. Não tinham critérios, não está escrito em lugar nenhum da bolsa MEC que eles têm que ter rendimento de 75% ou de 50% ou de 100%.** (grifo da autora).

Assim, da mesma forma que a PRAE, o NUEI também apresenta seus argumentos sobre suas concepções e práticas, para além dos já relatados pela própria coordenadora da PRAE em sua fala (na leitura dos e-mails trocados entre as unidades). De qualquer forma, como dito anteriormente, os agentes de ambas as unidades vivenciavam essa indefinição de papeis com desconforto e sofrimento e mostravam-se muito receptíveis ao esclarecimento sobre suas perspectivas. Essa disponibilidade é um dado relevante à pesquisa, pois denota algo que decorre das práticas de tal forma que não pode ser negligenciado, precisa ser dito para ser ouvido por alguém. Mas engana-se quem pensar que tais contraditórios signifiquem a diluição da política, pois, sob o prisma dos EBPs, trata-se exatamente do oposto: as tensões são inerentes aos processos em transformação, sendo até sinais de saúde do sistema pois aqueles que se configuram muito estáticos e hierárquicos tendem a "mortificar" as iniciativas e agências dos praticantes, bem como as reflexões sobre as práticas, significando fragilidade por desengajamento dos agentes. Nesse caso, a luta pelas classificações legítimas retrata uma disputa de poder, um rico confronto de ideais para a resolução de um impasse antigo na execução prática dessa política: os indígenas são ou não são iguais aos demais? A gestão deve pautar-se na igualdade (de oportunidades) ou na igualdade de condições? O que implica na promoção da equidade, que dialoga com a igualdade de condições efetivas?

Analisado sob tal prisma, o que se tem é um embate quente e pertinente que é fruto das práticas relacionais verbalizadas ou não (os silêncios, as não respostas aos e-mails falam disso) e isso precisa ser explicitado e resolvido tanto para o bem da política e seu público-alvo, quanto para o dos próprios agentes, que podem se frustrar a tal ponto de se tornarem indiferentes, o que seria o pior cenário para uma política afirmativa.

A percepção de que o poder de agência sobre a política afirmativa dessas unidades em separado estava muito limitado, instigou alguns dos agentes que estavam pensando no futuro, o que foi dinamizado pelo fim de uma gestão à frente da Reitoria e a oportunidade representada pela nova eleição. Assim, nas palavras da Pró-reitora da PRAE Maria Rita de Assis Cézar em entrevista concedida para a presente pesquisa:

> **Houve uma avaliação do contexto no sentido de que nós não tínhamos um órgão que desse conta e tivesse importância nas políticas afirmativas e de inclusão.** Enfim, **tem uma coordenação**, mas uma coordenação é sempre algo muito pequeno dentro de um grande contexto que era PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação). A PROGRAD é imensa, tem várias coordenações, **e CEPIGRAD** (Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação) **era uma coordenação pequena dentro dessa imensidão, inclusive com um nome que não fazia jus às atividades.** O pessoal da CEPIGRAD fazendo um trabalho importante dentro uma limitação grande, mas também se colocando, porque hoje a politica indígena dentro da universidade é conhecida, ela tem suas dificuldades, mas vem avançando. A politica racial avança a passos larguíssimos com o NEAB e as questões de deficiência e necessidades especiais e altas habilidades com o NAPNE (...) também vem avançando com dificuldades, mas vem se colocando. **Essa ideia** surge também para reunir questões que, além das questões que já estavam na CEPIGRAD, **não estavam presentes na estrutura da universidade, por exemplo, gênero e diversidade sexual** que é a minha área de pesquisa, **que é o foco da maior demanda e nós não tínhamos nenhuma instância de acolhimento. / A unidade que vai ser deslocada para Superintendência de Políticas Afirmativas e Diversidade - SIPAD é a CEPIGRAD, ela se dissolve e vai compor a Superintendência. Tinha outra coordenação na PROEC que era de Políticas Sociais que também se dissolve e vai para a SIPAD.** (CÉSAR, 2017 - grifo da autora).

Portanto, por estar sensível às contingências presentes na universidade que dialogam com tais questões, bem como à necessidade de melhor tentar gerenciar descompassos entre diferentes iniciativas atinentes às políticas afirmativas, a UFPR criou mediante a Resolução 34/17-COPLAD (UFPR, 2017c), após amplo debate de mais de um ano com todas as unidades administrativas envolvidas, das quais até mesmo eu participei no âmbito do NUEI e Comitê Gestor como pesquisadora, a Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade – SIPAD, vinculada diretamente à Reitoria (UFPR, 2017b). Sobre tal iniciativa, o Pró-Reitor da PROGRAD explicitou, em entrevista concedida para a presente pesquisa seu ponto de vista sobre essa proposta:

> A gente tem sempre uma tensão em torno das demandas das políticas de afirmação quando não tem uma unidade própria. / Essa inclusão já era parte da instituição, a gente não estava trazendo uma novidade, nós estávamos dizendo: olha, vamos levar isso adiante e dar a isso a importância na personalidade institucional que precisa". (BARRA, 2017).

Nesse mesmo sentido dirigiu-se a entrevista a mim concedida pela Pró-Reitora Maria Rita de Assis César, a qual chamou a atenção para o fato de que, com isso será "agudizado o critério da *vulnerabilidade social*, construído também a partir

da tecnologia do serviço social, mas indo para além do da *vulnerabilizadade econômica*" que estava sendo utilizado até o momento.

Nas palavras do próprio Reitor atual, Prof. Dr. Ricardo Marcelo Fonseca, que concedeu entrevista para essa tese:

> **Eu sempre, por uma formação teórica e política que tive, estive muito atento e favorável as politicas de inclusão quando elas foram sendo tematizadas. Inclusive quando na gestão do Professor Moreira**, você deve lembrar, que houve uma controvérsia bastante grande, controvérsia que hoje esta muito mais amainada, se comparada à daquela época. Mesmo naquele momento de divisão mais intensa, eu sempre me posicionei muito favoravelmente às cotas, uma época que não havia lei ainda. Hoje essa discussão está inerente porque tem uma lei que, inclusive, já foi objeto de manifestação no Supremo, não tem mais o que choramingar.
> Então, **isso já vem da minha formação e da minha história e isso não é uma coisa do Ricardo como candidato.** Claro, que na medida em que fui me tornando gestor da universidade ou quando pretendida me tornar gestor da universidade, isso foi carregado comigo também como proposta. **Eu fui oito anos diretor do Setor de Ciências Jurídicas, e lá, de um modo especifico nós fizemos uma politica de inclusão que foi muito controvertida também, que foi a turma especial de Graduação do curso de Direito no PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).** PRONERA é um programa, do então hoje extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário, que em cursos de direito sempre foi muito inusual. Antes da gente, já havia ocorrido em Goiás Velho, num campus avançado da Federal de Goiás, mas não estava em conjunto com outros, pois é um programa que exige a pedagogia da alternância. Também estavam tendo duas experiências na Bahia, na Universidade Estadual e na Federal.
> O que fizemos aqui foi inédito no Brasil, pegar uma universidade muito tradicional, um dos cursos fundadores da universidade, tradicionalmente conservador, e apesar disso, lograr implementar uma turma do PRONERA. Estou falando dela porque eu considero uma política de inclusão, eles já estão no 3º ano agora, dei aula no 1º para eles e ainda sou muito ligado ao curso até hoje. Essa é uma demonstração de que a ideia das políticas de inclusão era uma coisa que já estava comigo, inclusive como gestor ali do Setor de Ciências Jurídicas.
> **Quando fui candidato, isso assumiu um protagonismo**, tanto que esse debate era um pouco mais acomodado no período imediatamente anterior à minha gestão. **Eu considerava, portanto, que era necessário reavivar esse debate e isso, inclusive, pelo fato que ao contrário do que acontecia na época do reitor Moreira, eu acho que essas discussões estão muito em pauta na política contemporânea.** Antes era uma discussão pouca, não que seja menos importante, mas ela não ocupava o palco central.
> Hoje, as minorias são o centro de discussão política para determinados partidos e outras sensibilidades. Hoje, não falam mais em uma política sem falar do caso da mulheres, especificamente, também da identidade sexual, da questão de racismo, das etnorraciais, questões indígenas, e por aí vai. Essas coisas assumiram uma centralidade no debate. E não poderia ser diferente, com uma proposta de gestão nova para universidade, de que a gente apresentasse isso. **Não foi casual e muito menos estratégia, foi uma coisa que veio de dentro, não só da minha parte, mas de todas as pessoas que estavam em torno de mim. Muitas pessoas da minha campanha tinham um histórico já na luta da inclusão**, como o Professor Leandro que se tornou Pró-reitor de extensão e cultura da PROEC, como a

> Professora Maria Rita, que se tornou Pró-reitora de Ações Estudantis, entre tantos outros.
> Pois bem, eu acho que **a gente entrou na gestão há pouco menos de um ano profundamente comprometidos em levar isso adiante.** Tem pouco tempo ainda para dizer o que aconteceu, mas **nesse vestibular em especifico, tem uma banca de validação de autodeclaração específica para pessoas com deficiência e para os indígenas. Além dos chamados pretos e pardos**, que já tinha. Acho que isso se incorporou um pouco na nossa retórica institucional ao longo desse período.
> **A gente espera ainda que nesse ano de 2017 se concretize o que prometemos na campanha**, com inauguração de uma unidade nova, muito protagonista e transversal, que é **a Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade - SIPAD.** É uma unidade que estará encarregada tanto de uma esfera de uma interface acadêmica de reflexão, como alguns dos núcleos como o NEAB (que tem uma questão de escuta), mas também com uma questão de receber demandas e reclamações quando houver uma violação de direitos, no que diz respeito a essas diversidades todas. E também, que seja essa superintendência encarregada da manutenção de políticas institucionais para permanência na universidade.
> **A questão da inclusão não é bem resolvida lá fora e não é bem resolvida na universidade, mas acredito que servimos de modelo para a sociedade. Mesmo em meio de dificuldades, a gente tem que tentar fazer** com que a inclusão desse conjunto imenso de parcelas, e a Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade diz respeito a índios, negros, questões de gênero e identidade sexual, mas também de pessoas com deficiência, superdotação etc. **É uma ideia de inclusão bastante abrangente, para que a universidade se torne um exemplo de cidadania nesse ponto e um paradigma de inclusão. A universidade, na medida em que o sistema de cotas está implementado com o Estado no ponto de vista legal, tem que se comprometer muito não só com a qualidade de estudos, mas também em assegurar as condições para que os estudantes fiquem e fiquem bem na universidade, concluam seu curso e sejam taxa de sucesso. Isso vale para todas as formas de vulnerabilidade que a gente percebe.** Isso me parece como uma coisa intrínseca ao próprio compromisso público da universidade, e é isso que nos pretendemos incrementar com essa Superintendência. (FONSECA, 2017 - grifos da autora).

Essa efervescência, no que tange às políticas afirmativas, aponta uma revolução nas práticas, um salto qualitativo e um quarto período na Política de inclusão da UFPR; no entanto, ainda está cedo para afirmar, pois a força da inércia atua sobre as práticas, tendendo à conservação mais que à transformação.

A esperança da coordenadora da PRAE entrevistada para a tese é essa, que não seja apenas uma realocação de unidades, mas que haja incremento em relação à equipe, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos:

> Eu acho que a Superintendência vai melhorar a questão dos menos favorecidos na universidade, porque tem que ter equipe para atendê-los e resolver a sua demanda. (...) Vai ter que ter reforço de equipe. (...) Quando não consegue resolver, porque é questão de bolsa, aí tudo bem, encaminha para cá que a gente vai encaminhar a questão da bolsa. Mas esse atendimento que não depende de dinheiro, que a gente sempre diz que a gente tem que ter ação de dinheiro e ação que não é dinheiro, mas é esclarecimento, é orientação do aluno, é sentar com o aluno, ouvir o seu problema, atender, se for psicólogo vai atender o aluno. Então, são ações que não vai depender de dinheiro que deveriam ser feitas e não são feitas. / Pela PRAE não é feito por quê? Porque a gente tem 5.000 alunos e pouca gente pra dar a atenção especial que os grupos menos favorecidos precisariam. Se a PRAE voltasse toda a atenção para esses grupos menos favorecidos, que é indígenas, quilombolas, negros e LGBT, a gente deixaria os de vulnerabilidade, brancos e ampla concorrência desprotegidos também. Então, aqui na PRAE a gente está tentando atender equitativamente os estudantes de vulnerabilidade, que é um guarda-chuva, vulnerabilidade. Aí dentro desse guarda-chuva tem os grupos que a gente não atende grupos em especial, a gente atende os de vulnerabilidade. Para nós aqui, os alunos são iguais em suas vulnerabilidades, a gente tá atendendo aqui as vulnerabilidades, a gente não tá atendendo os grupos. (...) Então, a gente não tem corpo técnico para atender como merece essa população menos favorecida. A superintendência vai abrigar todos os grupos de menos favorecidos. Qual é a equipe que o NUEI tem hoje? **A gente tem bastante pessoas capacitadas para pensar, tem bastante, mas e as pessoas para executar isso aí?** Quem que se ferra sempre? A PRAE. Mas na hora de executar, tem alguém para ajudar? “Não, não é comigo, a PRAE é que decide.” / A gente não pode mais continuar com essas práticas, a gente tem que ter uma prática enquanto equipe que tá trabalhando com a temática dos programas voltados aos indígenas, programas voltados a situações de vulnerabilidade. **Aqui, a gente tá cansado já de tantos para pensar, mas colocar a mão na massa** e colocar a PRAE aqui para bater, que a gente atende 5.000 alunos, ninguém quer. / E **quando eu penso em superintendência, eu penso em ação prática, não é só olhar a política. A prática é executar também**, eu tô bem animada com essa ideia. (grifo da autora).

Tudo indica que os novos ares impactarão em novas práticas, ainda mais se for considerada a disposição dos agentes à frente da PROGRAD e da PRAE. Dois sinais notórios de que as intencionalidades já estão se concretizando em novas práticas são a própria criação do SIPAD e, no caso específico da temática indígena, o tensionamento realizado pelo Pró-reitor da PROGRAD sob os cursos da Saúde visando eliminar o “rodízio” na oferta de vagas para indígenas naquele setor, sendo que, explicou o professor:

> **O NUEI me trouxe a questão e falaram „a gente tem sempre certo constrangimento com essa situação de haver esse rodízio de vagas no setor de saúde"** ... Então foi pedida a revisão dessa deliberação. No caso do Setor de Saúde, eles tiveram a primeira resposta negativa, eles não aceitaram a revisão daquele rodízio. A resposta muito cuidadosa e respeitosa com o processo, mas eles reafirmam tudo o que afirmam lá atrás. Inclusive, eles fazem menção sobre ter feito um certo acordo com o então coordenador do NEAB à época... Agora temos que esperar, **eu encaminhei a resposta deles para a procuradoria.** A procuradoria deu uma resposta lacônica, sem ser conclusão e **eu repliquei**, coloquei e reafirmei as mesmas questões da primeira provocação que eu fiz para a procuradoria. O meu questionamento era sobre a legalidade da decisão tomada pelo conselho setorial e reafirmada pelo seu atual vice-diretor. E também isso deliberado e homologado no conselho setorial. **Eu queria, sobretudo, dar um sinal para a equipe lá da CEPIGRAD, que eles podem contar com** a Pró-Reitoria de Graduação para estar junto com eles quando já extrapolou a esfera que eles podem agir. Quando chegar nessa esfera de diretores e Pró-Reitoria, eles não têm mais ação. Até com a relação de curso, eles conseguem, mas passou disso precisa de uma agência politicamente mais qualificada politicamente. (BARRA, 2017, s/p, grifo da autora).

Em relação ao rodízio referido, cumpre registrar que na sequência o Procurador-chefe considerou o rodízio em pauta ilegal (Nota da Procuradoria Federal na UFPR n. 00271 / 2017 / GAB / PROC /PFUFPR/PGF/AGU), mas ainda é preciso verificar como se desdobram os fatos, uma vez que era mesmo o momento de medicina ofertar vagas no vestibular de 2017/2018, o que ocorreu. De qualquer forma, o que se pretende com toda essa movimentação é a valorização do empreendimento afirmativo dentro da UFPR e na prática; como enfatizou o Reitor atual, “a universidade (...) tem que se comprometer muito não só com a qualidade de estudos, mas também em assegurar as condições para que os estudantes fiquem e fiquem bem na universidade, concluam seus cursos e sejam taxa de sucesso.” (FONSECA, 2017, s/p). Isso implica em considerar que, como muitas vezes já foi dito, “tão importante quanto o ingresso de estudantes indígenas na universidade (pública) é a garantia de sua permanência até a conclusão do curso escolhido” (BEVILAQUA, 2005b, p. 183). Para refletir sobre os mecanismos necessários ao atingimento de tal sucesso dos acadêmicos, no tópico seguinte será apresentada a configuração das práticas de permanência material, pedagógica e relacional considerando os seus resultados.

Portanto, pelas suas importâncias, as ações relativas aos fomentos financeiros e instâncias de apoio representam as ações e políticas inclusivas da UFPR. Por isso, eu propus reconhecer três fases no desenvolvimento das práticas, todas com forte componente da gestão interinstitucional e intrainstitucional dos fomentos. Uma no início, entre 2005 e 2008, onde imperou o improviso e a

personalização mas empoderado pois os agentes dialogavam diretamente com gestores à frente da universidade naquele momento, pelo menos até o início de 2008, quando o Reitor Carlos Augusto Moreira Júnior pediu exoneração para disputar cargo eletivo municipal. A fase intermediária seria entre 2009 e 2013, quando a gestão dessa questão da inclusão foi entregue a novatos tanto na Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) quanto na de Assuntos Estudantis (PRAE) e novas instâncias foram criadas sem perfis claros, sem legitimar os calouros técnicos nessas questões e sem elas próprias terem „condições para oferecerem condições" de apoio aos estudantes indígenas. Entretanto, a identidade da política de fomento se dava no NUEI (Núcleo Universitário de Educação Indígena), com respaldo do Comitê Gestor, e seu foco era o embate contra os desmandos da FUNAI no repasse das bolsas por esse órgão e também pelo complemento da bolsa permanência da UFPR, tidas ambas como direitos dos alunos indígenas. Ao mesmo tempo, nessa fase, a PRAE foi se equipando normativa e praticamente para restringir o acesso dos estudantes aos auxílios, sob a bandeira de que eram benefícios. Interessante que, nesse caso, a prerrogativa da „autonomia universitária" não se fez sentir nesse período, mas o alinhamento a discursos punitivistas e coercitivos sim, mesmo que as deliberações acabassem sendo internas à própria PRAE, conforme relato. Tal assertiva é plausível pois tomando-se o citado PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantis (PNAES) do Ministério da Educação (MEC), que é o artefato normativo mencionado pelos agentes da PRAE como sustentáculo para os critérios coercitivos e punitivistas eleitos pela UFPR, percebe-se uma dissonância entre a prática discursiva da norma e a da prática. A filosofia desse Programa criado pelo Decreto 7234/10-Planalto (BRASIL, 2010) visa a ampliação das condições de jovens no ensino superior, sem referência direta à prevalência a vulnerabilidades econômicas ou a critérios definidores desse tipo e muito menos a critérios de desempenho, conforme se percebe no excerto a seguir:

> Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como **finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.**
> Art. 2º São objetivos do PNAES:
> **I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais** e regionais **na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.**
> Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.
> § 1º **As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:**
> I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.
> § 2º **Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados.**
> Art. 4º As ações de assistência estudantil **serão executadas (...) considerando suas especificidades,** as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e **aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.**
> Parágrafo único**.** As ações de assistência estudantil **devem considerar a necessidade de viabilizar** a igualdade de oportunidades, contribuir para **a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.** (UFPR, 2013, s/p, grifo da autora)

Como visto, na segunda fase, a UFPR amparou suas iniciativas, em uma interpretação própria e perversa do PNAES e do seu Decreto legitimador, feita a partir da anteriormente aprovada Resolução 31/09-COPLAD (UFPR, 2009), que estabelece 75% de rendimento acadêmico para os alunos cotistas terem acesso ao "benefício" das bolsas geridas pela UFPR. Entretanto, o componente indígena da política de inclusão da UFPR não sentiu os efeitos dessa Resolução, pois os fomentos a eles destinados eram geridos por convênio com a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), mediante o qual a UFPR tinha a contrapartida da complementação da bolsa.

A extinção do Convênio com a FUNAI, em 2013, inicia a nova fase nas relações internas da UFPR com os universitários indígenas. Esse fato é evidenciado pelo corte sumário da bolsa permanência de R$400,00, sem qualquer comunicação prévia aos agentes interessados, nem aos institucionais, tampouco aos alunos.

Talvez futuramente seja possível dizer que em 2017 iniciou-se uma nova fase, com a criação da Superintendência de Políticas Afirmativas e Diversidade – SIPAD (UFPR, 2017b, 2017c). A dúvida decorre do fato de que novas ideias surgem a partir das práticas em curso e podem ser experimentadas, reformuladas e reproduzidas mas, por já serem respaldadas por rotinas e processos mais ou menos estabilizados pelas práticas predecedentes, inscritas nos *habitus* dos agentes e na materialidade que as sustentam, podem não conseguir avançar com a transformação.

4.2.3 Configuração das práticas de permanência material, pedagógica e relacional

O aspecto financeiro é certamente muito relevante, especialmente para tais estudantes, os quais dependem somente de tais bolsas para sobreviverem, quando não vêm para a Capital do Estado com a família. Sabe-se, entretanto, que as dificuldades enfrentadas não se resumem ao financeiro. A deficiência na formação nos ensinos fundamental e médio é apontada pelos estudantes entrevistados como um componente especialmente limitador de seus desenvolvimentos, pois muitos frequentaram escolas indígenas extremamente falhas em termos de formação no conhecimento que sustenta o ensino superior. Ademais, há o preconceito social e institucional e a diferença cultural, relatada frequentemente como outro ponto de destaque a ser levado em conta quando se trata de se inserir nesse novo contexto, pois muitos desses estudantes de fato viviam em aldeias ou em comunidades de indígenas próximos a centros urbanos, mas compartilhavam com seu grupo a língua (frequentemente), os costumes, a mitologia, etc. Tudo isso reflete nas dificuldades desse grupo específico de alunos em “persistir na permanência” até o sucesso acadêmico ser atingido. A seguir, abordarei alguns aspectos das práticas de permanência, a partir de dados de extratos dessas práticas e também das falas dos alunos.

4.2.3.1 Fomentos: bolsas, auxílios e condicionantes

Desde o início da implantação da política esse foi um ponto nevrálgico da política da UFPR. Inicialmente, a instituição estabeleceu um convênio com a FUNAI (Convênio 02/2006), mediante o qual esse órgão do governo passou a repassar uma

bolsa no valor de R$700,00 nos 12 meses anuais, além de garantir o retorno à aldeia por duas vezes ao ano e ainda, ocasionalmente, aporte com materiais para aulas práticas (mas isso se deu principalmente para os primeiros alunos). A UFPR complementava esse valor (até 2014) com a bolsa permanência. Em **abril de 2013**, conforme a PRAE (ROCHA, 2013a), a situação era a seguinte:

> **a) Vinculadas à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE):**
> - **Bolsa permanência de R$ 378,00** para todos os aprovados para a UFPR no Vestibular Específico para os Povos Indígenas. No caso dos indígenas, tal bolsa é repassada sem contrapartida. No caso dos demais alunos que recebem esse tipo de bolsa, precisam cumprir 12 horas semanais em projetos formativos da UFPR, aprovados pela PRAE.
> - **Auxílio-moradia de R$ 220,00 não era repassado a eles** pois já contariam com a bolsa da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Entretanto, como o Convênio com a FUNAI estava suspenso à época da pesquisa (e de fato foi extinto em 2013), caso eles não estivessem recebendo o auxílio da FUNAI (o aluno deveria informar a PRAE, pois ela não possuiria acesso a tal informação), eles podem concorrer à moradia mas devem apresentar toda a documentação socioeconômica e se submeter à seleção como todos os outros alunos.
> - Apoios pedagógicos e psicológicos são oferecidos a todos os estudantes da universidade, independente de serem ou não bolsistas. Mas há pouca procura por tais serviços pelos alunos indígenas.
>
> **b) Vinculadas à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD):**
> **- Convênio com a FUNAI** – Essa parceria constituía-se na principal ação interinstitucional voltada à promoção da permanência dos estudantes indígenas na UFPR e existiu sempre com grandes inseguranças quanto à sua manutenção e também com constantes atrasos nos repasses das bolsas aos beneficiários (conforme relatos de estudantes entrevistados). Não se teve acesso a esse documento de convênio, mas se sabe que é normatizado pela Portaria 63/PRES/2006, redefinida pela Portaria 849/PRES/2009. Esse Convênio foi finalizado (2013), com todas as Universidades, inclusive a UFPR. Segundo um dos universitários entrevistados, o valor era de **R$ 760,00 em 2011** e havia sido **reduzido em 2012 para R$ 700,00**. Além disso, a FUNAI cobria 2 deslocamentos anuais às **aldeias** e a participação de alunos em eventos pertinentes à mobilização dos povos indígenas. Ocasionalmente, principalmente para os primeiros adentrados, ajudava ainda com materiais específicos para os cursos como odontologia e outros que exigiam tais materiais (jaleco, produtos para aulas práticas laboratoriais etc).
> - Quanto ao **apoio a esses alunos**, a resposta obtida diz ser **"realizado atendimento e acompanhamento didático-pedagógico e psicossocial articulados com demais setores (coordenações de cursos, PRAE, PRA, Centro de Psicologia Aplicada - CPA)".**
>
> **c) Vinculadas à Pró-Reitoria de Administração (PRA):** responsável pela **isenção do pagamento das refeições (café da manhã, almoço e jantar)** nos Restaurantes Universitários **(RU)**. (ROCHA, 2013a, s/p, grifo da autora)

O quadro da concessões era (e continua sendo) impactado por questões práticas como demora na implantação, atrasos, redução de valor e de quantitativo de repasses e suspensão temporária de auxílios pela FUNAI e UFPR. Isso não

mudou após a implantação da Bolsa MEC; o que mudou foi que, com a saída da FUNAI, a UFPR se revelou pior que a tutora anterior, surpreendendo a todos e causando sofrimento aos alunos e agentes do NUEI e Comitê Gestor. Na carta redigida ao Reitor pelos estudantes, é possível perceber o desgosto e os inúmeros agenciamentos feitos no sentido de reverter o quadro desfavorável:

> **Solicitação de informação sobre a situação administrativa da Bolsa Permanência/PRAE/UFPR destinada com base na Resolução 37/04-COUN para Permanência de estudantes Indígenas na UFPR.**
> As políticas afirmativas de educação superior indígena na UFPR tem início com a aprovação da Resolução 37/04 pelo Conselho Universitário, instituindo o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social. Estas políticas podem ser compreendidas em suas dimensões de ações voltadas à permanência de estudantes indígenas na universidade. Na premissa de democratizar o acesso ao Ensino Superior público no país, a política na UFPR permitiu que ao longo dos seus 10 anos de existência que mais de 70 indígenas de diferentes regiões do Brasil passassem em algum momento por nossa universidade. Atualmente 40 indígenas estão regularmente matriculados em cursos de graduação na UFPR nos diferentes setores da instituição. / **No mês de agosto de 2014 estes 40 estudantes foram surpreendidos com o corte da bolsa permanência da PRAE, que não fora depositada nas suas contas bancárias. (Isto) não foi informado em nenhum momento aos estudantes indígenas, nem tampouco o Comitê Gestor ou o Núcleo Universitário de Educação Indígena/NUEI foram formalmente comunicados ou consultados. Desconhecemos qualquer processo administrativo que formalize esse ato por parte da PRAE.** / O **primeiro sentimento dos estudantes foi de total desrespeito, falta de ética e desconsideração com nossa presença e trajetória na UFPR.** / **Logo a seguir sentimos os impactos financeiros deste corte em nossas vidas:** estudantes que estavam em suas aldeias e não conseguiram retornar para o início das aulas, outros sequer puderam ir para suas aldeias e assumir seus compromissos com suas comunidades, outros **não conseguiram honrar compromissos previamente assumidos** com aluguel, prestações e diferentes serviços como água, luz, telefone, internet etc. Sobre esse último ponto, **nossa imagem pública foi prejudicada e questionada reforçando preconceitos infundados que geralmente vêem no indígena, os estereótipos sociais da desconfiança.** / Duas reuniões foram realizadas buscando o encaminhamento institucional deste assunto: no dia 11 de agosto de 2014 fizemos uma reunião no NUEI/PROGRAD e no dia 15 do mesmo mês uma reunião no Comitê Gestor. Em ambas a situação da Bolsa Permanência/PRAE foi pautada e para ambas a pró-reitora desta PRAE foi convidada. / Após estas reuniões recebemos informalmente a informação de que a bolsa seria restabelecida. Porém novamente essa ação veio sem nenhum processo administrativo que nos garanta o controle social do assunto que é de nosso interesse e está previsto na Política de Ação Afirmativa desta instituição. / Nesse sentido **solicitamos ao Magnífico Reitor: - a imediata restauração do recurso que vinha sendo destinado aos estudantes indígenas na forma de Bolsa Permanência/PRAE, - a instauração de processos administrativos que nos garanta o bom andamento desse assunto, - uma explicação e retratação por parte da PRAE**/UFPR sobre o ocorrido. / Certos de que sempre nossas pautas forma acolhidas por esta universidade, esperamos sua manifestação com a maior brevidade possível. / Curitiba, 02/09/2014, **o reitor assina recebimento** da carta. (grifo da autora).

Os desdobramentos evidenciaram que aquela gestão dificultaria ao máximo a vida dos universitários indígenas, pois nada aconteceu e o resultado de reuniões que ocorreram na reitoria foi considerado “desastroso” pelos agentes do NUEI (Núcleo Universitário de Educação Indígena). Nas palavras de um aluno graduando e um recém-formado, em entrevistas para a presente tese:

> **Aluno graduando:**
> Fiquei muito indignado. Antes era **a FUNAI que cobrava muito a gente**, a FUNAI, o papel da FUNAI sempre foi muito duro na questão indígena, sabe? **De dizer que o índio tinha que ser cobrado senão o índio não ia para frente, sabe? Que todos os índios, se não estivesse em cima deles eles não iam se formar**. E a gente provou que não, né? A gente provou que é possível. Eu acho que a parte de números, eu acho que para mim não significaria muito, apesar de que na universidade nós não passamos de um número. Tem um número lá que diz que tantos alunos foram formados e eles querem que cada vez mais esse número venha crescendo.
>
> **Aluno recém-formado:**
> **O vice-reitor** é bem do estilo do pessoal da Funai que ouviam reclamação e diziam “Ah, **a gente vai fazer, a gente vai fazer”, mas ficava por isso mesmo,** e os indígenas voltavam para as aldeias e não resolviam nada, não avançava e nunca avançou, tanto é que nunca avançou a nossa conversa aqui na UFPR. (grifo da autora)

Com a instabilidade gerada já pela dificuldade da manutenção da bolsa FUNAI em 2012, pela extinção do convênio com a FUNAI em 2013 e a demora na implantação da Bolsa MEC, acabou havendo um aumento significativo de indígenas evadidos em 2013 e 2014, acarretado por um período extenso em que os alunos ficaram à mercê da instabilidade financeira. A influência desse fator financeiro na **persistência na permanência** (ou não) do universitário indígena, portanto, fica plenamente evidenciado nos dados apresentados na TABELA 6.

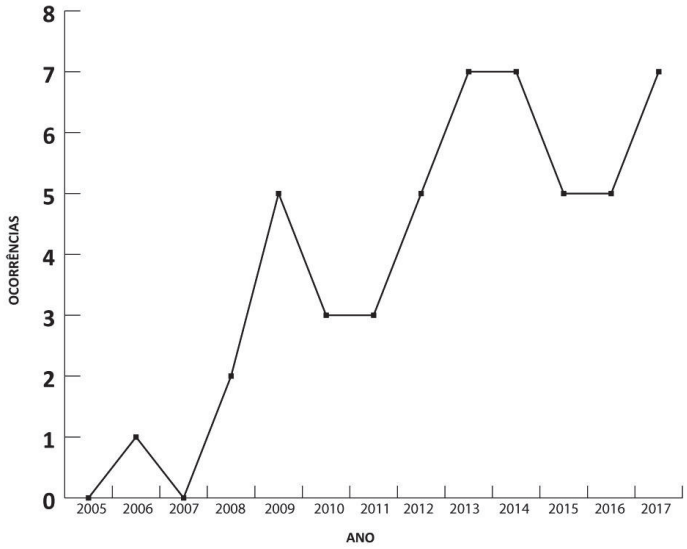
TABELA 6 - QUANTITATIVO DE ALUNOS EVADIDOS POR ANO E PERÍODOS E PERCENTUAL EM VISTA DO QUANTITATIVO DE ADENTRADOS

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
-	1	-	2	5	3	3	5	7	7	5	5	7
3				16				31				
12%				38%				57%				

FONTE: a autora (2018).

No GRÁFICO 8, a curva ascendente de ocorrências de evasões anuais fica evidenciada:

GRÁFICO 8 - EVASÕES POR ANO DE OCORRÊNCIA



FONTE: a autora (2018).

A referida insegurança quanto ao provimento financeiro também impactou no quantitativo de alunos convocados para o preenchimento das vagas do vestibular específico da UFPR, como se percebe que tiveram que ser convocados 21 candidatos em 2012 e 17 em 2013 para o preenchimento das 10 vagas, muito acima dos chamamentos ulteriores, conforme tabela já apresentada anteriormente.

A Prof.ª Dra. Patricia Somers, estudiosa das políticas afirmativas, em sua fala na banca de defesa de minha dissertação de Mestrado, disse algo que marcou: “o aluno que abandona é porque primeiro foi abandonado” (SOMERS, 2013). Todos os quatro alunos que desistiram e foram entrevistados para essa pesquisa mencionaram a questão das bolsas e da moradia como fator determinante para o abandono. Dentre esses, selecionei dois trechos da conversa para esta tese com dois alunos adentrados em 2013 que acabaram abandonando:

> **Aluno 1:**
> Tem várias questões digamos assim. Primeiro, a maioria que vai para a universidade, principalmente nós indígenas, a gente vive na aldeia e não tem uma renda fixa normalmente. Então, **quando vai pra universidade, às vezes é necessário morar na cidade**, como nós aqui, **só que a bolsa que eles oferecem tem que fazer vários papéis**. São **várias burocracias ainda para poder receber esses benefícios, e isso dura em torno de 3 a 4 meses** ou até mais, dependendo da situação. Mais um exemplo que eu vou citar agora aqui, quem conseguiu passar no vestibular ano passado foi o meu sobrinho, meu primo. Ele até agora não recebeu bolsa. Então, pra ele tá sendo uma dificuldade muito grande também em relação a isso, mas eu conversei um pouco com ele. Daí tinha um pessoal de Piraquara que estava ajudando, mas só que chegou um momento que eles falaram que agora nós não podemos mais ajudar. Ele tá desanimado com essa questão, tá totalmente desanimado.(...) Na verdade, **quando a gente vai para cidade, a gente fica totalmente perdido**, porque é totalmente diferente a realidade de viver na aldeia e na cidade. Então, eu acredito que **deveria ter um suporte melhor para os alunos, para os indígenas que vai entrar nas universidades, talvez um acompanhamento mais específico e até na questão de moradia também.** Acho que deveria de existir **um local, um lugar especifico para os indígenas estudantes.** (...)**E dentro da universidade a gente fica isolado, a gente fica totalmente abandonado, em termo de ajuda nas questões do estudo mesmo,** isso era uma outra coisa que me levou a desistir. (...) Fundamental é que a gente praticamente não tem nenhum apoio. **Só fazem a gente entrar pela cota**, mas só aquilo também, o resto tá tipo: **"se vira", a gente é abandonado**.
>
> **Aluno 2: Tem que sair mais rápido a bolsa**, porque indígenas temos dificuldade pra sair daqui da aldeia que é muito longe. Tem que ter uma **moradia especifica** pro indígena. (grifo da autora).

Esse sentimento de abandono material é sentido como abandono afetivo também, e isso interfere diretamente no engajamento do aluno e vai esgarçando a relação com a universidade. Isso contradiz o que é depreendido do que se diz a respeito da política de assistência, pois a prática discursiva assinala que está suprindo diversos aspectos da materialidade dos adentrados. Segundo as informações da PRAE, na atualidade os indígenas, não importando se foi por ingresso mediante a Resolução 37/04 (UFPR, 2004b) ou pela Lei de Cotas (BRASIL, 2012d), recebem a bolsa MEC de R$900,00 (caso cumpram os requisitos do MEC), além dos seguintes "benefícios" citados pela coordenadora de assistência estudantil em entrevista para a presente pesquisa:

> os auxílios de assistência estudantil que a PRAE tem voltados para (os indígenas), no caso seriam, (além da) bolsa do MEC, tem também o auxílio moradia, o auxílio refeição e o programa retorno à aldeia e (...) auxílio creche. (...) Moradia, ajuda de custo de 275 reais, e a permanência de 400 reais. (...Tem também) auxílio creche, para o estudante homem ou estudante mulher que precisa deixar o seu filho numa creche conveniada ou particular e aí a gente apoia com 200 reais. (...) E o programa retorno à aldeia, que apoia o estudante duas vezes ao ano, nas férias de verão e férias de inverno, no quesito de transporte. A gente paga em dinheiro para ele comprar a sua passagem, pode ser aérea ou de ônibus, limitada a oitocentos reais, para ele retornar à aldeia, visitar seus familiares.

Em posse de tais informações incompatíveis sobre a concessão dos benefícios, foram pesquisados no Sistema de Informações para o Ensino (SIE) os dados referentes aos beneficiários dessas bolsas e auxílios que estavam com as **matrículas ativas em 2017**, conforme mostra a TABELA 7:

TABELA 7 - BOLSAS RECEBIDAS DESDE 2015 PELOS ALUNOS QUE EM OUTUBRO DE 2017 ESTAVAM COM MATRÍCULAS ATIVAS

ALUNO	REGISTRO 1	INGRESSO	PMEC 2015	MOR 2015	REF 2015	PERM 2015	FUND ARAUC 2015	PIBID 2015	EXTENSÃO 2015	PMEC 2016	MOR 2016	REF 2016	PERMANÊNCIA 2016	EXTENSÃO 2016	CRECHE	PMEC 2017	MOR 2017	REF 2017	PERM 2017	EXTENSÃO 2017	INIC CIENT 2017
1	2013	VEST IND										0				900	275	144			
2	2014	VEST IND								900						900				400	
3	2017	VEST IND														900	275	144			
4	2011	VEST IND	900	275	144					900	275	144				900	275	144			
5	2016	VEST IND								900	275	144		400		900 (SÓ 2X)			400	400	
6	2013	VEST IND	900	275	144				400	900						900					
7	2016	VEST IND										0				900					
8	2014	VEST IND	900	275	144					900						900					
9	2016	VEST IND								900	275					900	275	144			
10	2016	VEST IND																			
11	2016	VEST IND									275	0	400			900	275	144			
12	2017	VEST IND									275	170				900	275	144			400
13	2012	VEST IND								900	275	170				900	275	0			
14	2015	VEST IND	900	275	144					900	275	0		400		900	275	144		400	
15	2011	VEST IND	900	275	144				400	900	275	0				900	275	144			
16	2012	VEST IND	900		144					900		0				900					
17	2017	VEST IND																144	400		
18	2015	VEST IND	900	275	144	400				900		144				900	275				
19	2015	VEST IND	900	275	144				400	900						900					
20	2009	VEST IND	900	275	144					900		144				900 (SÓ 3X)			400		
21	2009	VEST IND	900							900	275	0				900					
22	2016	VEST IND											400			900					
23	2015	VEST IND	900	275	144					900	275	144				900					
24	2013	VEST IND	900	275	144					900	275	144				900	275	144			
25	2013	VEST IND	900	275	144					900						900					
26	2010	VEST IND								900	275					900					
27	2011	VEST IND	900	275	144					900	275	0			200	900	275	144			
28	2015	VEST IND	900	275	144					900	275	0				900	275	144			
29	2016	VEST IND									275	144	400			900	275	144			
30	2008	VEST IND	900	275			400			900	275			400		900	275	144			
31	2017	VEST IND										0				900	275	144			
32	2007	VEST IND	900							900				400		900					
33	2017	VEST IND														900					
34	2015	VEST IND	900	275	144					900	275	0			200	900	275	144			
35	2017	VEST IND															275		400		
36	2017	VEST IND									275	170				900		144			
37	2008	VEST IND	900	275	144					900	275	0				900					
38	2016	VEST IND								900									400		
39	2013	VEST IND	900	275	144			400		900	275	144				900					
40	2012	VEST IND	900							900						900					
41	2013	VEST IND	900	275	144					900	275	0				900	275	144			
42	2011	VEST IND	900	275	144					900	275	0				900					
43	2016	12711								900	275	0				900	275	144			
44	2016	12711									275	144	400			900					
TOTAIS DE BENEFICIÁRIOS			23	19	19	1	1	1	3	30	24	12	4	4	2	38	20	19	5	3	1

LEGENDA

- BOLSA PERMANENCIA MEC
- BOLSA MORADIA PRAE
- BOLSA REFEIÇÃO PRAE
- BOLSA PERMANENCIA PRAE
- OUTRAS BOLSAS, QUE APENAS ALGUNS ALUNOS TIVERAM ACESSO: FUNDAÇÃO ARAUCARIA 2015, PIBID 2015, EXTENSÃO 2015, EXTENSÃO 2016, AUXÍLIO CRECHE 2016, EXTENSÃO 2017, INICIAÇÃO CIENTÍFICA 2017

AS CELULAS SEM PREENCHIMENTO INDICAM QUE O ALUNO NÃO RECEBEU AQUELA BOLSA

FONTE: a autora (2018).

Segundo os dados, que foram dispostos de modo a perceber incongruências entre as práticas discursivas, as normativas e as práticas materiais na gestão do fomento, de um contingente de 44 alunos com matrículas ativas à época do levantamento realizado em novembro de 2017, a bolsa MEC demorou a ser implantada pois tinha alunos que deveriam tê-la recebido antes, mas só conseguiram muito tempo depois e aparentemente ficaram se receber nenhum auxílio ou demoraram um ano recebendo R$ 400,00, quando deveriam receber a bolsa MEC. Também houve alunos cujos cadastros junto ao MEC já estavam implantados porém tiveram suas bolsas cortadas: dentre os 38 alunos que recebiam bolsas até novembro de 2017, dois estudantes receberam apenas por dois ou três meses, parecendo significar que as mesmas foram cortadas, passando a receber a bolsa permanência desde então. Cumpre enfatizar que no Manual do Programa Bolsa Permanência não há previsão de punições com corte de bolsa, a não ser nos casos abaixo, o que não parece ser o caso dos alunos acima referidos. Isso remete à possibilidade de um abuso punitivista em relação aos alunos mediante adoção dos critérios de desempenho criados para além dos objetivos do programa e em desfavor aos indígenas. Isso porque os alunos estavam recebendo a bolsa MEC e pararam de receber, não se tratando de aluno que não tinha conseguido efetuar o cadastro, como acontece às vezes em que o repasse do MEC/FNDE demora para ser implantado por algum motivo (que não necessariamente reportável ao MEC/FNDE):

> **1.4 Da responsabilização do(a) estudante e exclusão:**
> Será excluído do PBP (**Indígena e Quilombola**) aquele(a) estudante que:
> a) não cumprir as condições dos termos aqui expostos;
> b) fraudar ou prestar informações falsas na Inscrição. Neste caso, além da exclusão, o(a) estudante poderá sofrer as sanções disciplinares previstas no Regulamento Geral da Unifesp;
> c) **trancar a matrícula, desistir ou ser excluído do seu curso por rendimento escolar ou frequência ou por não ter cumprido o prazo máximo para integralização do curso;**
> Ao estudante, caberá compor de forma clara e completa seus documentos e atualizá-los sempre que necessário ou convocado para isto.
> À Comissão de Avaliação compete avaliar atentamente os documentos e solicitar aqueles que eventualmente são necessários para a realização da análise. (UFPR, 2013, s/p, grifo da autora).

Em 2015, o auxílio-moradia foi acessado por 19 dos 23 alunos que recebiam bolsa, dentre os 44 que constam com matrícula ativa em 2017 (pode ter havido outros alunos que receberam bolsa mas já desistiram). Em 2016, foi acessada por

24 dos 30 que recebiam bolsa, dentre esses 44 com matrículas ativas em 2017. Em 2017, por apenas 20 dos 38 bolsistas, dentre os 44 alunos com matrículas ativas nesse ano. Os dados revelam que muitos alunos estão tendo dificuldades para acessar o auxílio, segundo alguns por “excesso de burocracia” e desmandos e inconsistências na PRAE.

O auxílio-alimentação, que significa liberação de entrada gratuita no RU, não tem sido utilizado por todos os alunos de 2015 a 1017. Faço notar que o recurso não é repassado aos alunos, apesar de constar no SIE o valor que corresponde à isenção do pagamento do RU.

Apenas poucas bolsas foram acessadas por alunos no período total entre 2015 e 2017: 5 bolsas de extensão, 4 bolsas de iniciação científica e 4 bolsas do PIBID ou Fundação Araucária. Isso evidencia a dificuldade dos alunos para serem inseridos nos diversos programas da UFPR, a despeito do que preconizava na Resolução 37/04 (UFPR, 2004b), sem considerar que as bolsas de extensão são concedidas em projetos coordenados pela equipe do NUEI.

O auxílio-creche foi acessado por apenas 2 alunos, somente em 2016.

Tais dados revelam as dificuldades que os alunos estão tendo para acessar os tão propalados auxílios, os quais são anunciados nas reuniões de recepção, nos sites e documentos oficiais como se fossem direitos adquiridos, o que ficou constatado que não o tem sido.

Cumpre ressaltar que a UFPR, mediante a gestão do fomento no que tange aos indígenas, burocratiza os processos que viabilizam o acesso aos seus direitos (como já ficou demonstrado com o corte de bolsas PBP à revelia do preconizado no Programa), por tratá-los como “benefícios” que remetem ao critério meritocrático formal do desempenho acadêmico.

Dessa forma, não foi cumprido o que prevê o O Manual do Programa PBP MEC, no qual encontra-se explícito:

> Para os estudantes indígenas e quilombolas, será garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal. (UFPR, 2013, s/p).

Diz-se isso porque, como visto, da forma como tem gerenciado tais recursos, mais da metade dos alunos indígenas está recebendo apenas a bolsa MEC, de R$900,00. Se considerarmos que os demais cotistas recebem-na no valor de R$400,00, mas também consigam acessar a bolsa moradia e o RU, chegariam a R$ 819,00, e a igualdade estaria recuperada. Isso significa que a PRAE, enfim, conseguiu igualar quase metade dos alunos indígenas aos demais adentrados, desde que assumiu a gestão das bolsas. Evidencia-se, assim, que a prática discursiva da defesa de que, dada a "oportunidade" da entrada diferenciada, os alunos são todos "iguais", territorializou-se na prática da PRAE, sob o viés da "vulnerabilidade econômica", com repercussões claras no aumento da evasão dos alunos indígenas. Pode-se dizer que na medida em que tais critérios foram disseminando-se nas práticas, a invisibilização dos indígenas se acentuou para a PRAE, e, por ser uma prática molar essa dos fomentos, na UFPR também a ponto de muitos desaparecerem fisicamente dos *campi*.

O Manual do PBP relata: "em linhas gerais (...) é uma ação (...) de concessão de auxílio financeiro a estudantes (...) em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas" (UFPR, 2013, p. 9), ou seja, indígenas e quilombolas não estão na mesma categoria dos demais. Mencionando a portaria 389/13 do MEC, o manual enfatiza que em seu Art. 3º, que o PBP tem por objetivo primeiro "viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas" (UFPR, 2013, p. 22). Além disso, o Termo de Convênio do PBP afirma, no Parágrafo único do Objetivo, que o mesmo

> visa viabilizar a permanência de estudantes em situação de **vulnerabilidade socioeconômica**; reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e promover a democratização do acesso ao ensino superior (...); concessão, pelo Governo Federal, de auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de **vulnerabilidade socioeconômica**. (UFPR, 2013, p. 34, grifo da autora).

Portanto, o critério da vulnerabilidade contempla o reconhecimento dos processos de exclusão social como sendo diferenciados, portanto, o discurso apoiado no critério da pobreza não dá conta. E visa contribuir para a permanência dos alunos até a diplomação. Em termos administrativos gerenciais, o critério do sucesso é a diplomação, e não o quantitativo de alunos atendidos nem o montante

de recursos que os mesmos receberam para atingir esse objetivo, o que poderia levar a crer que, em pressionados para um desempenho 75% ou mais de aproveitamento, os menos aptos logo sairiam e, com isso, menos recurso público seria investido inutilmente. Note-se que nem o governo fala tanto em desperdício de recursos, quanto argumentam diferentes agentes na UFPR. Desperdício para o MEC, como bem sei pois trabalhei nele, é manter uma estrutura como uma universidade pública sem que ela diplome seus alunos, sejam indígenas ou não.

O mais esdrúxulo é que a situação dos fomentos, visando a maximizar a persistência da permanência dos indígenas na UFPR, piorou em relação ao que era na época da FUNAI. Para demonstrar tal assertiva, foi elaborada a TABELA 8, a partir dos dados de 12 alunos que possuíam matrículas ativas em 2017 mas que vivenciaram a política por mais tempo.

TABELA 8 - FOMENTOS RECEBIDOS LONGITUDINALMENTE DE 2011 A 2017 POR UMA AMOSTRA DE 12 ALUNOS INDÍGENAS COM MATRÍCULAS ATIVAS EM 2017 A PARTIR DOS DADOS DO SISTEMA DE INFORMAÇÕES PARA O ENSINO (SIE)

ALUNO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOTAL*
ANO REGISTRO 1	2011	2016	2012	2011	2012	2009	2013	2013	2011	2008	2008	2013	
SITUAÇÃO	ATIVA	ATIVA	FORMADO	ATIVA	ATIVA	ATIVA	ATIVA	FORMADO	FORMADO	ATIVA	ATIVA	ATIVA	
INGRESSO	VEST IND	1271112	VEST IND	VEST IND	VEST IND	VEST IND	VEST IND	VEST IND	VEST IND	VEST IND	VEST IND	VEST IND	
FUNAI 2012	700		700	700	700	700			700	700	700		
PERM 2012	378		378	378	378	378			378	378	378		1078
FUNAI 2013 *	700		700	700	700	700	700	700	700	700	700	700	
PERM 2013	400		400	400	400	400	400	400	400	400	400	400	1375*
MOR 2013	275					275	275	275	275	220	275	275	
REF 2013	0		0	0	0	0	0	0	0		0	0	
PERM 2014	400		400	400	400	400	30	400	400	400	400	400	
MOR 2014	275		275	275	275	275	275	275	275	275	275	275	675
REF 2014	144		144	144	144	144	144	144	144		144	144	
UFPR 2014				400									
ATLETA 2014									200				
PMEC 2015	900		900	900	900	900	900	900	900	900	900	900	
MOR 2015	275			275			275	275	275	275	275	275	1175
REF 2015	144			144	144		144	144	144		144	144	
FUND ARAUC 2015										400			
PIBID 2015												400	
EXTENSÃO 2015				400									
PMEC 2016	900	900	900	900	900	900	900	900	900	900	900	900	
MOR 2016	275	275		275		275	275	275	275	275	275	275	1175
REF 2016	144	0		0	0	0	144	0	0		0	144	
EXTENSÃO 2016										400			
PMEC 2017	900	900	900	900	900	900	900	900	900	900	900	900	
MOR 2017	275	275		275			275	275		275			1175
REF 2017	144	144		144			144	144		144			

LEGENDA

- BOLSA FUNAI
- BOLSA PERMANÊNCIA PRAE
- BOLSA MORADIA PRAE
- BOLSA REFEIÇÃO PRAE
- BOLSA MEC
- OUTRAS BOLSAS QUE PASSARAM A PODER SEREM ACUMULADAS A PARTIR DE 2014 - 100 ANOS 2014, ATLETA 2014, FUNDAÇÃO ARAUCARIA 2015, PIBID 2015, EXTENSÃO 2015, EXTENSÃO 2016

*TOTAL DOS AUXÍLIOS PRINCIPAIS POR ANO (sem auxílio alimentação pq são somente quantificados após 2014)

OBS 1: AS CÉLULAS SEM PREENCHIMENTO INDICAM QUE O ALUNO NÃO RECEBEU AQUELA BOLSA
OBS 2.: OS REGISTROS ANTERIORES A 2012 NO SIE SÃO INCONSISTENTES OU INEXISTENTES E NO SIE A BOLSA FUNAI NÃO APARECE
OBS 3: * FUNAI 2013 - deixam de receber no meio do ano

FONTE: a autora (2018).

Os dados revelaram que, levando-se em conta somente as bolsas principais do MEC ou FUNAI (que não aparece no SIE mas que todos recebiam) e a permanência da UFPR (quando era ofertada), tendo em vista que os dados pós 2012 (os referentes aos períodos anteriores no que tange às bolsas são inexistentes ou inconsistentes), tem-se que: em 2012, os universitários indígenas recebiam R$1078,00; em 2013, recebiam R$ 1375,00 até a extinção da bolsa FUNAI e depois dela R$ 675,00; em 2014, recebiam R$ 675,00 (pois no SIE a bolsa MEC não está cadastrada em 2014) e de 2015 em diante, recebem R$ 1175,00. Ou seja, eles recebem a partir de 2015 quase a mesma quantia que em 2012 e menos do que em parte de 2013. Sem falar de 2014, quando receberam R$675,00 e, portanto, não é de estranhar que tenha havido grande evasão nesse ano e no anterior. Antes, iam duas vezes por ano para suas aldeias e ainda participavam de eventos sobre temáticas indígenas quando ocorriam. Ademais, é possível observar que mesmo depois da implantação do PBP-MEC, os alunos indígenas demoraram a conseguir acessar o recurso, quando não conseguem e depois deixam de receber por punição por alguma dificuldade acadêmica.

Segundo a coordenadora da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), que concedeu entrevista para esta tese, o Programa Retorno à Aldeia, supostamente

> apoia o estudante duas vezes ao ano, nas férias de verão e férias de inverno, no quesito de transporte (que) paga em dinheiro para ele comprar a sua passagem, pode ser aérea ou de ônibus, limitada a oitocentos reais, para ele retornar à aldeia, visitar seus familiares.

Pelos dados levantados, o referido programa tem sido pouco acessado pelos estudantes, devido ao critério de rendimento, de 75% de aprovação. Foi uma das poucas solicitações de dados que fiz para a pesquisa e a PRAE não atendeu, denotando que eles mesmos tem uma noção da "fraqueza" dessa prática (recuperando a analogia proposta por NICOLINI, 2013, p. 12). De qualquer forma, já tinha sido dito pelos alunos no Comitê Gestor que esse programa não estava funcionando direito. De fato, analisados os editais de 2017, os únicos que foram publicizados desde o início do programa, dentre os condicionantes estão "ter obtido aprovação de 75% nas disciplinas previstas na sua grade curricular no semestre anterior ou estar com acompanhamento psicopedagógico junto à equipe da PRAE

e/ou do Núcleo Universitário de Educação Indígena" além de dizer que não são 2 vezes mas "uma vez por ano (o/a estudante indígena deverá optar por solicitar nas férias de inverno ou de verão)" (UFPR, 2017d, p.1). Os resultados dos editais apontaram 9 beneficiados no edital 01/17, e somente 4 no 02/17 - esse edital teve o diferencial de conceder "também auxílio-alimentação de R$30,00 por dia, referente ao período em deslocamento efetivo, na ida e no retorno, se o período de deslocamento for superior a cinco horas" (UFPR, 2017d, p. 2).

Um agravante é que, após o Edital 1, segundo dados da própria PRAE, foi feita uma consulta ao NUEI sobre alunos que estavam abaixo dos 75%, cuja resposta serviu apenas para beneficiar os alunos solicitantes naquele pleito; no entanto, isso não repercutiu no próximo edital, no qual os critérios antigos foram mantidos. Destaca-se a resposta do NUEI à época por e-mail enviado à PRAE, lido pela coordenadora da PRAE em entrevista concedida para a presente pesquisa:

> Analisamos a questão e temos algumas considerações. / Consideramos, com base nas deliberações do Comitê Gestor sobre o assunto, bem como nos princípios de acompanhamento do NUEI, que o critério de IRA por si só não pode ser o balizador da concessão de auxílio Retorno a Aldeia. O **Retorno a Aldeia não se trata de um "prêmio" por mérito, mas sim de uma parte da política de educação superior indígena da UFPR como um todo**. (...) **No que se refere ao mérito, seguimos a decisão do Supremo Tribunal Federal na ADPF 186/2012 (BRASIL, 2012), que atenta para a necessidade das instituições readequarem seus critérios de avaliação de mérito com "o efetivo potencial de transformação social"** dos estudantes que ingressam pelas políticas de ação afirmativa. (...) **A experiência revela que o retorno a aldeia significa o fortalecimento dos laços sociais dos estudantes e potencializa a trajetória acadêmica.** Ademais, muitos efetuam parte de pesquisas de TCC e projetos diversos nessas ocasiões. (...) Nossos dados de acompanhamento global indicam que os estudantes (citados) são integrantes do Grupo PET Indígena e tem acompanhamento sistemático pela tutoria PET. Ouvindo o tutor, este nos informou que "estes estudantes efetivamente têm demonstrado comprometimento com suas atividades acadêmicas, ocorre que estão em cursos de alta exigência e a leitura do IRA deve, nesse e nos demais casos, ser cotejada com outros elementos". (...) Também é necessário pontuar que **o NUEI não é estrutura específica voltada ao acompanhamento pedagógico, mas sim de acompanhamento global da trajetória dos estudantes indígenas, intervindo para articular quando necessário este acompanhamento mais direto com as demais estruturas competentes** (professores orientadores, PET, e a própria CAE). (...) Acompanhamos de maneira sistemática e global o rendimento dos estudantes indígenas, **convocando aqueles que apresentam rendimento abaixo de 50% (e não 75%), seja por frequência ou baixo rendimento. /** Nos preocupou a informação de que somente 8 estudantes solicitaram o Retorno a Aldeia. (...) Deveríamos em conjunto avaliar as possíveis motivações da baixa procura. (...) / Vamos conversando e afinando esta e outras questões. (...) **É nosso parecer que todos os estudantes listados e que solicitaram o auxílio devem ser contemplados.** (grifo da autora).

O relato anterior evidencia pelo menos duas coisas: a pouca ou nenhuma permeabilidade das práticas da PRAE em termos de modificar suas políticas a partir das reflexões propostas pelo NUEI (pois o edital seguinte pontuou os mesmos critérios) e a autonomia da PRAE para o desenho da política de fomento, seu poder. Da mesma forma, ao contrário do que acontecia na época da relação com a FUNAI, quando a UFPR agia como um corpo consistente na defesa dos alunos. Quando se trata de relacionamento interunidades, o poder do dinheiro tem se sobreposto ao do conhecimento específico. Dessa forma, a despeito da mútua cordialidade interrelacional, ficam evidenciados os motivos para um conflito que está subjazendo à política de fomento voltada aos indígenas e aos seus encaminhamentos.

É preciso enfatizar que, a partir dos estudos baseados em práticas - EBPs, a culpa não é dos agentes e sim das práticas, seus substratos representacionais, materiais e relacionais produzem essas dissonâncias. Pois vejamos, sob as lentes das práticas o que foi possível depreender: tanto o NUEI quanto a PRAE sofreram o impacto da mesma ideologia que perpassou os demais espaços simbólicos explicitados e velados após 2009. Quando havia findado a gestão que concebeu a política afirmativa da UFPR e tanto o NUEI como a PRAE tiveram aporte de funcionários recém-ingressos, o que os tornava imune às influências das práticas ulteriores, ao mesmo tempo em que altamente permeáveis aos novos aprendizados já sob a batuta da concepção da igualdade formal e da meritocracia, consubstanciado na Resolução de 31/09-COPLAD (UFPR, 2009), que preconiza a meritocracia impraticável dos 75%, com um viés altamente restritivo. Várias tentativas foram feitas no período para tentar organizar o acompanhamento dessa política, sem continuidade No NAPA/PROGRAD, por divergências nos encaminhamentos frente à PRAE das necessidades, a ponto de ficarem sem coordenação.

Na época, entretanto, o embate do que viria a se tornar mais tarde NUEI era com a FUNAI, então não se percebia o vulto dos efeitos dessa representação sobre os indígenas. Paulatinamente, no entanto, o discurso da exclusão foi instrumentalizando a burocracia do acesso efetivo aos ditos “benefícios”, a ponto de que, quando a FUNAI saiu do cenário, restaram essas duas unidades e, de certa forma, a PRAE tornou-se pior que a FUNAI por dois motivos: faz uso das mesmas estratégias coercitivas tutoriais tão questionadas pelo desrespeito que imputam aos indígenas (conforme já discutido no Capítulo 2), ao mesmo tempo que, por ser

unidade coirmã, o diálogo ficou inviabilizado pelo poder diferenciado entre a territorialização institucional do NUEI (uma unidade subalterna ao CEPIGRAD na PROGRAD, e sem status próprio pois nem existe formalmente na estrutura) e a PRAE, uma Pró-Reitoria endinheirada e com PROEC s e CDs. Não é de estranhar que o NUEI não queira compartilhar as responsabilidades para as quais a PRAE clama, ao mesmo tempo que não é de estranhar que o agente técnico dessa unidade contraponha-se à proposta à qual o NUEI está "engajado" e não credite capacidade de mudanças naqueles agentes por conta dos seus alijamentos a uma perspectiva equivocada. O mesmo pode ser dito dos agentes à outra ponta, uma vez que *habitus* já foram forjados nessa lógica, que, diga-se, impregna corpos, mentes e a emoção dos agentes, suas sensibilidades (e insensibilidades). De qualquer forma, tais práticas, por serem antigas e terem sua funcionalidade já estabelecida em uma parafernália burocrática, serão de difícil mudança, exigindo agentes decididos e o cuidado com o "efeito de trava" (ELIAS, 1993, p. 151), pois tais processos envolvem tanto a racionalidade quanto a afetividade, o „deixar-se afetar". Dito isso, percebe-se como se dá a produção dos descompassos interunidades e seus efeitos práticos sobre os alunos e a política.

Por isso, procede a relevância atribuída pelos novos gestores à personalidade que o SIPAD pode vir a impregnar ao NUEI e demais núcleos que o comporão. Resta saber se haverá efeitos práticos na política pois a mera territorialização não garante mudanças práticas e não se faz política sem dinheiro, e como este é limitado, há que se priorizar alguns em detrimento de outros, a arbitragem do gestor se faz imprescindível, como bem indicou Cohen (1994). Assim sendo, a culpa não é das pessoas mas das práticas estruturadas na arena das disputas sobre os espaços legitimados.

Enquanto isso os alunos sofrem, mais do que todos os demais agentes, como relatou um estudante em entrevista concedida à pesquisadora:

> **Com tanta pressão que a gente tem aqui sempre…** Pô, vamos visitar a nossa família para dar aquela relaxada, para voltar com moral, aí não tem como voltar né. Se fosse 75% de frequência, até podia ser né? Porque se eu estou aqui para estudar, eu tenho que estudar né? Aí falaram que tem um limite, **além de ser uma vez por ano. Mas eu acho esse 75% de aprovação é injusto.** (grifo da autora).

Além do fato de poucos conseguirem ver seus familiares e da implantação da bolsa MEC chegar a atrasar até um semestre ou mais, os atrasos nos repasses pelo MEC voltaram a acontecer, conforme entrevistas concedidas por dois alunos para a presente pesquisa:

> **Aluno 1:**
> Eu coloco a bolsa nos últimos tempos, desde que teve o „golpe" assim, como se fosse uma tortura, porque você fica todo mês numa ansiedade, aquela apreensão: será que vai cair no dia certo? Será que vão mandar? Será que vai homologar? Todo mês é isso. É verdade, a gente nem depende dela, nem dá para pagar o aluguel mais. Daí as pessoas na PRAE falam "Nossa, mas daí você vai receber duas quando vier, você vai ficar um mês sem receber, mas daí você vai receber as duas". Mas eu falei "a que custo?". Eu vou receber as duas, mas eu vou ter que me sacrificar até esse um mês inteiro, vou ter que emprestar dinheiro, passar vergonha. É um desrespeito. **Para mim eu coloco como se fosse uma tortura todo mês. Fora os estudos, fora o trabalho que eu tive e consegui arranjar para poder ajudar a sobreviver, fora a sua vida normal, você tem ainda que viver com essa ansiedade. Preocupada com a bolsa.** E será que vai cair, será que não, e o meu ônibus? e o meu aluguel? e a minha luz? Eu particularmente penso assim, é chato, é sacrificante para mim. Eu não queria depender da bolsa.
>
> **Aluno 2:**
> Eu também não. Mas eu prefiro depender dela do que dos meus pais, porque o que eles conseguem, eles mandavam para mim no passado, eles mandavam cem ou duzentos que eles conseguiam, mas eles tiravam dos meus irmãozinhos, então eu prefiro ficar só com a bolsa, sabe? E eu prefiro mais depender dela do que tirar dos meus irmãos que estão lá. / Aí a gente fica nessa ansiedade mesmo todo mês. **Todo mês é aquela ansiedade. /. Não sei, mas parece que você não consegue se concentrar, eu estou falando por mim, nos estudos.**
>
> **Aluno 1:**
> **É, a gente entra em pânico**. / A gente entra em pânico, porque eu dependo, agora eu estou trabalhando, mas eu estou trabalhando há pouco tempo. **Esses dias até eu emprestei dinheiro para pagar o ônibus**, eu não tinha dinheiro para pagar o ônibus, a minha bolsa não caiu.
> (grifo da autora).

A questão da chegada desses alunos à Curitiba continua sendo um problema grave, mesmo passados 13 anos da política em que os mesmos problemas ocorrem, como se depreende do diálogo relatado abaixo em uma entrevista concedida à pesquisadora. Os fatos narrados são relativos ao ano de 2017:

> **Alunos 1 e 2:**
> Nossa, foi bastante complicado assim, mesmo, porque a gente, porque no meu caso eu não vim preparado assim para, **eu achei que a universidade ia oferecer alguma coisa assim, um lugar né, um lugar para gente ficar, mas não teve, pegou totalmente de surpresa.** Você entra no site da universidade vê lá „casa do estudante", **se está no próprio site da instituição, presume-se que era uma casa gerenciada pela instituição, né?** Nesse caso foi bastante complicado assim, mas a recepção que teve aqui (no evento do registro acadêmico) eu gostei, foi legal assim. Mas só que na parte depois daquilo **parece que era nós por nós**, sabe? **Depois que termina o expediente da universidade aí parecia que era nós por nós mesmo**. Olha, vou falar para você que foi um momento difícil. (...) Conseguimos (ajuda na PRAE) porque... Se a gente fosse pedir bonitinho, porque isso foi bem explícito nessa primeira reunião (registro acadêmico), a gente conseguiu uma solução temporária casa de passagem porque teve um certo momento né que a gente teve aquele certo desconforto, que a gente falou lá que as pessoas não estavam gostando, daí teve um momento que a gente teve que pressionar. A gente teve que falar, lógico que a X é uma pessoa muito legal né, nos ouviu e nos recebeu muito bem, a gente não tem o que reclamar, mas teve um certo momento na questão que a gente teve que impor, né. Dizer ó: "Se vocês não conseguirem resolver, a gente vai ter que pegar as coisas e ficar ali na Reitoria, dormir lá, tem o RU perto.". Eu acho que isso né, acho que essa coisa assim ajudou a coisa funcionar mais rápido. Porque, lógico, **se não tem solução, a gente não vai ficar na rua, tem o RU aqui perto, eu falei para Pró-reitora, a gente vai trazer nossas coisas e vai ficar lá acampado, é um espaço público, é como se fosse uma ocupação sem interferir em nada.**
>
> **Aluno 3:**
> A gente já está acostumado, infelizmente.... na FUNAI era assim, falam, falam, principalmente **aqueles mais antigos, dão uma de amizade .... mas não fazem nada, é um desrespeito... então, me lembrou muito da FUNAI isso aí...** (grifo da autora).

Mas a PRAE contra-argumentou, quando insisti na questão da necessidade de uma moradia indígenas ou casa de chegada à UFPR. A coordenadora de assistência estudantil relatou para a pesquisa, após ter sido questionada sobre o tema:

> O que eu quero que você entenda que **é complicado para nós**, por exemplo, **criar uma moradia somente para chegada dos indígenas e não criar moradia para a chegada dos brancos que estão em situação de vulnerabilidade, que tem também**. É só você ir na casa do estudante que você vai ver que **tem preto, branco, roxo. O que que eles têm em comum? A pobreza**, porque quem mora em casa de estudante precisa e precisa muito, porque não é fácil morar em casa de estudante, é você cair no quarto de quem nunca viu, ainda quando eles falam que é indígena, tem gente que tem preconceito. Tem indígena, preto, quilombola e refugiado que sofre preconceito até dentro da sala de aula, aluno não quer fazer trabalho com ele. (grifo da autora).

Esse problema se arrasta desde 2005 e sobre esse assunto um dos primeiros formados (egressos), o qual foi entrevistado nesta pesquisa, mencionou:

> O que precisa mais do que tudo é garantir a permanência. É você **garantir a permanência básica, ter um lugar para você morar, um alimento e um meio de transporte. Não é luxo nenhum, é o básico para você conseguir ir e vir e estar bem para poder desempenhar um bom resultado no curso.** A partir do momento que você está num lugar que você se sente bem, que você está feliz, tudo o que você faz vai ser bem, vai ser bom e vai ser com prazer, vai ser com dedicação. Se você está infeliz num lugar não tem como. **Se precisar plantar infeliz não vai ter frutos**. É tudo, uma coisa que depende da outra. (grifo da autora).

Certamente é bem cansativo para os alunos, bem como para aqueles que tentam ajudá-los mas se veem limitados. Isso foi destacado por um gestor que chegou a coordenar o NAPA e que concedeu entrevista para essa tese: “toda hora tem que ficar falando as mesmas coisas, e lá vem a questão da igualdade, que „entrou são iguais“... é muito desgastante”.

Portanto, tomada em conjunto, a análise da política de fomentos visando o componente indígena da política afirmativa indica que a UFPR, por meio da PRAE, a despeito do reconhecimento do MEC/FNDE e da legislação pertinente às políticas afirmativas as quais reafirmam as condições especiais e diferenciadas necessárias a garantir o sucesso desse público:

- primeiramente perdeu, em 2014, a chance de evidenciar sua intenção afirmativa quando, à revelia de diálogos prévios, simplesmente cortou a bolsa permanência de R$ 400,00 que já vinha sendo dada há anos, e não aceitou revisar tal decisão ou criar, na forma de um “auxílio indígena”, um substitutivo que reconhecesse a pertinência da equidade no trato a esse público;
- tem implicação direta no abandono de um expressivo contingente de indígenas nesse período por conta dos mesmos não terem tido as mínimas condições de manutenção material, sem contar no desengajamento devido à frustração decorrente dessa situação;
- utilizou-se de estratégia capciosa ao apropriar-se de um dos argumentos dos alunos para a manutenção da bolsa PRAE, justamente a viabilização do deslocamentos às suas terras de origem, forjando um programa de retorno à aldeia completamente indefinido (negociado caso a caso em seu início) e inefetivo pois até o momento pouquíssimos alunos a ele tem tido acesso, comprometendo novamente a persistência na permanência na UFPR, já que o “vínculo com a causa indígena” (2013a) é um dos fatores

mais relevantes para a adesão desse universitário ao ensino superior, sendo que o mesmo é alimentado pela manutenção de tais vínculos através de visitas periódicas a seus povos;

- tem dificultado sistematicamente o acesso desses universitários aos auxílios pela burocratização; nesse sentido, vale lembrar as palavras do Prof. Moreira Júnior no início desse capítulo (item 4.1.1.) quando mencionou que o que ele aprendeu enquanto gestor é que quando os burocratas não querem que uma mudança se instaure, eles se escondem atrás da burocracia;
- não tem tratado o componente indígena pelo viés da promoção da igualdade substantiva, que implica em dar mais a quem tem menos, praticando uma discriminação positiva em relação aos mesmos, visando a promoção da equidade, que se trata da produção ativa da igualdade de condições, mediante a necessária seletividade (COHEN, 1994).

Entendo que os dados evidenciaram que, caso fosse real intenção a viabilização efetiva do sucesso desses alunos, deveria haver gestão compartilhada entre PRAE e NUEI no que tange aos auxílios existentes e na criação de outros a serem disponibilizados e acessados pelos estudantes indígenas, mediante a criação de programas específicos para os mesmos, reconhecendo-se a necessidade dessa "discriminação positiva" com vistas a atuar com prioridade e equidade. O próprio governo do Estado do Paraná, por intervenção da CUIA, paga "auxílio instalação" para os alunos indígenas recém-ingressos, bem como uma bolsa monitor para um colega do curso do indígena o acompanhar durante o ano todo, à escolha do próprio aluno – colaborando com o "professor-orientador"? Ademais, quando a UFPR quer fazer uso da "autonomia universitária" ela prescinde desses argumentos que a articulam a outras entidades, como no caso a FENAPRAES, ainda mais quando essas subsidiam práticas contrárias a seus interesses, como já foi feito inúmeras vezes, inclusive no caso da aprovação 37/04-COUN (UFPR, 2004b).

São apenas dez alunos por ano, somados a cerca de dois ou três da Lei 12 711/12 (BRASIL, 2012d). Se não é possível ter uma "moradia ou aldeia indígena" por enquanto, que se pense em uma "casa de chegada". Outra alternativa é separar 10 dentre os 180 computadores que existem e destiná-los especificamente aos indígenas (e mais alguns para os quilombolas) pelo período de um semestre, até

que possam se rganizar e adquirir os próprios equipamentos. Esses seriam sinais de mudanças nas práticas e mensagens claras aos agentes dos ares de mudança. Caso contrário, criam-se programas que não são efetivamente acessados por tais alunos, como esse de “inclusão digital”. Digo isso porque, verificando o resultado do edital de 2017, eu localizei apenas o nome de um indígena. Pois isso é uma bola-de-neve que só faz crescer, como relatam os alunos entrevistados para a tese sobre como se sentem:

> **Aluno 1:**
> Depois eu já estava cansando, desistindo de correr atrás, como eu falei para senhora, logo **no começo eu corri, queria estudar, queria computador, queria não sei o quê, participava de reunião aqui, ali.** Depois vem, dificuldade do dinheiro para pagar o aluguel, porque eu estava morando de favor... dificuldade para usar computador, para tirar cópia....
>
> **Aluno 2:**
> Igual ele falou, meio que **abandonado**, meio que **só um grãozinho ali diferente, no meio do marzão**, da multidão, entendeu? Você falou de valorização… a gente não vê isso. **Problematizar? Problematizar o quê se vocês não sabem nem que eu existo**? Mais ou menos assim, nem se preocupam com a minha existência.
>
> **Aluno 1:**
> Parece que a valorização já fica da gente se graduar aqui, não se valorizar aqui dentro da faculdade, mas sim fora daqui.
>
> **Aluno 2:**
> Com certeza, é o que eu falei na entrevista da prova do PET (Programa de Educação Tutorial) esse ano. Que eu represento um povo, aqui eu não estou em nome só da X(de si mesmo), eu estou representando meu povo. Eu estou me formando para futuramente, porque eu posso não fazer nada agora, mas daqui a uns anos vou poder. E quem sabe muito mais do que muita gente que está participando agora, porque eu posso ocupar um cargo, sei lá. (grifo da autora).

Portanto, a forma como tem sido feita é excludente, sendo as regras criadas na PRAE para depois ficar uma negociação *ex-post* em cima de casos destoantes da regra, como no caso do Programa Retorno à Aldeia, pois isso acarreta falta de clareza em relação aos critérios efetivos adotados, bem como uma baixa adesão dos alunos indígenas que consideram um “desgaste a mais” pedir, por exemplo, passagens para visitar seus familiares, sendo que ele não tem 75% de aproveitamento, como está estipulado no edital. O mesmo vale para as inúmeras comprovações burocráticas que se tem somado ao longo dos anos para viabilizar o acesso dos indígenas aos editais dos demais fomentos exigidos, como auxílio-moradia, acesso a computadores emprestados, etc. O NUEI não deveria ser

evocado apenas nos momentos de “dividir a responsabilidade” pelos cortes de ”benefícios”, mas para construir uma agenda factível e diferenciada para esse público, reconhecendo seus “direitos” diferenciados, implementando um novo *habitus* administrativo. O que foi cultivado na última gestão foi deletério em relação aos indígenas e fez com que tudo se desse de tal forma como se os excluídos se excluíssem, refletindo a partir do pensamento de Bourdieu e Passeron (2013, 2014).

Assim, a partir de seus efeitos práticos na evasão crescente dos estudantes indígenas, os dados levantados permitem questionar os critérios de vulnerabilidade econômica quando aplicados aos indígenas e o uso excessivo dos dispositivos burocráticos, que dificultam o acesso dos mesmos aos fomentos disponíveis. Lembro que ambos contradizem o espírito da proposta da política de inclusão da UFPR. Via de consequência, fazendo uso dos mesmos termos que fundamentaram a 37/04 (UFPR, 2004b), tais processos configuram-se racistas ao territorializarem na prática critérios universais no gerenciamento das especificidades aportadas pelos povos indígenas ao mundo universitário.

4.2.3.2 O registro acadêmico e a recepção

Considerando que todas as práticas administrativas são pedagógicas pois estabelecem o suporte aos aspectos relacionais, materiais e representacionais e engendram nas estruturas organizacionais a expressão concreta de condições diferenciadas para inclusão, há que se dar atenção ao momento do registro acadêmico, o qual passou por algumas modificações recentemente, as quais merecem análise.

Nas palavras de uma das técnicas do NUEI, em entrevista concedida para esta pesquisa, o registro acadêmico

> é feito separado do registro geral, porque **nós temos um processo que é diferenciado (pois) estudante é aprovado para a universidade e não para o curso**, ele escolhe o curso no dia do registro acadêmico, então ele tem um processo diferenciado e ao longo dos anos nós temos aperfeiçoado esse registro acadêmico. E agora a gente o tem como sendo um momento do acolhimento e outras questões, mudou a concepção. (grifo da autora).

Ou seja, o registro acadêmico do indígena adentrado especificamente pelo Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná (pois os que entram pela Lei das Cotas já

definem o curso na inscrição para o vestibular regular), envolve uma decisão assaz importante, que articula “o ser e o fazer” na universidade (nos termos de FERRARINI, 2011, p. 1), mesmo que provisoriamente (já que é possível mudar de curso). Isso porque o aluno é classificado por desempenho sem saber se ele vai conseguir o curso que efetivamente almeja, porque a referida escolha ocorre no momento da matrícula dentre os cursos que disponibilizaram vagas; assim, alguém pode escolher o curso que ele quer antes dele, por ter obtido melhor classificação. Isso frequentemente gera dissabores nos alunos. Um dos graduandos disse em sua entrevista para essa pesquisa:

> Então esse modelo eu acho que ele deveria ser um pouco mais explicado, quando eu fiz o vestibular eu não sabia, eu **saí da minha aldeia para estudar odontologia e aí quando eu cheguei eu vi que na verdade não tinha odontologia, alguma outra pessoa tinha escolhido** e eu deveria escolher outro curso. Eu **tinha uma vaga para escolher um curso, não uma vaga para o curso que eu tinha escolhido**. Eu acho que isso aí é meio **frustrante**, eu acho que tinha que abordar mais a fundo, né? (grifo da autora).

Então, para além de ser o momento em que se territorializa efetivamente sua presença na universidade, pelos trâmites burocráticos, também o faz em termos de seu projeto de ser, já que o que se quer fazer tem a ver com o que se quer ser;

> uma escolha madura é uma escolha que depende da identificação consigo mesmo. Nela, não só intervém sua capacidade de controle, mas a **síntese** entre responsabilidade individual, consigo mesmo, e **responsabilidade social.** (...) Por outro lado, escolher tendo em conta o que se *pode ser*, é próprio de uma escolha madura que é **ajustada, e, além disso, prospectiva, pessoal, autônoma, responsável, independente**. (BOHOSLAVSKY, 1987, p. 88-89, grifo do autor).

Essa escolha, no caso dos universitários indígenas, ainda tem outros agravantes peculiares, para além dos anseios familiares e da falta de informações concretas sobre as profissões – o que acomete a quase todos os jovens indistintamente, indígenas ou não. No caso específico deles, que pretendem cursar uma universidade regular, os cursos ofertados dialogam com a urbanidade metropolitana capitalista. Ademais, eles têm que gerenciar as expectativas de seu povo originário e o fato de não possuírem *background* familiar ou coletivo que os facilite a missão, uma vez que geralmente são os primeiros de seu meio a cursarem ensino superior, então dispõem de pouco repertório sobre o tema. E, no caso, ainda

tem que lidar com toda a novidade desse novo mundo que é a universidade (por si extremamente complexa) e a cidade grande. Tudo de uma vez só.

Pensando em tudo isso, o NUEI decidiu em 2015 humanizar esse processo, o qual até ano anterior estava excessivamente burocrático. Como eu mesma vivenciei os dois modelos e participei ativamente da elaboração da proposta de reformulação, com sugestões e aportes práticos decorrentes de minha própria experiência em coordenar projetos de extensão na UFPR, posso tecer alguns comentários a partir de uma breve autoetnografia. Primeiramente é preciso dizer que a mudança implicava em mais trabalho para o NUEI então a proposta necessitava de agentes para ajudar a pô-la em prática e a forma escolhida foi territorializar essas novas atividades inserindo-as nas práticas já estabelecidas institucionalmente, as quais poderiam aportar a inserção de colaboradores para concretizá-la, no caso dos bolsistas de extensão universitária, os quais seriam indígenas veteranos, preferencialmente.

É preciso afirmar, a partir da autoetnografia, que quando assisti à reunião do registro de 2015, eu também desconhecia tudo o que se relacionava a esse momento e aos encaminhamentos que a ele subjaziam. Então, de certa forma, eu me identificava nesse momento mais com os calouros indígenas do que com a instituição. Isso me possibilita dizer que a mesma era extremamente complexa em termos de conteúdo, assoberbada em termos tempo disponível (um período, acho que vespertino nessa ocasião), confusa didaticamente (ênfase total na oralidade mas sem uma sequência lógica, com assuntos sendo complementados e retomados no meio de outros), sem documentos de suporte, com muitas siglas sendo mencionadas, sem mapas de onde ficavam os lugares para onde os alunos teriam que ir (para abrir conta, para se cadastrar para restaurante universitário - RU, onde era o RU, etc). Faltavam muitas informações, apesar do esforço de tentar dar conta de passar outras tantas informações. Eu mesma, do meu lugar privilegiado, não entendi metade do que falaram, pois eu também, como já dito, desconhecia o "como" fazer para acessar os direitos, que na Federal são tratados como "benefícios" (MACHADO; PAN, 2016, p. 477). Depois dessa reunião de informação seguia-se o registro acadêmico propriamente dito, realizado individualmente, momento em que o aluno efetivamente escolhe o curso entre os que disponibilizados pela instituição, por ordem de classificação e de presença no momento da chamada. No ano de 2015, não fui autorizada a acompanhar esse

momento pois faltou a formalização da mediação de minha co-orientadora e minha solicitação foi negada.

Portanto, o projeto de extensão universitária AMEI - Acolhimento e Monitoria de Estudantes Indígenas foi proposto a partir da reflexão sobre esse processo anterior. Através dele foram implantadas importantes mudanças: realização em dois dias, havendo apresentação de um que produzi com a ASPEC (Assessoria a Projetos Educacionais e Comunicação do Setor de Ciências Biológicas) em parceria com o NUEI (Núcleo Universitário de Educação Indígena) para o projeto Acolhimento e Monitoria de Estudantes Indígenas (AMEI)[18] (APÊNDICE E); apresentação das coordenações dos cursos apontados na inscrição do vestibular como primeira opção, para esclarecimentos sobre grade curricular e aspectos diversos relacionados ao curso e à profissão (áreas de atuação etc); visitas aos *campi,* das quais participei ativamente e nas quais fomos às coordenações onde os calouros teriam que se apresentar na semana seguinte (algumas vezes foi possível já apresentar o aluno à coordenação); também foram mostrados e adentrados os RUs, as CASAs (assistência à saúde), as bibliotecas, alguns museus, o Banco do Brasil (onde eles tem que abrir conta), o CED – onde podem praticar esportes etc. Enfim, tanto as reuniões de recepção com esclarecimentos sobre os cursos, sobre a gestão, sobre os fomentos, regadas a cafezinho com bolo, quanto esse *tour* pelos diferentes espaços físicos da UFPR, com monitoria minha com equipe técnica do NUEI e com os bolsistas do AMEI, certamente materializaram na prática uma nova representação sobre a relevância desse momento na produção do vínculo entre estudante, seus familiares (porque é frequente alguns deles virem) e a universidade. Pelo que entendi, o registro acadêmico em si, feito no primeiro dia à tarde após a explicação dos cursos, não foi modificado substancialmente. Sobre ele, tirando o fato relevante de alunos que querem um curso mas acabam tendo que ir para outro, segue a normalidade imposta pelas rotinas burocráticas necessárias.

Outra coisa que chamou a atenção foi a mudança do espaço físico, do porão para uma bonita sala no Setor de Jurídicas no Prédio Histórico, que é onde o NUEI/PROGRAD se situam. Isso porque uma das egressas chegou a comentar que ela, graduada em Medicina, quando chegou à UFPR, foi recebida pelo Reitor Carlos

---

[18] Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=K0WqGl_Ah_c&feature=youtu.be.>.

Moreira Júnior no gabinete; já os primos dela afirmam que nunca falaram com o reitor e que a reunião foi “nos porões” do prédio central.

Destaquei alguns trechos das entrevistas dos alunos para essa tese sobre essas novas práticas para evidenciar suas repercussões sobre os mesmos:

> **Aluno 1:**
> Eu acho que as meninas do NUEI (Núcleo Universitário de Educação Indígena), esse ano foi muito melhor. Justamente isso, a integração **das meninas NUEI de irem lá receber, e conversarem bastante sobre os cursos, chamarem as coordenações de cursos para explicarem como é, fazerem os negócios, apresentarem os *campi***, **enfatizaram bastante: “você procure o seu tutor**, você procure o seu tutor. Porque ele vai te ajudar, e qualquer problema, **venha falar com a gente**, senão a gente não vai saber.” Eu achei legal, porque **quando eu cheguei aqui, não teve ninguém para me falar isso**. Aí, por exemplo, no ano passado, a vaca já estava indo para o brejo quando eu fui procurar o meu tutor, entendeu?
>
> **Aluno 2:**
> Eu achei que **esse projeto caiu do céu pros calouros** que vão entrar agora, **porque o que eu passei**, eu não tinha um projeto como esse, **eu tive muita dificuldade até para achar onde ia ser a aula**, sem falar que eu dei sorte de conseguir ficar na Casa do Estudante já de entrada porque senão eu ia ficar como muito aluno indígena, completamente perdido. (grifo da autora).

No trecho a seguir, por outro lado, concernente ao modelo anterior, ficam evidenciadas as representações dos alunos sobre aquele processo em uma entrevista concedida para esta tese:

> **Alunos 1 e 2:**
> 1. Começa assim. Você chega assim no prédio histórico, assim "meu Deus, aonde que eu vou, meu pai?" Chega a ter um desespero assim, "meu Deus, que que eu tô fazendo aqui?"
> 2. Nesses prédios gregos, coluna, "voltei pra idade antiga?"
> 1. Isso mesmo... fui para Grécia? (rsrsrs) É **quando eu cheguei, eu imaginava que a UFPR era um campus só**, entendeu? Que nem UFAM (Universidade Federal do Amazonas). **Aí falaram "não, é aqui, a reitoria é ali, o apoio é pra lá..." meu deus, que confusão, tem que ir de ônibus!!!** Daí eu cheguei assim, aí tava todo o pessoal lá já, parece que eu cheguei meio atrasada, porque eu tava demorando pra achar, pra me localizar onde tava sendo, e eu não sabia perguntar muito bem, foi um esculhambo. Daí fui lá, cheguei atrasadérrima lá no subsolo....
> **Entrevistadora: Tipo, na hora da reunião? Você chegou na hora da reunião que tinha antes, né? E daí, o que você achou daquela reunião?**
> 1 . Nem sei... eu só conseguia pensar **"meu Deus, que curso? E agora, o que vai ser de mim? Eu tô com fome, não tenho dinheiro…" Não tava nem prestando atenção. Não, eu tava em outro mundo** assim
> **Entrevistadora: Você estava brava né, eu lembro de você. Você tava nervosa porque você queria outro curso, né? E você era o segundo lugar, não era?**
> 1. Era. É, verdade! Daí eu "meu Deus, tô num lugar desconhecido e ainda por cima **não peguei o curso que eu quero, que droga!"** E ano passado eu tinha prestado, tinha já passado em primeiro, eu falei "por que eu passei em segundo?" E eu tava com fome também, daí junta tudo. Mas assim, por um lado eu acho que foi bom até, porque eu acho que se eu tivesse no curso de Medicina ia ser difícil eu largar assim, falar não.
> **2. Você chiou?**
> 1. Não, eu não insisti porque eu sabia já como que era. Daí falaram assim "você pode escolher todos os cursos menos o de Medicina". Como eu já tinha conversado com o meu irmão, e ele me disse que se eu quisesse Medicina mesmo, dava para começar Enfermagem que tem a grade parecida, que dava daí para eu aproveitar né. Aí peguei falei "eu quero enfermagem então". **Mas aquilo foi horrível, pareceu tribunal da inquisição, sabe? Que você tinha que entrar sozinho, sem ninguém e aquele bando de povo estranho lá dentro naquela sala de prédio antigo, com cheiro estranho, é tudo muito estranho**. E ainda por cima no meu caso foi pior, que eu **estava para fazer uma coisa ainda que eu não queria.** É difícil até pensar assim "como seria se fosse diferente, se eu tivesse passado em primeiro?" O que era possível porque eu tinha prestado no ano anterior, eu tinha passado em primeiro. Eu prestei nesse ano porque eu quis vir pro outro curso e não sabia se iam aceitar a minha carta e passei em primeiro também... (grifo da autora);

Essa mudança na recepção do aluno convocado foi substancial, todos os antigos que souberam da mesma aprovaram-na. Entretanto os calouros pontuaram em entrevista para a tese algumas questões que tem relação direta com as **condições** concretas à recepção, as quais resvalam nas dimensões do fomento já amplamente discutidas:

> Em saber que eu tô na Universidade „Federal" do Paraná e que eu não tive um lugar pra ficar, né? Em saber que tem que esperar um processo burocrático e que tem que esperar meses pra essa bolsa MEC e a bolsa moradia sair.... A única coisa que tem é RU. Eu acho que se fosse viabilizado uma política que realmente pensasse em recepcionar realmente. Como se diz? Acolhimento, né? O termo que foi usado, acolhimento indígena. **No meu ponto de vista acolhimento é quando você acolhe o outro, ouve o outro e tenta realmente resolver. Eu acho que o que a gente teve aqui mesmo** nesse AMEI (Projeto de Acolhimento e Monitoria de Estudantes indígenas), **foi realmente mais uma recepção**, né? A gente foi recepcionado e por aí foi, não é? É porque depois da recepção...eu mesmo, né? Tipo tive que procurar sozinho, tive que ir lá na porta falar com a pró-reitoria, falar com a coordenadora de assistência estudantil, né? Eh, realmente mostrar o meu caso, pra diz que não, eu não tinha onde ficar. E, eu relembrando, né? Eu conversei com outros estudantes indígenas, muitos falaram a mesma coisa. Que a pior fase é foi essa parte inicial, que já poderia estar solucionada, né? **Acho que a Universidade Federal do Paraná, mais de 10 anos de política, pioneira e tal, já deveria saber disso, pensar nisso: como é lidar, acolher realmente os seus estudantes indígenas.** (grifo da autora).

Para além das condições concretas de recepção, a moradia indígena configuraria uma territorialização efetiva da questão indígena na UFPR, reconheceria a identidade, favorecendo a visibilização da presença e as identidades indígenas aportadas pelas políticas local e nacional de acesso dos indígenas à UFPR, favorecendo o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão. Nas palavras de dois alunos entrevistados nesta pesquisa:

> **Aluno graduando:**
> uma aldeia universitária ou uma aldeia de passagem seria criar **um espaço para a gente automaticamente pensar melhor junto**, conseguir desenvolver algumas ações muito melhor do que a gente ficando separado. Só que daí, com o passar do tempo, eu entendi que **a política que foi criada lá em 2005 para atender a inserção do indígena na universidade, ele quer que eu me forme e cada um volte para sua aldeia. Não quer fazer desse ambiente um paradeiro** para a gente. Aqui a gente é transitório, né? Mas mesmo transitório a gente poderia ter um espaço para a gente ficar junto enquanto faz o seu curso, só enquanto estuda. Parei um pouco com essa ação porque essa ação é praticamente o mesmo que dar contra o muro, né? Porque **a universidade não quer a gente aqui, a gente veio aqui se formar para que cada um vá para a sua aldeia** e cada um desenvolva lá entre o seu povo.
>
> **Aluno recém-formado:**
> **Uma dificuldade que a universidade tem hoje, de agregar a diversidade né**. E a diversidade indígena e a quilombola, por exemplo, a diversidade de comunidades tradicionais, ela tem que ser agregada e não afastada, porque se constrói uma sociedade melhor quando se agrega a diversidade. **Ela tem que ser agregada no sentido positivo, ela é uma forma positiva de complementar os saberes e não** algo que deve ser afastado, algo que deve ser deixado de lado, **algo que deve ser criminalizado**. E **a aldeia indígena de certa forma daria força pra essas expressões de diversidade. Tanto para a universidade quanto internamente ali entre um Pankararu, um Bakairi, um Guarani tantas etnias que estão na universidade...** essas manifestações de diversidade dentro de um ambiente indígena ela também tem que ser incentivada, porque a gente tá vivendo um momento bem tenso, seria uma oportunidade de se conhecerem, assim quando a gente tiver que se unir para resistir, porque a gente vive numa resistência até hoje, seria mais fácil... Esse espaço aqui é um espaço de resistência, **o espaço universitário, todos os espaços que os indígenas ocupam hoje são um espaço de resistência, mas dificilmente é um espaço de convivência.** E hoje o que a gente precisa incentivar o que os indígenas precisam criar entre si é um espaço de convivência para a gente mesmo entender as cosmologias dos nossos parentes de outras etnias, que infelizmente, que a colonização tirou isso quando implantou o cristianismo, essa cosmologia ainda é muito viva nesses povos, a crença desses povos ainda é muito forte, igual é nos guaranis. Então essa aldeia universitária de certa forma seria uma forma de fortalecer os indígenas como um todo, não como uma forma de separar, de dizer quem é mais e quem é menos indígena. (grifo da autora**).**

Conforme depoimentos, as solicitações extrapolam o imediatismo e remontam a algo da ordem política, tanto para a universidade quanto para os estudantes. Seria a efetivação das condições necessárias à produção concreta de que uma “polinização cruzada” (ZAFFOS, 2013) intercultural e interacadêmica. Por outro lado, reforçaria os laços interétnicos dos universitários indígenas.

Mas é aí que a crítica do aluno graduando é pontuada, é sobre algo que remonta às condições materiais, as quais dependem de recursos financeiros e de vontade política. E o que ele percebeu foi que a universidade não os quer aqui, ao contrário do que a existência da política poderia indicar num primeiro momento.

Isso é pertinente em termos administrativos, pois, tomando por exemplo o próprio NUEI/PROGRAD (Núcleo Universitário de Educação Indígena, que fica na Pró-Reitoria de Graduação), essa unidade não tem orçamento específico, nem personalidade institucional reconhecida em termos administrativos. Apesar de que, mesmo assim, consegue fazer essa política que aí está. Foi essa unidade que garantiu alguma especificidade nessa política a partir de seus primórdios em 2009 e aquilo que se auferiu em termos de resultados, além da própria Resolução 37/04 (UFPR, 2004b) e do Vestibular com a CUIA-Estadual (Comissão Universidade para os Índios). Se essa equipe e os agregados permanentes e esporádicos (que colaboram voluntariamente, por simpatizarem com a causa indígena) não se empenhassem, nem o que aí está de específico provavelmente existiria.

Em uma organização altamente hierarquizada como a UFPR, o fato de não ser essa coordenação territorializada (porque não ela inexiste para o COPLAD, não tem regimento interno discutido e aprovado nos conselhos superiores) diz muito sobre a política. Note-se que nem os demais núcleos são territorializados (ex.: NEAB), apenas a CEPIGRAD. Logo, não há gratificações para os coordenadores e/ou técnicos, e os docentes sempre trabalharam pela boa-vontade, por isso não e de estranhar que tantos deles tenham desistido quando percebem que não conseguem implementar quase nada para os indígenas e, quando o conseguem, é a custo de enorme desgaste. Na lógica das práticas institucionais, isso é um problema. Exemplificativo disso é que a unidade que eu criei no Setor de Ciências Biológicas-BL, a ASPEC-Assessoria a Projetos Educacionais e Comunicação, vinculada à direção do BL, teve seu projeto e regimento interno aprovados tanto no Comitê Setorial quanto no COPLAD. E ela substituiu outra unidade que era a PROEV, que também “existiu” para a Universidade, foi legitimada administrativamente.

Além disso, o NUEI não tem nem equipe suficiente - tanto que foi elaborado um projeto de extensão para tentar resolver parcialmente isso, para ter uma equipe maior pelo menos no vestibular e no ingresso, quando é preciso realizar diversas tarefas telefonar para todos os mais de 100 candidatos à UFPR no vestibular indígena, depois precisa conseguir falar com os aprovados, depois falar com os coordenadores dos cursos, enfim diversas atividades concentradas que precisam de aporte de recursos humanos.

Tais limitações impostas pela própria construção histórica da política refletem na estrutura organizacional dessa mesma política, ocasionando uma

identidade difusa a essa unidade, gerando conflitos tanto para os alunos quanto para os agentes de outras unidades. Muitas das queixas dos alunos decorrem do não entendimento das limitações às quais o NUEI fica submetido, e do entendimento de que o mesmo não cumpre o papel esperado na defesa deles, como retratam as queixas a seguir, explicitadas em entrevistas para esta pesquisa:

> **Aluno 1:**
> A nossa permanência aqui, as bolsas, que, sei lá, **o NUEI é só é feita para te indicar e você não resolve nada? É isso que o NUEI é?** Pois é, eu estou falando já do NUEI. **Toda vez que eu precisei de ajuda, eles só faziam indicar**. "Ah, você vai pra cá, você vai pra cá, mas você tem que fazer isso e aquilo." Eu ia só no que eles me orientavam, aí eu ficava esperando, mas ninguém me ligava, ninguém me retornava. Aí, a própria X (colega) falou: "Quer resolver alguma coisa, vai lá na PRAE que eles resolvem." Aí eu fui na PRAE e resolveram NE aquilo que tava faltando.
>
> **Aluno 2** (por escrito)**:**
> **Então a NUEI não é tão parceira quando vamos revindicar de alguma forma nossos direitos, já que temos a representatividade por parte deles, demonstrando uma falta de comprometimento nos requisitos como por exemplo: o apoio pedagógico,** onde precisamos de uma política voltada para nos estudantes indígenas, já que temos um decreto que dá um amparo pedagógico, mas na prática não se concretiza. Uma impressora que eu mesma fui atrás, e a resposta sempre é negativa, sem atalhos, sem diálogos... No meu ponto de vista, **a NUEI não quer "brigas" com quaisquer órgão, secretaria, ou seja, se contenta como está, prejudicando o avanço dos alunos, o dialogar é importante sim, mas mostrar que está na Lei, que estão infringindo a Lei, que tem que cumprir. Mostrar que queremos sempre progredir.** Nesse aspecto venho a concluir que infelizmente a manobra para manter o aluno indígena continua de alguma forma para se auto-beneficiar, enfim **os alunos**, em uma visão ampla **não se sentem representados**, pois os próprios que correm atrás dos seus interesses, sem intermediações da NUEI, **se sentem perdidos e amparados apenas pelos amigos, que são seus parentes na UFPR.** (...) Outro ponto é o nosso intercâmbio, que nem se quer nos mostram como e de que forma podemos iniciar uma tal viagem para fins estudantil. E o Mestrado, a gente também quer que saibam que estamos interessados em avançar na nossa formação.
>
> **Aluno 3:**
> O que me passou logo na memória, que é tipo assim, é que no NUEI **esses alunos, eles deveriam ter um professor ou alguém ali para consultar, um professor da área jurídica:** "ah, professor, tô com esse edital aqui da bolsa permanência e eu quero saber se eu como indígena também tenho direito ou não. (grifo da autora).

Entretanto, há outro rol de questionamentos que anseiam por maior atuação do AMEI no sentido de que tenham mais encontros, pois a ênfase maior acaba sendo no vestibular, ingresso dos calouros e recepção, havendo poucos encontros coletivos propiciados pelo projeto depois. Um dos alunos entrevistados para a pesquisa aborda o assunto:

> **Já é abril**, já vem aí a semana do estudante indígena, né? E a gente já devia tá pensando em alguma atividade, em algo para divulgar nossa presença aqui, que nem tinha na X(outra universidade). Mas não tem, não teve nenhuma reunião desde fevereiro na recepção, até agora não. E como se diz? **É importante esses estudantes estarem se reunindo e estarem se dialogando e fazendo com que essas relações realmente aconteçam**, né? O estar conversando com o outro, às vezes me ajuda. E ajuda o indivíduo muito bem a superar esse desafio, ou seja, **essas reuniões são importantes, ainda mais aqui onde os alunos estão separados pelos campus... Tem que ter, além de ser um espaço político no qual a gente possa reivindicar,** ações, né? Ações de melhoria, ações pedagógicas, né? De fortalecimento do quadro das culturas indígenas, né? É, **também nos possibilita a nos relacionarmos**, não é? A escutar o outro, ouvir o outro e isso ajuda muito no curso. Se tem essa questão da amizade, da afetividade com o outro, ele vai ajudar bastante. (grifo da autora).

Evidentemente que há muitas opiniões positivas sobre o NUEI também, como as seguintes que foram expressas por um dos graduandos para a pesquisa em pauta:

> É um ponto forte nosso. / É o nosso porto seguro aqui. / É uma base nossa aqui na UFPR. / Acho que quando a gente precisa de alguma coisa em relação à universidade elas sempre estão dispostas a ajudar, a orientar a gente nas coisas da universidade. E também mandam um e-mail, a gente responde e mesmo assim a gente passa lá para confirmar que receberam o e-mail, sabe? Quando acontece algum problema com a bolsa da PRAE elas entram em reunião com a coordenação de lá, com a X, para verificar o que aconteceu, porque está atrasado, para passar para gente, para a gente ficar mais tranquila. A gente sempre tem um contato bem forte mesmo. Bem presente, isso é presente sempre. E a confiança, tem uma confiança. (AUTOR, ano, página).

Em síntese, o que tantos depoimentos evidenciam é que, desde antes do registro acadêmico e ao longo de todo o processo, assoberbam as demandas ao NUEI, que é a "cara" da federal para os alunos indígenas, pois é com quem eles tem o maior contato, entretanto a solução desses problemas não depende do NUEI, passam por outras instâncias não tão receptivas às especificidades das demandas e dos sujeitos que as pronunciam, nem sensíveis às implicações de suas burocratizações sobre esse público. Com a criação da SIPAD e a nova "personalidade" que a política de inclusão promete ter, talvez surjam práticas mais coadunadas com as demandas, pautadas em necessidades mínimas (como disse o egresso, não é luxo) e na efetivação das condições para a garantia do sucesso desse alunado, pois é o sucesso deles na caminhada que define o sucesso dessa política, como bem pontuou o atual reitor em sua fala. Há de se esperar para ver se a força da mudança pronunciada pelas lideranças à frente da gestão entrevistadas será capaz de reorganizar as práticas materiais, relacionais e representacionais (que

envolve a sensibilidade emocional para a causa da diversidade e da equidade) e os *habitus* dos agentes envolvidos, proporcionando tais condições concretas à efetivação das necessárias mudanças. Ou se tais intenções serão constrangidas pela inércia, força que atua pelas práticas pregressas, visando suas manutenções (reproduções), pela funcionalidade que as mesmas engendram às práticas administrativas, feitas e refeitas sob dada lógica, assentada em parafernálias burocráticas e representacionais tecidas por décadas e que apresentam, por isso mesmo, muita consistência na produção da exclusão "por dentro".

Como esse tópico tratou do registro acadêmico e remeteu ao assunto da reopção, clamando para que se fale da flexibilização das normas institucionais da UFPR com vistas a reconhecer na prática a especificidade desse público ante os demais adentrados.

4.2.3.3 Flexibilização das normas

À guisa de reavivar a memória, cumpre ressaltar que a Resolução 37/04 (2004b), prevê:

> CAPÍTULO III – DA PERMANÊNCIA:
> Art. 10. A UFPR deverá implementar um **programa permanente de acompanhamento** dos **estudantes indígenas**, coordenado por comissão constituída especificamente para este fim.
> Parágrafo único – O programa de acompanhamento dos estudantes indígenas **deverá contemplar, ao menos**, os seguintes pontos: (...)
> **IV**- 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**. (UFPR, 2004b - grifo da autora).

O referido programa permanente de acompanhamento dos indígenas não foi normatizado por regulamentações territorializadas formalmente, conforme previsto na resolução, mas foram constituídas práticas eliciadas pela demanda e tacitamente instituídas enquanto ações consensuadas entre os agentes gestores.

Devido às peculiaridades que envolvem o processo de escolha do curso pelos universitários indígenas relatadas no tópico anterior, a ferramenta mais acessada por eles foi a reopção de curso e turno, a qual foi usufruída diferentemente do restante dos alunos da UFPR. O trancamento de curso também foi acionado, mas com efeitos de cancelamento, pois nenhum dos que trancaram de fato acabou retornando – ficou, no SIE, a incongruência entre o cadastro dos cursos e o que

consta no histórico, prevalecendo para essa pesquisa o cadastro, bem como o entendimento, de trancamento como matrícula inativa. O prazo máximo para integralização do curso está prestes a ser acionado, pois outros alunos (pouquíssimos) que estiveram nessa situação optaram por abandonar ou cancelar ou trancar e não mais retornaram.

Quanto à reopção, os dados revelam que, de 121 alunos indígenas adentrados (vestibular indígena ou Lei das Cotas), 47 fizeram uso dessa ferramenta da prática, ou seja, 39%. Dentre esses, 22 encontram-se com matrícula ativa, 9 se formaram e 16 abandonaram, como evidencia a TABELA 9:

TABELA 9 - QUANTITATIVO DE ADENTRADOS E DE REOPTANTES E/OU REINGRESSANTES POR NOVO VESTIBULAR INDÍGENA

SITUAÇÃO MATRÍCULAS	ADENTRADOS VESTIBULAR INDÍGENA OU LEI 12.711/12	REOPTARAM E/ OU FIZERAM NOVO VESTIBULAR INDÍGENA
ATIVAS	47 – 39%	22
INATIVAS	50 – 41%	16
EGRESSOS	24 – 20%	9
TOTAL	121 – 100%	47 – 39%

FONTE: a autora (2018).

O fato de ser colocado o reingresso por novo vestibular junto com a reopção tem sua razão fundamentada na prática, pois o aluno readentrado fez uso desse opção por não ter sido contemplado, por algum motivo, pelo processo interno de reopção, ou porque já tinha feito uma reopção e na prática há restrição para nova reopção ou porque o curso almejado (a exemplo da Medicina e outros da saúde) em um ano não ofertou vaga mas no subsequente sim, ou porque o pedido de reopção foi recusado pela coordenação do curso, ou ainda porque o aluno preferiu precaver-se fazendo novo vestibular a esperar o resultado do trâmite da solicitação de reopção. De qualquer forma, como fica evidenciado na TABELA 10, dentre os 47 citados, 11 alunos readentraram mediante novo vestibular (gerando novo número de registro acadêmico) e todos readentraram pelo Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, ocupando uma vaga que poderia ter sido ocupada por novos alunos - caso o processo de troca de cursos (reopção) ou a reintegração de ex-aluno tivesse outra forma de acontecer, fosse normatizada.

TABELA 10 - COMPARATIVO ENTRE O QUANTITATIVO GERAL DE REOPTANTES E/OU REINGRESSANTES E DE REINGRESSO POR NOVO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ

SITUAÇÃO MATRÍCULAS	REOPTARAM E/OU FIZERAM NOVO VESTIBULAR INDÍGENA	READENTRARAM POR NOVO VESTIBULAR INDÍGENA (COM OU SEM TEREM AUFERIDO REOPÇÃO)
ATIVAS	22 – 47%	9
INATIVAS	16 – 34%	2
EGRESSOS	9 - 19%	0
TOTAL	47 – 100%	11

FONTE: a autora (2018).

De qualquer forma, dentre os que reoptaram ou reingressaram, 47% ainda estão com matrícula ativa e 19% já se formaram, o que resulta em 66% de sucesso na estratégia de utilizar esses dispositivos para favorecer a *persistência na permanência* desses alunos na busca pelos seus próprios sucessos acadêmicos e da política da UFPR.

Nesses 13 anos da política inclusiva da UFPR, a alternativa da reopção e/ou da reinserção por novo vestibular sempre foi acionada. Como é possível perceber na TABELA 11, formulada a partir dos dados constantes no APÊNDICE K, dentre os cinco primeiros adentrados, dois já fizeram uso desse dispositivo. A diferença é que, a partir de 2012, os próprios alunos passaram a territorializar a possibilidade de prestar “Novo Vestibular”, muitas vezes sem sequer tentarem a reopção (por já desconfiarem ou saberem de sua inviabilidade institucional), como forma de troca de curso e reingresso, principalmente.

TABELA 11 - QUANTITATIVO DE USUFRUINTES DA REOPÇÃO OU DO REINGRESSO POR NOVO VESTIBULAR INDÍGENA POR ANO DO PRIMEIRO REGISTRO DO ALUNO

ANO DO PRIMEIRO REGISTRO ACADÊMICO	ALUNOS USUFRUINTES	REOPÇÕES OBTIDAS	REINGRESSO POR NOVO VESTIBULAR INDÍGENA	TOTAL OCORRÊNCIAS
2005	2	2	0	2
2006	2	2	0	2
2007	3	2	1	3
2008	5	5	2	7
2009	6	6	0	6
2010	3	2	2	4
2011	6	5	2	7
2012	5	4	1	5
2013	6	7	2	9
2014	2	2	0	2
2015	4	4	0	4
2016	3	2	1	3
2017	0	0	0	0
TOTAL GERAL	47	43	11	54

FONTE: a autora (2018).

Por outro lado, como se percebe nos dados da TABELA 11, ocorreram casos de alunos que fizeram mais de uma vez uso de reopções, acompanhadas ou não de novos vestibulares e ainda antes e depois de reingressarem por novo vestibular, evidenciando a importância desse quesito para a promoção da equidade. Entretanto, por não ser normatizado adequadamente, tal recurso pode não estar sendo acessado por alunos que desconhecem essas estratégias. Isso depõe contra a igualdade de oportunidades dentro da própria equidade aportada pela Resolução 37/04 (UFPR, 2004b).

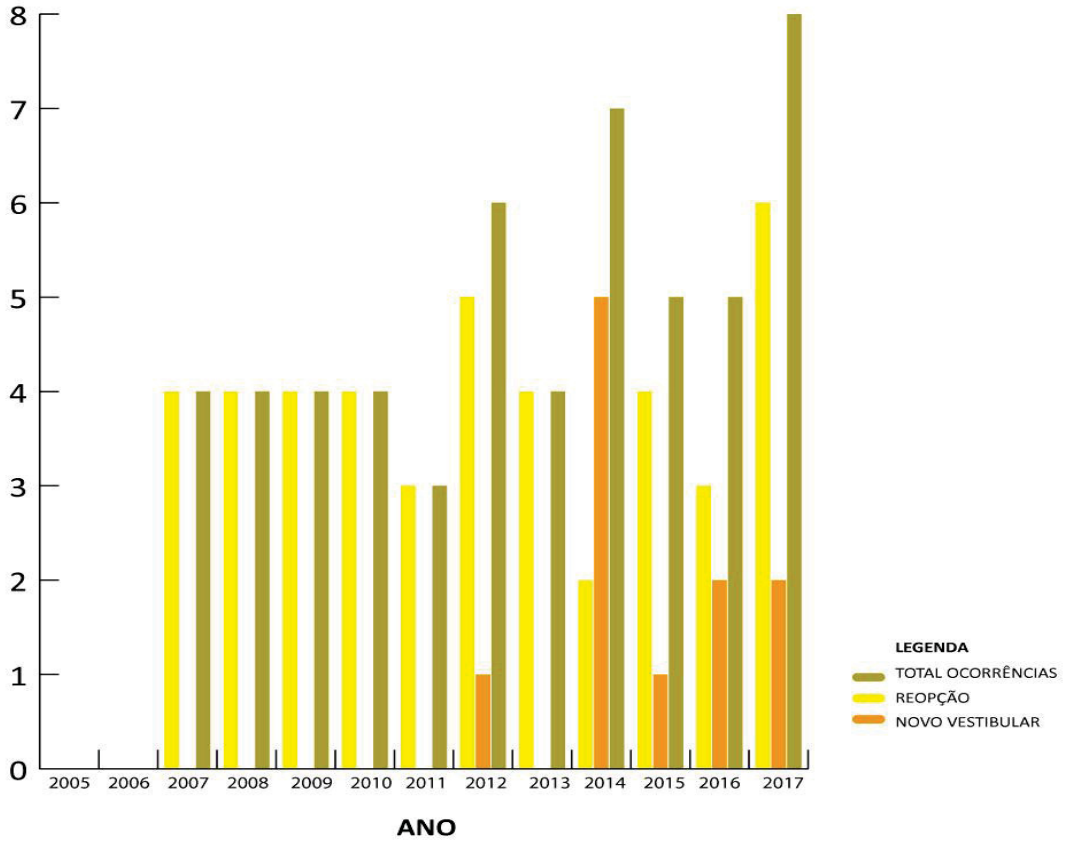
De qualquer forma, é uma distorção decorrente da prática que não garante processos claramente normatizados para a reopção e reingresso. Essa estratégia tem ganho vulto a partir de 2012, quando ocorreu o primeiro reingresso de aluno(a) que estava cursando um curso mas queria outro – Medicina e, já ciente de que o processo interno à instituição estava inoperante por acordos tácitos que instituíram o rodízio ente alguns cursos do setor de saúde, fez outros vestibulares para poder acessar a desejada vaga, a qual fazia anos que não era disponibilizada, tendo sido operacionalizada como mecanismo de obtenção da flexibilização das condições concretas de modificar suas trajetórias sem requerer o “direito” preconizado na Resolução 37/04 (UFPR, 2004b), mas nem sempre facilmente exequível. Então, desses 11 alunos, 4 fizeram o Vestibular Indígena novamente sem que tenham reoptado anteriormente (por não tentarem ou não conseguirem). Mas nem todos o fizeram pelo mesmo motivo, nem para os mesmos cursos. A TABELA 12 e o GRÁFICO 9, decorrentes dos dados constantes do APÊNDICE L, evidenciam o crescimento do uso do “Novo Vestibular Indígena” no transcorrer dos anos.

TABELA 12 - QUANTITATIVOS ANUAIS DE OCORRÊNCIAS DE REOPÇÕES E REINGRESSO POR NOVO VESTIBULAR INDÍGENA

ANO	REOPÇÃO	NOVO VESTIBULAR	TOTAL/ ANO
2005	0	0	0
2006	0	0	0
2007	4	0	4
2008	4	0	4
2009	4	0	4
2010	4	0	4
2011	3	0	3
2012	5	1	6
2013	4	0	4
2014	2	5	7
2015	4	1	5
2016	3	2	5
2017	6	2	8
TOTAL GERAL	43	11	54

FONTE: a autora (2018).

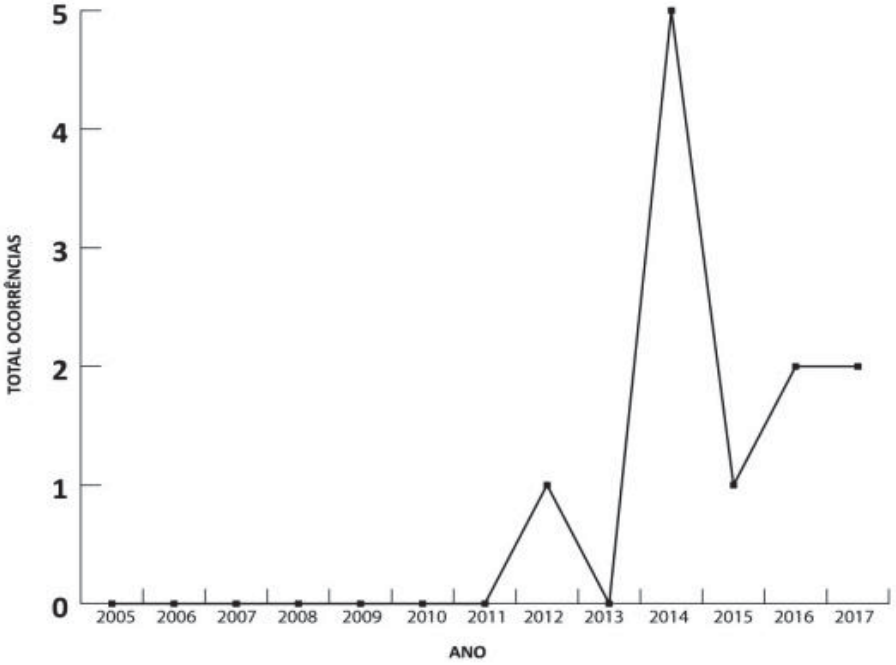
GRÁFICO 9- REOPÇÕES E NOVOS VESTIBULARES POR ANO DAS OCORRÊNCIAS



FONTE: a autora (2018).

Analisando a TABELA 12 e o GRÁFICO 9, fica evidente que a partir de 2012 ganhou fôlego o reingresso por “novo vestibular indígena”, com grande aumento nas solicitações, a ponto de em 2014 ocorrer mais reingressos por novo vestibular do que solicitações de reopção. O GRÁFICO 10 se refere somente aos “novos vestibulares”, evidencia a importância desse instrumento como alternativa de reopção ou de reingresso de aluno que havia abandonado.

GRÁFICO 10 - OCORRÊNCIAS DE REINSERÇÃO DE ALUNO MEDIANTE NOVO VESTIBULAR



FONTE: a autora (2018).

Esse dado revela, ao menos, dois fatos: um vestibular inteiro dos que a partir de 2009 ofertam 10 vagas, pois antes ofertavam menos de 10 vagas, foi ocupado por alunos que já cursavam a UFPR, ou seja, eles ocuparam a vaga de outros que ficaram de fora. Essa distorção é reconhecida por eles em falas explicitadas em entrevistas para esta pesquisa, como: “eu prestei também porque eu falei „vai que eles não aceitam a minha carta (de reopção) lá no curso, que nem aconteceu com X“. Daí eu falei: „não, melhor eu ir, né? Não vou correr esse risco“”; “Pena que daí eu peguei a vaga de outro”.

Na falta de um processo mais adequado, a reopção acaba se constituindo como possibilidade para revisão das decisões *ex post* a matrícula num dado curso, dando um tempo para o aluno entender melhor o mundo universitário, seus cursos e carreiras. Oportuniza um tempo, já que na UFPR inexistem ações voltadas a facilitar

essa reflexão sobre a conjunção entre “o ser e o fazer na universidade” (FERRARINI, 2011), a exemplo do que ocorre na UEL, por exemplo, onde foi implantada uma experiência inovadora no Brasil: Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UEL, o qual se constitui em uma “tentativa de intervenção no árduo processo de ingresso e permanência desses estudantes (tendo em vista) esse processo de aprendizagem (mútua) desenh(ar)-se como um caminho penoso, tanto para os estudantes quanto para os professores” (GUERRA; AMARAL; OTA, 2017, p. 139), uma vez que:

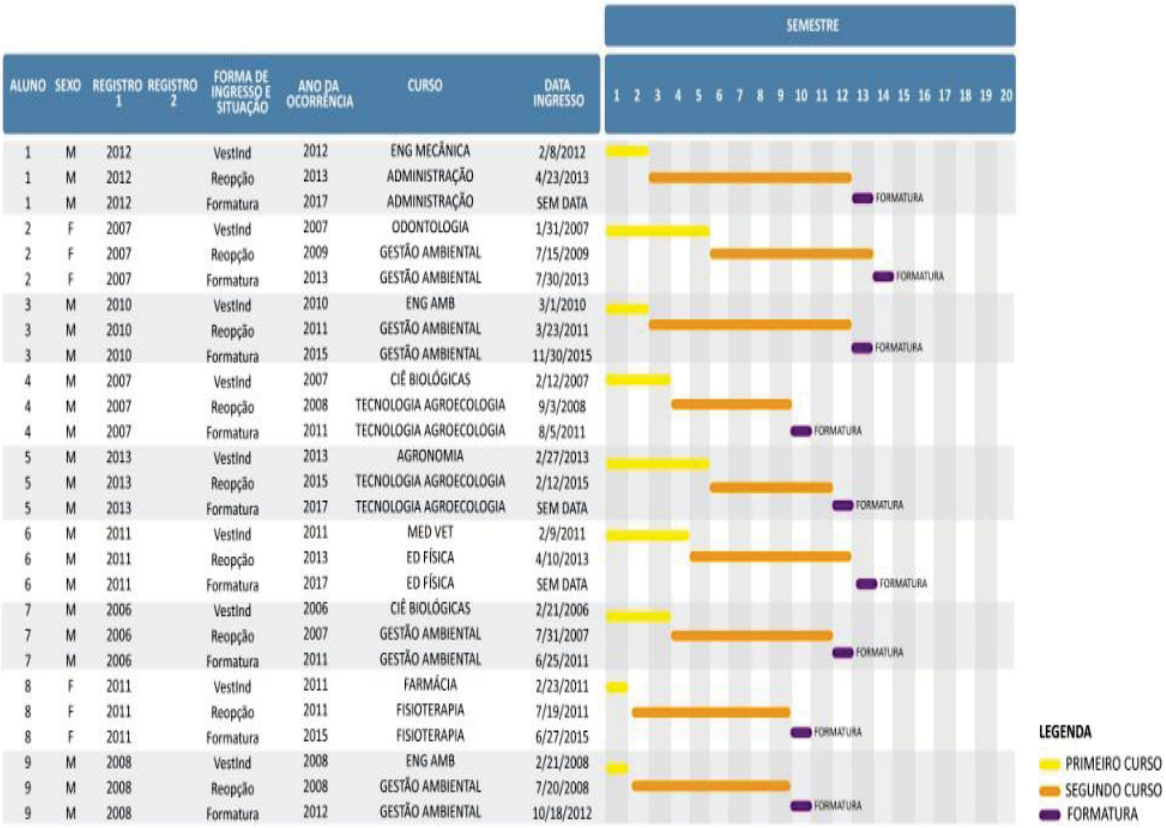
> A constituição dos sujeitos indígenas dentro da universidade passa por diferentes processo de interculturalidade e troca de saberes. As interferências multiculturais, o choque entre culturas, as novas categorias do mundo urbano e do mundo científico tomam conta do cotidiano, da sala de aula, e a aprendizagem passa a constituir-se como um desafio tanto para esses estudantes quanto para os professores. (...) O **Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica está organizado em 480 horas letivas a serem desenvolvidas em quatro módulos temáticos compostos por diferentes atividades ao longo de um ano.** (...) **Após** cursar o Ciclo Intercultural e obter o desempenho acadêmico previsto pela proposta pedagógica, **o estudante poderá se matricular no curso de graduação desejado. A própria opção pelo curso desejado passa a compor os conhecimentos debatidos ao longo do Ciclo, buscando amadurecer suas ideias e pretensões.** (GUERRA; AMARAL; OTA, 2017, p. 141, grifo da autora).

Enfim, os alunos acabaram territorializando essa ferramenta, tendo em vista os embates decorrentes dessas dificuldades explicitadas, como é possível notar na entrevista concedida para a pesquisa:

> Eu queria Medicina. Passei em primeiro lugar duas vezes, menos no ano que tinha vaga pra Medicina, daí fique em segundo e fui para enfermagem esperar abrir medicina de novo.(…) Aí na hora que eu materializo assim na minha mente, se eu tivesse passado em primeiro e aí eu entrasse na medicina e falasse “meu Deus, não é isso que eu gosto, não é isso que eu quero”, como que ia ser difícil, tipo, mudar entendeu? Se eu fosse pro Direito (naquela época), nossa, meu pai acho que me trucidava. Daí **por um lado eu acho até que foi bom assim, que bom que eu não passei, que eu pude me conhecer mais, porque eu acho que essa era uma vontade mais dos meus pais do que minha e que, de certa forma, eu fui induzida assim**, sabe. Ainda mais que o meu irmão já fazia e tal. Aí eu falei “não, tipo…” Assim, logo que eu comecei a ter as aulas assim, que eu me vi na realidade, naquela realidade, eu falei “meu, não gosto disso, de enfermagem, não nasci pra isso”. (...) Mas daí eu pedi pra mudar pra Direito e a resposta não vinha... daí fiz de novo o vestibular e passei em primeiro de novo. (grifo da autora).

Fato é que, desde o primeiro vestibular, a reopção tem sido utilizada. No GRÁFICO 11, concernente aos alunos formados, fica evidenciado que dentre os nove alunos egressos que reoptaram, as trajetórias refletem a operacionalização desse dispositivo se deu até o quinto semestre.

GRÁFICO 11 - TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS FORMADOS/EGRESSOS QUE REOPTARAM DE CURSO

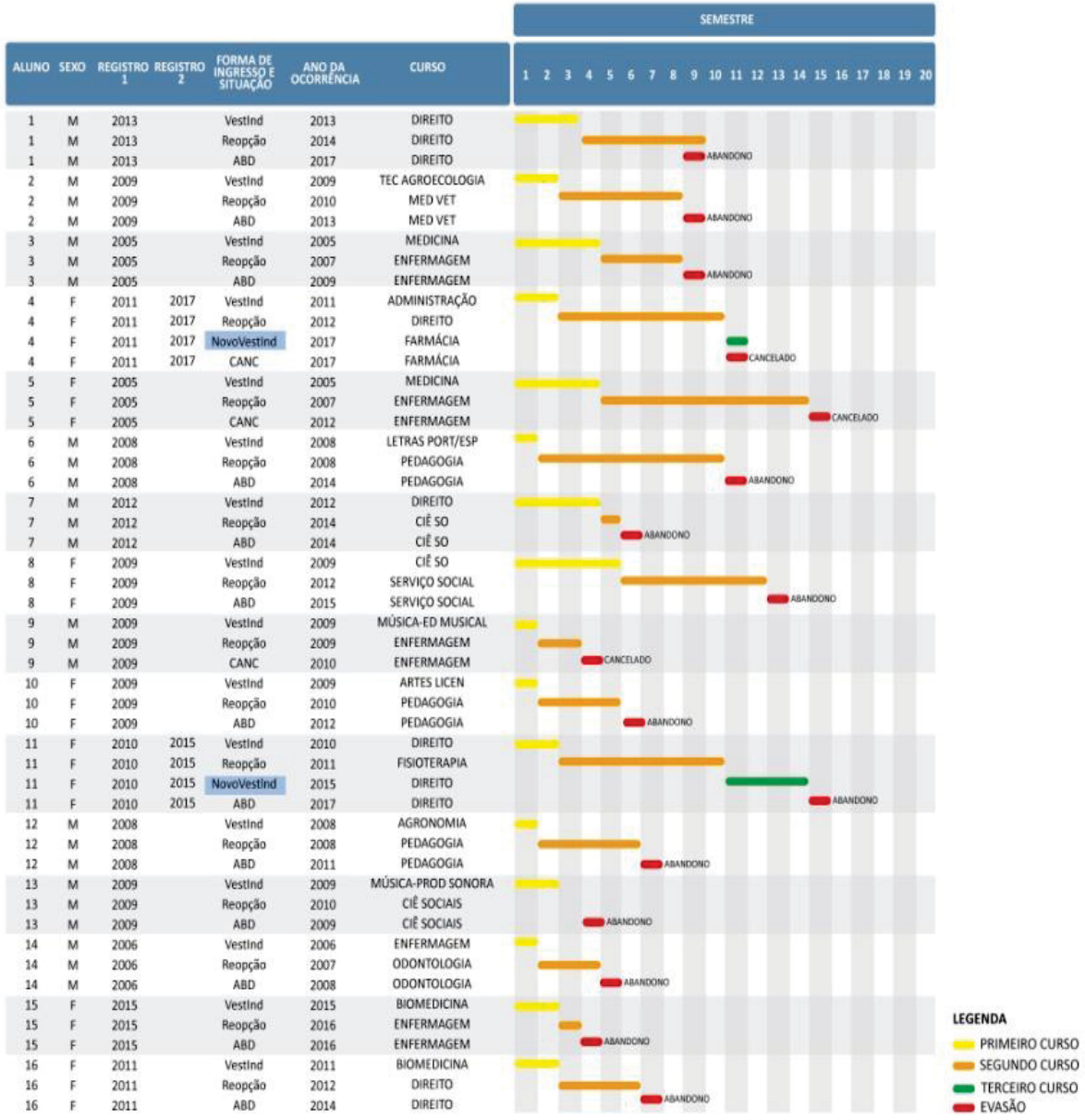


ALUNO	SEXO	REGISTRO 1	REGISTRO 2	FORMA DE INGRESSO E SITUAÇÃO	ANO DA OCORRÊNCIA	CURSO	DATA INGRESSO
1	M	2012		VestInd	2012	ENG MECÂNICA	2/8/2012
1	M	2012		Reopção	2013	ADMINISTRAÇÃO	4/23/2013
1	M	2012		Formatura	2017	ADMINISTRAÇÃO	SEM DATA
2	F	2007		VestInd	2007	ODONTOLOGIA	1/31/2007
2	F	2007		Reopção	2009	GESTÃO AMBIENTAL	7/15/2009
2	F	2007		Formatura	2013	GESTÃO AMBIENTAL	7/30/2013
3	M	2010		VestInd	2010	ENG AMB	3/1/2010
3	M	2010		Reopção	2011	GESTÃO AMBIENTAL	3/23/2011
3	M	2010		Formatura	2015	GESTÃO AMBIENTAL	11/30/2015
4	M	2007		VestInd	2007	CIÊ BIOLÓGICAS	2/12/2007
4	M	2007		Reopção	2008	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA	9/3/2008
4	M	2007		Formatura	2011	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA	8/5/2011
5	M	2013		VestInd	2013	AGRONOMIA	2/27/2013
5	M	2013		Reopção	2015	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA	2/12/2015
5	M	2013		Formatura	2017	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA	SEM DATA
6	M	2011		VestInd	2011	MED VET	2/9/2011
6	M	2011		Reopção	2013	ED FÍSICA	4/10/2013
6	M	2011		Formatura	2017	ED FÍSICA	SEM DATA
7	M	2006		VestInd	2006	CIÊ BIOLÓGICAS	2/21/2006
7	M	2006		Reopção	2007	GESTÃO AMBIENTAL	7/31/2007
7	M	2006		Formatura	2011	GESTÃO AMBIENTAL	6/25/2011
8	F	2011		VestInd	2011	FARMÁCIA	2/23/2011
8	F	2011		Reopção	2011	FISIOTERAPIA	7/19/2011
8	F	2011		Formatura	2015	FISIOTERAPIA	6/27/2015
9	M	2008		VestInd	2008	ENG AMB	2/21/2008
9	M	2008		Reopção	2008	GESTÃO AMBIENTAL	7/20/2008
9	M	2008		Formatura	2012	GESTÃO AMBIENTAL	10/18/2012

FONTE: a autora (2018).

Chama a atenção, no GRÁFICO 12, na análise das trajetórias dos 16 alunos que reoptaram mas estão com **matrículas inativas,** que após a reopção eles conseguem, em sua maioria, permanecer por tempo maior na universidade, se comparado ao tempo do curso antecessor, novamente revelando o potencial desse dispositivo enquanto reforço à **persistência na permanência** dos alunos nos ensino superior, indicando ainda as dificuldades implicadas na escolha profissional.

GRÁFICO 12 - TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS QUE REOPTARAM DE CURSO MAS ABANDONARAM A UNIVERSIDADE

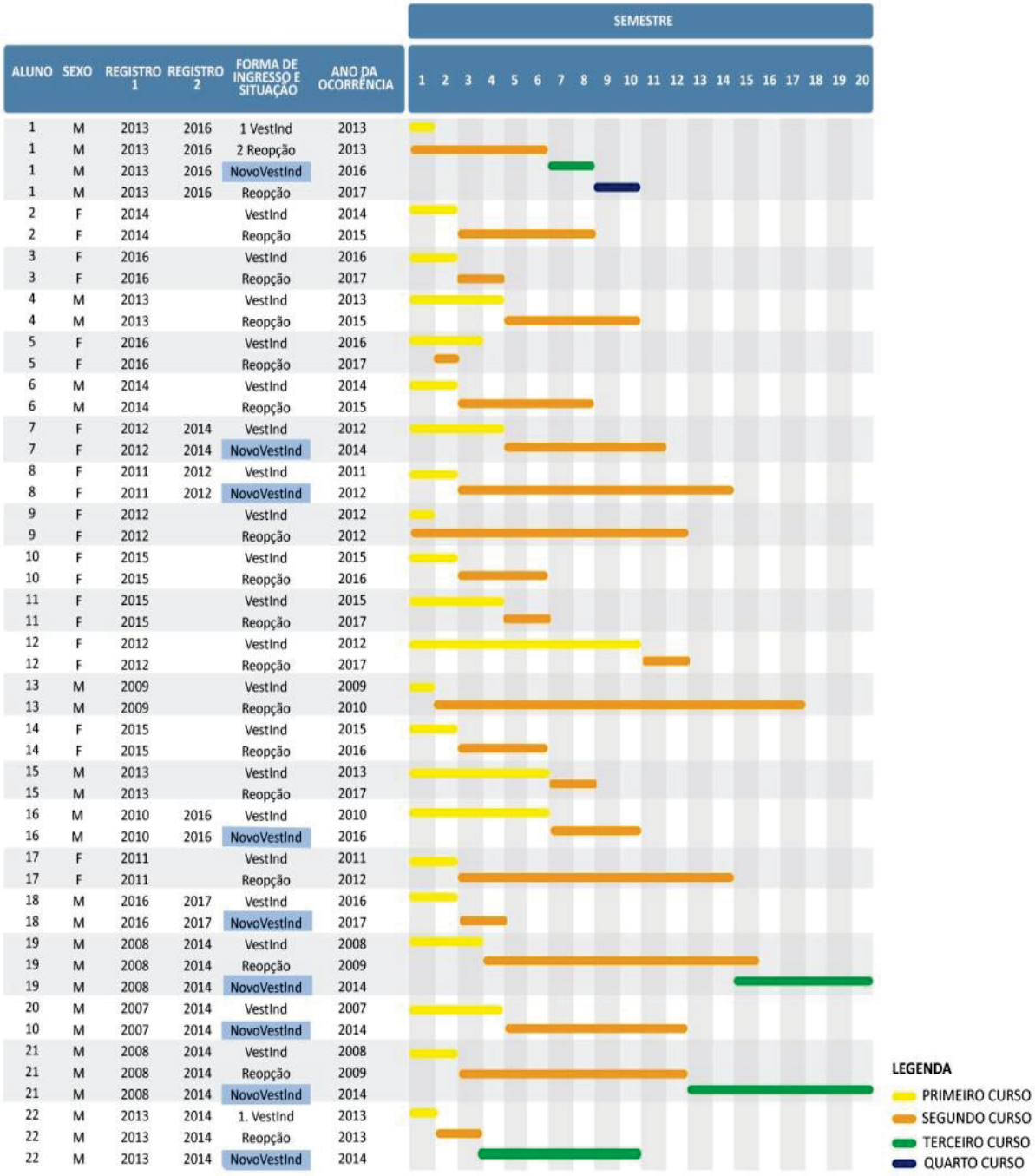


ALUNO	SEXO	REGISTRO 1	REGISTRO 2	FORMA DE INGRESSO E SITUAÇÃO	ANO DA OCORRÊNCIA	CURSO
1	M	2013		VestInd	2013	DIREITO
1	M	2013		Reopção	2014	DIREITO
1	M	2013		ABD	2017	DIREITO
2	M	2009		VestInd	2009	TEC AGROECOLOGIA
2	M	2009		Reopção	2010	MED VET
2	M	2009		ABD	2013	MED VET
3	M	2005		VestInd	2005	MEDICINA
3	M	2005		Reopção	2007	ENFERMAGEM
3	M	2005		ABD	2009	ENFERMAGEM
4	F	2011	2017	VestInd	2011	ADMINISTRAÇÃO
4	F	2011	2017	Reopção	2012	DIREITO
4	F	2011	2017	NovoVestInd	2017	FARMÁCIA
4	F	2011	2017	CANC	2017	FARMÁCIA
5	F	2005		VestInd	2005	MEDICINA
5	F	2005		Reopção	2007	ENFERMAGEM
5	F	2005		CANC	2012	ENFERMAGEM
6	M	2008		VestInd	2008	LETRAS PORT/ESP
6	M	2008		Reopção	2008	PEDAGOGIA
6	M	2008		ABD	2014	PEDAGOGIA
7	M	2012		VestInd	2012	DIREITO
7	M	2012		Reopção	2014	CIÊ SO
7	M	2012		ABD	2014	CIÊ SO
8	F	2009		VestInd	2009	CIÊ SO
8	F	2009		Reopção	2012	SERVIÇO SOCIAL
8	F	2009		ABD	2015	SERVIÇO SOCIAL
9	M	2009		VestInd	2009	MÚSICA-ED MUSICAL
9	M	2009		Reopção	2009	ENFERMAGEM
9	M	2009		CANC	2010	ENFERMAGEM
10	F	2009		VestInd	2009	ARTES LICEN
10	F	2009		Reopção	2010	PEDAGOGIA
10	F	2009		ABD	2012	PEDAGOGIA
11	F	2010	2015	VestInd	2010	DIREITO
11	F	2010	2015	Reopção	2011	FISIOTERAPIA
11	F	2010	2015	NovoVestInd	2015	DIREITO
11	F	2010	2015	ABD	2017	DIREITO
12	M	2008		VestInd	2008	AGRONOMIA
12	M	2008		Reopção	2008	PEDAGOGIA
12	M	2008		ABD	2011	PEDAGOGIA
13	M	2009		VestInd	2009	MÚSICA-PROD SONORA
13	M	2009		Reopção	2010	CIÊ SOCIAIS
13	M	2009		ABD	2009	CIÊ SOCIAIS
14	M	2006		VestInd	2006	ENFERMAGEM
14	M	2006		Reopção	2007	ODONTOLOGIA
14	M	2006		ABD	2008	ODONTOLOGIA
15	F	2015		VestInd	2015	BIOMEDICINA
15	F	2015		Reopção	2016	ENFERMAGEM
15	F	2015		ABD	2016	ENFERMAGEM
16	F	2011		VestInd	2011	BIOMEDICINA
16	F	2011		Reopção	2012	DIREITO
16	F	2011		ABD	2014	DIREITO

FONTE: a autora (2018).

Já em relação aos que estão com **matrículas ativas**, as trajetórias dos 22 estudantes indígenas que fizeram uso de reopção e/ou novo vestibular podem ser representadas conforme mostra o GRÁFICO 13.

GRÁFICO 13 - TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS COM MATRÍCULAS ATIVAS



ALUNO	SEXO	REGISTRO 1	REGISTRO 2	FORMA DE INGRESSO E SITUAÇÃO	ANO DA OCORRÊNCIA
1	M	2013	2016	1 VestInd	2013
1	M	2013	2016	2 Reopção	2013
1	M	2013	2016	NovoVestInd	2016
1	M	2013	2016	Reopção	2017
2	F	2014		VestInd	2014
2	F	2014		Reopção	2015
3	F	2016		VestInd	2016
3	F	2016		Reopção	2017
4	M	2013		VestInd	2013
4	M	2013		Reopção	2015
5	F	2016		VestInd	2016
5	F	2016		Reopção	2017
6	M	2014		VestInd	2014
6	M	2014		Reopção	2015
7	F	2012	2014	VestInd	2012
7	F	2012	2014	NovoVestInd	2014
8	F	2011	2012	VestInd	2011
8	F	2011	2012	NovoVestInd	2012
9	F	2012		VestInd	2012
9	F	2012		Reopção	2012
10	F	2015		VestInd	2015
10	F	2015		Reopção	2016
11	F	2015		VestInd	2015
11	F	2015		Reopção	2017
12	F	2012		VestInd	2012
12	F	2012		Reopção	2017
13	M	2009		VestInd	2009
13	M	2009		Reopção	2010
14	F	2015		VestInd	2015
14	F	2015		Reopção	2016
15	M	2013		VestInd	2013
15	M	2013		Reopção	2017
16	M	2010	2016	VestInd	2010
16	M	2010	2016	NovoVestInd	2016
17	F	2011		VestInd	2011
17	F	2011		Reopção	2012
18	M	2016	2017	VestInd	2016
18	M	2016	2017	NovoVestInd	2017
19	M	2008	2014	VestInd	2008
19	M	2008	2014	Reopção	2009
19	M	2008	2014	NovoVestInd	2014
20	M	2007	2014	VestInd	2007
10	M	2007	2014	NovoVestInd	2014
21	M	2008	2014	VestInd	2008
21	M	2008	2014	Reopção	2009
21	M	2008	2014	NovoVestInd	2014
22	M	2013	2014	1. VestInd	2013
22	M	2013	2014	Reopção	2013
22	M	2013	2014	NovoVestInd	2014

FONTE: a autora (2018).

Quando são comparadas as imagens das trajetórias nos três gráficos, fica evidente que, dentre os 24 formados, nenhum fez uso de “novos vestibulares”, mas 9 fizeram reopção. Já dentre os 50 com matrículas inativas, apenas 2 fizeram uso do “novo vestibular”, apesar de 16 terem reoptado. Já entre os 47 que estão com matrículas ativas 22 fizeram reopção (47%) e 9 fizeram ”novo vestibular”, com ou sem reopção antes ou após essa forma de reingresso. De alguma forma, tanto uma

modalidade quanto a outra têm contribuído para a efetivação da *persistência na permanência* para muitos desses estudantes, apesar desses dispositivos apontarem para a necessidade de aperfeiçoamentos para que os alunos possam usufruir mais facilmente das reopções, a fim de não acabarem ocupando a vaga de outros alunos nos vestibulares, já que estão na UFPR.

Devido à importância de tais mecanismos, seria apropriado para a configuração de uma parte dessa política, a normatização desses procedimentos não no sentido de restringir as agências dos estudantes, mas de conceder maior celeridade e universalização de seus usos. A UFPR já possui uma prática chamada PROVAR – Programa de Ocupação de Vagas Remanescentes, que poderia ser estendido, salvaguardadas as especificidades, aos indígenas, desenhado para absorver tais trocas de cursos e retornos mediante trancamentos, cancelamentos ou abandonos. Assim os estudantes e ex-alunos não ocupariam as vagas destinadas aos novos, o que é uma distorção desse sistema de uso da flexibilização das regras da UFPR. Ademais, como constam como 50 os com matrículas inativas (um aluno, que consta no SIE como abandono, faleceu), o que representa mais de 40% de vagas ociosas, seria uma forma dessa política tentar resgatar seu sucesso na formação desse público, da mesma forma que o PROVAR faz para as demais categorias de estudantes.

Cumpre ressaltar que o tema da criação de um PROVAR-indígena foi levantado por mim em 18/12/2015 (ata 22 do Comitê Gestor), por conta de uma aluna que queria ir para a Odontologia (não conseguiu e acabou abandonando a UFPR) - apenas em meio ao debate, não como proposição; no entanto, não houve desdobramentos. Provavelmente tenha sido objeto de proposições anteriores, em períodos em que eu não participava das reuniões. De qualquer forma, mesmo que o tenha sido, a procrastinação da discussão do tema revela desinteresse pela normatização, talvez por receio de que sua normatização ocorra em sentido inverso aos interesses dos indígenas, restringindo ainda mais as possibilidades dos mesmos fazerem uso de tal expediente. Acredito que já existe uma vivência suficiente de tais processos para se enfrentar a discussão e a instituição no sentido de garantir segurança jurídica e isonomia para o usufruto desse recurso como direito. Reativamente, em 03/06/2016, devido à solicitação de transferência externa de uma aluna, o assunto foi discutido novamente em debate – mas não como pauta, tanto que não consta em ata. A observância do aspecto “cronometragem”

dessa prática evidencia a reatividade e a procrastinação como prevalentes. Assim, tensionando intencionalmente as práticas, eu novamente retomei a proposição em 01/11/2017, quando se discutia o pedido de reopção para Medicina de um aluno, na presença do Pró-reitor e então foi encaminhada como “pauta para planejamento” (reunião audiogravada, sem ata).

O PROVAR-Programa de Ocupação de Vagas Remanescentes da UFPR é regido pela Resolução 99/09-CEPE (UFPR, 2009) e normatiza reopções internas, mudanças de turno/habilitação/campus, transferência externa, reintegração de ex-aluno, complementação de estudos, aproveitamento de curso superior etc. Entretanto ele destina-se somente para os demais públicos de alunos. Contrariando o sentido da indiferenciação das políticas e ações majoritariamente arroladas na UFPR em relação aos indígenas, nesse caso a igualdade não se aplicou para as vagas oriundas de evasão dos indígenas, que foram excluídos pelo estipulado no artigo 2º, §1º, inciso I, alínea “f” da Resolução 99/09-CEPE estabelece que “não será considerada vaga remanescente a gerada pelo cancelamento de registro acadêmico de aluno que tenha ingressado na UFPR por: f) ação do artigo 3º da Resolução 37/04-COUN”. É pertinente afirmar, portanto que a diferenciação, quando em desfavor dos indígenas é aplicável, mas quando implica em benefícios e direitos não o é. Evidencia-se, com isso, a perversidade da lógica que convenientemente se acomoda tendo, como é o caso, o lado indígena como prejudicado.

Mas por que os alunos estão preferindo não encaminhar os processos de reopção? Foi feita uma pesquisa *in loco* nos arquivos do NUEI e analisados quatro processos de solicitação de reopção, um dentre os quais acompanhei muito proximamente. Houve ainda outro caso, em que fui procurada pelos estudantes para auxiliá-los com as cartas de justificativa de solicitação, totalizando cinco processos analisados. Tentei analisar outros dois, referentes à Medicina, mas os mesmos não foram encontrados: um provavelmente foi porque o(a) aluno(a) não o montou (e fez o Novo Vestibular Indígena sem ter tentado o trâmite interno), e outro referente a um processo de reopção deferido para a Medicina, mas que resultou em uma restrição subsequente.

Um dos aspectos que chamou a atenção diz respeito ao próprio encaminhamento burocrático realizado e à mudança na mediação feita pelos agentes nesse encaminhamento no transcorrer do tempo:

> **Texto 1 – ano 2007:**
> Do Coordenador da PROGRAD para Pró-Reitora: “O estudante ... pede reopção de X para Y pois (justificativa). A Resolução 37/04 dispõe (transcrição de trecho da resolução). Assim, diante da normativa institucional e da solicitação do aluno, **a Comissão Permanente de Acompanhamento é favorável** ao pedido de reopção de curso.” / Desfecho favorável.
>
> **Texto 2 – ano 2015:**
> Do NUEI para o Coordenador da PROGRAD: “Tendo em vista a resolução (transcrição), encaminhamos o pedido da estudante X, **considerando a viabilidade** da mesma praticar a reopção de X para Y. / Informamos que a vaga suplementar ofertada no ano que a estudante foi aprovada e classificada foi escolhida e ocupada por outro candidato. Anexamos carta da aluna.”
> Do Coordenador da PROGRAD para a Coordenação do Curso: Partindo da justificativa da aluna, menciona o registro acadêmico e a opção da aluna. O pedido é regido pela Resolução 37/04 ..... / Os **pedidos de reopção de curso são usualmente deferidos pela PROGRAD após a manifestação favorável do NUEI e da Coordenação do curso que irá receber o alunos.”** / Desfecho favorável. (grifo da autora).

Na sutileza da troca de uma opinião enfática de aprovação (caso 1) para uma certa ambiguidade no (caso 2), revela-se como o “direito” previsto na Resolução não se territorializou na instituição e nas mediações que nela são empreendidas pelos agentes. As justificativas dos alunos nas cartas de solicitação se prendem às razões de afinidade com o curso, com o fato de estarem cursando a segunda opção de curso e à aplicabilidade prática do conhecimento nas suas comunidades entre outros argumentos.

Em um dos outros casos para os quais fui requisitada pelos alunos a colaborar, o curioso foi que o aluno havia entendido que deveria fazer uma carta para o curso no qual estava matriculado para justificar-se de sua saída do mesmo, e não para se apresentar ao novo curso. Merece registro os argumentos desse graduando para se desligar do curso, pois eles remetem a problemas institucionais que acabaram impactando em sua vida acadêmica diretamente:

> Como aluno adentrado pelas vagas suplementares para indígenas, via Vestibular dos Povos Indígenas, os Senhores sabem de algumas das especificidades que enfrentamos para prosseguirmos nossos estudos. Existem dois enormes que preciso destacar:
> **- financeiro** – sou do Amazonas, onde minha mãe reside, mas tenho muitos irmãos e não posso ficar contando com dinheiro dela para me sustentar em Curitiba. Ocorre que, **por problemas que não ficaram claros entre a PRAE e a PROGRAD, um culpando o outro, fiquei sem receber a Bolsa do MEC até a metade do ano.** Isso me causou muitos transtornos, pois tive que contar com a ajuda de colegas - por sorte tinha outros indígenas que me acolheram e entenderam a situação, e também da família para conseguir me manter em Curitiba. Mas a situação era bem desconfortável e desgastante. **Essa insegurança toda atrapalhou muito meu desenvolvimento no curso de X, pois os professores pedem muitos xerox e livros e eu não tinha como conseguir** e tudo isso me causou muita vontade de desistir de tudo, muito desconforto. **Também demorei para conseguir um computador, que é indispensável na vida acadêmica.** Novamente a PRAE demorou para indicar uma ajuda, não sei bem o porquê meu registro para acesso a materiais também estava complicado e no final me mandaram para **a Biblioteca de X, a qual me emprestou um notebook, mas apenas por pouco tempo, exigindo-o de volta.** Enfim, o quadro todo atrapalhou-me muito e eu **fiquei extremamente desanimado e atrasado nos conteúdos, seminários, etc.**
> - **formação básica deficitária X característica do curso de X** – o curso de X exige muitíssimo dos alunos, especialmente leitura e interpretação de textos. Pois bem, reconheço que tem pesado também a minha formação básica de baixa qualidade para acompanhar as aulas. Somado a isso, reconheço que **descobri uma certa incompatibilidade entre o meu jeito de ser e o que estou percebendo que seria preciso para se identificar com o curso de X**, **pois eu prefiro algo mais prático do que teórico**. Diante das problemáticas enfrentadas até o momento, a despeito do incentivo de alguns professores do curso, eu **solicito REOPÇÃO do curso de X para o Y, o qual eu já cursava em outra universidade, e para o qual gostaria de retornar.** Conto com a compreensão a apoio dos Senhores! (grifo da autora).

Essa carta foi encaminhada para o curso que o receberia e a Coordenação negou a solicitação alegando a política interna da UFPR (incapacidade de acompanhamento docente especial e individualizado, incapacidade de absorver mais um aluno, demanda de alunos no primeiro semestre extrapolar 20% a 25% a capacidade entre outros argumentos e também usou o argumento de que o curso almejado também era bastante teórico, não levando em conta que o aluno já o estava cursando antes de entrar na UFPR). Isso era verdadeiro pois, quando conseguiu entrar nesse curso, ele conseguiu equivalências, o que acabou acontecendo por Novo Vestibular Indígena. Segundo relato para a presente pesquisa, o estudante não sabia o que fazer quando pediram que fizesse a carta:

> falaram: „tu faz a cartinha, vê se vai dar certo ou não." Aí eu pensei e agora?... Por isso que eu busquei a orientação da senhora. Eu não sabia o que fazer, como escrever... Daí quando fiz a minha carta e que eles aceitaram, falaram o que pra mim, que era pra eu colocar a minha história e porque eu tava querendo trocar, isso que falaram pra mim.

Um dos aspectos importantes a destacar, nesse trecho, é a exigência de um gênero textual institucional como instrumento de mediação e a capacidade dos recém-ingressos de conseguirem transitar nesse âmbito altamente especializado. Foi um equívoco de encaminhamento a um interlocutor equivocado (curso atual), ou foi assim entendido pelo aluno, e a receptora (do curso visado) apegou-se a uma pequena parte do argumento para indeferir o pleito do aluno. Entretanto, não é plausível deixar de mencionar que o NUEI poderia ter refeito o encaminhamento ao receber a carta do aluno e perceber o seu equívoco, até porque foi o órgão intermediador de várias solicitações desse tipo. A mediação, nesse caso, foi falha. Por outro lado, a instituição habituou-se ao fato de que basta a pessoa estar inserida num processo institucional para "naturalmente" dominar os processos. Isso é, segundo os estudos baseados em práticas – EBPs, um erro nas organizações, pois os calouros em processo (não necessariamente em idade ou em tempo de "vida institucional") necessitam de práticas mediacionais qualificadas a fim de que dominem mais facilmente e com menor retrabalho os processos necessários às tarefas.

Outro caso no qual acabei sendo requisitada e fiz etnografia participativa, corrigindo os textos de solicitação e de recurso, é de um aluno que veio de outra universidade federal e estava cursando X, mas queria estudar Medicina. Esse caso acabou sendo discutido no Comitê Gestor, em reunião na qual o Pró-reitor de Graduação se fez presente e defendeu a iniciativa independente do aluno, por entender ser seu direito. É sabido que impera nos acordos tácitos internos um rodízio no setor de saúde, tema já discutido nesta tese. Tal rodízio acaba efetivamente restringindo-se à Medicina e à Odontologia, pois o curso de Enfermagem recebe bastante reopção de alunos e os demais cursos (Nutrição, Farmácia e Bioquímica e Terapia Ocupacional) oferecem vagas todos os anos. Esse aluno acabou tendo uma agência diferente da dos demais, pois resolveu tensionar a instituição. Ele acabou buscando auxílio junto ao atual Pró-reitor de Graduação – PROGRAD, que o apoiou na iniciativa de encaminhar seu pedido diretamente ao curso, reconhecendo seu direito ante o preconizado na Resolução 37/04(UFPR,

2004b). Nesse caso em específico, o NUEI – Núcleo Universitário de Educação Indígena se absteve de mediar a reopção, apenas registrou a carta do estudante no sistema da UFPR, sem memorandos de encaminhamento interno. Faço recordar que o citado gestor já estava questionando junto à Procuradoria Federal na UFPR esse dispositivo, adotado no Setor de Saúde. As razões do aluno, no recurso do indeferimento, estão assim expressas:

> **RECURSO CONTRA A DECISÃO RELATIVA AO PARECER DO COLEGIADO DE MEDICINA UFPR CONTRÁRIO À MINHA REOPÇAO PARA MEDICINA:** (...) A decisão objeto de contestação é que os estudantes indígenas que ingressam na UFPR em vagas suplementares oferecida no Vestibular dos Povos Indígena do Paraná, **são respaldados pela Resolução 37/04-COUN- UFPR, que preconiza a flexibilização das normas institucionais no que tange aos procedimentos administrativos** vigentes, o que inclui a reopção de curso. Sendo assim, fica evidente que para os discentes indígenas está garantida a reopção de curso(...) Quanto ao **PROVAR** (Programa de Ocupação de Vagas Remanescentes) da UFPR, mencionado no despacho setorial, esse ainda **está extemporâneo** em relação às novas normativas (especialmente a Lei 12.711/12) pois não incorporou ainda sequer as políticas afirmativas como as cotas. Quanto ao acesso diferenciado para nosso público em específico - indígenas, a diferenciação é reconhecida na política - como "vagas suplementares". Não são cotas, nas quais vagas destinadas a alunos regulares passam a ser destinadas aos cotistas sociais e raciais e o caráter "suplementar" pretende dialogar de forma ainda mais incisiva com as políticas afirmativas enquanto substrato de promoção de equidade, pelo reconhecimento da histórica de opressão aos nossos povos. (...) No Brasil, os Povos Indígenas correspondem a 0,5 % da população total e, conforme menciona o extrato da ata da reunião setorial que negou minha solicitação, **a coordenação alega que já possui um indígena na Medicina UFPR , sendo que 4 já se formaram. Ao meu ver, isso deveria ser motivo de desconforto, em vista de uma necessidade social e não um argumento para negar a reopção.** Ao meu ver, isso deveria ser motivo de desconforto, em vista de uma necessidade social das comunidades indígenas no campo da saúde ser tão intensa, a ponto de ter havido tanta procura de indígenas nos 2 vestibulares que antecederam ao "rodízio. **Ficou evidenciado um baixo nível da presença indígena nesse curso, quando comparado ao quantitativo de 1156 alunos não-indígenas matriculados no curso de Medicina na UFPR. Rodízio esse que, cumpre ressaltar, acaba de ser juridicamente considerado irregular pela Procuradoria Federal na UFPR**. (...) **Outra argumentação apresentada para a recusa à minha solicitação de reopção no extrato acima menciona que as reopções para Medicina sempre se dão pelo PROVAR.** Entretanto **pude**, graças à Lei de Acesso à Informação que obriga que o sigilo seja a exceção em órgãos públicos, **acessar o relatório oficial dos "10 anos do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social da UFPR" e lá constatei que já ocorreu uma reopção de um aluno para esse curso, então há um precedente**; (...)Para fundamentar essa contestação, encaminho anexo os seguintes documentos: parecer Jurídico, links do relatório dos 10 anos do Plano de Metas e outros. (grifo da autora).

O desfecho foi que o aluno conseguiu a vaga na Medicina, mas em Toledo - ele pleiteava vaga em Curitiba. Entretanto, seu recurso recebeu parecer favorável do

relator do mesmo no Conselho Setorial da Saúde, mesmo o voto do relator tendo sido vencido por 15 a 9. O aluno recorreu ao CEPE – Conselho de Ensino e Pesquisa da UFPR, e nessa instância obteve um parecer negativo e outro positivo. No ANEXO D apresenta-se o parecer positivo, que esclarece acerca do embate sobre as práticas institucionais.

Mesmo já tendo conseguido uma reopção para Medicina em Toledo, sob seu ponto de vista, o estudante relatou em um trabalho de iniciação científica sobre sua autoetnografia nesse caso e fez questão que isso fosse acrescentado à tese:

> Ao analisar o **meu processo de reopção de curso**, é possível visualizar nitidamente **duas perspectivas jurídicas centrais**; a primeira diz respeita aos princípios de **direitos individuais** que efetiva-se na minha ocupação no curso de Medicina, e a segunda que são prevalecentes nos princípios dos direitos coletivos, na qual irá se concretizar na abertura de precedentes, uma vez que possibilitará aos demais estudantes indígenas reopção de curso previsto na resolução do COUN. Neste sentido, é indispensável para o cumprimento de uma norma ou resolução, antes de tudo, atender aos **direitos coletivos**, para que assim não sejam contrariados os direitos individuais que os integram.
> O que observo na Resolução do COUN 37/04 é o reconhecimento dos direitos coletivos dos povos indígenas, no entanto, o que notei foi um silenciamento e omissão do cumprimento da resolução citada acima. Soma-se a isso, também, um formalismo estrutural ideológico que contraria a aplicabilidade da Resolução 37/04, a qual podemos verificar nas votações dos colegiados. De fato, a negação dos direitos coletivos e sua deficiência é fruto de uma posição meramente ideológica e não formal institucional. Por fim, **o que realmente almejo** no processo **é o reconhecimento desses direitos (individual e coletivo) e apresentar o caráter intersubjetivo do processo**, na medida que isso é indispensável à existência do(s) Sujeito(s) sem os Direitos.

O que esse aluno pleiteia é o reconhecimento da diversidade indígena enquanto atributo indispensável ao usufruto de direitos que estão previstos na própria Resolução 37/04 (UFPR, 2004b) mas que não estão sendo praticados, com isso instituindo um precedente que responde para instituição da isonomia de direitos para os demais universitários indígenas. Ademais, anseia por revelar o componente intersubjetivo da configuração das práticas jurídicas.

No mesmo sentido da necessidade da flexibilização e do tensionamento que vem sendo praticado pelos estudantes, tem-se o caso de um aluno de outra universidade estadual que soube que havia vaga no mesmo curso que o seu e pleiteou transferência externa. O relato desse caso, detalhado no parecer contrário do CEPE (ANEXO E), denota a fragilidade dos encaminhamentos intrainstitucionais. Chamo atenção, especialmente, para o fato de que a própria PROGRAD, que

encaminhou originariamente o processo internamente, num momento posterior é quem oferece argumento para o óbice ao atendimento dessa demanda. Isso foi questionado pela Defensoria Pública do Paraná, instância acionada pelo requerente. Em seu parecer (ANEXO F), o defensor alega que a UFPR reconheceu a existência da vaga e da aprovação da transferência pelo colegiado do curso pretendido, “gerando expectativa de direito” (MELO, 2017, p. 4). Da mesma forma, ele critica a instituição ao afirmar: “o fato é que eles simplesmente ignoram a condição de indígena que a autora possui, por meras questões conservadoras acadêmicas institucionais” (MELO, 2017, p. 5) E vai ainda mais longe: “indaga-se, contudo, de que medida a autonomia das universidades afeta as sociedades em que estão inseridas e também como efetivamente uma instituição é compromissada a equilibrar suas obrigações sociais” (MELO, 2017, p. 5) – pois, ao justificar-se pelo princípio da igualdade, à universidade não caberia interpretá-la no seu sentido meramente formal, devendo praticar a discriminação positiva. Nesse caso, o requerente acabou desistindo da causa, pois foi aprovado no vestibular e agora é aluno do curso pretendido na UFPR. O interessante desse caso é que o aluno angariou apoio extramuros no campo jurídico, colocando em questão novamente a necessidade da UFPR enfrentar esse debate sobre o lugar do direitos dos indígenas em suas práticas institucionais.

Como demonstrado, as práticas relacionadas à flexibilização das normas precisam ser aprimoradas e normatizadas, não somente em relação à reopção, mas também aos prazos para integralização curricular, por exemplo, outro ponto sensível no que concerne às normatizações.

Houve informação de que não ocorreram casos de universitários indígenas que ultrapassaram o tempo esperado. Entretanto, as trajetórias feitas a partir dos dados do SIE – Sistema de Informações para o Ensino e de relatórios sobre “integralização curricular” permitem dizer que alunos que estavam bem próximos de concluir seus cursos acabaram abandonando a UFPR. Preciso esclarecer que o relatório de “integralização curricular” não é fidedigno, pois verifiquei que os dados de minha própria graduação em Psicologia, concluída em 1989, informam que ainda não cumpri todas as disciplinas! Talvez se deva a mudanças curriculares, mas isso denota que há inconsistências. De qualquer forma, a extensão de prazo é um direito de todos os alunos regularmente matriculados na UFPR. No caso dos indígenas, as informações levantadas afirmam que ainda não ocorreram tensionamentos das

regras sobre o jubilamento. Entretanto as trajetórias, apontam que poderia ter havido essa necessidade em alguns casos de desistência, no avançado do curso e dos créditos, mas o estudante abandonou. Por outro lado, um aluno relatou na entrevista que concedeu para a presente tese, estar se sentindo pressionado a apressar a conclusão de seu curso, como no caso relatado a seguir:

> É desgastante passar por isso, sabe? **Quando eu vi esse tratamento do vice-reitor achando, acho que até por parte dos técnicos**, dos servidores da universidade, chegou um ponto assim que eu via eu como um imbecil dentro da universidade, sabe? Parece que **todo mundo queria que eu me formasse, eu percebi isso em todo mundo,** sabe? No NUEI mesmo, eu ia lá e todo mundo preocupado porque eu não tinha me formado. Eu não consegui entender o porquê disso. Mas eles não entendem que eu nasci numa cultura e vivi no meio de uma cultura, não tenho ganância nenhuma em dinheiro, em trabalhar, em ganhar dinheiro e comprar um carro novo ou qualquer coisa assim. Eu quero estar bem, né? E **isso era algo que eles deveriam respeitar e não estão respeitando isso, né? Então o tempo que eu vou me formar... Para quem vê o fruto está lá no pé a florzinha, depois vem e ele está crescendo até o ponto de colher e a minha cultura sempre respeitou esse tempo, sabe? A gente sabe que se ficar lá entupindo ela de água, ela vai apodrecer, e se ficar puxando para ela crescer mais rápido, ela pode sair com raiz e tudo e morrer. A gente respeita essa sabedoria.** Então hoje ainda, eu estou saindo agora, esse ano eu estou saindo do meu curso, esse é o sexto ano que eu tô no meu curso, o meu curso é de quatro anos. Aí eu estou no meu tempo limite, mas estou terminando.**Estou levando o meu curso da forma que eu precisava, não deixei de fazer nenhuma das coisas minhas, da minha casa, das minhas filhas, da minha esposa, na minha comunidade, atendi todos os anseios e estou terminando a universidade. Então isso, para mim, eu classifico isso como eu terminar dentro da minha cultura, sabe?** Então eu estou terminando no tempo certo. (grifo da autora).

Todo o embate administrativo relatado a partir de diferentes investidas dos estudantes contra as práticas institucionais revela o quanto o empreendimento educativo superior é valorizado por esses jovens (ROCHA, 2013a; ROCHA et al., 2017c; ROCHA, 2013b; ROCHA; CUBAS, 2015). Isso ocorre mesmo quando sentem que frequentemente “assinam o atestado de exclusão no momento em que se identificam como indígenas”, segundo atestou um recém-formado em entrevista para a tese em pauta.

Os dados aqui descritos revelam ainda o quanto as condições concretas do curso influenciam sobremaneira na qualidade de vida dos alunos, provocando depreciação das mesmas em alguns casos.

Portanto, há que se reconhecer que o espaço e o tempo do ensino superior constituem-se extremamente relevantes para esses estudantes, não apenas por

propiciarem um acesso ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade não indígena com a qual dialogam obrigatoriamente, mas também como espaço de produção de conhecimento e de identidades profissionais, pessoais e coletivas. Assim sendo, as práticas e os saberes universitários, como um todo, têm implicações diretas na formação profissional e no processo de subjetivação dos estudantes indígenas. A atividade universitária e os discursos ali perpassados implicam em concepções de mundo e de homem diferenciadas, possibilitando a construção de sentidos próprios e plurais (FERRARINI, 2017). Nesse aspecto, os estudantes indígenas não diferem dos demais estudantes que frequentam os *campi*.

Mas, para além da pedagogia das práticas institucionais, não menos importante é o desafio acadêmico, para o qual a Resolução prevê o professor orientador, próximo tópico a ser debatido.

4.2.3.4 Estratégias de acompanhamento pedagógico

Os argumentos dos alunos indígenas apresentados acima constatam a deficiência e a insuficiência da formação básica como um componente especialmente limitador de seus desenvolvimentos. Sem contar o choque cultural, já que muitos desses estudantes da UFPR viviam em aldeias ou em comunidades indígenas muito próximas aos centros urbanos mas compartilhavam com seu grupo a língua, os costumes, a mitologia etc. E, até por influência do aspecto cultural, se há algo de comum entre as centenas de etnias indígenas brasileiras, é o respeito pelo mais experiente, os mais sábios. Por isso, todos são unânimes em reconhecer essa como sendo a figura capaz de animar ou aniquilar suas expectativas de sucesso na academia.

É preciso lembrar sobre os professores que, para além do conhecimento técnico formal,

> tanto pela produção de reforços positivos que permitam o desenvolvimento de uma noção mais realista acerca das competências, valores e modo de funcionamento pessoal, como pelas representações, expectativas e atitudes que estabelecem na relação com seus alunos, **constituem-se como agentes privilegiados na construção de seus projetos vocacionais**. (VALORE, 2017, p. 166, grifo da autora).

Após entrevistar cinco professores de períodos diferentes da política indígena na universidade, pareceu-me que a tônica mais marcante ficou por conta da motivação do professor para o engajamento com o aluno indígena e o papel da informação.

Dois professores dentre os entrevistados para a presente pesquisa envolveram-se já no início da política, e o fazem até hoje "por desejo próprio":

> **Professor do Setor de Ciências Biológicas:**
> Nós trabalhamos com a formação destes indivíduos. Eu **não tive nenhuma instrução como fazer isso, foi do bom-senso mesmo. E porque eu não gosto de ficar vendo as pessoas sofrendo**. Essa molecada chega novinha aqui. E ficam sofrendo por coisas bobinhas. E a gente conseguiria dar um jeito, mostrar qual é o caminho. E isso me perturbava um pouco. Aí eu resolvi assumir isso espontaneamente, depois até virei tutor oficial mas acho que isso nem tem mais. É algo que **a coordenação quis fazer para se livrar do problema ou diluir com outras pessoas**, mas nunca teve um retorno também. Eu assessorava com o que eles precisavam.
>
> **Professor do Setor de Saúde:**
> Esse é o primeiro ponto, né? Fazer uma distribuição para qualquer um, assim e tal, aí pode vir alguns erros. **Como eu era coordenador, ofereci e ninguém se dispôs, eu achei melhor eu mesmo assumir**, até porque é difícil ter aquela pessoa que é **motivada e** tem um **bom senso**. Então, essas são algumas características que têm que ser vistas no tutor, esse é o principal. Mas **toma um tempo muito grande porque esses alunos que eu acompanhei, eles precisam de apoio emocional**. Foi difícil pra nós aqui. Na época eu percebi que **a parte mais difícil foi inserir a pessoa**. A parte cultural deles, o jeito deles serem, inserir dentro dos alunos que estão dentro da universidade que vêm de um sistema diferente e uma condição social diferente. Então **teve que ter muita conversa tanto com eles como com os alunos, né? Até com os professores**. Até com professores a gente teve que conversar e falar e como toda novidade nesse sentido, é uma situação de uma onda grande que vem e vai embora. **O aluno indígena tem que ter sem dúvida nenhuma, um professor do curso como tutor... Mas isso é muito difícil porque não é só querer, né? Ele tem que ter esse perfil e principalmente de...de ter esse discernimento em saber perceber as coisas, em saber o que falar, né? Então, isso é muito difícil porque não tem como triar uma pessoa assim.** Às vezes o professor é bem intencionado, mas não tem esse perfil, né? Às vezes é um excelente professor, um pesquisador muito bom mas não tem esse perfil. Eu acho que esse *feeling* de não só escutar, tem que entrar na cabeça da pessoa, assim, eu acho que é da pessoa, não tem um teste pra se fazer. **Principalmente, eu acho que** assim, motivação, **o professor que tem que estar empolgado e motivado pra aquilo.** (grifo da autora).

Enquanto os dois professores acima estão envolvidos desde o início da política, os demais foram requisitados recentemente. Os dois docentes do Setor de Humanas que concederam entrevista para a presente pesquisa se sentiram muito desamparados em relação aos seus papéis:

> **Professor do Setor de Humanas:**
> **Eu recebi e-mail**. Só pra, enfim, assumir essa posição. Aí, fui conversar com a coordenação pra entender o que era, né. Eh, a coordenação não tinha clareza da legislação, do que tinha que ser feito, enfim, me indicou a legislação pertinente, porque ela também me chamou em função de um pedido do NUEI. Teve as orientações mas **a orientação era muito vaga, a coordenação não tinha muita clareza de como deveria preceder**, né. Então, **sugeriu que houvesse encontros regulares, que eu pudesse ajudá-la em suas dificuldades. Então, foi algo muito genérico**, sem muita clareza do que de fato podia ser desenvolvido e realizado e tal. E aí...eh...sem muita clareza do que precisava fazer, seguindo essa orientação, chamei a aluna pra gente conversar.
>
> **Professora do Setor de Humanas:**
> Então eu **fui designada pelo coordenador**, o coordenador me explicou que ele achou que talvez fosse pertinente que eu fosse, por eu ser da área da educação. Aí tem algumas normativas que foram encaminhadas sobre o que faria o professor tutor, que eu me inteirei delas. Elas **explicam genericamente as funções do professor, mas não diz como fazer**. Mas basicamente foi isso, tentei entrar em contato com o aluno várias vezes e não consegui, e entrei em contato com os professores, que eram professores dele no período, para me colocar à disposição, caso eles sentissem a necessidade, o que foi o caso.

Tomadas em seu conjunto, tais assertivas atestam a importância da informação, tanto para quem recebe a incumbência, quanto para quem a assume voluntariamente. A informação é importante para o próprio professor orientador, pois será ele quem acabará tendo que mediar a informação em outros espaços, atuando como um multiplicador. Nesse sentido, dois professores entrevistados sugeriram:

> **Professor do Setor de Humanas:**
> **Informação sobre como é o programa, sobre quais são as características diferentes que um indígena pode trazer**... porque quando você pega um aluno com necessidades especiais do tipo um surdo, um cego, um cadeirante ou alguém que não consegue escrever por alguma característica motora. Você sabe o que espera da dificuldade dele.Qual a diferença do indígena para o não indígena? Entende? E aí **você não consegue programar, adaptar ou pensar em alguma estratégia didática** pra poder lidar. Mas **uma estratégia possível**, seria isso de a gente juntar os alunos indígenas pra tentar olhar quais são as dificuldades deles e **criar mecanismos** entre eles pra poder **que um possa ajudar o outro no curso**, sem dúvida isso pode ser interessante. Mas eu **acho se os professores não tiverem clareza do que está acontecendo, de como lidar, quais são as características, quais as dificuldades deles**, esse tipo de coisa que a gente precisa saber. Bom normalmente os indígenas têm quis tipos de dificuldades, né? Por exemplo aqui no curso X tem uma coisa que a (...) reunião pedagógica Eu acho que o **primeiro nível é sempre informação...você precisa primeiro informar as pessoas.../ explicar esses dados, mostrar esses dados... Mostrasse exemplos do que já foi feito, o que outros professores já fizeram no passado, o que deu certo, o que não deu certo, sabe estratégias desse gênero?** Porque o professor normalmente é chamado pela coordenação e ele não tem absolutamente nenhum conhecimento. Agora a gente tem uma instância (**NUEI**- Núcleo Universitário de Educação Indígena) que **poderia ter uma ação mais formativa**, na verdade esse não é um problema só deles mas é um problema da **universidade** como um todo, né? Então, a gente **organiza pouco, a gente não prepara**. Porque **a formação do professor no mestrado e doutorado é de um pesquisador**, eventualmente é ensinado a preparar uma aula. Mas a ele não é ensinado administração, nenhum tipo de ações afirmativas ou com condições especiais, ele não sabe nada, né? Então, quando ele entra em um processo desses **podia ter pelo menos uma reunião no início pra orientar as pessoas e uma reunião no fim do ano pra ouvir o que aconteceu.**
>
> **Professor do Setor de Jurídicas:**
> Em primeiro lugar era preciso **ter um coletivo que pensasse pedagogicamente essa questão dentro.** Por exemplo, eu tive a experiência do PRONERA (programa Nacional de Reforma Agrária) e por este contraste em que eu era professor do curso normal e a partir de 2015 entra uma turma da reforma agrária na graduação. De 50 pessoas, quase 40 do MST (Movimento dos Sem-terra) e outros tantos quilombolas. Então **ali**, mesmo com tantas dificuldades e problemas você **tem uma CPP, Comissão Política Pedagógica**. Eu acho que isso é importante. Se você deixar **na mão de uma pessoa só ela vai fazer um trabalho individual**, é preciso pensar em como se dá o próprio curso e a integração. Precisa desta coisa de um técnico. E eu acho que **precisaria virar um programa institucionalizado** para que a gente pudesse, por exemplo, **ter estudantes que acompanhasses os indígenas**. É a trinca: professor, técnico e estudantes. (grifo da autora).

Os professores são tão calouros na política de inclusão quanto os recém-adentrados indígenas, precisam ser legitimados nesse espaço novo de atuação; não é algo “natural”, eles também precisam de mediações intencionais e sistemáticas para poderem territorializar a atribuição que lhes foi designada com clareza e

segurança. Um dos professores mais antigos na política, o qual inclusive foi indicado por uma estudante egressa como exemplo a ser seguido, contou em entrevista para esta tese como desempenhou a função, especialmente nos primórdios da implantação, quando chegaram os primeiros alunos indígenas, já que era coordenador de seu curso no setor de saúde:

> Então os professores desconheciam esse programa e o sucesso dele e as pessoas, né? Esqueciam as pessoas, os alunos indígenas no caso... como também tem às vezes o próprio preconceito por razões várias. ***Raciais, né?*** É. Então é o que a gente espera naturalmente em vários setores, **tive reuniões com os professores várias vezes, né? Cheguei à fazer com os alunos também, com um aluno (agressor), com o indígena e depois com os alunos que estava ao redor ali**. **Explicava qual era o motivo, qual era a finalidade, a importância,** né? De que isso acontecesse dentro da universidade pública pelo menos. E na época eu até falei: Tá acontecendo na universidade pública porque é o dinheiro público, essa é uma intenção maior. Mas você pode ter certeza que logo vai chegar nas universidades particulares. Então de alguma forma vai chegar isso aí porque é uma necessidade e vão ver a necessidade de tudo isso e o tempo vai mostrar. E realmente foi o que aconteceu, com o tempo, foi diminuindo o tsunami. Eu **intervia** praticamente em tudo, **desde a inserção humana**, né? Do contato com os outros alunos já que muitos deles, por vários motivos, a sociedade mesmo criava barreiras pra eles, né? Seja por desconhecimento porque a gente percebeu que depois se tornaram amigos, cativaram, né? Uma das coisas mais importantes que percebi em tudo isso foi, é assim, **a insegurança deles, esse é o grande fator**. Eles se acham inferiores quando eles, muitas vezes eles chegam. E aí o que eu conversava com ele sempre é, eu falei assim: Oh...olha, eu posso te provar que você é igual ou mais inteligente que todos. Você não sabe, não tá preparado para estudar, pra estudar do jeito que exige aqui dentro, seja por dificuldade da disciplina... Então você tem que ter certeza só do que você é capaz. E aí eu conversava muito com eles, via, acompanhava na época as notas deles e aí via que a dificuldade, era uma dificuldade normal. Eles **faziam um processozinho de desistência**, assim, sabe? De relaxamento porque falavam „ah...acho que não vou conseguir", mas é insegurança, a maioria é insegurança, não era problema de inteligência, nem nada, era...era insegurança e aí eles relaxavam e conseguiam continuar. **Se ofendem facilmente** pela própria cultura, né? E ao mesmo tempo **muitos têm muito orgulho** e isso a gente viu que seria um fator de dificuldade muito grande de inserção.

Nesse relato, o professor trouxe muitas de “lições aprendidas” e de suas estratégias de mediação frente ao aluno e aos demais agentes envolvidos. Dentre as mesmas, surgiu a questão da necessidade de intervenção em casos de preconceito e *bullying.* Esse tema também foi considerado crítico pelo professor do setor de biológicas entrevistado para essa pesquisa: “Se deixar rolar, toma corpo. A gente não pode deixar essas coisas ficarem acontecendo. Essa é uma postura minha. A pessoa vê que ela não está sozinha e que consegue conquistar os

objetivos dela". E sua aluna, egressa/formada que foi entrevistada nessa pesquisa, confirmou como era sua atuação e o quanto isso a ajudou:

> Ele dizia: **não fica assim, porque você não é pior do que eles, ninguém é melhor do que ninguém**. Daí eu fui contar não sei para quem que eu achei interessante ele ter ido conversar comigo, daí "ah, mas é o seu professor orientador", daí eu "ah, que bom, nem sabia que era ele, nem sabia o que era" e também nunca mais fui atrás dele para perguntar nada, porque **só aquilo ali que ele falou na hora já me serviu de estímulo para continuar.** Mas ele era muito engraçado, porque ele mais ou menos sabia o tipo que eram os colegas, né? Chegava a hora da aula, **se ele escutava um "piu" ele já ficava indignado, já começava a perguntar quem eles achavam que eram,** porque eles chegam achando que sabem tudo, né? Se o cursinho era um pré-curso de medicina então que voltassem para lá porque ele não ia mais dar aula para um monte de mauricinhos e não sei o quê... Meu Deus, às vezes ele ficava meia hora **dando lição de moral**. E daí eu ficava meio assustada porque ele falava alto, brigava, daí eu ficava pensando: meu Deus, se ele está falando assim com eles, imagina o que pode sobrar para mim, né? Mas ele foi muito **gente boa**. E para você ver como quem puxa a orelha é uma pessoa que depois é respeitada, foram homenagear ele depois. (grifo da autora)

O que essa egressa traz em sua fala revela uma experiência de intervenção docente que poderia ser mais difundida, que beneficiaria a todos os alunos e, indiretamente, à sociedade. Porque o que acontece na universidade é o não enfrentamento - até a reopção é utilizada como forma de intervenção nesse sentido. Isso é péssimo para todos, pois reforça-se os agressores e prejudica-se os que têm que mudar de turno ou turma. Também chamou a atenção o relato que a aluna já egressa não sabia o que esperar do professor orientador – esse é um relato comum entre os alunos. Sobre isso, um dos professores do Setor de Humanas que concedeu entrevista para a presente pesquisa relata:

> Mas assim, o que **eu percebi do aluno** que chegou pra mim, é que ele **não fazia a mínima ideia do que significava tutoria**. Tanto é que ele fez alguns contatos comigo via telefone, via mensagem que ficava muito claro que ele achava que a gente era mordomo deles. Inclusive, chegou a solicitar que eu fizesse uma pré-correção dele no trabalho dele antes de entregar para os professores. Então eu falei que não podia entrar na área de outro professor. Assim, até certos pedidos que eram assim do tipo: "Cadê aquele material que você me prometeu?", coisas assim sabe? / Então dava pra ver assim, e depois no último contato que ele fez, ficou bem claro que ele tinha certeza de que eu era uma empregada**. Foi uma experiência muito ruim para mim e depois eu relatei tudo pro NUEI** (Núcleo Universitário de Educação Indígena)**. Foi uma experiência bem desagradável pra mim.** (grifo da autora).

Como visto, longe de ser simplesmente uma função a mais para o professor orientador, ela acaba resvalando na falta de consenso sobre a identidade desse colaborador, e em demandas que exigem dele algo que está além de sua capacidade ou obrigação dar conta. Acabam ocorrendo situações desgastantes para todos os envolvidos, como relata esse professor entrevistado para a tese em pauta:

> Então, eu não sei o que pode ser feito, porque a impressão que eu tive que foi só uma, **a referência que eu tenho é que não foi produtivo para o aluno.** Para mim pareceu que o tutor deveria ser uma referência e se colocar à disposição. **Eu fiz tudo o que eu achei que deveria fazer né, só que não surtiu efeito** do que a gente esperava que fosse. Ele deu a entender que eu estava vasculhando a vida dele indevidamente, na verdade, a única coisa que eu fiz foi me colocar à disposição, caso eles tivessem uma dificuldade. (grifo da autora)

A questão do apoio linguístico para a escrita surgiu na fala supramencionada, já que esses estudantes frequentemente possuem o português como segunda língua. Essa é uma proposição elencada entre as demandas que chegam ao professor e que não caberia a ele resolver, poderia ter um apoio institucional territorializado para essa mediação. Eu mesma sou requerida pelos estudantes sobre como escrever para tal ou tal espaço - não é uma questão de alfabetização, mas de gênero linguístico.

Para além das questões já pontuadas anteriormente – inserção em grupos, autoconfiança, entre outras, o professor do Setor de Jurídicas teceu as demandas mais comuns que recebe, as quais sintetizam basicamente as de ordem prática relatadas por todos os professores entrevistados nesta pesquisa:

> A prática do dia-a-dia, **no geral a gente tenta encontrar alguém que possa auxiliar com coisas burocráticas da universidade**. / Uma outra demanda que aparece é a **pesquisa.** / No caso do nosso curso procuram muito com dúvidas de **português**. Uma demanda que vem que a gente não consegue dar conta. E que deveria ser, eu já coloquei para a administração interna aqui. O problema com português, o curso exige muita escrita. Escrever, escrever... / Outra questão é a **psicologia**. O nosso curso tem estratos sociais que o compõem. As pessoas vêm de origens sociais diferentes, o que não consegue realizar a perfeita integração de todo mundo. Você tem **diferenças sociais**. Todo mundo vira amigo dentro das dinâmicas internas. Mas, você tem diferenças sociais. E algumas pessoas sentem. (grifo da autora)

Essa demanda pela inserção linguística coaduna com a primeira questão pontuada por um calouro indígena, na reunião de apresentação ao seu professor orientador, pois disse: “eu sou tal, da etnia tal e eu sou bilíngue mas o português é

minha segunda língua". Eu pude acompanhar essa situação pois tinha marcado uma entrevista com esse mesmo professor e, por coincidência, o aluno apareceu; pude, assim, fazer uma etnografia observacional desse encontro, no qual ficou bem marcada a importância da linguagem para o estudante.

Como visto no depoimento desse professor, o que coaduna com a opinião de outros, os docentes demandam informação e apoios para poderem desempenhar melhor suas funções, como nessa fala explicitada no contexto da presente pesquisa:

> basicamente, que fosse reconhecido como núcleo ou coisa assim, Que a gente pudesse ter um estudante ou monitor, que contasse como horas. E tivesse algum dos técnicos que pudesse também ajudar, obviamente não liberar apenas para isso. (grifo da autora).

Outra questão de ordem informativa que os afeta diz respeito à extensão da flexibilização das normas da UFPR, pois isso impacta nas relações deles com os indígenas, com os demais alunos e entre os próprios professores, além de causar-lhes constrangimentos éticos. O professor do setor de humanas entrevistado para esta pesquisa explicita dessa forma seus questionamentos:

> Mas também a gente tem que atender as demandas da universidade, né? Então como a gente vai tentar fazer para poder compatibilizar as duas coisas? Eu cheguei dar aula já para aluno cego, aluno surdo, vários alunos com demandas específicas. E tem muita coisa que dá para a gente adaptar na disciplina, várias coisas que dá para você remanejar, adaptar, pensar diferente e há muitas coisas.Primeira coisa então é a informação...., é o mais básico, né? E não resolve nada, não resolve grandes coisas, mas acho que é condição básica para a gente. Eu não gostaria de caracterizar o trabalho do NUEI (NÙCLEO Univeristário de Educação Indígena) porque eu não conheço muito o trabalho deles, mas **aquilo que chegou pra mim tem duas dimensões, uma é de uma espécie de pedido para os professores flexibilizarem avaliações, aprovação e reprovação mas que acontece depois que o aluno reprova.** Pior pedido para o orientador fazer pro professor. Por que daí o que acontece? Como que caracteriza **essa flexibilização**? **Não é uma adaptação para o aluno realmente poder aprender e ter uma formação** profissional do jeito que a gente acha importante, é uma coisa do tipo: „é café com leite deixa passar?" Entendeu? E assim, se **por um lado, a gente tem que conseguir que qualquer aluno chegar lá e tenha condições** pra isso, por outro a gente não pode deixar que as pessoas se formem aqui sem o mínimo de habilidades profissionais que elas devem desenvolver. Então é assim, tipo deixa passar. Eu acho inclusive que a gente não deve mudar muito, talvez um aspecto ou outro mas não deve nem mudar muito os critérios de avaliação das disciplinas pra um aluno com demandas especiais, **a gente tem que mudar as condições que essa pessoas tem pra chegar ali nos mesmos critérios.** É um grande problema, né? Até porque **não tá claro na legislação da universidade, a possibilidade da pessoa realmente fazer isso, eu fiquei muito em dúvida quando pediram pra gente: „puxa, flexibiliza, eu sei que ela "estorou" a falta**, mas é um caso especial, ela tava envolvida em questões de gerenciamento da comunidade e tal". Não, tudo bem! Mas **eu posso burlar o regimento da universidade sobre faltas**? Só que não tava claro que eu podia fazer isso, entendeu? **Não está claro**. Esse é o ponto. Mesmo que eu achasse que era pertinente nesse caso fazer isso aqui, eu deveria? Até porque assim, a gente tem muitas necessidades especiais ou participação especiais de alunos que estãoparticipando dessas comissões, entende? Todo aluno já tem um tanto que pode faltar. **Seria muito mais produtivo se a instituição criasse algo, CONDIÇÕES DE SUPORTE PARA O ALUNO E PARA O PROFESSOR,** né? Então, a gente poderia por exemplo ter curso de formação sobre como adaptar ou como criar condições para melhorar a participação do indígena na aula. Se a gente tem programa de indígenas aqui, por que não ajudar e capacitar professores pra isso, por exemplo, né? **O programa não se estabelece, se você apenas diz: - Oh...tem que por aluno indígena aí e flexibiliza as normas, né? Se você não ensinar professores a lidar com isso e não der condições pra eles...** (grifo da autora).

Nos primórdios da implantação da política, houve uma mediação mais clara nesse sentido, conforme relato da coordenadora de assistência estudantil da época; depois, como todo o restante já discutido, essa mediação institucional intencional foi sendo abandonada. A título de ilustração, ouçamos as vozes daquele período, explicitada pela técnica que estava à frente da política entre 2005 e 2007:

> Olha, **eu ia até a coordenação do curso**, sentava lá... Às vezes xingavam. Aquela coisa, eu era a defensora dos alunos, eu era a defensora dos direitos humanos, enfim, as pessoas tinham antipatia. Na medicina, cansei de tomar chá de banco, mas daí eu era muito **persistente**, insistente, daí tinha uma hora que não tinha jeito mais e eles me recebiam e a gente conversava. Quando acompanhei esse início, ia lá, conversava com a professora, **falava de todo o programa, da política, da importância dos indígenas participarem, da importância da gente começar a abrir a universidade para outras representações, que a forma que o indígena observa as coisas talvez seja diferente da nossa, mas que isso é sempre um aprendizado,** enfim. E eu dizia, olha, a gente **precisa de um professor que tenha mais sensibilidade**, não adianta ser qualquer professor. Então, o critério era muito esse, o coordenador do curso já sabia quem iria indicar. (grifo da autora).

Apesar dos problemas, houve professores que reconheceram a experiência de ser professor orientador como positiva, a exemplo do que é perceptível nos relatos dos entrevistados para essa tese que tiveram orientandos egressos:

> **Professor do Setor de Ciências Biológicas:**
> Saber que X agora trabalha no hospital, é pediatra intensivista, é super recompensador. E saber que eu pude de alguma forma participar disso, é bacana, é pra isso que a gente trabalha com educação.
>
> **Professor do Setor de Ciências da Saúde:**
> Se eles por algum motivo tivessem tido insucesso ou mesmo, tivesse tido um problema social muito grande dentro da instituição e tivesse que abandonar, seria uma frustração muito grande, né? Então não foi. Nossa! **Para eles terem chegado até o fim e na qualidade que chegaram, dentro das possibilidades deles e tal. Foi muito bom!** E o resultado a gente vê aí, a vida deles agora como está. **Essa foi a prova maior**, mesmo dentro do curso aqui,e apesar de alguns probleminhas muito localizados que a gente já sabia que aconteceria, **foi um sucesso total**. (grifo da autora).

Certamente, o papel do professor orientador é essencial em uma política afirmativa como esta em análise, mas ele tem que ser balizado e legitimado institucionalmente. Os alunos reconhecem a especificidade desse papel, sua relevância em suas trajetórias e o que esperam do mesmo, como demonstra o depoimento de um aluno graduando para esta tese:

> Eu acho que no meu ponto de vista, esse professor orientador, além de estar me orientando pedagogicamente, "institucionalmente", ou seja, mostrando um pouco a universidade, esses processo burocráticos no que diz respeito ao trancamento e escolha de disciplinas, como fazer isso? Quais fazer? Eu **espero um professor que venha me orientar, me direcionando, me mostrando qual é o melhor caminho que eu devo trilhar ao longo dessa graduação**, né? E tambéma partir do momento que eu criou uma relação, eu começo a me preocupar com o outro, com toda sua integridade. Dos papéis que eles tem que realizar, que é esperado dar apoio ao aluno, que ele vá um pouco além, saber quem é esse aluno indígena, se ele tá bem, como é que tá a relação dele na sala de aula, como é que é a relação dele com os professores. Eu acho que é uma questão assim, que **diz respeito muito à afetividade mesmo**. E a formação o professor conta muito, né? Como esse professor vai lidar com esse estudante indígena, também podemos levar em consideração como a universidade enxerga o estudante indígena, **o orientador influencia os olhares dos outros sobre nós.** (grifo da autora).

A despeito de experiências negativas para alunos e também para professores, há ocorrência de experiências exitosas que merecem descrição pois evidenciam a possibilidade de serem implementadas mudanças. O exemplo a seguir é contemporâneo e foi selecionado no setor de ciências agrárias, em uma das engenharias. A graduanda trocou de curso (sua primeira opção havia sido por ciências jurídicas), mas descreve com saudade, no contexto da entrevista para a presente tese, as experiências da época do seu ingresso:

> quando eu cheguei na X, **mesmo sem ir**, acho que **todo mundo já tinha falado que ia entrar uma índia lá. Então eles me esperavam.** Juro, eles me esperavam caracterizada e tudo, foi muito legal. E eu entrei assim meio envergonhada e tal. Mas o acesso que eu tinha, não vou dizer que é melhor, mas é diferente do que eu tenho aqui, o amparo que eles deram, era muito gostoso. Todo mundo, até a bibliotecária, todos sabiam quem eu era e "nossa, você aqui!". Todos **me davam dicas**, nossa, era muito mais gostoso. No professor orientador eu tinha que passar lá de quinze em quinze dias, ele era o coordenador do curso também. Eu ligava lá, falava com o rapaz, e daí ele avisava o professor e ele me esperava! Eu falava sobre as matérias que eu tinha dificuldade, que era principalmente física e também química, as duas matérias que eu tinha mais dificuldade. Aí ele falava **"então vamos indicar tal coisa para você, eu falei com tal menino, se você não se importa, para ele te ajudar"**. ***E os meninos ajudavam mesmo?*** Ajudavam. ***E não ganhavam nada por isso?*** Não, nada. E eles falavam assim "vamos fazer um grupo, alguma coisa" ou então "você não quer cancelar essas matérias? Eu **vou falar com a professora para você ficar um pouquinho mais na aula para te dar uma aula". *E eles falavam com a professora?*** Falavam. ***E a professora fazia alguma coisa?*** Fazia. E aí ficava lá "olha, ela vai dar um **reforço** tal dia, você pode ir", aí ia mais um monte de gente, sabe? Mas ela já estava sabendo que eu tinha dificuldade mesmo naquela matéria. Ele dava uma atenção muito bacana mesmo. / Até hoje eu tenho ele no *Face*, eu da última vez encontrei ele aqui na frente do prédio histórico. O meu grupo do *Face* ainda me tem, eles falaram que eu nunca vou deixar de ser de lá, vou estar sempre conectada com eles. (grifo da autora).

No entanto, a maioria dos estudantes enxerga seus professores, não por suas próprias culpas, despreparados para a tarefa, como relatou uma egressa entrevistada nesta pesquisa:

> O professor não tem conhecimento nenhum do que a gente está fazendo ali, de quem a gente é, de como a gente é também, para eles também é uma coisa bem difícil. Para quem nunca teve contato com indígena não é fácil também. Até porque **professor é um ser evoluído além de todos os outros. O dom de ensinar é o melhor dom que tem, então a pessoa está passível a entender a situação e aceitar, quem sabe às vezes é falta de conhecimento mesmo, de informação**. (grifo da autora).

Como prática que necessita de aportes que ainda hoje, passados 13 anos, estão longe de estarem definidos e consensuados, é possível afirmar que inexista uma política pedagógica afirmativa para os indígenas na UFPR. Reportar quase toda a carga dessa mediação aos professores orientadores e não lhes dar condições de trabalho é mais uma forma de inviabilizar a efetividade da política. É adotar formalmente apenas ações burocráticas isoladas que acabam frequentemente não funcionando - não se configurando, portanto, em ações políticas, muito menos afirmativas para o componente indígena, como será possível reconhecer que também acontece em outras práticas analisadas na sequência.

O acompanhamento pedagógico na UFPR está pautado em ações que visam o desenvolvimento da trajetória global dos alunos. É um dos componentes fundamentais da permanência e estava previsto genericamente na Resolução enquanto uma necessidade. Esse nível da permanência é um desafio reconhecido por todas as universidades com ações ou políticas afirmativas, mesmo não sendo o único, como bem assinalou um dos graduandos indígenas entrevistados nesta pesquisa:

> Não é só bolsas, né? Eu acho que essa permanência (...) nela tá incluída a questão psicológica do aluno, a questão financeira, a questão pedagógica, e a linguística, né? Essa permanência é ela um conjunto, eu não consigo desvencilhar desses quatro elementos.

Mas, o grande desafio acaba sendo o pedagógico, conforme se depreende da fala de um estudante graduando entrevistado nesta tese:

> **O desafio** que a gente enfrenta mesmo...é o desafio dessa **formação acadêmica**, né? Ou seja, a gente entrou na universidade com uma defasagem de ensino muito grande e isso acaba refletindo nas nossas notas. E o desafio mesmo é criar uma política que venha tentar trabalhar essa correções, né? Ou seja, um **reforço pedagógico**, um reforço da matéria **exclusivo para o estudante indígena**, isso iria viabilizar muito. (grifo da autora).

Existe dois tipos de acompanhamento pedagógico disponibilizados atualmente para os indígenas. Um deles é feito pelo próprio NUEI, onde uma das técnicas relata para a presente pesquisa sua prática nos seguintes termos:

> Através do **levantamento do histórico** a agente faz a planilha, coloca a questão de quantas disciplinas matriculadas, quantas foram canceladas, quantos foram reprovados, reprovado por freqüência ou reprovado por nota. Nós fazemos o índice de aprovação e reprovação, nós **chamamos os alunos que estão abaixo de 50%**, a gente chama esses alunos **pra conversar,** que não é **a partir do** IRA, é a partir do desempenho dele naquele semestre (chamado **IA-índice de aproveitamento**). Então, ao final do semestre a gente faz o agendamento com esses estudantes. A partir desse agendamento que a gente conversa pra saber quais as **dificuldades que ele enfrentou, as questões de reprovação por frequência, quais foram os motivos, se procurou professor orientador, se procurou a PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis), se teve alguma dificuldade, tudo a gente pergunta, se está recebendo bolsa ou porque não recebeu, qual a dificuldade, tudo**. Porque antigamente a gente achava que eles eram muito protegidos. E aí, a gente, eu acho que é uma questão muito séria a pessoa não frequentar a aula e receber bolsa, é uma questão muito séria e que a gente vem conversando sobre isso. **A gente acompanha** os estudantes indígenas com articulação com as pró-reitorias e coordenações de curso, com os professores, então a gente tem que acompanhar nessa perspectiva e **não na do atendimento em si, é na perspectiva da política** (grifo da autora).

O que foi possível depreender quanto à estratégia de acompanhamento do NUEI – Núcleo Universitário de Educação Indígena é que ele se processa no plano do aconselhamento focado no estudante, pois não existem outras estruturas de suporte para uma intervenção. Por conta do entendimento de que para a „assistência estudantil" existe o *locus* (e recursos financeiros) PRAE. Então, desde metade de 2017, foi feito um acordo de que o mesmo passaria a responsabilidade por esse acompanhamento à PRAE, por conta de possuir uma unidade pedagógica com três pedagogos que fazem o acompanhamento dos bolsistas.

Pelo relato dos alunos, quando a PRAE cortava suas bolsas por algum motivo e os chamava, a ação de acompanhamento consistia em perguntar-lhes o que estava acontecendo e só, não havia encaminhamentos de apoio. A PRAE reconheceu essas práticas e uma das pedagogas entrevistas para esta tese

informou como a situação está se modificando desde o início da nova gestão, em 2017:

> **Até 2016 era assim mesmo: a gente chamava o estudante um a um, ele vinha aqui, escrevia em um papel porque ele não estava bem e dali não tinha mais nada, não tinha mais nenhum trabalho pedagógico. Os indígenas também.** Na época de **2011** quando começou a minha atividade aqui, a demanda era bem diferente da demanda que a gente tem hoje e a perspectiva de trabalho também era diferente da perspectiva que a gente tem hoje. A PRAE enquanto Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis não tinha muita maturidade na época para lidar com as demandas que chegavam e não tinha estrutura também. Então o trabalho que eu fazia nessa época era mais burocrático, a gente **não tinha muito o pensar sobre as práticas**, o pensar sobre os processos educativos que aconteciam ali, sobre esse acolhimento, então a gente não tinha muito isso. Á medida que a gente foi desenvolvendo isso e se solidificando enquanto equipe, e **agora** com a professora (gestora nova que entrou em **2017**) também. O que a pedagogia faz hoje então: o **nosso carro chefe é o acompanhamento do estudante que já é beneficiado pelos programas da PRAE, acompanhamento pedagógico.** (grifo da autora).

Mencionando que se sentiam mal com esse encaminhamento fundamentalmente voltado a subsidiar a fiscalização dos órgãos superiores, na sequência a pedagoga da PRAE - Pró-Reitoria de assuntos estudantis reconhece os constrangimentos induzidos pela Resolução 31/09-COPLAD (UFPR, 2009) e esclarece, em entrevista para esta tese, a atuação da unidade pedagógica da PRAE bem como a tecnologia de acompanhamento que desenvolveram para os bolsistas não indígenas:

> Em **2009 teve a resolução do PROBEM**, só que essa resolução traz que o estudante precisa ter 75% de aproveitamento para se manter nas bolsas. Então é a essa resolução que **a gente acaba ficando submisso tanto quanto os estudantes**. O que a gente faz, **a gente abre brechas dentro dessa resolução para não cortar o aluno que tem abaixo de 75%**. Tem cursos que o índice de reprovação é 75%. Então, a gente fez uma tabela bem legal, precisa entrar lá no SIE, que é o Sistema de Informação para o Ensino, só que o SIE precisa de ajustes e outro problema que a gente tem no SIE é que nós não sabemos da vida do aluno enquanto não aparecem os dados no SIE. Então se o curso é semestral a gente só vai saber se aquele aluno foi bem, se está indo, depois que ele reprovou ou não, não tem como fazer esse acompanhamento preventivo. O que a gente fez? É muito no **corpo a corpo**, o estudante chega aqui e a gente fala: se no decorrer do curso você tiver alguma dificuldade venha, não deixe para ser chamado, venha conversar conosco antes. Para o estudante que não tem os 75% de rendimento nós **criamos um documento**. Porque assim, o que acontecia antes era um trabalho muito moroso E era entrevista individual, era um por um atendendo: por que não foi bem, o que aconteceu, tem documento, tem isso, tem aquilo, era um por um que a gente chamava. Mais ou menos, por período, hoje, ficam abaixo de 75% 450 bolsistas. De um universo de 2100.A gente ficava dois meses para acompanhamento do

> rendimento de seis meses atrás.Quando foi **esse ano a gente se reuniu** com as equipes de Palotina, Jandaia, aqui de Curitiba e Litoral e a gente pensou de uma maneira que fosse otimizar e conseguir saber dos dados antes de ficar esperando pelo SIE. E como é que a gente sabe? Pelo aluno. Então a gente **criou esse acompanhamento pedagógico aqui, que é de preenchimento obrigatório para quem está abaixo de 75%. Nesse acompanhamento o estudante já vai relatar porque que ele não foi bem.** Se ele tem algum documento, se ele está em acompanhamento psicológico, o que está acontecendo no curso. **Era "geralzão" dos bolsistas, indígenas não.** Fizemos um **levantamento das principais queixas** e a gente levantou essas dez: âmbito acadêmico, quer dizer, problemas em questão da universidade mesmo, falta de abertura do professor; âmbito familiar, saúde, psicológico, pedagógico, psiquiátrico, trabalho, financeiro e insatisfação com o curso também a gente dividiu porque apareceu muito. Isso, **daí a gente criou esse formulário para eles responderem,** incluindo: você possui algum tipo de doença crônica? Quantas disciplinas cursou? Das disciplinas que você reprovou descreva se havia monitoria e quais não. Porque assim, ele reprovou, mas houve alguma contrapartida? Das que foram ofertadas você participou de alguma? Então o rendimento acadêmico foi devido às questões relacionadas a quê? **A partir do diagnóstico que a gente fez ano passado a gente pensou: tá, e vamos fazer o que com isso agora? Aí nós pensamos em fazer os cursos,** porque assim, trabalhar individualmente seria mais difícil para atingir todos do que agregar os problemas afins e tentar fazer os cursos a partir desse problema. E isso também tem **duas coisas boas para o estudante, porque aí para não perder a bolsa ele participa de um curso**, a gente fala "olha, participa**", a gente consegue justificar para que ele não perca essa bolsa**, ele participa das oficinas **e também tem um certificado depois de horas formativas**. **Tudo nesse ano de 2017.** Os cursos são encontros até o final do ano e aí nós conseguimos uma bolsa que se chama **bolsa instrutor**. Então são **alunos nossos das áreas de exatas, bolsistas**, que são lindos, maravilhosos, e que agora estão **sendo instrutores dos alunos que têm dificuldades**. É por oficinas, então **cálculo, geometria analítica, física** para todos os cursos e física para o curso de física **Eles não tem preparo pedagógico mas eles têm que ter cursado a disciplina e com aprovação. Como eles também são bolsistas PROBEM, eles são sensibilizados**, sabem as dificuldades deles. **Então esse é o acompanhamento que a gente faz, faz o acompanhamento, faz o formulário, se inscreve para os grupos, participa dos grupos, esse é o "geralzão". Aí tem as demandas espontâneas.** A gente faz uma orientação mais acompanhada, no caso. Trabalha pela questão assim, ele está matriculado em onze disciplinas e não deu conta de passar em quatro no semestre passado, achou que matriculando em onze ele ia dar conta do tempo perdido, aí ele vai lá e reprova em todas. Não tem um dado bem concreto para te dizer, mas a **evasão dos bolsistas é mínima**. A evasão dos bolsistas entra dentro do mesmo percentual de evasão que eu acho que tem na concorrência geral da universidade mesmo. (grifo da autora).

O que fica evidente nesses depoimentos sobre as práticas de acompanhamento é que o foco está sempre nos alunos; então, é possível afirmar que esse é o sentido que a universidade dá para a atuação da pedagogia na instituição. As coordenações nunca são analisadas, a não ser que seja por iniciativa própria ou pressionada por instâncias superiores, como ocorreu na época da adesão ao REUNI. De qualquer forma, novamente os indícios de novos ares estão se

apresentando pois toda a mudança referida no relato apontam paras ideias e práticas está ocorrendo desde ano passado (2017).

De qualquer forma, o artefato da “bolsa instrutor” pode ser uma alternativa interessante desde que sua atuação continue sendo personalizada, pautada nos exercícios trazidos pelos alunos em dificuldades, e não acabe caindo na tentação do “aulismo”. Vale ressaltar que essa ideia dialoga diretamente com um projeto que coordenado por mim em conjunto com as professoras Norma da Luz Ferrarini e Denise de Camargo, entre 2011 e 2013, que era vinculado à PRAE e depois passou a ser registrado na PROEC. O projeto chamava-se “Colegas de Estudo: apoio psicopedagógico a universitários”, e chegou a receber cerca de 15 bolsistas encaminhados. Este projeto

> foi pensado e executado com vistas a auxiliar estudantes que enfrentam dificuldades no que diz respeito à adesão e permanência no ensino superior, por motivos diversos, inclusive diferenças étnicas, culturais, de qualidade do ensino básico, entre outras. Tais dificuldades frequentemente se expressam no desempenho acadêmico insuficiente em vista do de seus colegas de classe. (ROCHA et al., 2017a, p. 231).

As principais diferenças estão no encaminhamento, pois no “Colegas” era feito um trabalho intenso de divulgação nas casas de estudantes e universidades para angariar a adesão espontânea dos interessados; as reuniões semanais eram de formação dos bolsistas que ministrariam as aulas, os encontros eram individuais ou em duplas, e havia alunos de pedagogia e psicologia acompanhando as interações para ajudar nas reflexões formativas semanais que eram realizadas com as coordenadoras. Dois estudantes indígenas da UFPR chegaram a participar, um para estudar matemática e física e outro para estudar português.

Mas, e quanto ao público alvo dessa pesquisa: e os indígenas? Como anda o encaminhamento dessa questão específica? A pedagoga da PRAE esclarece em entrevista para esta tese:

> Então **os indígenas eles não eram acompanhados pela pedagogia da PRAE, eles só eram chamados e compareciam quando as bolsas eram cortadas, pois eles eram acompanhados pelo NUEI (Núcleo Universitário de Educação Indígena), já tinha um núcleo específico para esse acompanhamento que era o NUEI. Só que nas nossas últimas reuniões com o NUEI (setembro de 2017) a gente percebeu, eles mesmos perceberam e eles também tiveram esse entendimento de que existiam outros acompanhamentos e não existia o acompanhamento pedagógico.** O caso dos indígenas é um caso bem específico, eu acho, porque eles mudam de curso não porque eles não estão bem no curso, eles mudam de curso porque eles não sabem que aquele curso é sobre aquilo, tem muito isso. Essa mudança de curso também é por outra situação que eu percebi também é assim, eles não querem aquele curso, eu não quero farmácia, eu quero direito, mas não tem vaga para o direito, então eles vão para um outro curso até que consiga essa vaga. A gente via que eles não estavam bem, chamava eles aqui, a gente chamava o estudante para vir conversar, os indígenas. Só que não existia, não existe ainda nada que diga "a PRAE é responsável pelo acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas e pela manutenção das bolsas". Então **a gente chamava, perguntava o que estava acontecendo e pedia para eles irem no NUEI colocar essa dificuldade lá, então era mais ou menos isso que era feito**. A partir de **agora virá todo o acompanhamento pedagógico para nós. Assim, são pouquíssimos, né? Então para a gente que já está com tantos estudantes eu acho que não vai ter diferença** e eu acho mais importante a gente acompanhar mais de perto eles. Só que aqui não tem a especificidade, né? **Agora eles vão entrar sem a especificidade, vão entrar dentro da lógica da vulnerabilidade que a gente já trabalha com os demais.** Até porque a gente não tem nem a formação, esse olhar específico dos indígenas, nem as formações continuadas, as capacitações... (grifo da autora).

Conforme ambas as instâncias reconhecem, nunca houve uma política pedagógica voltada ao segmento indígena da política inclusiva racial e social da UFPR, ocorreram ações de acompanhamento e aconselhamento. Se seguir no caminho apontado vai continuar sem existir, pois eles serão incorporados à lógica universalista que rege todos os alunos em "vulnerabilidade econômica".

Parece necessário criticar, entretanto, a presença forte do uso da punição e da coerção enquanto estratégia de controle em ambas as instâncias. Estudos em psicologia (SIDMAN, 2009) amplamente conhecidos recriminam tais práticas punitivistas por sua simples inefetividade na mudança do comportamento. Até porque, a partir de experimentos, chegou-se à conclusão de que instituições inteiras podem se tornar "choques" (SIDMAN, 2009, p. 102). Um aluno que já está em sofrimento pela dificuldade, pela punição das notas baixas, etc., é ainda mais punido com tais tratamentos, que os remete a níveis inferiores da escolarização, nos quais, infelizmente, a punição é a regra do processo educativo. O tempo que é investido no controle coercitivo poderia ser investido na criação e desenvolvimento de estratégias

voltadas a dar condições reais de desenvolvimento a tais alunos, onde o controle seria feito por outro viés.

Aprimorando e diversificando as suas estratégias de apoio aos estudantes em dificuldades, os quais se sentirão contemplados e vinculados às atividades propostas se **convencidos** pela sua relevância para eles, se fizerem sentido para eles. Essas "ameaçazinhas" atentam contra a dignidade dos mesmos e apropria efetividade do esforço de apoiá-los. Ademais, assoberbar os alunos em dificuldades com atividades obrigatórias, já de antemão compromete o engajamento, ainda mais nesse nível de ensino. Destaco esse fato, pois há alunos que relataram para uma pesquisadora indígena da UFPR, a qual registrou em seu TCC:

> Um dos estudantes apontou uma resposta intrigante: **"na verdade, a UFPR oferece programas de acompanhamento os quais eu julgo invasivos, pois são obrigatórios, e sempre vêm com aviso de pressão, que a bolsa pode ser cortada".** A crítica é importante e merece ser legitimada, ainda mais porque a legislação não exige que a bolsa esteja dependente do acompanhamento – nesse sentido, pode-se dizer que o acompanhamento é até mesmo abusivo e se baseia na chantagem com risco de corte da bolsa. (NERES, 2017, p.45).

Se os alunos não comparecerem, ao invés de praticar "cortes abusivos", talvez fosse melhor criar estratégias de engajamento mútuo entre as equipes e esses jovens. Uma relação que fosse significativa para os agentes e não hierarquizada, na qual os agentes institucionais (que supostamente deveriam estar ali para ajudá-los) passem a ser mais um instrumento de opressão contra esses jovens. Em relação ao "não procurar", um dos alunos indígenas disse na entrevista para a tese:

> É, **não procura**, **mas às vezes a gente tem que entender porque esse aluno não procura, né?** Eu acho que são as perguntas interessantes, a coisa fica muito rica quando a gente começa a questionar e querer saber o porquê... Por que será que esses alunos não procuram? **Já teve uma experiência ruim**, não né? E aí ele não vai passar por isso de novo (grifo da autora).

Entretanto, como se poderá evidenciar, há espaços para a criação de ações afirmativas que „podem" beneficiar enormemente esse público de alunos, a exemplo da disciplina PA - Projeto de aprendizagem, do PET-Indígena e do espaço dos TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, os quais serão analisados na sequência.

4.2.3.5 Anunciando três estratégias inovadoras relevantes para a territorialização da multiculturalidade indígena: a disciplina curricular “Projeto de Aprendizagem” do Setor Litoral da UFPR, o espaço do TCC e o PET-Indígena

É preciso que se dimensione adequadamente a relevância atribuída pelos alunos indígenas à participação em espaços como projetos de extensão e pesquisa. Isso porque são essas as práticas que mais facilitam suas produções de sentido sobre o curso, a profissão e o exercício da aplicabilidade do conhecimento acadêmico às realidades de seus respectivos povos. Além do que, permitem um relacionamento interpessoal não excessivamente hierarquizado e mais próximo com colegas e professores, o que facilita a produção de sentidos que são mobilizadores para eles.

Não bastassem as vantagens desses processos educativos mais personalizados para os aprendentes indígenas, há que se pensar nos benefícios da produção de conhecimento multicultural na universidade para a sociedade como um todo pois:

> ainda que como projetos para programas, (nas diversas universidades em que as cotas existem), está a inserção de temas e estudos sobre relações raciais na academia universitária. (...) **Em janeiro de 2002 foi editada a Lei Federal 10.639/02 obrigando o sistema de ensino de ensino fundamental e médio nacional, a tratar e incluir no conteúdo programático** de todas as séries, **o estudo sobre história da África e da população afro-brasileira, seus ganhos, vitórias, lutas e contribuição para a formação do Brasil.** Estamos entrando no 5º. ano de edição da Lei e os resultados são ínfimos. (...) **As universidades brasileiras, matriz de formação dos professores que serão encaminhados para as redes pública e privada, de ensino fundamental e médio, ainda não apresentaram seus programas e disciplinas com aquela inclusão** (BERTÚLIO, 2012, p. 55, grifo da autora) .

Foi pensando nisso que busquei destacar experiências com elevado potencial afirmativo e intercultural, dependendo de como tais espaços são geridos e mutuamente territorializados pelos agentes.

O espaço curricular do Projeto de Aprendizagem (PA) articula ensino, pesquisa e extensão no ensino superior, ao estimular o “engajamento autoral do universitário enquanto agente de sua própria formação” (ROCHA et al., 2017b, p. 99). Tal artefato inovador foi criado no Setor Litoral da UFPR, encontra-se no seu projeto pedagógico, o qual enfatiza o papel social da universidade no contexto no

qual se insere e situam a necessidade de questionamento desta realidade para que se superem desigualdades e processos sociais excludentes por meio da reflexão na ação, ou seja, para além da crítica, atuando na concretude da vida da comunidade. O PA está presente na matriz curricular de todos os cursos do Setor Litoral (técnicos e superiores), do primeiro ao último semestre. Partindo de uma perspectiva crítica de análise do cotidiano, seus objetivos são "compreender a realidade e nela intervir, de forma a trazer benefícios para a população, entendendo tal ação como meta central da universidade devido seu compromisso educativo que prevê a humanização e a contrapartida social por meio do e no ensino superior" (ROCHA et al., 2017b, p. 100). As turmas são multisseriadas e contam com a participação de alunos de diferentes cursos, indígenas e não indígenas, e são vários os professores que oferecem a disciplina, de tal forma a facilitar as escolhas de temas e professores com os quais os alunos preferem trabalhar para articularem teoria e prática na produção de um trabalho autoral, o qual pode (ou não) ser aplicado ou ainda pode (ou não) transformar-se em um TCC.

Evidentemente ocorrem tensões no desenrolar das atividades. Entretanto, é pertinente dizer que

> Apesar de ser um desafio prever a formação sob tais premissas, vide o *habitus professoral* forjado em outros sistemas de ensino, *habitus* que engendra sistemas de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2013), há um esforço coletivo para que a proposta se efetive, ainda que alguns estudantes apontem que **há professores "estanques", o que significa pouco permeáveis às diversidades/alteridades na sua práxis**, mas eles tem sido a exceção, não a regra. (ROCHA et al., 2017b, p. 111).

A construção do conhecimento é compartilhada, pois se dá de forma espiralada e paulatina; objetiva-se passar de uma familiarização inicial com algum tema que pretende pesquisar e com os processos básicos que envolvem uma pesquisa, mas essa apresentação é feita já na prática, a partir das ideias que os alunos trazem e também das conversas com os mais experientes e adiantados em seus cursos, resultando numa dinâmica muito interessante de produção de conhecimento autoral. Como fiz etnografia durante um semestre em uma das turmas, posso testemunhar que há um exercício cotidiano da problematização situada e um incentivo à criatividade e à atividade dos alunos, que se dá pela mediação qualificada do professor, mas também pelo aprendizado vicário com os trabalhos mais adiantados em seus processos de construção. Também há

consideração do erro como parte do acerto e a relativização da verdade absoluta na ciência. Conforme o aluno vai avançando no seu curso, também progride no PA, pois no segundo ano o estudante escolhe um interlocutor docente para o acompanhar em um trabalho mais personalizado que é feito em atendimento individual.

Os alunos indígenas valorizam muito o PA, tanto que me aprofundei nesse tema porque um deles, na entrevista que me concedeu no mestrado, havia mencionado a sua relevância. Mesmo nas entrevistas para a presente pesquisa, os alunos que passam ou passaram pela disciplina fazem questão de destacar o seu caráter afirmativo para eles, a exemplo da seguinte aluna egressa de fisioterapia, em entrevista para a presente tese:

> Eu **vejo a dificuldade dos meus colegas** aqui em cima **para fazer um TCC**, né? Eles praticamente não tem noção de quase nada, assim, sabe? E nesse **Projeto de Aprendizagem primeiro tem aquelas disciplinas que eles dão como deve ser o projeto e para quê**. Meu tema foi "Incontinência Urinária e a Qualidade de Vida das Mulheres Indígenas no Parto". Então, era um tema bem interessante que me rendeu até um prêmio num congresso internacional recentemente, tirei segundo lugar. Eu continuo desenvolvendo esse projeto até agora em minhas pesquisas e atividades profissionais. (grifo da autora).

Outro aluno já citado nessa tese, Raoni Kriegel, desenvolveu no PA um "Estudo Etnoecológico nas aldeias *Guarani* no norte de Santa Catarina"; ele se tornou seu TCC e posteriormente originou um artigo, publicado na revista Agricultura e Meio Ambiente, sob o título "Relação do grupo indígena *Guarani Mbyá* com o meio ambiente: Alicerces da Agroecologia" (KRIEGEL; AZEVEDO; SILVA, 2014). Essa temática o acompanhou no Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural – UFScar e no projeto de doutoramento na área de Agroecossistemas:

> **Minhas escolhas me direcionaram para a questão agrária, a qual sinto ser o elo entre a sociedade moderna e os povos tradicionais, a ligação entre o homem e a terra.** Esse tema envolve profundas discussões ambientais, sociais, existenciais e de desenvolvimento econômico que precisam ser repensadas pela sociedade brasileira e mundial. Chega de envenenar a terra e os alimentos. Meus antepassados sempre produziram sem insumos artificiais e químicos, sempre tivemos alimento. A Agroecologia vem para fortalecer o manejo tradicional. (ROCHA; CUBAS, 2015, s/p; UFPR, 2015d).

Ou seja, esse espaço curricular do PA tem potencial de promover uma reflexão situada espaço-temporal-culturalmente e autoral na produção do

conhecimento, com efeitos duradouros sobre os alunos. Muitos outros trabalhos poderiam ser citados aqui.

Outro espaço com grande potencial afirmativo na formação do intelectual indígena é o TCC. Eu mesma fui banca de duas defesas de TCC em 2017, e emito meu testemunho a partir dessa condição de leitora atenta de ambos os trabalhos. Um deles foi no Curso de Graduação em Pedagogia, onde a aluna Irosângela Correria Neres defendeu o trabalho “Sentimentos e sentidos das experiências vividas por estudantes indígenas na UFPR”, para o qual teve orientação da Prof. Lennita Oliveira Ruggi. O outro foi na Graduação em Educação Física e se intitulou “O corpo Kaingang na escola: uma via metodológica de abordagem da Lei 11.645/2008 no ensino de Educação Física”, de autoria de Nei da Silva, sob orientação da Prof.ª Ana Elisa de Castro Freitas. Asseguro a originalidade, a qualidade dos trabalhos e a relevância social de ambos, que não por acaso receberam nota máxima. Outros tantos alunos conseguiram territorializar os espaços de TCC com a reflexão sobre suas realidades indígenas, aportando à universidade conhecimentos extremamente valiosos e inéditos, ao tempo em que procederam um redimensionamento do conhecimento acessado na UFPR para melhor compreensão e intervenção em suas próprias aldeias e povos.

Até porque, os universitários indígenas têm uma crítica bem formulada sobre o ensino que recebem, o qual não pode ser simplesmente internalizado sem uma problematização pois, nas palavras de um graduando que concedeu entrevista para esta tese:

> **Os cursos da UFPR formam pessoas capitalistas**, sabe? O meu curso forma pessoas capitalistas, pessoa que **quer exercer poder através do conhecimento sobre as outras pessoas**, isso para mim não é válido porque cai naquilo que a gente estava falando de choque cultural e de maneira de se pensar. Aí, até que ponto que vai essa ideologia do cara (...) **se você chega aqui na aldeia, ninguém vai perguntar no que você se formou, em nenhuma aldeia**, a professora sabe que você viveu no meio dos índios, não „eu sou doutor, eu sou psicólogo, eu sou pós, não sei o quê". **Você vai chegar, todo mundo vai ficar meio assim e tal, aí, eles vão analisar você,** você vai conversar com um, vai conversar com outro, aí, no final da tarde, aí eles **vão dizer para você se você é gente boa ou não é**, se não for gente boa eles não vão chamar você para ficar e se você for gente boa, eles vão arrumar um buraco para você dormir, você vai ficar com a gente, você vai fazer parte daquela família, **você vai ser aceita**. Aí, **hoje na universidade**, **nós vivemos o quê?** Isso não é só com o meu curso, para medicina, para fisioterapia, para todo mundo, é executado esse mesmo **pensamento de ganhar dinheiro**. Essa política, ela é danosa para nós, se nós não se centralizar e ver o que nós queremos, nós vamos sair daqui um monte de pessoas que ao invés de ajudar, vamos massacrar o nosso povo, vamos continuar o massacre contra nossa tribo, sobre o nosso povo. Ou a gente faz uma reflexão que venha a pensar uma política sobre o povo de origem. Talvez foi esse o pensamento do filósofo lá que diz, que depois que você tem o conhecimento e você volta lá na toca que você estava, todo mundo vai achar que você é louco. (grifo da autora).

Outra ação afirmativa para o componente indígena está sendo desenvolvida na UFPR: o PET-Litoral Indígena. Esse espaço articulava o "Programa de Educação Tutorial" ao "Programa Conexão de Saberes" e seu objetivo maior era efetivar a tríade ensino-pesquisa-extensão com as realidades das comunidades de onde proviessem os alunos, visando contrapor-se à tendência etnocêntrica do ensino superior. Segundo Lima (2015), "o PET-Indígena está entre as diversas ações de governo que mostram que tanto (por uns e em certos pontos) e tão pouco (por outros) foi feito no sentido de uma política governamental direcionada ao ensino superior de indígenas no Brasil" (FREITAS, 2015, p. 7).

Mediante seleção no edital 09/10 do MEC, a UFPR passou a compor o conjunto dos 17 grupos PET espalhados pelo Brasil, participando desse até então inédito projeto voltado à educação superior de indígenas. Esse espaço é vivenciado por 12 bolsistas e também por voluntários. Nas palavras da criadora do PET-Litoral indígena;

> Na condição de estudantes universitários, sob permanente supervisão e tutoria jovens indígenas protagonizam ações de extensão, pesquisa e ensino que se estendem da universidade às suas coletividades, e vice-versa. (...) Como resultante, as universidades (...) ampliam seu caráter pluriétnico. (FREITAS, 2015, p. 10).

Composto por grupos de alunos em temporalidades diversas em diferentes cursos da UFPR, não somente do Litoral, as atividades desenvolvidas no PET ampliam o alcance da universidade a temas e humanidades diferenciadas, numa construção coletiva e individual de projetos de problematização, alguns dos quais aplicados. Certos trabalhos têm impactado até mesmo políticas de reconhecimento e demarcação de terras indígenas, tamanho o reconhecimento atribuído a eles pelas lideranças indígenas. “Impacto do cultivo da soja transgênica nas Terras Índias/TIs da região norte do Estado do Rio Grande do Sul”, “O *bem viver* Kaingang e seus desafios”, “Memórias e reflexões acadêmicas de dois jovens universitários indígenas no PET-Litoral Indígena/UFPR”, “A experiência do grupo PET-Litoral Indígena na UFPR” são alguns dos produtos acadêmicos do trabalho desenvolvido (FREITAS, 2015).

Um dos universitários da UFPR entrevistados nesta pesquisa, que já integrou o PET na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e hoje é graduando na UFPR, atribuiu um papel de mediador aos docentes ante as instituições:

> O que eu achava interessante eram as intervenções, a importância do acompanhamento dos docentes com esses estudantes indígenas porque é, tipo assim, esses docentes ele tem uma autonomia muito grande dentro da universidade. Por conta de ações do PET foram presenciadas coisas assim, que se não fosse a presença do docente ali, se não fosse a voz desse professor, ele não ia pra frente. Ou seja, **o docente ele acaba sendo intermediador entre essas ações políticas que esses grupos de estudantes fazem**, entendeu? Principalmente no que diz respeito às reinvindicações dos grupos, né? (grifo da autora).

Quanto ao PET da UFPR, tanto os alunos graduandos quanto os egressos (formados) entrevistados no contexto desta tese emitem opiniões positivas, as quais dialogam com a referência à questão indígena, ao desenvolvimento pessoal e à possibilidade de aplicar o conhecimento à realidade de seu povo:

> **Aluno 1 – egresso**:
> Porque a gente ali **tratava bastante da questão indígena**, uma coisa que no meu curso você não falava nada da questão indígena, né? E pelo menos eu tinha aquele grupo lá pra gente fazer a discussão, né?
>
> **Aluno 2 - graduando:**
> O PET me ajudou muito. O PET me ajudou no meu desenvolvimento. Porque eu era muito tímida, eu sou ainda, mas eu tinha um medo de falar, **eu tinha medo de conversar com as pessoas e o PET desenvolveu isso.**
>
> **Aluno 3 - graduando:**
> O PET é uma **forma de você contribuir com a sua comunidade**, não só na universidade, mas com a comunidade também. Você pode fazer pesquisas através do PET, pode fazer tantas coisas que eu quero fazer esse ano, eu estou pretendendo fazer um projeto para minha aldeia dentro do PET.
> **Aluno 4 – recém-formado:**
> Fui aprendendo dentro do pet e com os "petianos" que existe várias formas de você se manifestar, de você apoiar a causa indígena, de você ser útil pra causa indígena dentro do PET como acadêmico. E nem sempre essa manifestação ela vai no sentido assim de militância. Existem vários atos que você pode de certa forma contribuir. Já na parte de me expressar, o PET foi essencial, porque o pet foi um espaço onde eu pude falar mais, onde eu pude me expressar mais, e sobre temas que eu já vivia, por exemplo, violência, violência em comunidades rurais, como eu via a universidade, esse espaço ele me fez descobrir que eu funciono muito melhor assim coletivamente do que individual, eu tenho uma facilidade de me organizar quando eu estou com o coletivo indígena. O PET me deu essa segurança. Eu posso ficar quieto e só ouvir, eu posso falar quando eu quero, então eu não sou o foco e também não fico procurando um foco, eu fico ali de certa forma aprendendo, e aprendo muito. Então eu tenho a oportunidade de me manifestar, tenho a oportunidade de ficar em silêncio, eu tenho a oportunidade de rever os colegas dos outros cursos e campus pois o ambiente universitário ele é muito carregadodos afazeres do curso e a gente acaba ficando muito disperso. (grifo da autora).

A formanda em Pedagogia Irosângela Correia Neres (NERES, 2017) analisou a importância do PET para os petianos indígenas da UFPR. Em sua pesquisa, ela concluiu que todos os entrevistados foram unânimes em considerar que a participação nesse tipo de ação pedagógica favoreceu o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, implicando diretamente na **persistência na permanência** dos alunos petianos. Ela trouxe as vozes dos colegas e nas mesmas identificou diferentes razões que remetem à conclusão de um dos entrevistados por ela: "se tivéssemos mais políticas (como essa) o índice de evasão seria muito pequeno" (NERES, 2017, p. 52). A partir da fala de outro entrevistado, ela concluiu que o PET ajuda a reduzir o choque cultural por conta do convívio com outros alunos em condições similares: "nos dá um sentimento de familiaridade, (...) você compartilha com seus colegas os seus sentimentos e isso ajuda muito a seguir em frente, ou ainda reduzir a *carga*" (NERES, 2017, p. 52). Outro aluno mencionou o aspecto da

aplicabilidade dos projetos, bem como da multidisciplinaridade presente no PET ser-lhe motivadora: “é muito gratificante quando vemos as coisas acontecerem e poder sair do seu curso e fazer projetos em outras áreas de interesse é muito bom” (NERES, 2017, p. 51). Também foi destacada a percepção de um entrevistado que teceu uma crítica sobre o eurocentrismo/americanocentrismo acadêmico, construída através de sua participação no PET-Indígena, relacionada ao modo como o conhecimento acadêmico dialoga com o conhecimento tradicional indígena: “pudemos olhar para a universidade e vê-la como um território em disputa, onde nossos conhecimentos tradicionais ganham rótulos acadêmicos e invisibilizam nossa existência como produtores de conhecimento” (NERES, 2017, p. 53). O aspecto financeiro da bolsa PET também não foi esquecido, nem o reforço às suas alteridades indígenas (NERES, 2017). Como visto, até pelo fato da aluna ter selecionado o PET-Indígena como prática a ser pesquisada, já denota o sentido que atribui a esse artefato pedagógico.

Como visto, as práticas arroladas e discutidas sobre a relação da UFPR com o componente indígena estão longe de configurar um corpo consistente no sentido da exclusão, nem tampouco da inclusão. Em seu *corpus* coexistem unidades denunciáveis tanto quanto outras anunciáveis enquanto modelares, no que tange a suas capacidades de mobilizarem a construção de uma universidade inclusiva e pluriétnica. Há repercussão dos processos engendrados nesse campo de disputas, nos quais os agentes indígenas e alinhados às causas indígenas exercitam suas estratégias no enfrentamento cotidiano às condições desfavoráveis à afirmatividade dos mesmos. Entretanto, acabam sendo ações muito dependentes das personalizações dos agentes que as lideram. Isso já é um avanço, pois engendra a territorialização da criatividade nos processos administrativos, mas não constitui uma “política” de permanência.

A proposta do tópico a seguir é discutir tais repercussões a partir das trajetórias dos alunos, a ponto de tentar configurar o quadro da *saúde* desse componente política inclusiva da UFPR.

4.3 REFLEXOS DAS PRÁTICAS QUE CONSTITUEM A POLÍTICA E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS

4.3.1 O que dizem as trajetórias

A partir dos dados levantados no SIE, consegui desenhar as trajetórias dos estudantes indígenas da UFPR, a fim de tentar fazê-las *falar* para então analisá-las qualitativamente. A categoria é aluno e não matrícula pois há alunos com mais de uma matrícula. A descrição desse levantamento encontra-se no capítulo 3 da presente tese.

Os dados levantados nas diferentes páginas disponibilizadas pelo SIE (cadastro do aluno, cadastro dos cursos do aluno - geral e específico de cada curso, histórico, integralização curricular, etc) foram organizados em uma tabela, a partir da qual foram desenhada as trajetórias.

Os dados selecionados, que serviram de base às diferentes tabelas, gráficos e análises, consideraram os seguintes itens sobre as trajetórias acadêmicas: ano do primeiro ingresso; ano do segundo ingresso; nome do aluno; sexo; UF de origem; situação da matrícula (ativa, inativa, formado); anos das ocorrências (ingresso, reopção, novo vestibular, etc.); forma de ingresso; curso(s); periodização (semestral ou anual); data do ingresso ou reingresso; disciplinas matriculadas em cada período ou ano; cancelamentos de disciplinas; aprovações nas disciplinas; reprovações por nota; reprovações por frequência; equivalências obtidas; Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) nos períodos; IRA acumulado, Índice de Aproveitamento (IA) que eu calculei; IA em % que eu calculei; e observações. Todos os dados para cada um dos períodos, totalizando mais de 700 linhas de registro de todos os alunos.

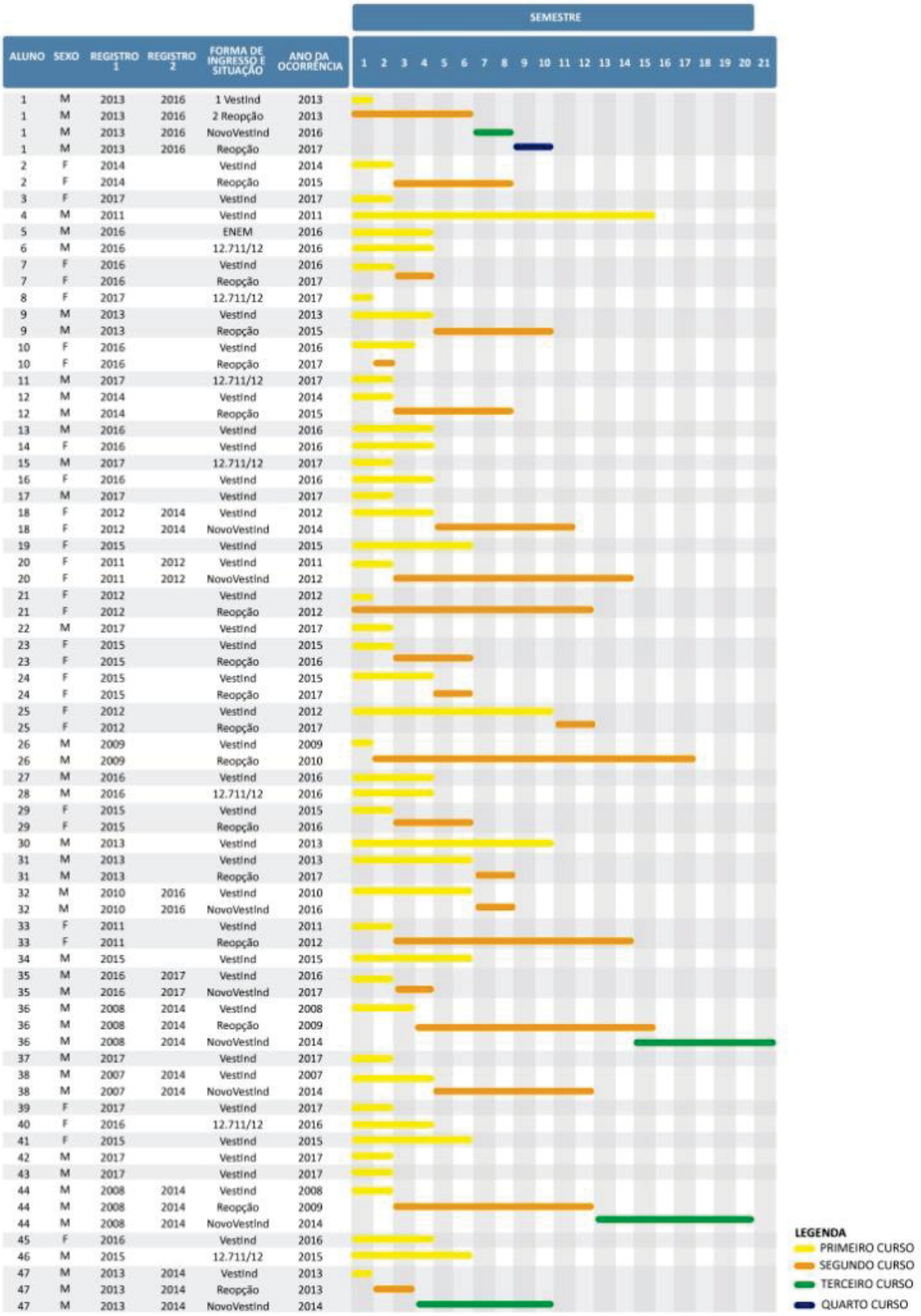
Comum a todos os gráficos são as diferentes formas de ingresso nos diferentes cursos da UFPR: Vestibular Indígena, reopção, Novo Vestibular Indígena e bem menos frequentemente e mais recentemente, pela Lei 12.711/12 (concorrência geral ou ENEM). A reopção de curso é um fator comum para um segundo curso, mas há um caso de segunda reopção feita após reentrada por novo vestibular.

Conforme o GRÁFICO 14, em relação aos 47 alunos com matrículas ativas, 25 continuam no curso que escolheram no registro acadêmico, 22 fizeram reopções

ou adentraram por novo vestibular e desses 9 fizeram novo vestibular. Ou seja, quase metade dos alunos fez uso de reopções ou novos vestibulares.

Há um caso de aluno que passou por três cursos e retornou para o primeiro que tinha tentado cursar (Direito); há ainda dois casos de alunos que fizeram três entradas em cursos, sendo que um deles retornou para um dos cursos que fazia (Direito). Essa movimentação entre os cursos ilustra a dificuldade de conformação de um *habitus* de acordo com expectativas do campo universitário, revela também a resistência de determinados cursos a inserção e permanência destes sujeitos. As dificuldades iniciais obrigam os indígenas a criarem estratégias de superação, com a reopção de cursos e submissão a novos vestibulares se configurando como tentativas para sustentar a permanência diante de um campo hostil e pouco permeável a diferenças.

GRÁFICO 14 - TRAJETÓRIA DOS GRADUANDOS ATÉ 2017



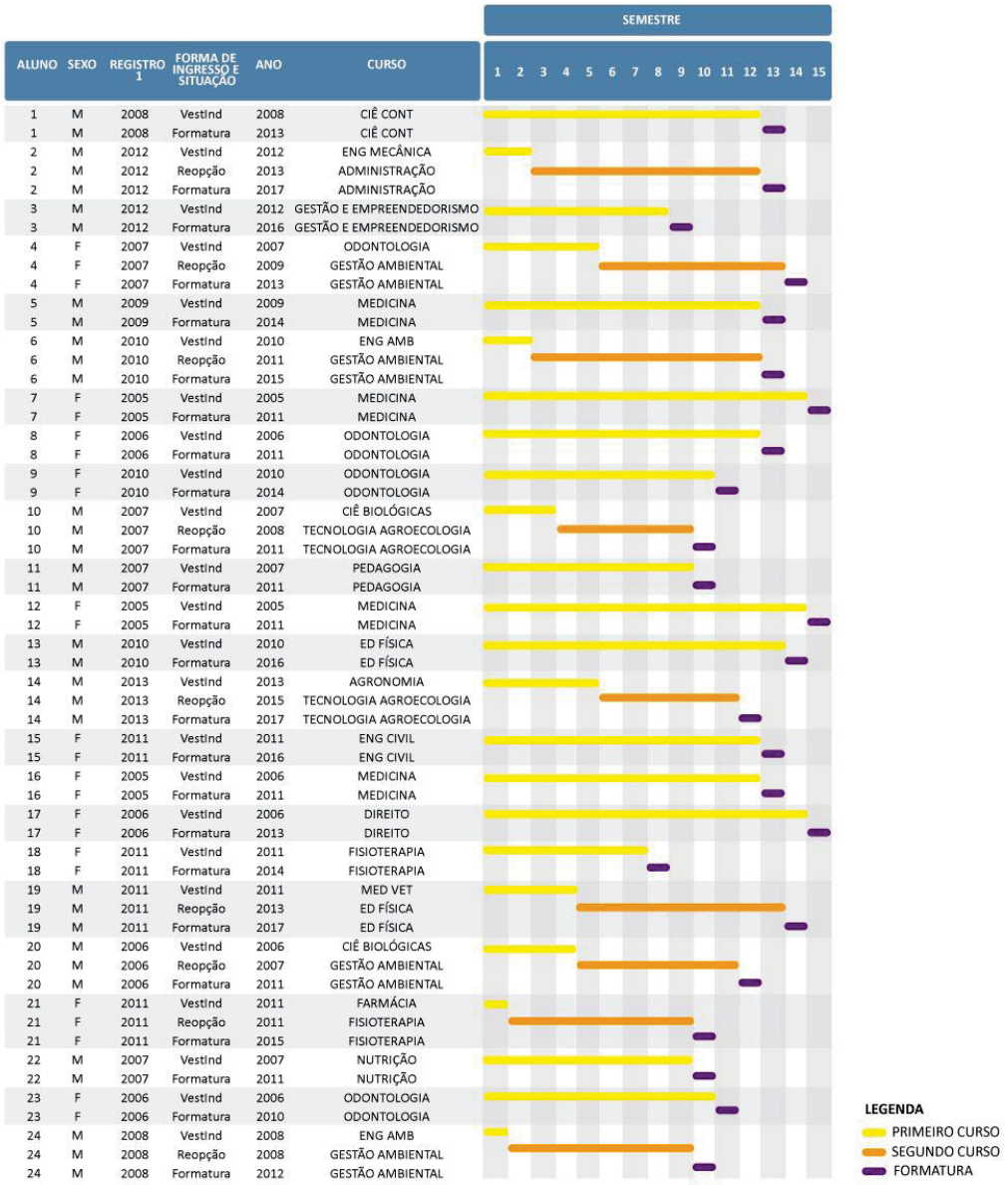
ALUNO	SEXO	REGISTRO 1	REGISTRO 2	FORMA DE INGRESSO E SITUAÇÃO	ANO DA OCORRÊNCIA
1	M	2013	2016	1 VestInd	2013
1	M	2013	2016	2 Reopção	2013
1	M	2013	2016	NovoVestInd	2016
1	M	2013	2016	Reopção	2017
2	F	2014		VestInd	2014
2	F	2014		Reopção	2015
3	F	2017		VestInd	2017
4	M	2011		VestInd	2011
5	M	2016		ENEM	2016
6	M	2016		12.711/12	2016
7	F	2016		VestInd	2016
7	F	2016		Reopção	2017
8	F	2017		12.711/12	2017
9	M	2013		VestInd	2013
9	M	2013		Reopção	2015
10	F	2016		VestInd	2016
10	F	2016		Reopção	2017
11	M	2017		12.711/12	2017
12	M	2014		VestInd	2014
12	M	2014		Reopção	2015
13	M	2016		VestInd	2016
14	F	2016		VestInd	2016
15	M	2017		12.711/12	2017
16	F	2016		VestInd	2016
17	M	2017		VestInd	2017
18	F	2012	2014	VestInd	2012
18	F	2012	2014	NovoVestInd	2014
19	F	2015		VestInd	2015
20	F	2011	2012	VestInd	2011
20	F	2011	2012	NovoVestInd	2012
21	F	2012		VestInd	2012
21	F	2012		Reopção	2012
22	M	2017		VestInd	2017
23	F	2015		VestInd	2015
23	F	2015		Reopção	2016
24	F	2015		VestInd	2015
24	F	2015		Reopção	2017
25	F	2012		VestInd	2012
25	F	2012		Reopção	2017
26	M	2009		VestInd	2009
26	M	2009		Reopção	2010
27	M	2016		VestInd	2016
28	M	2016		12.711/12	2016
29	F	2015		VestInd	2015
29	F	2015		Reopção	2016
30	M	2013		VestInd	2013
31	M	2013		VestInd	2013
31	M	2013		Reopção	2017
32	M	2010	2016	VestInd	2010
32	M	2010	2016	NovoVestInd	2016
33	F	2011		VestInd	2011
33	F	2011		Reopção	2012
34	M	2015		VestInd	2015
35	M	2016	2017	VestInd	2016
35	M	2016	2017	NovoVestInd	2017
36	M	2008	2014	VestInd	2008
36	M	2008	2014	Reopção	2009
36	M	2008	2014	NovoVestInd	2014
37	M	2017		VestInd	2017
38	M	2007	2014	VestInd	2007
38	M	2007	2014	NovoVestInd	2014
39	F	2017		VestInd	2017
40	F	2016		12.711/12	2016
41	F	2015		VestInd	2015
42	M	2017		VestInd	2017
43	M	2017		VestInd	2017
44	M	2008	2014	VestInd	2008
44	M	2008	2014	Reopção	2009
44	M	2008	2014	NovoVestInd	2014
45	F	2016		VestInd	2016
46	M	2015		12.711/12	2015
47	M	2013	2014	VestInd	2013
47	M	2013	2014	Reopção	2013
47	M	2013	2014	NovoVestInd	2014

FONTE: a autora (2018).

As trajetórias dos 24 egressos denotam que ocorreram 15 casos de permanência e formatura, no curso em que o aluno fez o registro acadêmico. Um

pouco mais de um terço desses alunos (9) fizeram uso da reopção, e nenhum deles reentrou por novo vestibular indígena. Os cursos nos quais os 15 que não reoptaram e se graduaram foram: Ciências contáveis (1), Gestão e empreendedorismo (1), Medicina (4), Odontologia (3), Pedagogia (1), Educação Física (1), Engenharia civil (1), Direito (1), Fisioterapia (1) e Nutrição (1). Os 9 (nove) alunos que utilizaram-se da ferramenta da reopção e se graduaram em Gestão ambiental (4), Fisioterapia (1), Educação Física (1), Tecnologia em Agroecologia (2) e Administração (1). Nenhum deles ultrapassou 14 (quatorze) semestres de permanência para concluir seus cursos, como mostra o GRÁFICO 15.

GRÁFICO 15 - TRAJETÓRIA DOS FORMADOS (EGRESSOS) ATÉ 2017

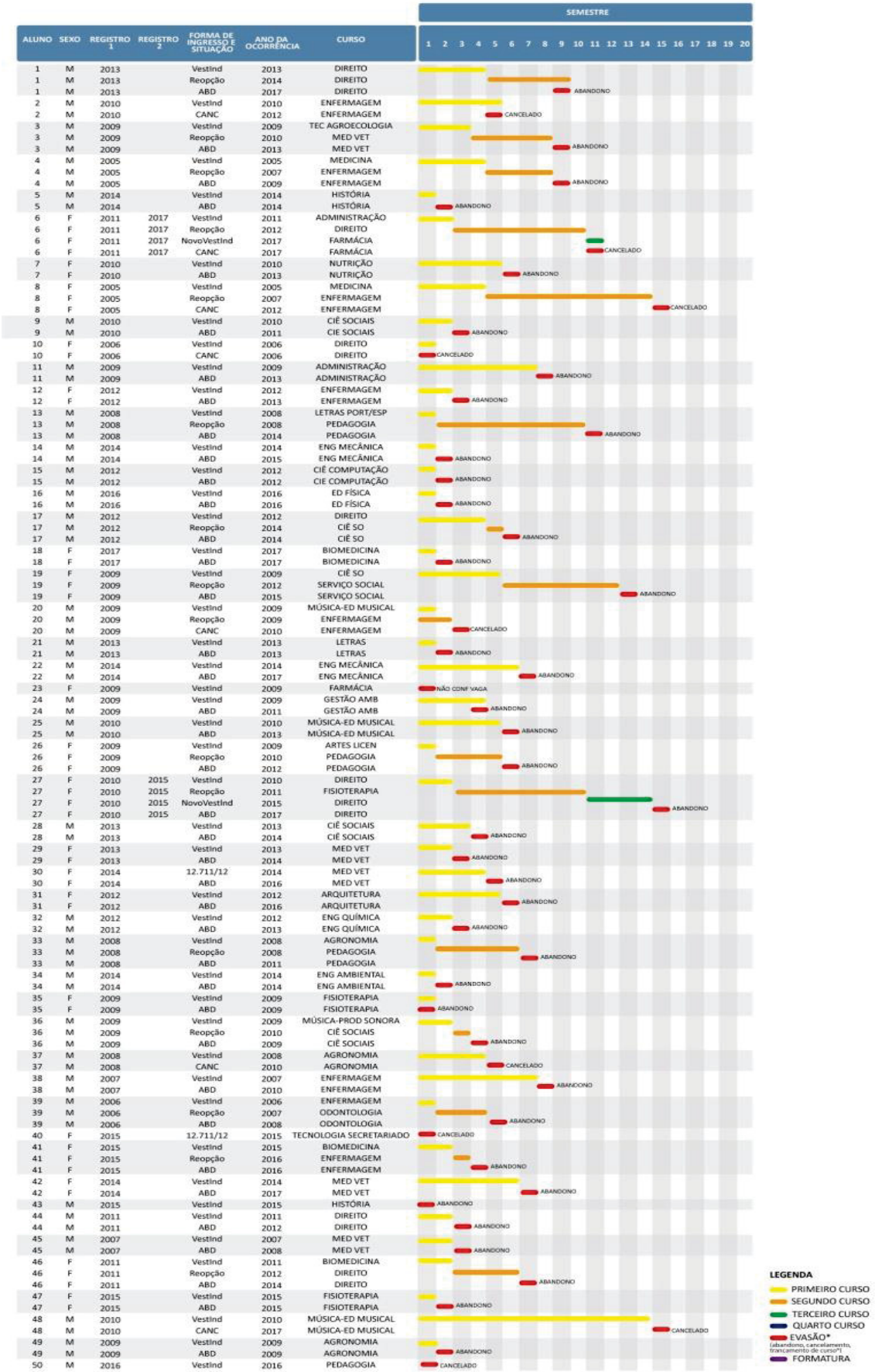


ALUNO	SEXO	REGISTRO 1	FORMA DE INGRESSO E SITUAÇÃO	ANO	CURSO
1	M	2008	VestInd	2008	CIÊ CONT
1	M	2008	Formatura	2013	CIÊ CONT
2	M	2012	VestInd	2012	ENG MECÂNICA
2	M	2012	Reopção	2013	ADMINISTRAÇÃO
2	M	2012	Formatura	2017	ADMINISTRAÇÃO
3	M	2012	VestInd	2012	GESTÃO E EMPREENDEDORISMO
3	M	2012	Formatura	2016	GESTÃO E EMPREENDEDORISMO
4	F	2007	VestInd	2007	ODONTOLOGIA
4	F	2007	Reopção	2009	GESTÃO AMBIENTAL
4	F	2007	Formatura	2013	GESTÃO AMBIENTAL
5	M	2009	VestInd	2009	MEDICINA
5	M	2009	Formatura	2014	MEDICINA
6	M	2010	VestInd	2010	ENG AMB
6	M	2010	Reopção	2011	GESTÃO AMBIENTAL
6	M	2010	Formatura	2015	GESTÃO AMBIENTAL
7	F	2005	VestInd	2005	MEDICINA
7	F	2005	Formatura	2011	MEDICINA
8	F	2006	VestInd	2006	ODONTOLOGIA
8	F	2006	Formatura	2011	ODONTOLOGIA
9	F	2010	VestInd	2010	ODONTOLOGIA
9	F	2010	Formatura	2014	ODONTOLOGIA
10	M	2007	VestInd	2007	CIÊ BIOLÓGICAS
10	M	2007	Reopção	2008	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA
10	M	2007	Formatura	2011	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA
11	M	2007	VestInd	2007	PEDAGOGIA
11	M	2007	Formatura	2011	PEDAGOGIA
12	F	2005	VestInd	2005	MEDICINA
12	F	2005	Formatura	2011	MEDICINA
13	M	2010	VestInd	2010	ED FÍSICA
13	M	2010	Formatura	2016	ED FÍSICA
14	M	2013	VestInd	2013	AGRONOMIA
14	M	2013	Reopção	2015	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA
14	M	2013	Formatura	2017	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA
15	F	2011	VestInd	2011	ENG CIVIL
15	F	2011	Formatura	2016	ENG CIVIL
16	F	2005	VestInd	2006	MEDICINA
16	F	2005	Formatura	2011	MEDICINA
17	F	2006	VestInd	2006	DIREITO
17	F	2006	Formatura	2013	DIREITO
18	F	2011	VestInd	2011	FISIOTERAPIA
18	F	2011	Formatura	2014	FISIOTERAPIA
19	M	2011	VestInd	2011	MED VET
19	M	2011	Reopção	2013	ED FÍSICA
19	M	2011	Formatura	2017	ED FÍSICA
20	M	2006	VestInd	2006	CIÊ BIOLÓGICAS
20	M	2006	Reopção	2007	GESTÃO AMBIENTAL
20	M	2006	Formatura	2011	GESTÃO AMBIENTAL
21	F	2011	VestInd	2011	FARMÁCIA
21	F	2011	Reopção	2011	FISIOTERAPIA
21	F	2011	Formatura	2015	FISIOTERAPIA
22	M	2007	VestInd	2007	NUTRIÇÃO
22	M	2007	Formatura	2011	NUTRIÇÃO
23	F	2006	VestInd	2006	ODONTOLOGIA
23	F	2006	Formatura	2010	ODONTOLOGIA
24	M	2008	VestInd	2008	ENG AMB
24	M	2008	Reopção	2008	GESTÃO AMBIENTAL
24	M	2008	Formatura	2012	GESTÃO AMBIENTAL

FONTE: a autora (2018).

As trajetórias dos 50 universitários indígenas que constam com matrículas inativas, excetuando-se um deles que faleceu e que cursava Medicina Veterinária, revelam que 16 alunos fizeram uso da ferramenta da reopção e 2 readentraram por novo vestibular indígena, provavelmente na tentativa de tentarem consensuar seus *habitus* aos exigidos nas diferentes miniculturas institucionais dos cursos da UFPR (GRÁFICO 16). Os cursos menos insertivos, segundo os dados levantados nas trajetórias, dentre aqueles nos quais esses 50 alunos haviam se matriculado, segundo os dados levantados são: Enfermagem (7), Direito (5), Medicina Veterinária (5 – 1 falecido), Ciências Sociais (4) e Pedagogia (3). Mas há necessidade de cruzá-los com outros dados para chegar a uma conclusão.

GRÁFICO 16 - TRAJETÓRIA DOS ALUNOS COM MATRÍCULAS INATIVAS ATÉ 2017



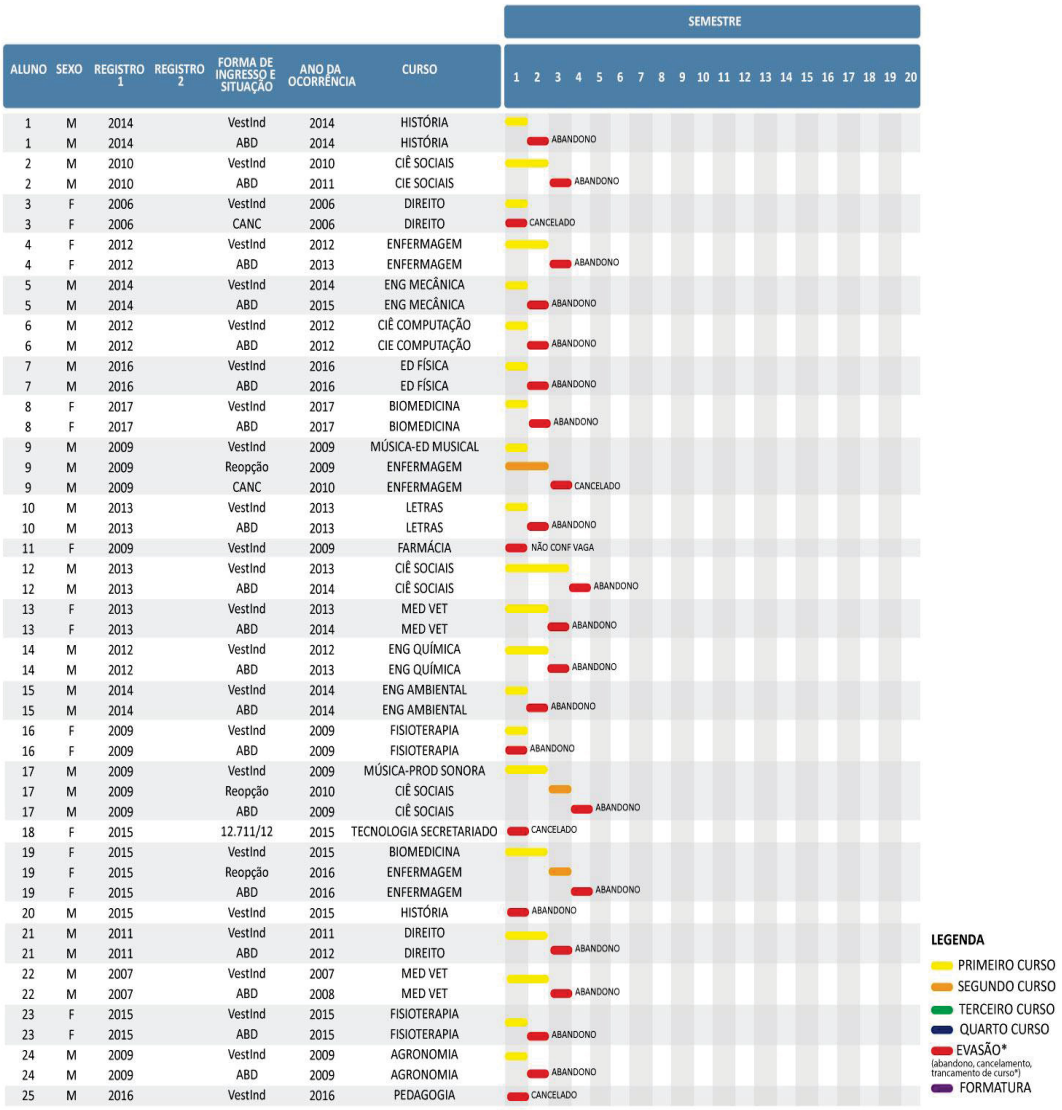
ALUNO	SEXO	REGISTRO 1	REGISTRO 2	FORMA DE INGRESSO E SITUAÇÃO	ANO DA OCORRÊNCIA	CURSO
1	M	2013		VestInd	2013	DIREITO
1	M	2013		Reopção	2014	DIREITO
1	M	2013		ABD	2017	DIREITO
2	M	2010		VestInd	2010	ENFERMAGEM
2	M	2010		CANC	2012	ENFERMAGEM
3	M	2009		VestInd	2009	TEC AGROECOLOGIA
3	M	2009		Reopção	2010	MED VET
3	M	2009		ABD	2013	MED VET
4	M	2005		VestInd	2005	MEDICINA
4	M	2005		Reopção	2007	ENFERMAGEM
4	M	2005		ABD	2009	ENFERMAGEM
5	M	2014		VestInd	2014	HISTÓRIA
5	M	2014		ABD	2014	HISTÓRIA
6	F	2011	2017	VestInd	2011	ADMINISTRAÇÃO
6	F	2011	2017	Reopção	2012	DIREITO
6	F	2011	2017	NovoVestInd	2017	FARMÁCIA
6	F	2011	2017	CANC	2017	FARMÁCIA
7	F	2010		VestInd	2010	NUTRIÇÃO
7	F	2010		ABD	2013	NUTRIÇÃO
8	F	2005		VestInd	2005	MEDICINA
8	F	2005		Reopção	2007	ENFERMAGEM
8	F	2005		CANC	2012	ENFERMAGEM
9	M	2010		VestInd	2010	CIÊ SOCIAIS
9	M	2010		ABD	2011	CIE SOCIAIS
10	F	2006		VestInd	2006	DIREITO
10	F	2006		CANC	2006	DIREITO
11	M	2009		VestInd	2009	ADMINISTRAÇÃO
11	M	2009		ABD	2013	ADMINISTRAÇÃO
12	F	2012		VestInd	2012	ENFERMAGEM
12	F	2012		ABD	2013	ENFERMAGEM
13	M	2008		VestInd	2008	LETRAS PORT/ESP
13	M	2008		Reopção	2008	PEDAGOGIA
13	M	2008		ABD	2014	PEDAGOGIA
14	M	2014		VestInd	2014	ENG MECÂNICA
14	M	2014		ABD	2015	ENG MECÂNICA
15	M	2012		VestInd	2012	CIÊ COMPUTAÇÃO
15	M	2012		ABD	2012	CIE COMPUTAÇÃO
16	M	2016		VestInd	2016	ED FÍSICA
16	M	2016		ABD	2016	ED FÍSICA
17	M	2012		VestInd	2012	DIREITO
17	M	2012		Reopção	2014	CIÊ SO
17	M	2012		ABD	2014	CIÊ SO
18	F	2017		VestInd	2017	BIOMEDICINA
18	F	2017		ABD	2017	BIOMEDICINA
19	F	2009		VestInd	2009	CIÊ SO
19	F	2009		Reopção	2012	SERVIÇO SOCIAL
19	F	2009		ABD	2015	SERVIÇO SOCIAL
20	M	2009		VestInd	2009	MÚSICA-ED MUSICAL
20	M	2009		Reopção	2009	ENFERMAGEM
20	M	2009		CANC	2010	ENFERMAGEM
21	M	2013		VestInd	2013	LETRAS
21	M	2013		ABD	2013	LETRAS
22	M	2014		VestInd	2014	ENG MECÂNICA
22	M	2014		ABD	2017	ENG MECÂNICA
23	F	2009		VestInd	2009	FARMÁCIA
24	M	2009		VestInd	2009	GESTÃO AMB
24	M	2009		ABD	2011	GESTÃO AMB
25	M	2010		VestInd	2010	MÚSICA-ED MUSICAL
25	M	2010		ABD	2013	MÚSICA-ED MUSICAL
26	F	2009		VestInd	2009	ARTES LICEN
26	F	2009		Reopção	2010	PEDAGOGIA
26	F	2009		ABD	2012	PEDAGOGIA
27	F	2010	2015	VestInd	2010	DIREITO
27	F	2010	2015	Reopção	2011	FISIOTERAPIA
27	F	2010	2015	NovoVestInd	2015	DIREITO
27	F	2010	2015	ABD	2017	DIREITO
28	M	2013		VestInd	2013	CIÊ SOCIAIS
28	M	2013		ABD	2014	CIÊ SOCIAIS
29	F	2013		VestInd	2013	MED VET
29	F	2013		ABD	2014	MED VET
30	F	2014		12.711/12	2014	MED VET
30	F	2014		ABD	2016	MED VET
31	F	2012		VestInd	2012	ARQUITETURA
31	F	2012		ABD	2016	ARQUITETURA
32	M	2012		VestInd	2012	ENG QUÍMICA
32	M	2012		ABD	2013	ENG QUÍMICA
33	M	2008		VestInd	2008	AGRONOMIA
33	M	2008		Reopção	2008	PEDAGOGIA
33	M	2008		ABD	2011	PEDAGOGIA
34	M	2014		VestInd	2014	ENG AMBIENTAL
34	M	2014		ABD	2014	ENG AMBIENTAL
35	F	2009		VestInd	2009	FISIOTERAPIA
35	F	2009		ABD	2009	FISIOTERAPIA
36	M	2009		VestInd	2009	MÚSICA-PROD SONORA
36	M	2009		Reopção	2010	CIÊ SOCIAIS
36	M	2009		ABD	2009	CIÊ SOCIAIS
37	M	2008		VestInd	2008	AGRONOMIA
37	M	2008		CANC	2010	AGRONOMIA
38	M	2007		VestInd	2007	ENFERMAGEM
38	M	2007		ABD	2010	ENFERMAGEM
39	M	2006		VestInd	2006	ENFERMAGEM
39	M	2006		Reopção	2007	ODONTOLOGIA
39	M	2006		ABD	2008	ODONTOLOGIA
40	F	2015		12.711/12	2015	TECNOLOGIA SECRETARIADO
41	F	2015		VestInd	2015	BIOMEDICINA
41	F	2015		Reopção	2016	ENFERMAGEM
41	F	2015		ABD	2016	ENFERMAGEM
42	F	2014		VestInd	2014	MED VET
42	F	2014		ABD	2017	MED VET
43	M	2015		VestInd	2015	HISTÓRIA
44	M	2011		VestInd	2011	DIREITO
44	M	2011		ABD	2012	DIREITO
45	M	2007		VestInd	2007	MED VET
45	M	2007		ABD	2008	MED VET
46	F	2011		VestInd	2011	BIOMEDICINA
46	F	2011		Reopção	2012	DIREITO
46	F	2011		ABD	2014	DIREITO
47	F	2015		VestInd	2015	FISIOTERAPIA
47	F	2015		ABD	2015	FISIOTERAPIA
48	M	2010		VestInd	2010	MÚSICA-ED MUSICAL
48	M	2010		CANC	2017	MÚSICA-ED MUSICAL
49	M	2009		VestInd	2009	AGRONOMIA
49	M	2009		ABD	2009	AGRONOMIA
50	M	2016		VestInd	2016	PEDAGOGIA

FONTE: a autora (2018).

Como o insucesso de uma política afirmativa no ensino superior está expressa nos abandonos, e considerando que abandonam os que foram abandonados pela instituição, voltei o foco mais detalhadamente para os alunos com matrículas inativas. Os dados referentes ao primeiro semestre ou ano (dependendo de os cursos serem anuais ou semestrais), retirados dos históricos escolares que se encontram no SIE (Sistema de Informações para o Ensino), revelaram que o baixo desempenho inicial é a principal causa da evasão nos cursos. O levantamento foi feito a partir dos dados concernentes ao final do primeiro período no curso mais recente, ou seja, após as indefinições que subjazem aos processos de reopções ou reingressos.

Conforme se depreende das trajetórias dos alunos com matrículas inativas (APÊNDICE M), 50% desses desistem até o 4º semestre, o que permite defender a necessidade de apoio robusto no primeiro ano dos cursos pois esse é o período mais crítico para a não persistência na permanência, conforme demonstra o GRÁFICO 17.

GRÁFICO 17 - TRAJETÓRIA DOS EVADIDOS ATÉ O 4º. SEMESTRE

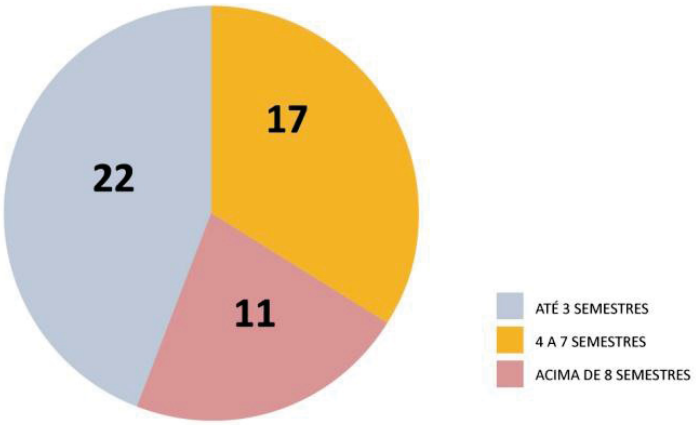


ALUNO	SEXO	REGISTRO 1	REGISTRO 2	FORMA DE INGRESSO E SITUAÇÃO	ANO DA OCORRÊNCIA	CURSO
1	M	2014		VestInd	2014	HISTÓRIA
1	M	2014		ABD	2014	HISTÓRIA
2	M	2010		VestInd	2010	CIÊ SOCIAIS
2	M	2010		ABD	2011	CIE SOCIAIS
3	F	2006		VestInd	2006	DIREITO
3	F	2006		CANC	2006	DIREITO
4	F	2012		VestInd	2012	ENFERMAGEM
4	F	2012		ABD	2013	ENFERMAGEM
5	M	2014		VestInd	2014	ENG MECÂNICA
5	M	2014		ABD	2015	ENG MECÂNICA
6	M	2012		VestInd	2012	CIÊ COMPUTAÇÃO
6	M	2012		ABD	2012	CIE COMPUTAÇÃO
7	M	2016		VestInd	2016	ED FÍSICA
7	M	2016		ABD	2016	ED FÍSICA
8	F	2017		VestInd	2017	BIOMEDICINA
8	F	2017		ABD	2017	BIOMEDICINA
9	M	2009		VestInd	2009	MÚSICA-ED MUSICAL
9	M	2009		Reopção	2009	ENFERMAGEM
9	M	2009		CANC	2010	ENFERMAGEM
10	M	2013		VestInd	2013	LETRAS
10	M	2013		ABD	2013	LETRAS
11	F	2009		VestInd	2009	FARMÁCIA
12	M	2013		VestInd	2013	CIÊ SOCIAIS
12	M	2013		ABD	2014	CIÊ SOCIAIS
13	F	2013		VestInd	2013	MED VET
13	F	2013		ABD	2014	MED VET
14	M	2012		VestInd	2012	ENG QUÍMICA
14	M	2012		ABD	2013	ENG QUÍMICA
15	M	2014		VestInd	2014	ENG AMBIENTAL
15	M	2014		ABD	2014	ENG AMBIENTAL
16	F	2009		VestInd	2009	FISIOTERAPIA
16	F	2009		ABD	2009	FISIOTERAPIA
17	M	2009		VestInd	2009	MÚSICA-PROD SONORA
17	M	2009		Reopção	2010	CIÊ SOCIAIS
17	M	2009		ABD	2009	CIÊ SOCIAIS
18	F	2015		12.711/12	2015	TECNOLOGIA SECRETARIADO
19	F	2015		VestInd	2015	BIOMEDICINA
19	F	2015		Reopção	2016	ENFERMAGEM
19	F	2015		ABD	2016	ENFERMAGEM
20	M	2015		VestInd	2015	HISTÓRIA
21	M	2011		VestInd	2011	DIREITO
21	M	2011		ABD	2012	DIREITO
22	M	2007		VestInd	2007	MED VET
22	M	2007		ABD	2008	MED VET
23	F	2015		VestInd	2015	FISIOTERAPIA
23	F	2015		ABD	2015	FISIOTERAPIA
24	M	2009		VestInd	2009	AGRONOMIA
24	M	2009		ABD	2009	AGRONOMIA
25	M	2016		VestInd	2016	PEDAGOGIA

FONTE: a autora (2018).

No GRÁFICO 18, demonstra-se a representação dos evadidos até o 3º. Semestre (22), do 4º. ao 7º. Semestres (17) e do 8º. semestre em diante (11), novamente evidenciando que os primeiros semestres são os mais críticos.

GRÁFICO 18 - PERÍODO DE MAIOR DESISTÊNCIA



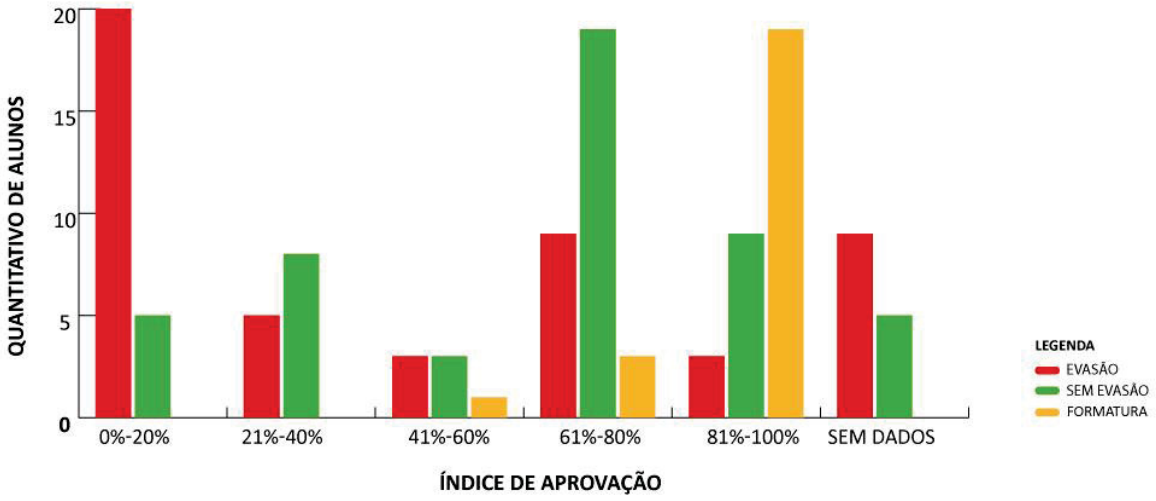
FONTE: a autora (2018).

Esses dados permitem afirmar que um apoio consistente no primeiro ano reduziria substancialmente os processos de insucesso da UFPR. Para tanto haveria que se considerar mudanças nos *habitus* institucionais, pedagógicos e de sociabilidade. Para tais jovens, adentrar ao mundo universitário exige novo *habitus*. A questão linguística e sociocultural influencia na legitimação de participação destes novos membros na universidade, reforçando a rejeição decorrente de constructos sociais estereotipados e preconceitos por parte de todos os agentes veteranos nesse espaço, de docentes a técnicos e colegas.

Aprimorando um pouco mais os dados, observei que quem começa mal em termos de Índice de Aproveitamento – IA, tende fortemente a desistir. O IA não é o IRA (índice de rendimento acadêmico) calculado automaticamente pelo SIE. Calculei e registrei o IA ao final do primeiro período no curso mais recente (semestral ou anual), que é igual ao número de disciplinas matriculadas menos as canceladas em relação àquelas nas quais obteve aprovação (APÊNDICE N). Percebi que dentre os 25 que obtiveram um IA entre 0% e 20% de aprovação, 20 evadiram e apenas 5 ainda cursam a universidade; já entre os 13 que tiveram IA entre 21% e 40%, 5 alunos evadiram mas 8 continuam matriculados; entre os 7 que tiraram entre 41% e 60% a evasão foi de 3, porém 3 continuam matriculados e 1 se graduou. A partir de 61% de aproveitamento até 80% de aproveitamento nesse início do último curso, 9 evadiram, 19 se encontram com matrículas ativas e 3 se formaram. Dos que ficaram com IA acima de 81% nesse período da trajetória acadêmica, apenas 3 evadiram, 9 ainda cursam e 19 se graduaram. Dos que estavam sem dados sobre desempenho no SIE, 9 evadiram antes de terem as notas lançadas em seus históricos e 5 estão

como graduandos (adentraram recentemente e não têm histórico escolar). Graficamente, fica bem notória a visão do quanto o desempenho inicial influencia no sucesso desses estudantes (GRÁFICO 19).

GRÁFICO 19 - RELAÇÃO ENTRE PERSISTÊNCIA NA PERMANÊNCIA DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS E ÍNDICE DE APROVEITAMENTO AO FINAL DO PRIMEIRO PERÍODO NO CURSO MAIS RECENTE



FONTE: a autora (2018).

Tais dados também revelaram os cursos com melhores índices de aprovação de universitários indígenas nessa etapa inicial do curso do último registro acadêmico desses alunos. Após calcular as médias de matrículas, cancelamentos e aprovações dos alunos indígenas, obteve-se a TABELA 13.

TABELA 13 - MÉDIAS DAS MATRÍCULAS, CANCELAMENTOS E APROVAÇÕES DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS POR CURSO NO PRIMEIRO REGISTRO EM HISTÓRICO DO CURSO MAIS RECENTE

MÉDIAS DAS MATRÍCULAS, CANCELAMENTOS E APROVAÇÕES POR CURSO NO PRIMEIRO REGISTRO EM HISTÓRICO DO CURSO MAIS RECENTE			
CURSO	MATRÍCULAS	CANCELAMENTOS	APROVAÇÕES
ADMINISTRAÇÃO	6	0	3,5
AGRONOMIA	7	0	2
ARQUITETURA	9,5	0	2
ARTES LICEN	6	0	1
BIOMEDICINA	6	0	0
CIÊ COMPUTAÇÃO			
CIÊ CONTABEIS	5	0	3
CIÊ SOCIAIS	5	0	0
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	6	0	0
COM SO- JORNAL	7	0	7
DIREITO	8	0	3,5
ED FISICA	4,5	0	3
ENFERMAGEM	6	1	4
ENG AMBIENTAL	6	0	0
ENGENHARIA AQUICULTURA PALOTINA	7	0	2
ENGENHARIA CIVIL	7	4	4
ENGENHARIA MECÂNICA	6	1	1,5
ENGENHARIA QUÍMICA	8	0	0
FARMÁCIA			
FISIOTERAPIA	6,5	0	3,5
GEOLOGIA	6	2	1
GESTÃO AMBIENTAL	5	0	4,5
GESTÃO E EMPREENDEDORISMO	5	0	5
HISTORIA	5	0	2,5
LETRAS	5	0	0
LETRAS INGLÊS	2	0	
LETRAS ITALIANO	12	0	11
MEDICINA	6,5	0	5
MEDICINA VET	7	0,5	1
MÚSICA	24*	0	23*
(exceção especial-reingresso de ex-aluno)			
MÚSICA-ED MUSICAL	8	0	5,5
NUTRIÇÃO	6	0	4
ODONTOLOGIA	6	0	4
PEDAGOGIA	7	0	6,4
PSICOLOGIA	5	0	4
SERVIÇO SOCIAL	4	0	2
TECNOLOGIA AGROECOLOGIA	6,5	0	6
TERAPIA OCUPACIONAL	8	0	3
ZOOTECNIA	8	0	5

FONTE: a autora (2018).

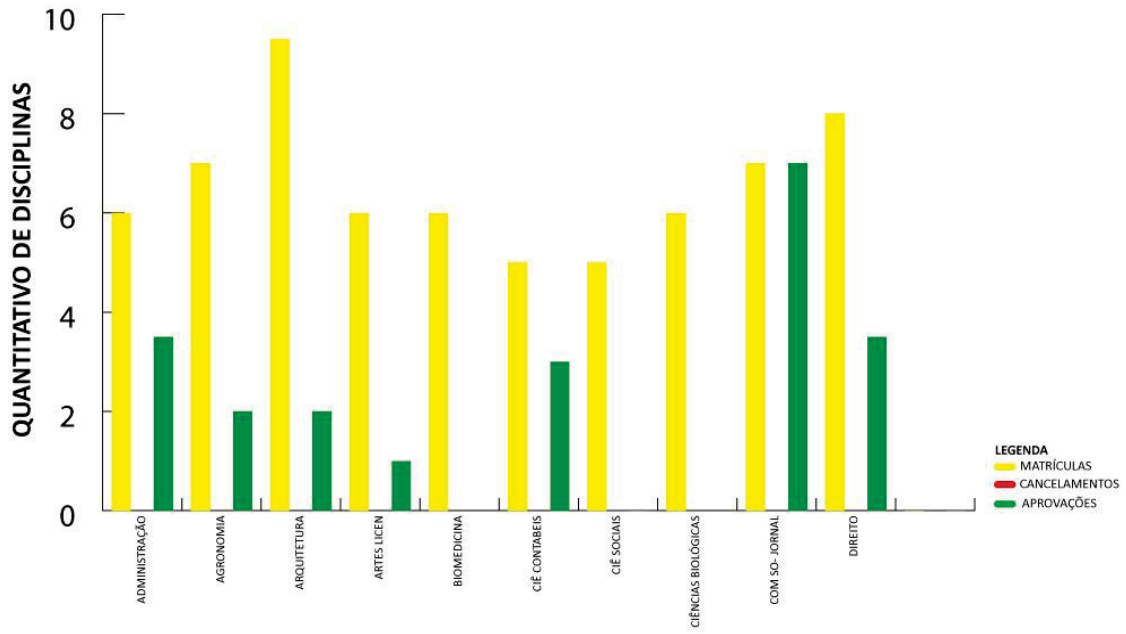
Os melhores índices de aprovação dos indígenas, em vista da quantidade de matrículas efetuadas, descontados os cancelamentos, estão nos seguintes cursos: Comunicação social / jornalismo – 7/7, Gestão ambiental – 5/5, Letras italiano – 12/11, Medicina – 6/5, Música 24/23 (aluno reingresso no mesmo curso e que conseguiu equivalências*), Pedagogia – 7/6, Psicologia – 5/4, Tecnologia em Agroecologia – 6,5/6, Enfermagem – 6/4, Educação Física 4/3. Já os piores índices de aprovação dos indígenas no início dos cursos de último registro foram: Engenharia química – 8/0, Engenharia ambiental – 6/0, Letras – 5/0, Ciências Sociais – 5/0, Arquitetura – 9,5/2, Medicina veterinária – 7/1, Agronomia – 7/2, Geologia – 6/1, Engenharia Aquicultura – 7/2, Engenharia mecânica – 6/1,5, Direito – 8/3,5. Interessante observar que os cursos do Setor Litoral apresentam resultados muito bons quando tomados em conjunto, com destaque para Gestão ambiental, gestão e empreendedorismo e Tecnologia em agroecologia. Esse indicador e o de egressos permitem configurar as práticas desenvolvidas no Setor Litoral em relação aos indígenas como inclusivas em sua maioria.

Fica perceptível que a maioria dos estudantes na grande parte dos cursos não recebeu orientações para poderem refletir sobre cancelamentos de disciplinas, ferramenta que operaria tanto como redutor de frustração com as reprovações quanto como implicaria em maior disponibilidade de tempo para os alunos estudarem as matérias não canceladas. As flexibilizações não ocorrem por falta de orientação e devido à rigidez citada, assentada em sistemas de pensamento tradicionais onde se assume o pressuposto de quem tem de adaptar-se a ordem posta é o estudante, não a Universidade. Enquanto a lógica não for mudada, permanece a exclusão sob discurso da inclusão, pois a garantia de acesso diferenciado não é suficiente para assegurar conclusão.

Apresento, a seguir, gráficos evidenciando os cursos nos quais houve alguma atenção ao aluno indígena em situação de desvantagem no início do curso. No caso presente, a mediação analisada se caracteriza tanto pelo uso do dispositivo da quantidade de matrículas viáveis em termos de sucesso, cujo critério é expresso pelo quantitativo de aprovação em disciplinas ao final desse período crítico inicial, quanto na mediação via cancelamentos de disciplinas. Nesse caso, adotou-se o conceito de que o sucesso ou o fracasso é do curso e não do aluno, pois há cursos bem mais exitosos que outros na formação de seus alunos em condição diferenciada e isso não pode ser reportável aos mesmos pertencerem ou não às

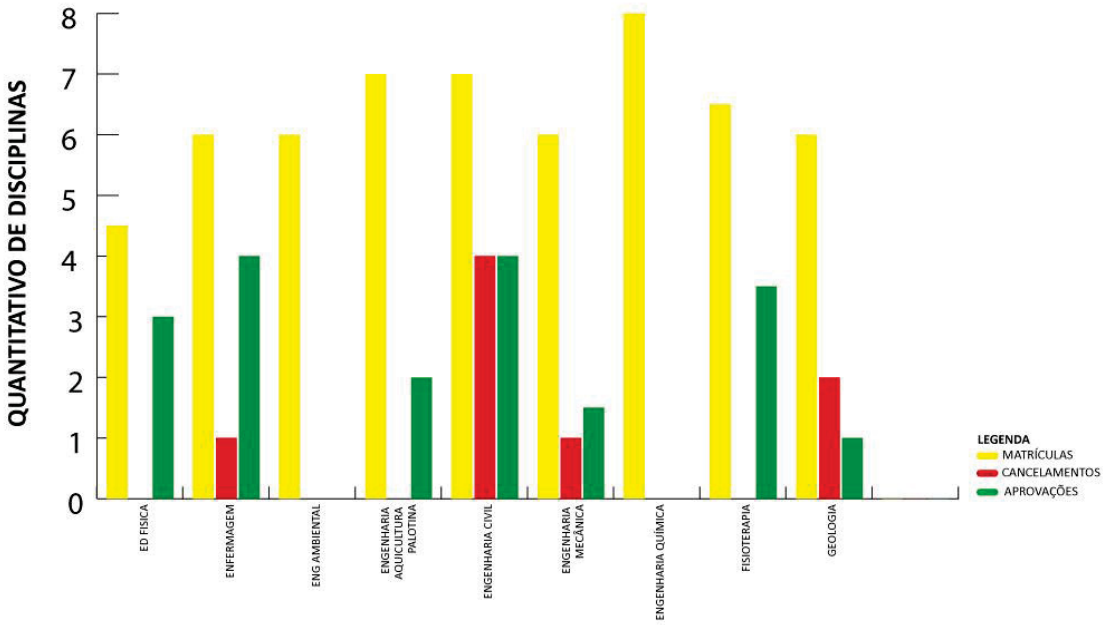
autodenominadas *hard sciences.* Evidentemente, não se está a desconsiderar que uma gama de outros fatores interfere, mesmo os de ordem pessoal individual dos alunos; mas é possível, entretanto, depreender pela atenção às regularidades uma tendência maior à promoção do sucesso acadêmico dos indígenas por determinadas áreas e cursos. Os dados são apresentados nos GRÁFICOS 20, 21, 22 e 23 – exceto três casos que foram retirados pois tiveram alunos, mas os dados não foram publicados nos históricos ainda (por serem de alunos recém-adentrados) ou de alunos que desistiram após cursarem pouco e a coordenação não lançou as notas.

GRÁFICO 20 - MÉDIA DE DISCIPLINAS MATRICULADAS, CANCELADAS E APROVADAS NO PRIMEIRO PERÍODO DO CURSO DE REGISTRO MAIS RECENTE NOS CURSOS DE A ATÉ D



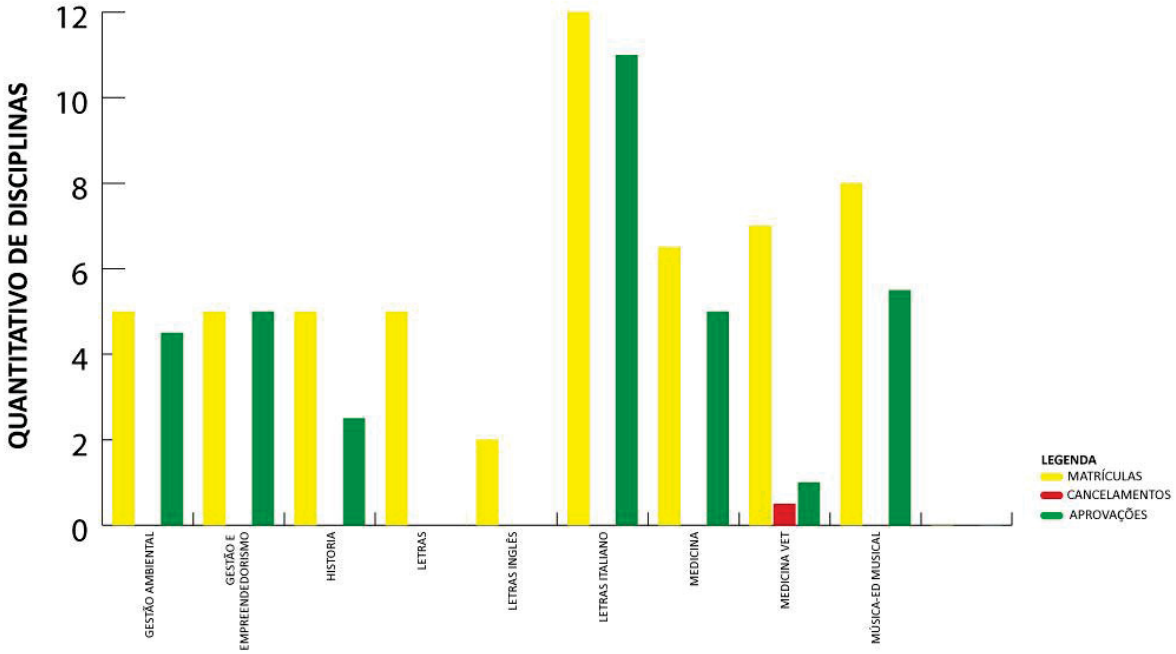
FONTE: a autora (2018).

GRÁFICO 21 - MÉDIA DE DISCIPLINAS MATRICULADAS, CANCELADAS E APROVADAS NO PRIMEIRO PERÍODO DO CURSO DE REGISTRO MAIS RECENTE NOS CURSOS DE E ATÉ G



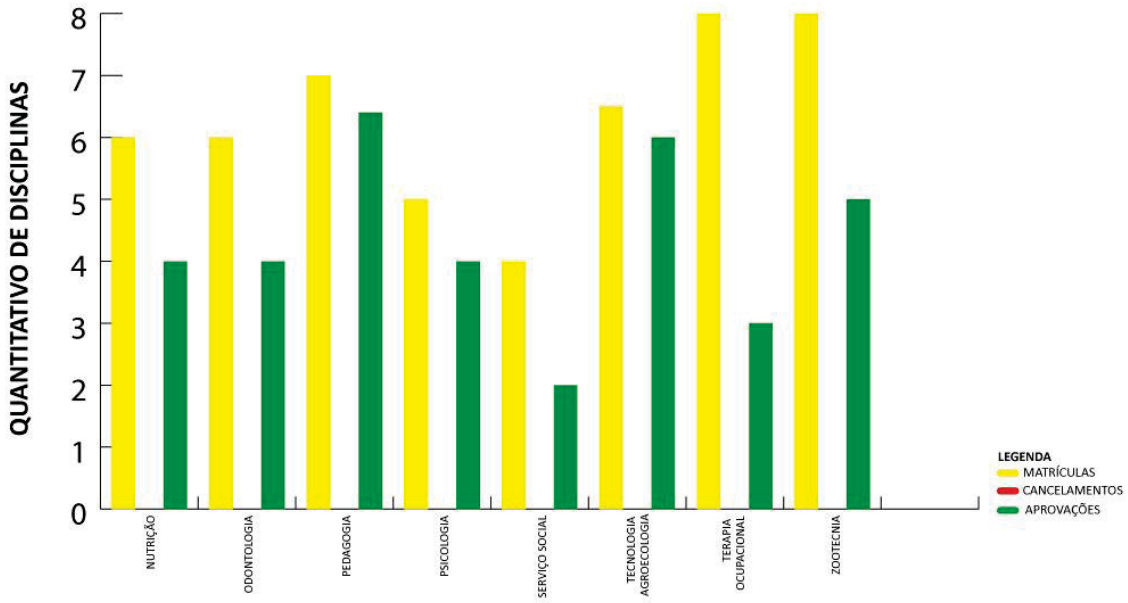
FONTE: a autora (2018).

GRÁFICO 22 - MÉDIA DE DISCIPLINAS MATRICULADAS, CANCELADAS E APROVADAS NO PRIMEIRO PERÍODO DO CURSO DE REGISTRO MAIS RECENTE NOS CURSOS DE G ATÉ M



FONTE: a autora (2018).

GRÁFICO 23 - MÉDIA DE DISCIPLINAS MATRICULADAS, CANCELADAS E APROVADAS NO PRIMEIRO PERÍODO DO CURSO DE REGISTRO MAIS RECENTE NOS CURSOS DE N ATÉ Z



FONTE: a autora (2018).

Observando os GRÁFICOS 20, 21, 22 e 23, evidencia-se que a dificuldade não é apenas do estudante pois os próprios recursos burocraticamente territorializados para manejo das carreiras dos estudantes são praticamente menosprezados. Dessa forma, são desperdiçadas estratégias já previstas que poderiam representar uma humanização da adaptação do *habitus* do jovem etnicamente diferenciado e/ou de *primeira geração* no ensino superior. Assim, tais cursos também parecem evidenciar rigidez institucional, metodológica, curricular e avaliativa, ou seja, não oferecerem, de forma suficiente e eficaz, orientação nas matrículas, quase não oferecem opção de cancelamento, enfim não comparam médias de aprovação dos alunos indígenas para personalizar a análise e buscar alternativas para eles e com eles. Ou seja, mantêm a comparação entre os matriculados na turma, como se todos tivessem as mesmas origens/características/facilidades/dificuldades.

Para tentar aprofundar a percepção das atividades empreendidas pelas mútuas territorializações mediacionais entre os cursos e os universitários indígenas, estou propondo adotar como metodologia para realizar análises, o acompanhamento das trajetórias dos indígenas do registro mais recente (após mudanças de cursos) e

por curso, pois isso facilita a compreensão dos impactos das práticas dos cursos sobre os alunos indígenas, conforme visualizado nos gráficos das trajetórias dos alunos anexadas aos APÊNDICES P, Q e R.

4.3.2 Atratibilidade x sucesso “dos cursos” na formação dos estudantes indígenas

A Prof.ª Dra. Patricia Somers, da Universidade de Austin (Texas, USA), proferiu uma intrigante frase quando integrou minha banca de defesa de dissertação no mestrado em Psicologia na UFPR. Sua assertiva dialoga com a discussão amplamente conhecida no Brasil da década de 1980, referente ao fracasso escolar não ser reportável ao aluno mas à escola como um todo. O espanto adveio de sua afirmação, a partir de seus estudos em políticas afirmativas, que “os que abandonam o ensino superior primeiramente foram abandonados pela universidade” (SOMERS, 2013). Isso porque a universidade tem uma aura de justiça e promotora do bem-social, pelo menos para mim.

Entretanto, aprofundando o tema, a ingenuidade se esvai, pois a universidade é um dos principais instrumentos para a reprodução do *status quo* vigente, tanto no acesso quanto nos mecanismos que desenvolve para legitimar as desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Os cursos universitários desenvolvem uma minicultura que produz sentidos para a produção acadêmica que fomenta e efetiva cotidianamente. Tal configuração apresenta maior ou menor permeabilidade ao *habitus* destoante, tanto em termos de público-alvo quanto no próprio repertório de conhecimento científico que consagra e reproduz, ou mesmo produz.

Como o estudo das práticas busca as regularidades, apesar de reconhecer os processos trânsfugas, e reconhece as mútuas implicações interpráticas para a configuração da macrossociologia das práticas de um campo, estou propondo um retorno às trajetórias dos universitários indígenas, focando a discussão por curso. Na sequência, foram selecionados os 15 cursos mais procurados, todos com mais de 5 alunos indígenas adentrados. Os gráficos com as trajetórias de todos os alunos em todos os cursos encontram-se nos APÊNDICES P, Q e R.

Reconhecendo que a configuração do ensino superior infelizmente, no que diz respeito aos indígenas, corresponde à *lógica do funil,* segundo a qual poucos adentrados chegam à conclusão de seus cursos, tecerei a análise dos 15 cursos mais atraentes aos alunos fazendo uso dessa referência iconográfica que não se

pauta em modelos gráficos preexistentes, foram criados para auxiliar na compreensão das dinâmicas entre as mútuas territorializações que operam nos cursos. Assim, a intenção é que fique mais visível qual o sentido da atividade que ocorre nesses cursos mais atraentes e o quanto elas acionam os instrumentos peculiares às suas miniculturas para a produção do sucesso ou da repelência dos universitários indígenas.

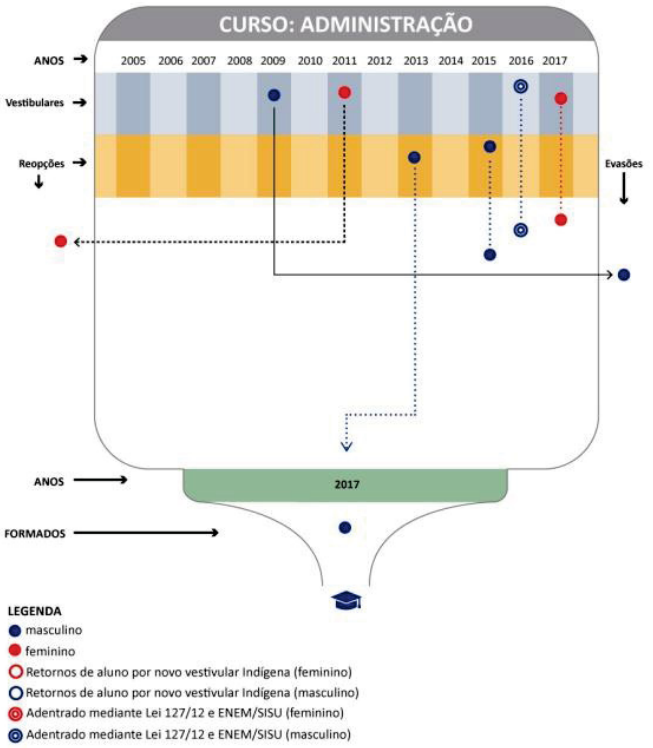
Dessa forma, já que as práticas se relacionam com outras, é possível inferir que os atributos mais ou menos inclusivos desses cursos sejam acionados, de formas personalizadas, a outros públicos de adentrados pelas políticas insertivas diferenciadas. Assim, o que deve ser refletido a partir dos EBPs é que cursos mais fechados são mais propensos ao insucesso generalizado dos adentrados pelas políticas de acesso afirmativas. Cursos fechados são aqueles em que os alunos que ingressam não conseguem avançar e acabam evadindo ou reoptando para outros cursos ou conseguem avançar com muita dificuldade e morosidade. Os cursos também podem ser fechados na própria oferta de vagas, como no caso dos cursos de Medicina e Odontologia. Quanto mais rígidos, menos inclusivos, e maior a chance de promover a evasão devido à inadequação das práticas de mediação operacionalizadas e dirigidas aqueles cujos *habitus* destoam do idealizado.

De antemão, o quantitativo de egressos desses 15 cursos mais atraentes é, por si só, um indicativo a ser considerado: Administração 02 (do sexo masculino em 2011/2014), Agronomia 00, Biomedicina 00, Ciências sociais 00, Direito 01 (feminino – 2013), Educação Física 02 (2016 masculino/2017 masculino), Enfermagem 00, Engenharia civil 01 (feminino – 2017), Fisioterapia 02 (feminino 2014/2015), Gestão ambiental 04 (2011, 2012 e 2015 – 01 masculino cada ano/2013 – 01 feminino), Medicina 04 (03 femininos-2011/01 masculino 2014), Medicina veterinária 00, Música 00, Odontologia 03 (2010, 2011, 2014 – 01 feminino cada ano), Pedagogia 01 (2011 – 01 masculino).

O curso de Administração começou a despertar o interesse dos estudantes indígenas em 2009, quando adentrou um rapaz que, após cerca de 3 anos, acabou evadindo. Desde então, recebeu mais 3 alunos por vestibular, sendo 2 moças e um rapaz (esse foi o único que adentrou pela Lei das Cotas). Mas ele recebeu também 2 rapazes por reopção de curso e um deles acabou de se formar em 2017. Três alunos continuam no curso, sendo dois rapazes e uma moça. Interessante que os dois primeiros que adentraram, respectivamente em 2009 e 2011, não

permaneceram no curso: um evadiu e a outra pediu reopção para outro curso. Mas o fato de o terceiro ter se formado e os demais ainda estarem cursando pode indicar que algum aprendizado pode ter ocorrido no sentido da inclusão. No total, foram seis alunos interessados no curso, como demonstra o GRÁFICO 24.

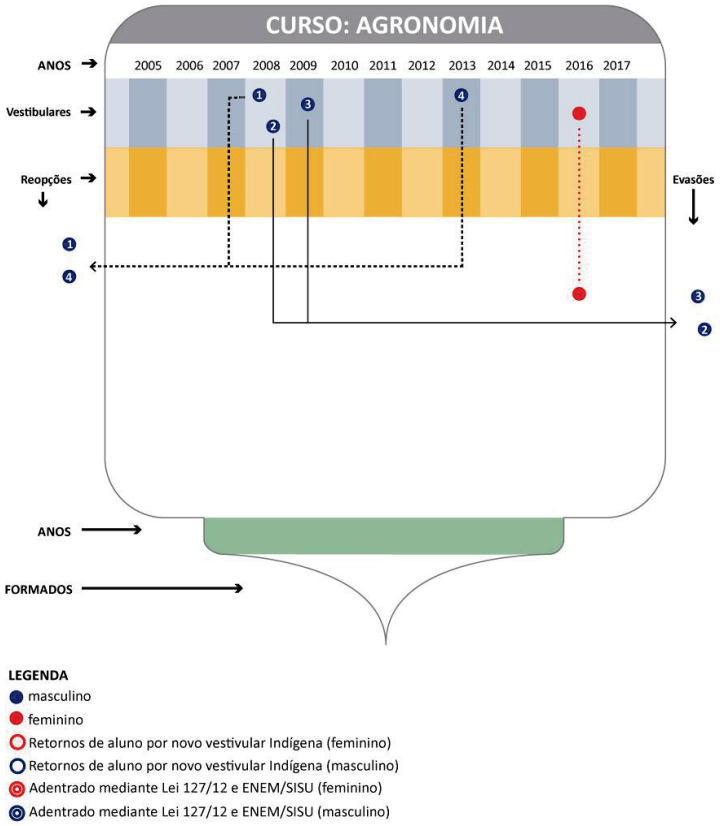
GRÁFICO 24 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO



FONTE: a autora (2018).

O Curso de Agronomia foi a primeira opção de todos os cinco alunos que recebeu, 4 deles rapazes e uma moça. Todos adentraram pelo vestibular dos povos indígenas do Paraná. Apenas uma estudante continua no curso, todos os demais universitários do sexo masculino evadiram (2) ou reoptaram para outros cursos da UFPR. Assim, esse funil está bem fechado, evidenciando que não está conseguindo oportunizar as condições para o sucesso da maioria dos indígenas adentrados (GRÁFICO 25).

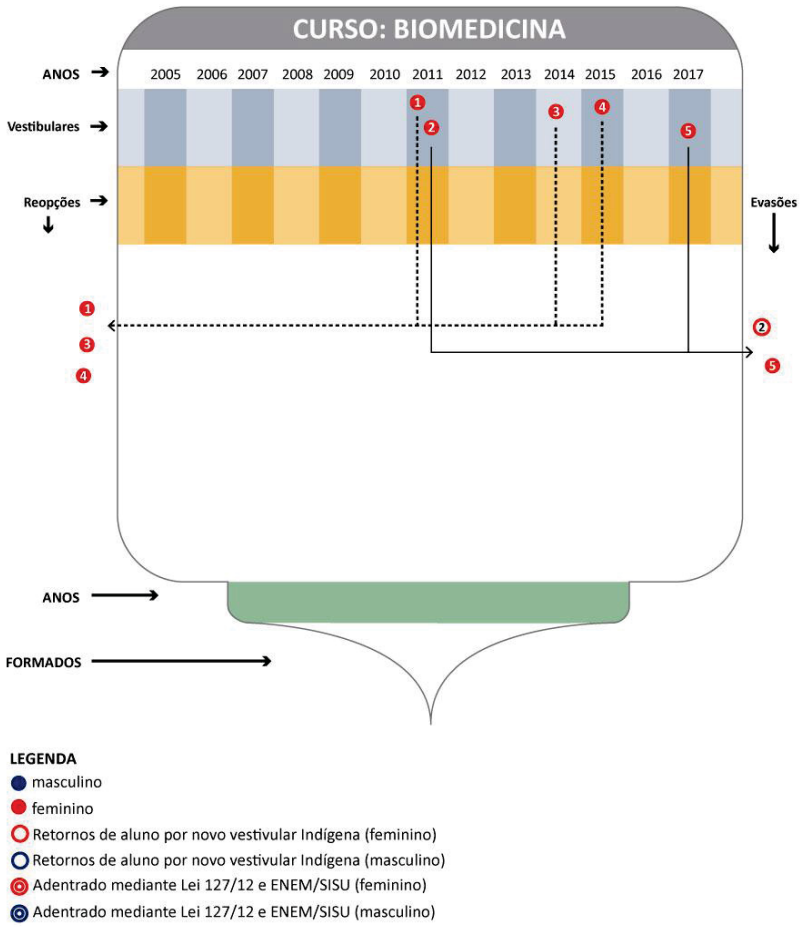
GRÁFICO 25 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE AGRONOMIA



FONTE: a autora (2018).

O curso de Biomedicina (GRÁFICO 26) atraiu cinco jovens indígenas, adentradas pelo Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, mas nenhuma delas continua no curso e dele saíram logo no início dos cursos. Três pediram reopção para outros cursos e duas evadiram, mas uma das alunas saiu para retornar por Novo Vestibular Indígena. Essa aluna prestou para o curso inicialmente pretendido – Medicina. Esse fator é interessante, pois a semelhança entre o nome dos cursos pode ser um dos fatores de atratibilidade; entretanto, seu perfil parece não corresponder às expectativas dessas alunas. Realizei uma assessoria educacional nesse curso (que é vinculado ao Setor de Ciências Biológicas no qual atuo), justamente por conta de que, por ser um curso novo e uma ciência e profissão novas, os alunos do terceiro ano estavam reivindicando esclarecimentos sobre a mesma. Esse curso na UFPR é voltado à pesquisa de excelência e isso às vezes causa decepção nos alunos que, seduzidos pelo nome, acharam que a profissão seria mais aplicada à atuação hospitalar. Talvez esse fator também tenha espantado as alunas indígenas. De qualquer forma, é um funil bem fechado à diversidade aportada pelos estudantes indígenas, pois os repele rapidamente.

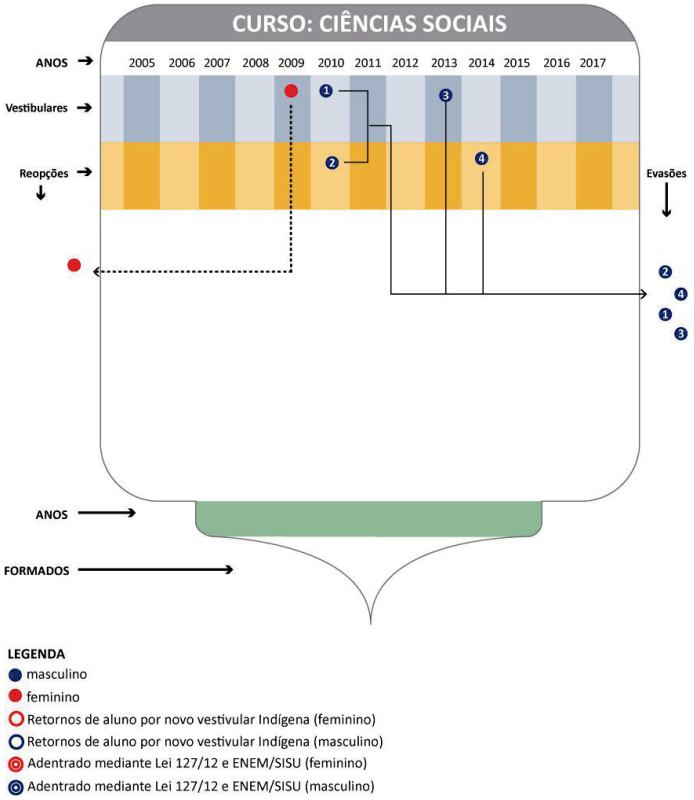
GRÁFICO 26 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE BIOMEDICINA



FONTE: a autora (2018).

O curso de Ciências Sociais (GRÁFICO 27) é um dos mais repelentes para os indígenas. Posso afirmar isso a partir da constatação de que, dos cinco alunos adentrados - sendo três pelo vestibular indígena e dois por reopção – quatro (do gênero masculino) evadiram rapidamente do curso, e nem sequer quiseram tentar uma reopção. Somente a estudante acabou solicitando reopção após um período mais longo no curso. Impossível não ficar intrigada sobre o motivo desse pouco sucesso na produção da persistência na permanência para os alunos indígenas, os quais aparentemente poderiam ter seus conhecimentos multiculturais valorizados por essa área do conhecimento, favorecendo o engajamento mútuo entre o curso e seus alunos etnicamente diferenciados.

GRÁFICO 27 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



FONTE: a autora (2018).

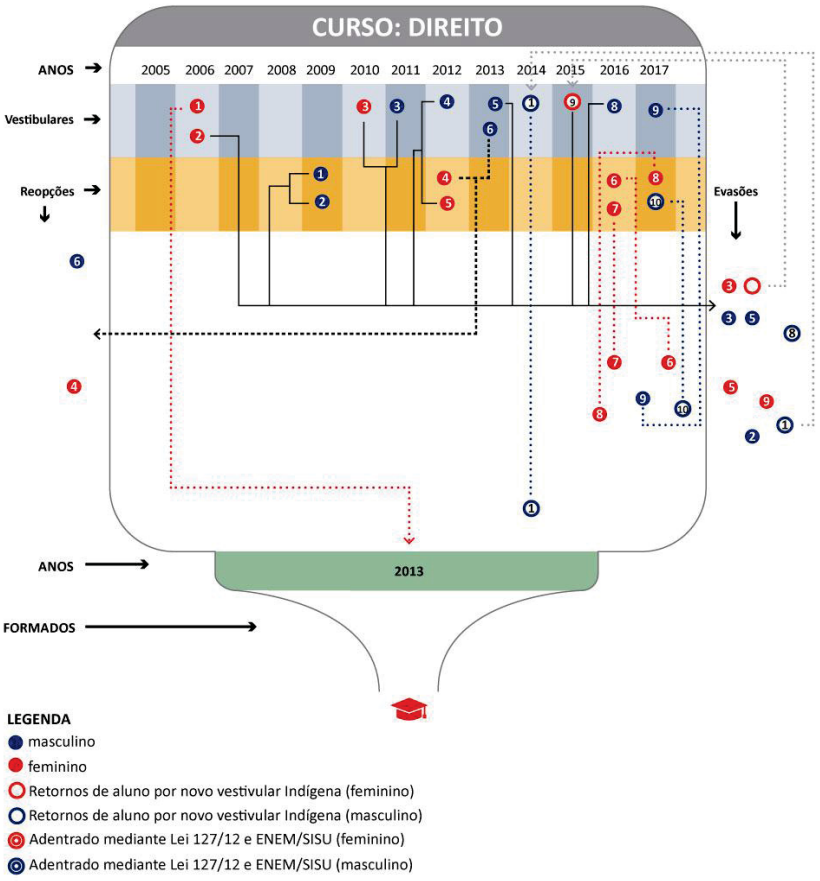
O curso de Direito (GRÁFICO 28) é o que tem a maior movimentação entre os que oferecem vagas anualmente (pois alguns da área de saúde não oferecem, a despeito de exercerem grande atratividade sobre os alunos). Esse é o curso, portanto, que mais recebeu alunos indígenas desde que a política implantada pela Resolução 37/04-COUN (UFPR, 2004b) passou a vigorar. Em 2006 já adentraram duas jovens por vestibular indígena e uma delas se graduou em 2013. A partir de 2009 reiniciou a agitação indígena nesse curso, o qual recebeu de uma vez só dois rapazes que solicitaram reopção de curso. Desde então, a formação universitária para a carreira jurídica nunca mais deixou de receber ao menos um estudante indígena ao ano. Interessante observar também que metade dos 16 que adentraram, ou seja 8, o fizeram mediante a ferramenta institucional da reopção. Isso é relevante pois significa que o curso de Direito reconhece a reopção de curso como um “direito” pautado na Resolução 37/04 (UFPR, 2004b).

Outro fator extremamente interessante é o retorno mediante novo vestibular indígena de dois alunos (um rapaz e uma moça) que haviam evadido do próprio

curso de Direito, e de um terceiro ex-aluno que havia tentado outro curso mas retornou ao Direito. Outro aluno que evadiu de Direito não desistiu do empreendimento da formação superior e readentrou, por novo vestibular indígena, em outro curso da UFPR. De alguma forma, isso denota que esse curso consegue convencer alguns alunos sobre a importância da educação superior.

Apenas dois alunos de ambos os sexos pediram reopção para outros cursos da UFPR e seis alunos indígenas podem ser encontrados nos corredores do Prédio Histórico, destinado ao Setor de Jurídicas. É lamentável que, mesmo com uma presença tão maciça de estudantes indígenas no transcorrer dessa política, apenas uma aluna tenha tido as condições necessárias e suficientes ao sucesso, mas o prognóstico parece bem favorável, a despeito do funil desse curso ter efetivado a produção apenas uma pequena passagem de abertura, em 2013.

GRÁFICO 28 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE DIREITO

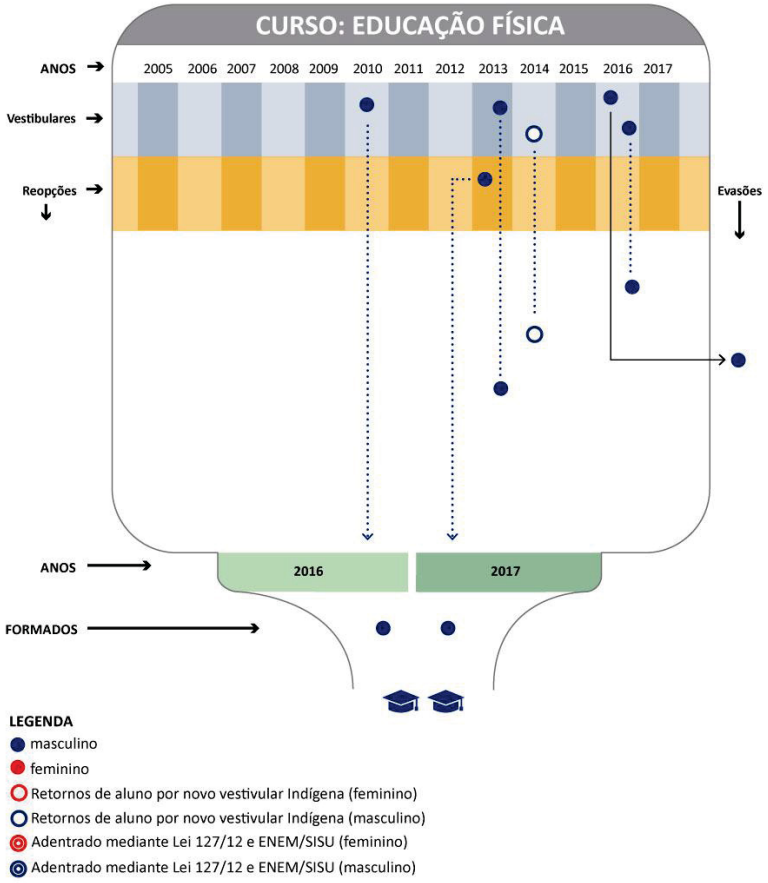


FONTE: a autora (2018).

O curso de Educação Física foi a primeira opção de cinco dos seis rapazes adentrados por vestibular indígena, sendo que um deles é reingressante à UFPR

mediante novo vestibular indígena. Desses, apenas um evadiu e há três com matrículas ativas, além de dois recém egressos. Essa conjuntura, conforme mostra o GRÁFICO 29, denota que esse é um curso que tem conseguido agir afirmativamente na abertura do funil que indica o sucesso de seus alunos indígenas.

GRÁFICO 29 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

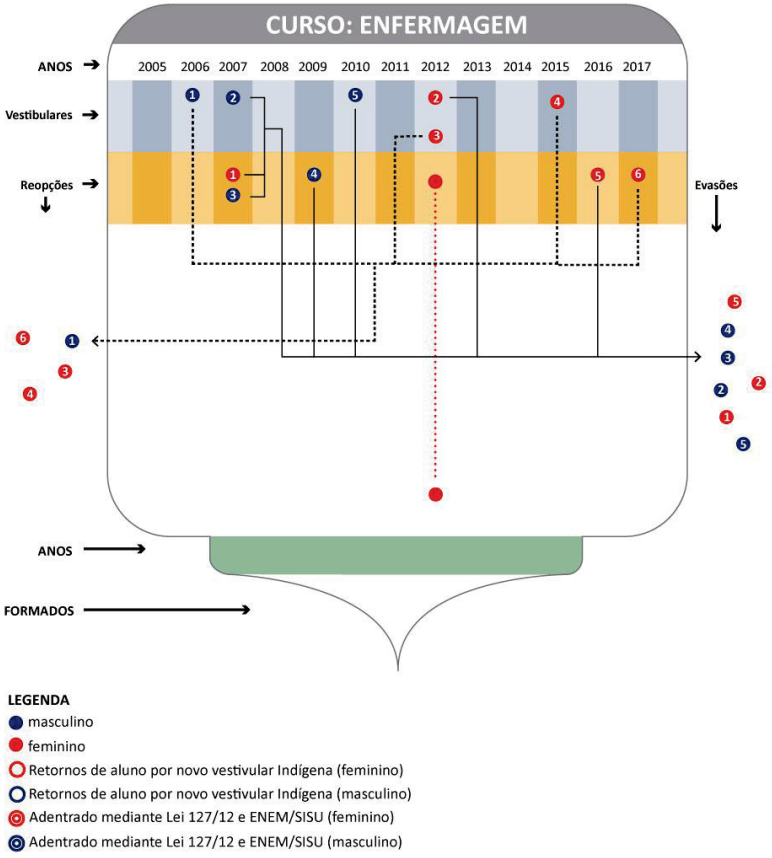


FONTE: a autora (2018).

O curso de Enfermagem é o segundo mais movimentado dentre os mais atraentes para os estudantes indígenas, tendo recebido 12 alunos indígenas. Ele foi a primeira opção de seis estudantes que prestaram vestibular dos povos indígenas, metade de cada gênero. Recebeu seis reopções de curso, quatro mulheres e dois homens. Mesmo com alunos desde 2006, não conseguiu oferecer condições necessárias à produção de sequer um egresso e, o que é pior, possui somente uma aluna com matrícula ativa. Outro fator preocupante é que produziu a evasão completa de sete alunos – quatro rapazes e três moças que sequer pleitearam reopção para outro curso. Três moças e um rapaz pediram reopção para outros

cursos da UFPR. Entretanto, como mostra o GRÁFICO 30, o quadro geral é preocupante, ainda mais sabendo da demanda por profissionais de saúde nas aldeias, pois o funil desse curso parece quase intransponível.

GRÁFICO 30 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE ENFERMAGEM

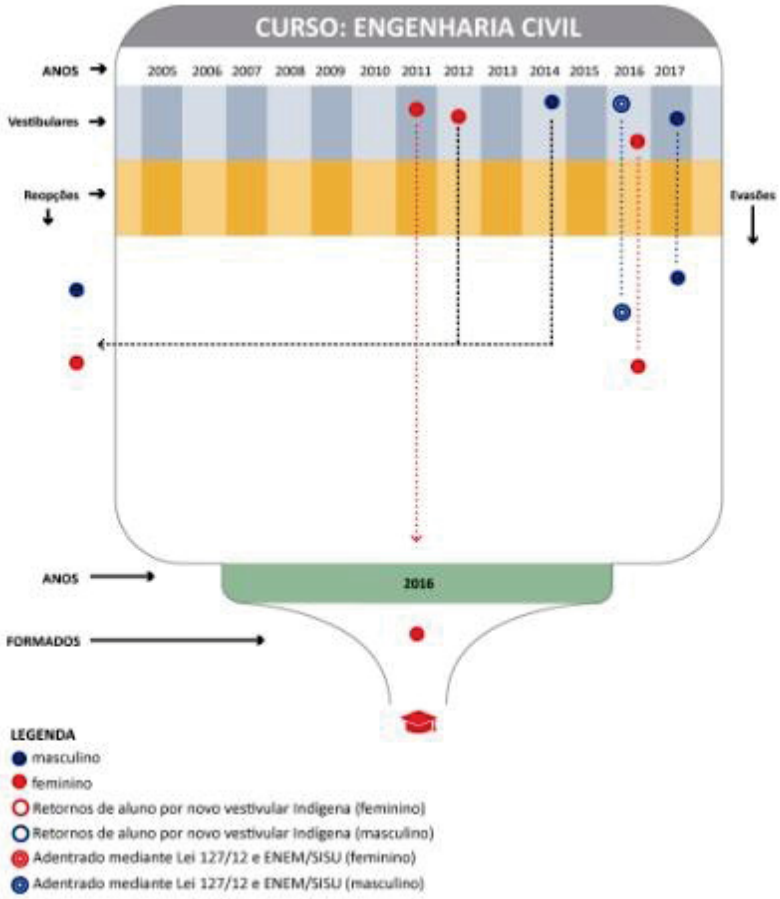


FONTE: a autora (2018).

O curso de Engenharia Civil recebeu seis alunos indígenas, sendo que um deles adentrou pela Lei de Cotas (12.711/12) em 2016 - masculino. Os gêneros desses adentrados subdividem-se igualmente e todos tiveram esse curso como sua primeira opção. Dois alunos pediram reopção para outros cursos da UFPR, um de cada sexo. Dentre os restantes, dois de cada sexo, três encontram-se com matrículas ativas e uma graduou-se.

O GRÁFICO 31 evidencia que o espaço tem aumentado timidamente e que tem havido alguma atenção à promoção das condições necessárias ao avanço dos alunos indígenas até o sucesso acadêmico.

GRÁFICO 31 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL

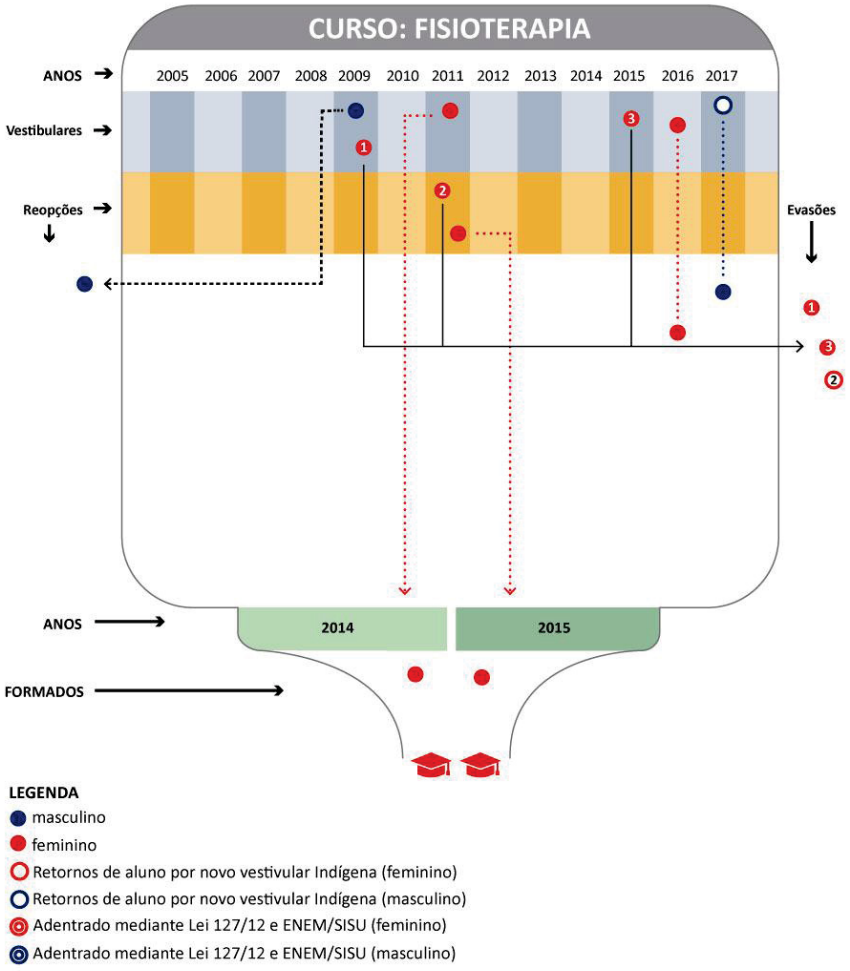


FONTE: a autora (2018).

O curso de Fisioterapia recebeu oito alunos, sendo seis por vestibular indígena (dois homens e quatro mulheres), e duas mulheres por reopção de curso. Evadiram três mulheres, mas uma delas fez novo vestibular indígena para outro curso e um rapaz pediu reopção para outro curso da UFPR. Ainda há dois alunos graduando-se e há duas egressas desse curso.

O GRÁFICO 32 revela que o curso tem conseguido promover o sucesso de seus alunos pois o seu funil está com uma passagem já um pouco alargada, denotando permeabilidade a alunos com *habitus* diferenciados dos hegemônicos.

GRÁFICO 32 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO



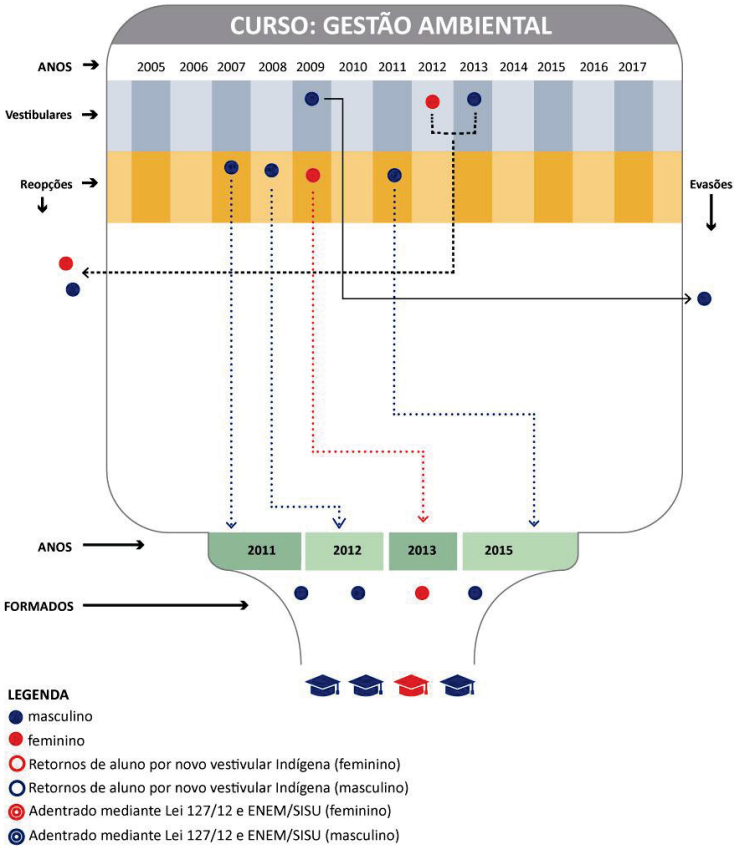
.

FONTE: a autora (2018).

O curso de Gestão Ambiental é um dos mais inclusivos da UFPR, pois conseguiu produzir as condições de sucesso para quatro de seus sete alunos adentrados por vestibular indígena, sendo que foi primeira opção para três deles – dois homens e uma mulher, e recebeu quatro reopções – três homens e uma mulher. Houve evasão de apenas um rapaz. Um rapaz e uma moça reoptaram por outros cursos da UFPR.

Como demonstra o GRÁFICO 33, a abertura desse funil está bem alargada, se comparada à dos demais cursos atraentes aos indígenas. Infelizmente não há mais alunos com matrículas ativas, pois o prognóstico de conclusão do curso seria muito favorável.

GRÁFICO 33 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE GESTÃO AMBIENTAL



FONTE: a autora (2018).

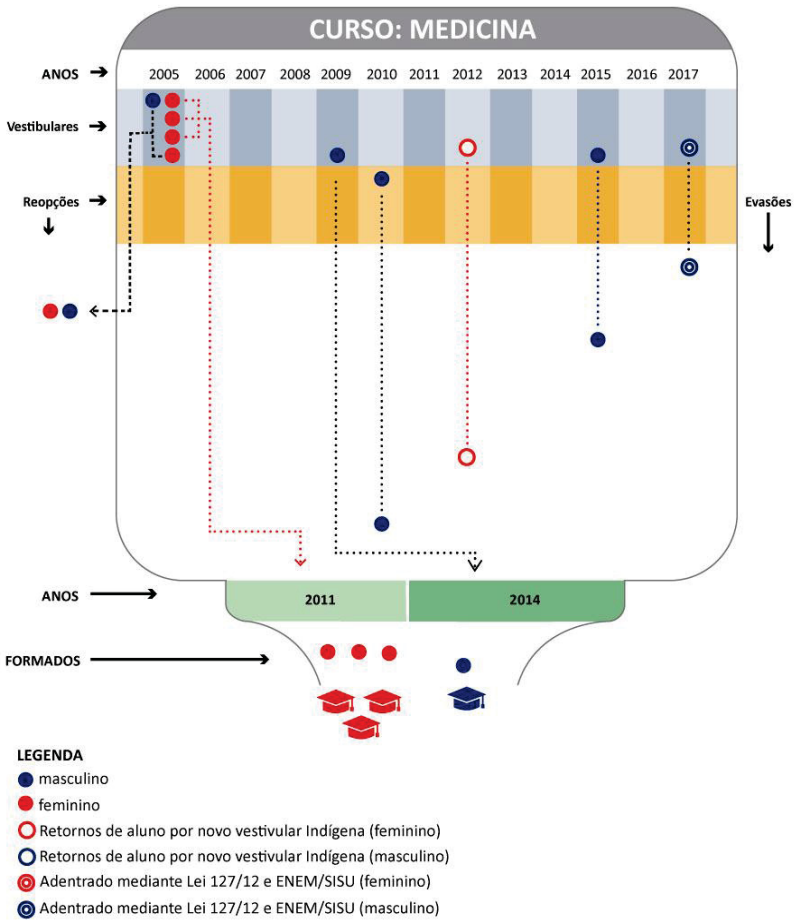
O curso de Medicina tem ótimos resultados na produção das condições ao sucesso dos indígenas, pois possui quatro egressos, sendo três mulheres e um homem. Entretanto não é possível qualificá-lo como inclusivo, pois implantou um sistema de rodízio frontalmente contrário aos interesses das comunidades indígenas.

No funil demonstrado no GRÁFICO 34, fica bem evidente a problemática: no primeiro vestibular, em 2005, os cinco adentrados tinham por primeira opção a Medicina, um rapaz e quatro mulheres. Por conta dessa unanimidade, logo a seguir foi implantado um rodízio no setor de saúde, francamente contrário à Resolução 37/04 (UFPR, 2004b), na qual não havia previsão de rodízios mas também não havia a obrigatoriedade de todos os cursos destinarem anualmente ao menos uma vaga em cada curso. Esse rodízio na verdade só foi realmente cumprido para restringir o acesso à Medicina e à Odontologia, pois já foi discutido o curso de Enfermagem e ficou constatado que naquele curso houve grande entrada de

indígenas, apesar da ausência de egressos. Em Medicina, somente em 2009, houve outra entrada de aluno (masculino) por vestibular indígena. As outras entradas por vestibular indígena se deram em 2012 (feminino) e 2015 (masculino). Em 2017 adentrou pela Lei das Cotas um rapaz. Mas em 2010 o curso acabou aceitando uma reopção, fato que gerou inúmeras discussões e o acirramento da decisão de não permitir que adentrassem mais alunos fora do “rodízio”. Atualmente há quatro alunos, sendo uma mulher, com matrículas ativas no curso. Nenhum evadiu, evidenciando a importância que tais jovens e suas comunidades atribuem ao curso.

Apesar de saber como garantir as condições ao sucesso dos indígenas, o curso de Medicina não pode ser considerado inclusivo porque a lógica da manutenção do *status quo* repercute naquela minicultura com vivacidade. Incitada pelo Pró-Reitor da PROGRAD, a Procuradoria Federal na UFPR emitiu parecer contrário ao rodízio, deslegitimando-o, mas a discussão ainda não está aplainada. Em 2019, será possível perceber se tal iniciativa da PROGRAD, assentada em argumentos jurídicos já favoráveis, vai conseguir produzir efeitos nessa prática do rodízio - isso porque em 2018 foi oferecida vaga nesse curso. Dez alunos adentraram no total, nenhum evadiu e um homem e uma mulher pediram reopção para outros cursos da UFPR. Se a Medicina tivesse ofertado uma vaga ao ano, teriam sido 13 adentrados, então há uma defasagem de três vagas em relação ao que se esperaria da aplicação da Resolução 37/04 (UFPR, 2004b).

GRÁFICO 34 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE MEDICINA



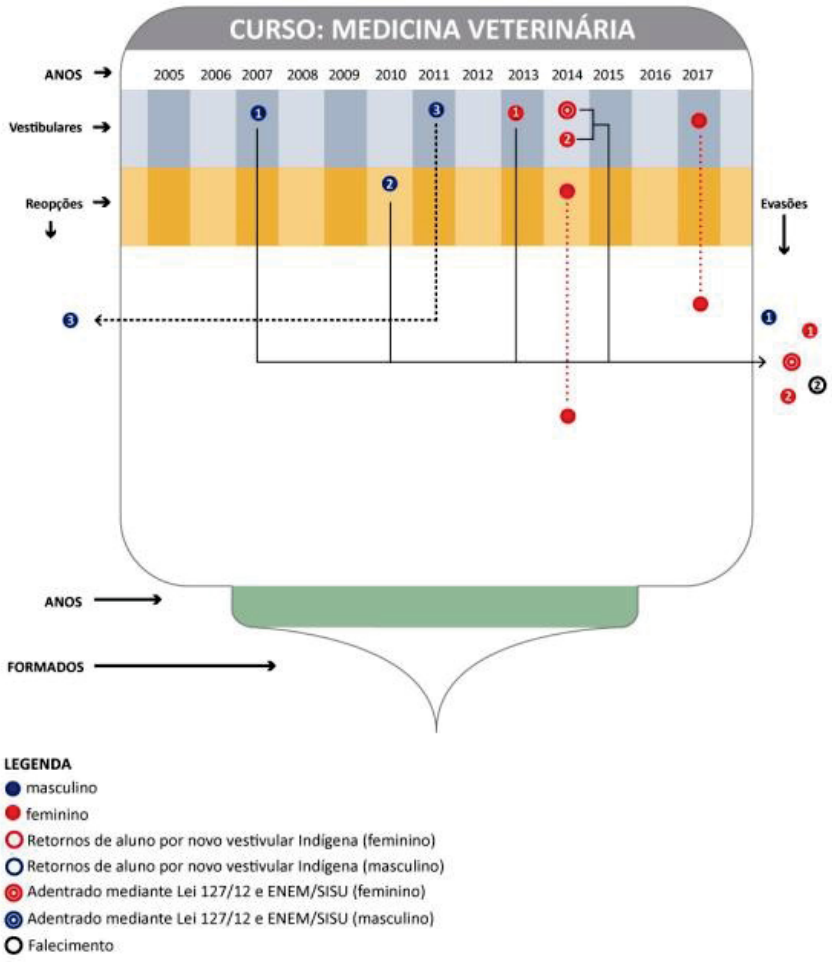
.

FONTE: a autora (2018).

O curso de Medicina Veterinária atraiu oito indígenas, sendo que sete deles foram aprovados no vestibular indígena e uma adentrou pela Lei 12.711/12. Esse curso foi a primeira opção de seis deles, sendo quatro mulheres e dois homens, pois os outros dois (um de cada sexo) advieram por reopção de outros cursos. Um aluno, Aluary Kriegel, irmão do aluno Raoni, já citado nessa tese, faleceu, o que configura evasão para o SIE. Há outros quatro evadidos, sendo três mulheres, inclusive a que entrou pela Lei das Cotas. Um rapaz pediu reopção para outro curso e duas moças continuam com matrículas ativas.

Conforme mostra o GRÁFICO 35, apesar da grande atração que exerce sobre os jovens indígenas, retratada na grande procura desse curso por eles, o curso não tem conseguido propiciar as condições adequadas para o desenvolvimento desse alunado, pois o funil nunca se abriu para a passagem de nenhum dos mesmos, continuando fechado em sua representação gráfica.

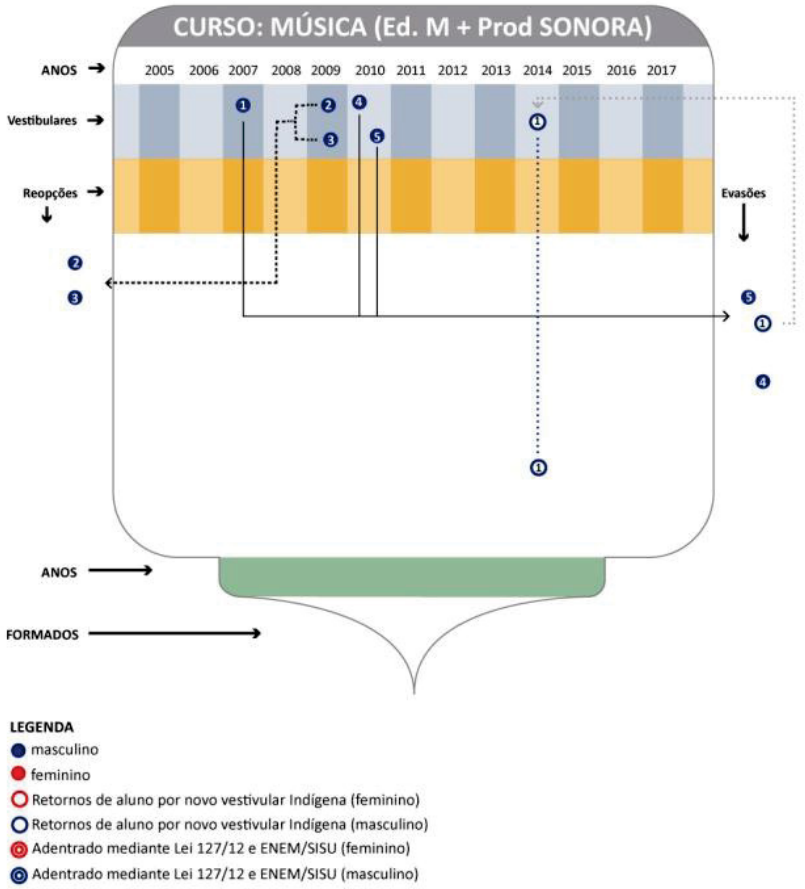
GRÁFICO 35 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA



FONTE: a autora (2018).

Para analisar o curso de Música, considerei em conjunto o de Produção Sonora e o de Educação Musical. Esse curso teve sua maior atração para os estudantes indígenas entre os anos de 2007 e 2010, época em recebeu cinco dos seis rapazes adentrados pelo Vestibular Indígena. Há uma curiosidade: o primeiro aluno indígena que o cursou evadiu, mas fez novo vestibular para esse mesmo curso e retornou em 2014 (auferindo novo registro acadêmico), sendo o único que se encontra com matrícula ativa até o final de 2017. Dois pediram reopção para outros cursos e três evadiram, dentre os quais o já citado que retornou mediante novo vestibular indígena, conforme retratado no GRÁFICO 36. Esse curso também evidencia, através dessa narrativa pautada em dados, o quão não inclusivo tem sido em relação aos jovens indígenas, pois o funil nunca chegou a ser aberto, constituindo o sucesso pautado na oferta de igualdade das condições necessárias ao avanço exitoso com equidade desses jovens.

GRÁFICO 36 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE MÚSICA



.

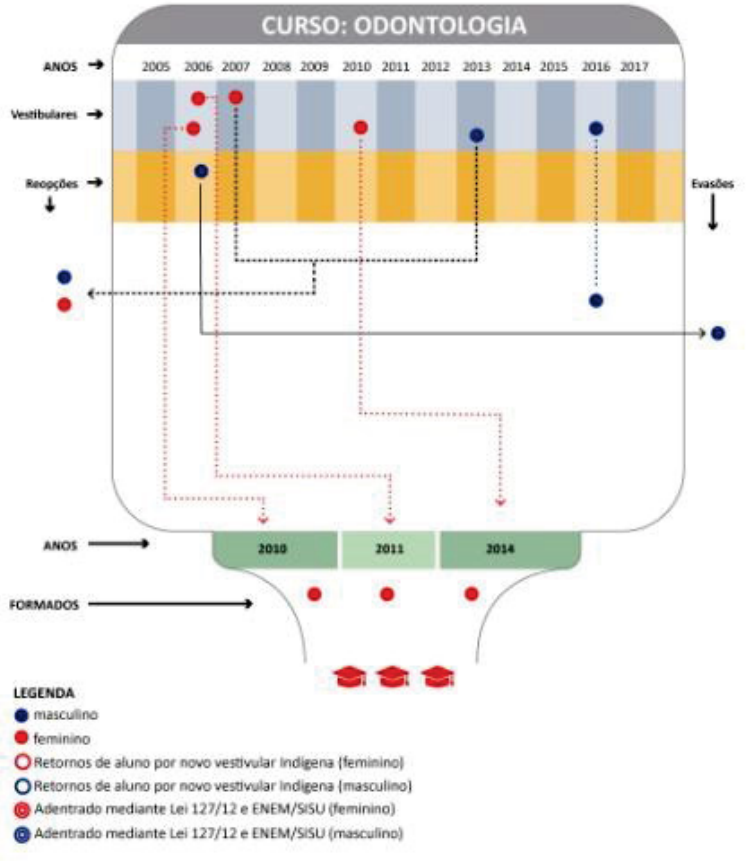
FONTE: a autora (2018).

Dentre os cursos que integram o setor de saúde, amplamente ambicionado pelas comunidades indígenas por ser uma necessidade clamante nas aldeias os serviços que compõem essa categoria de conhecimentos, o curso de Odontologia foi o mais alinhado ao de Medicina na produção da restrição do acesso, contrariando a expectativa do ambiente normativo constituído pela Resolução 37/04 (UFPR, 2004b). Odontologia foi mais efetivo nesse impedimento do ingresso que a própria Medicina pois nela adentraram dez alunos no período de vigência de 13 anos da Resolução, enquanto em Odontologia adentraram apenas sete alunos, sendo quatro mulheres e três homens, dos quais apenas um rapaz conseguiu fazê-lo mediante reopção, nos idos de 2006. É preciso enfatizar que houve outras tantas tentativas de reopção, as quais foram negadas pelo curso ou desestimuladas pelos agentes que medeiam o desenvolvimento dessa política. Eu mesma acompanhei dois desses casos e vi, depois, ambos os alunos tentando novo vestibular para entrar no curso; uma delas abandonou a UFPR por conta de não ter conseguido o curso que queria,

enquanto o outro continua em seu curso de segunda opção. Assim sendo, ante a expectativa de 13 alunos que poderiam ter adentrado, há uma defasagem de seis vagas que poderiam ter sido preenchidas por indígenas nesse período, o dobro que em Medicina. Isso o configura como um curso não inclusivo, a despeito de os outros indicadores serem muito favoráveis, pois apenas um evadiu, dois reoptaram para outros cursos da UFPR, um rapaz encontra-se com matrícula ativa e o quantitativo de egressos é de três, todas mulheres.

Como mostra o GRÁFICO 37, esse curso sabe como produzir as condições adequadas ao desenvolvimento exitoso dos adentrados indígenas, mas não está disposto a fazê-lo na intensidade da demanda. Com a intervenção da PROGRAD, com parecer de 2017 favorável da Procuradoria Federal na UFPR, que considerou esse rodízio acintoso à Resolução, talvez o quadro mude em breve e, ao menos, uma vaga anual seja garantida para esse público, que advém de povos tão carentes desse tipo de serviço.

GRÁFICO 37 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE ODONTOLOGIA

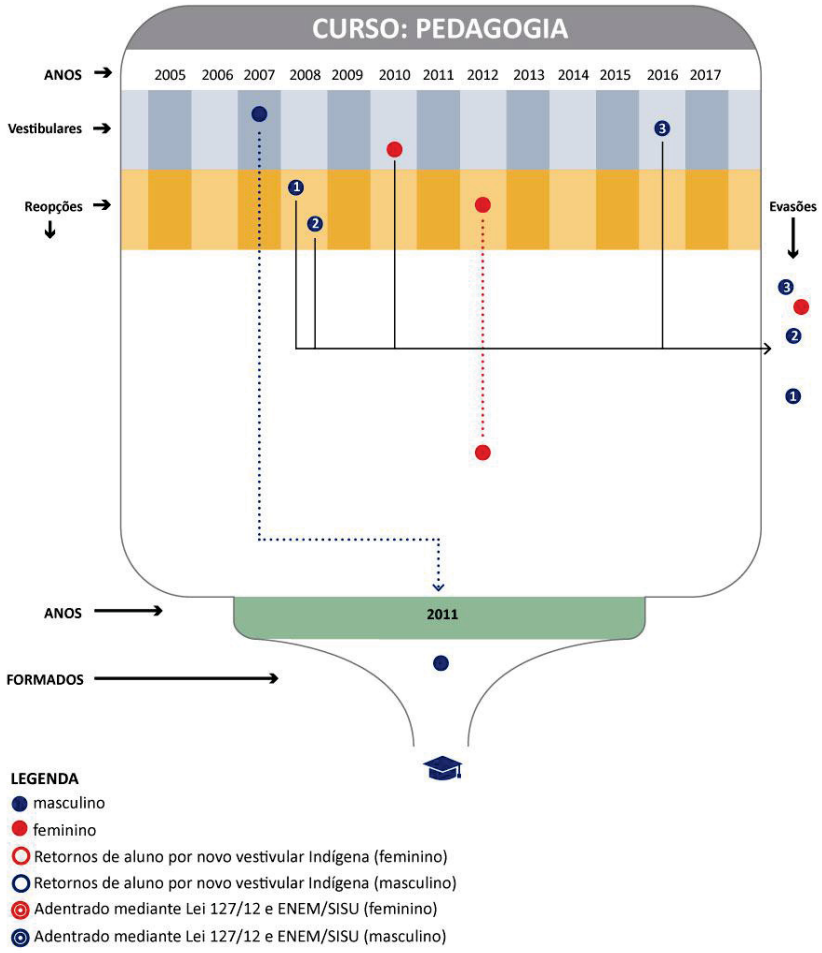


FONTE: a autora (2018).

Por último, mas não menos importante, devido à minha opção pelo uso da ordem alfabética na organização desses dados, surge o curso de Pedagogia. O curso situa-se dentre os mais atraentes para os indígenas, obviamente também devido às demandas por esse serviço nas aldeias, tão carentes de profissionais que consigam conciliar o conhecimento acadêmico na área ao desenvolvimento da educação indígena. Ainda mais nesse momento contemporâneo em que, para além de uma educação diferenciada que respeite suas culturas e os processos próprios de aprendizagem indígenas, existe o recente desafio de contemplar o preparo da parcela de seus jovens que intenciona cursar o ensino superior. Entretanto os dados surpreendem, ao revelar que, dos seis atraídos para esse curso, quatro homens e duas mulheres, apenas um aluno se graduou e uma ainda está com matrícula ativa. Os outros quatro alunos, três homens e uma mulher, sequer tentaram reopção para outros cursos, tendo desistido completamente do empreendimento educativo no nível superior. Isso sempre me causa espanto: já que tiveram coragem para vir, por que não tentam outra área do conhecimento, ainda mais quando desistem após uma caminhada para além do terceiro semestre, como é o caso de três desses evadidos? Em mim, sempre fica a impressão de algo que dialoga com uma situação muito grave, que os desestimulou sobremaneira aponto de fazê-los abandonar a universidade, não somente o curso. O trabalho de TCC da aluna de Pedagogia da qual fui banca traz o relato autoetnográfico de vivência de condições bastante graves de preconceito institucional atuado nas salas de aula da Pedagogia, por agentes docentes e colegas. O trabalho dela (NERES, 2017) é uma referência no desvelamento de como se dão nas práticas cotidianas as violências, para as quais a UFPR não se preparou e sobre as quais não atua enquanto política, dependendo de ações de enfrentamento isoladas, como as procedidas pelos professores orientadores entrevistados nos relatos já postos na presente tese. No trabalho de Neres (2017) também são trazidas denúncias de preconceito em outros cursos. Não bastasse, na defesa pública do TCC, estudantes indígenas que estavam na plateia intensificaram os relatos desse tipo, envolvendo outros cursos da UFPR. A invisibilização desses processos de preconceito é nefasta, não somente para os indígenas, mas para todos os que compactuam com eles, atuando ou se omitindo, ainda mais num curso que está formando professores que irão atuar nas redes pública e privada desse país.

Penso que uma grande parcela das evasões sumárias, para além dos períodos iniciais de adaptação aos cursos e às novas condições da vida na cidade e na universidade, deve-se a tais situações, para as quais a UFPR se mostra silente. Mas isso é apenas uma hipótese, pois não desenvolvi uma pesquisa especificamente sobre esse tema para poder afirmar a partir de dados mais consistentes. De qualquer forma, o curso no qual o discurso da inclusão é mais debatido, revelou-se na prática um curso não inclusivo para os indígenas, e seu funil apresentado no GRÁFICO 38 revela isso de forma contundente.

GRÁFICO 38 - FUNIL DE ATRATIVIDADE x SUCESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA



FONTE: a autora (2018).

4.3.3 Saúde da política a partir da análise de seu “eletrocardiograma”

Ainda no plano do uso das metáforas enquanto possibilidade de avaliação de políticas sem o viés patologizador dos indivíduos, realizei dois exercícios: um analisa os dados quantitativos e o outro propõe trabalhar com as trajetórias dos alunos para tentar perceber a repercussão dos fatos elencados na política como um todo. O pressuposto, delineado a partir da praxeologia de Bourdieu (2013, 2011b) é que, adotando critérios e se sustentando em dados, é possível “desenhar” uma macrossociologia das práticas produzidas e reproduzidas, pois elas possuem regularidades que apontam para uma tendência. Invertendo a lógica, a partir dessa deliberação da praxeologia, podemos verificar a saúde do sistema de ensino, no caso, a saúde da política afirmativa para os indígenas na UFPR.

Os casos trânsfugas existem e sempre existiram, Bourdieu (2011b, 2013) mesmo se dizia „trânsfuga“, uma de outras exceções à regra que produziu os intelectuais franceses, por ser argelino da zona rural principalmente. Mas o desafio nesse trabalho é a apreensão do conjunto e de seu viés.

Assim, o critério de sucesso para a política afirmativa de inclusão de indígenas no ensino superior é a quantidade de egressos. Não há sucesso de uma política no ensino superior se não há conclusão dos cursos pelos alunos. Então, esse foi um dos critérios adotados, mas estou propondo considerar também as matrículas ativas, já que elas apresentam potencialidade para se tornarem índice de formatura.

A discrepância entre o número de adentrados e egressos é gritante. Em 13 anos de existência da política, apenas 24 alunos indígenas conseguiram se graduar (ou 20%) de um universo de 121 adentrados, sendo 111 por vestibular indígena e 10 pela Lei 12.711/12 (cotas no vestibular da concorrência geral ou ENEM/SISU). Desses, 47 ainda estavam com matrículas ativas até o final de 2017, o que representa 39%. Os alunos com matrícula inativa somam 50 (cinquenta) ou 41%, conforme mostra a TABELA 14.

TABELA 14 - DESEMPENHO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO INDÍGENA DA UFPR A PARTIR DE SEUS NÚMEROS

SITUAÇÃO MATRÍCULAS	ADENTRADOS VESTIBULAR INDÍGENA OU LEI 12.711/12
ATIVAS	47 – 39%
INATIVAS	50 – 41%
EGRESSOS	24 – 20%
TOTAL	121 – 100%

FONTE: a autora (2018).

O detalhamento resumido anual também retrata o desempenho da política da UFPR, a qual também foi impactada pelos adentrados pela Lei 12.711/12, apesar desses 10 (dez) alunos sequer terem sido recepcionados pelas instâncias de gestão existentes para a discussão do tema e não são contemplados nas mesmas, apenas dois desses se candidataram à bolsa MEC na PRAE e estão inseridos nessa ação. Os dados sobre eles provêm do SIE, por isso não consta a etnia dos alunos, pois essa informação não é preenchida nesse banco de dados pelos agentes que o alimentam. Foi adotado o critério do SIE para evasão e no cadastro dos cursos consta abandono para cancelamentos, trancamentos e abandonos, mesmo que no histórico apareça informação incongruente, optou-se pelo “abandono” mesmo no caso dos trancamentos pois os alunos jamais destrancaram, então ele opera como abandono e é assim retratado no SIE, conforme mostra a TABELA 15.

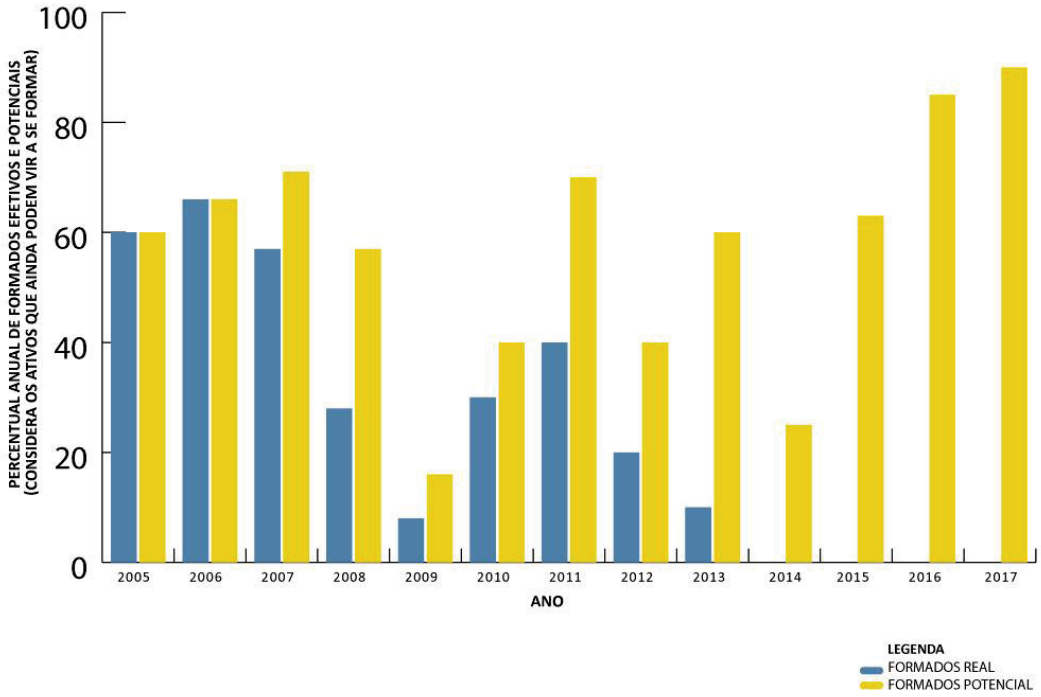
TABELA 15 - RESUMO DA POLÍTICA DE ACESSO INDÍGENA DA UFPR A PARTIR DE SEUS NÚMEROS COM DETALHAMENTOS DOS TIPOS DE EVASÃO

ANO	INGRESSANTES	VEST INDÍGENA	LEI 12 711/12 E ENEM/SISU	FORMADOS	EVADIDOS (POR TIPO)	ATIVOS (POR TIPO)
2005	5	5		3	2 evadidos (1 abandono e 1 cancelamento)	
2006	6	6		4	2 evadidos (1 abandono e 1 cancelamento)	
2007	7	7		4	2 evadidos (2 abandono)	1 ativo (retornou novo vestibular indígena)
2008	7	7		2	3 evadidos (2 abandonos, 1 cancelamento)	2 ativos (retornaram por novo vestibular indígena)
2009	12	12		1	10 evadidos (1 faleceu, 1 não confirmou matrícula, 1 cancelado, 7abandonos)	1 ativo
2010	10	10		3	6 evadidos (4 abandonos, 2 cancelamentos)	1 ativo (retornou novo vestibular indígena)
2011	10	10		4	3 evadidos (2 abandonos, 1 cancelamento)	3 ativos (1 retornou novo vestibular indígena)
2012	10	10		2	5 evadidos (abandonos)	3 ativos (1 retornou novo vestibular indígena)
2013	10	10	0	1	4 evadidos (4 abandonos)	5 ativos (2 retornaram por novo vestibular indígena)
2014	8	7	1	0	6 evadidos (6 abandonos)	2 ativos
2015	11	9	2	0	4 evadidos (3 abandonos, 1 cancelamento)	7 ativos (6 do vestib indígena e 2 lei 12 711/12)
2016	14	10	4	0	2 inativos (1 abandono, 1 cancelamento)	12 ativos (1 retornou novo vestibular indígena, 8 adentraram por vestibular indígena e 3 por lei 12 711/12 e 1 por ENEM)
2017	11	8	3	0	1 evadido (abandono)	10 ativos (7 do vestibular indígena)
13 anos	121	111	10	24		

FONTE: a autora (2018).

Apesar dos resultados insípidos até o momento em termos de egressos, esse indicador tem potencial de melhorar, pois ainda há cursantes que podem vir a se graduar (GRÁFICO 39). Mas, para tanto, as condições de permanência têm que ser repensadas.

GRÁFICO 39 - DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DA UFPR A PARTIR DOS PERCENTUAIS REAL E POTENCIAL DE EGRESSOS



FONTE: a autora (2018).

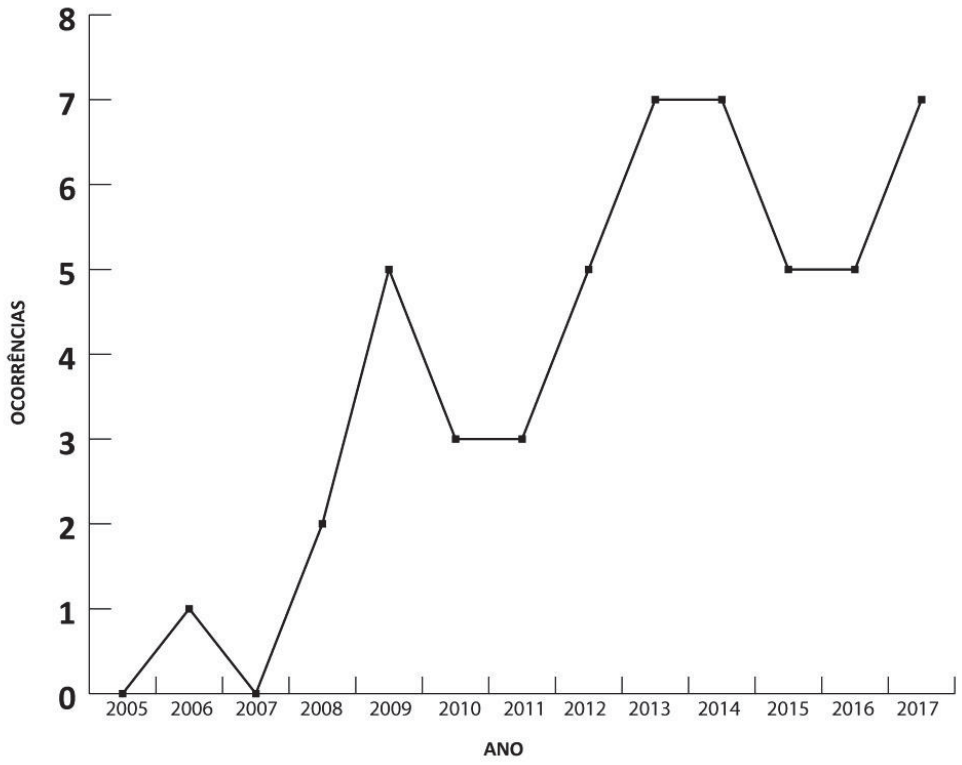
As condições concretas de permanência precisam melhorar pois as contingências atuais apontam para um aumento significativo nas evasões dos alunos no último período, se comparados aos dois quadriênios anteriores, conforme evidenciam a TABELA 16 e o GRÁFICO 40, apresentados a seguir.

TABELA 16 - QUANTITATIVOS DE EVADIDOS POR ANO E EM PERÍODOS E PERCENTUAL EM RELAÇÃO AO QUANTITATIVO DE ADENTRADOS

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
-	1	-	2	5	3	3	5	7	7	5	5	7
3				16				31				
12%				38%				57%				

FONTE: a autora (2018).

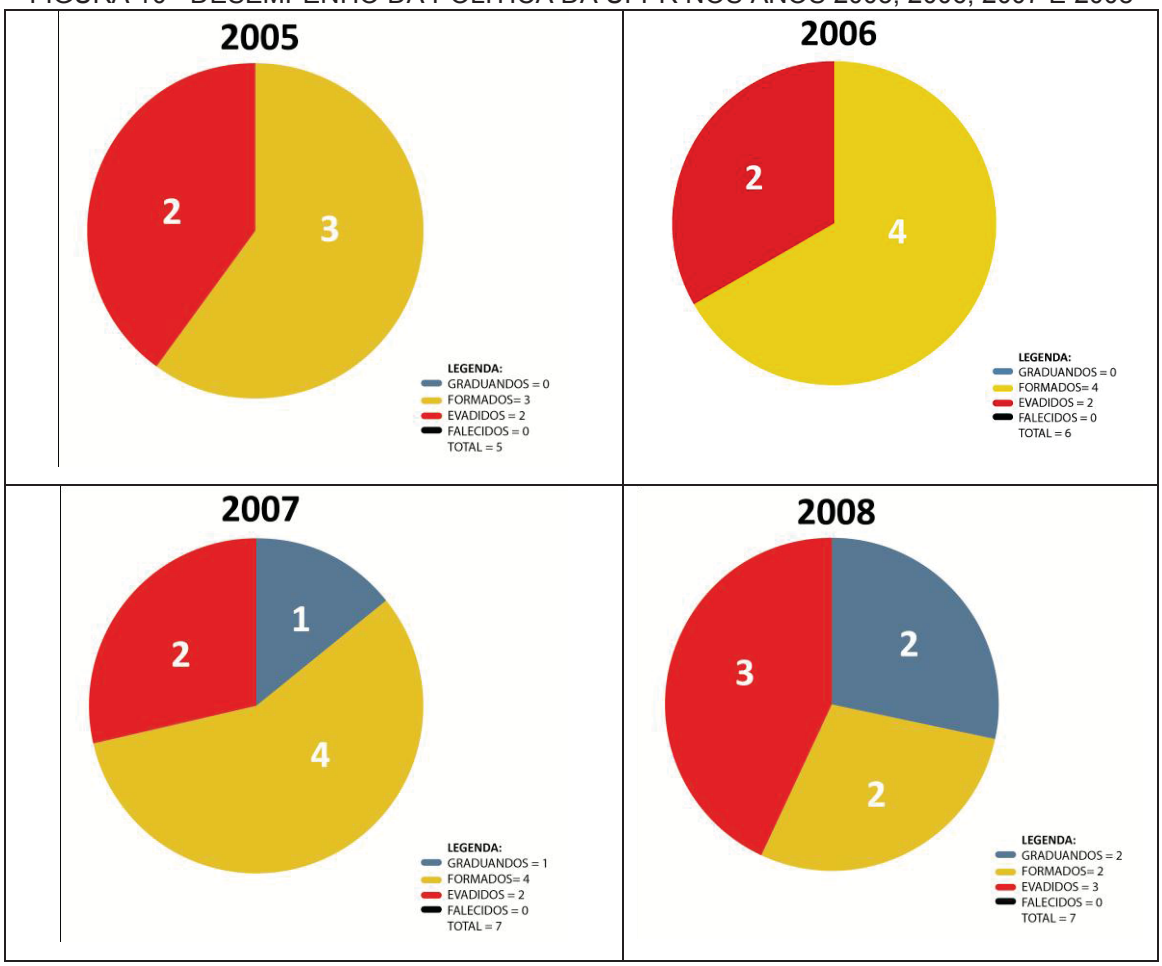
GRÁFICO 40 - EVASÃO DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS POR ANO DE OCORRÊNCIA



FONTE: a autora (2018).

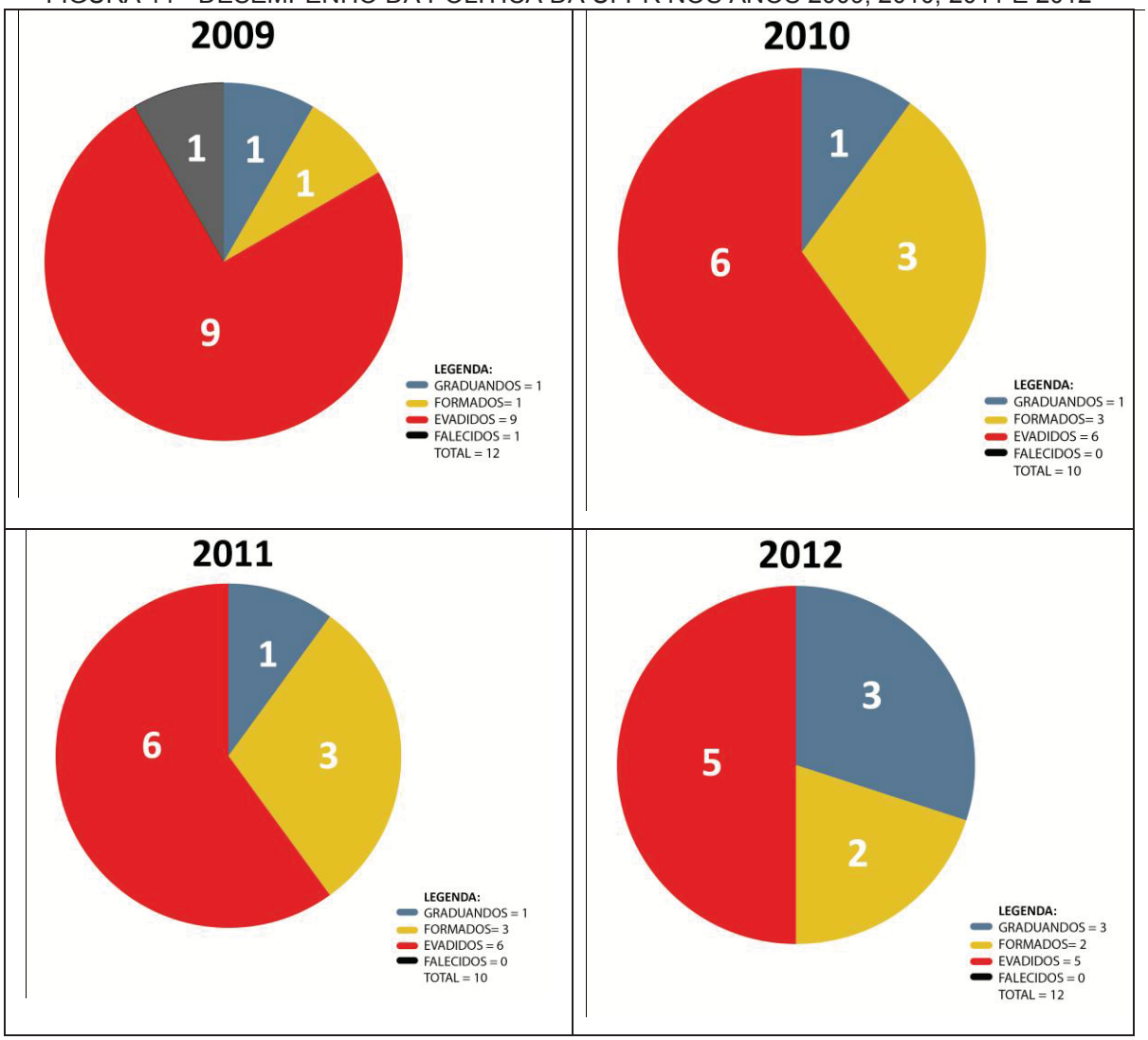
Esse exercício de reflexão já possibilitou algumas conclusões. Apresenta-se, nas FIGURAS 10, 11 e 12, o desempenho da política da UFPR em cada ano, organizado por períodos de quatro e cinco anos, desde 2005 até 2017.

FIGURA 10 - DESEMPENHO DA POLÍTICA DA UFPR NOS ANOS 2005, 2006, 2007 E 2008



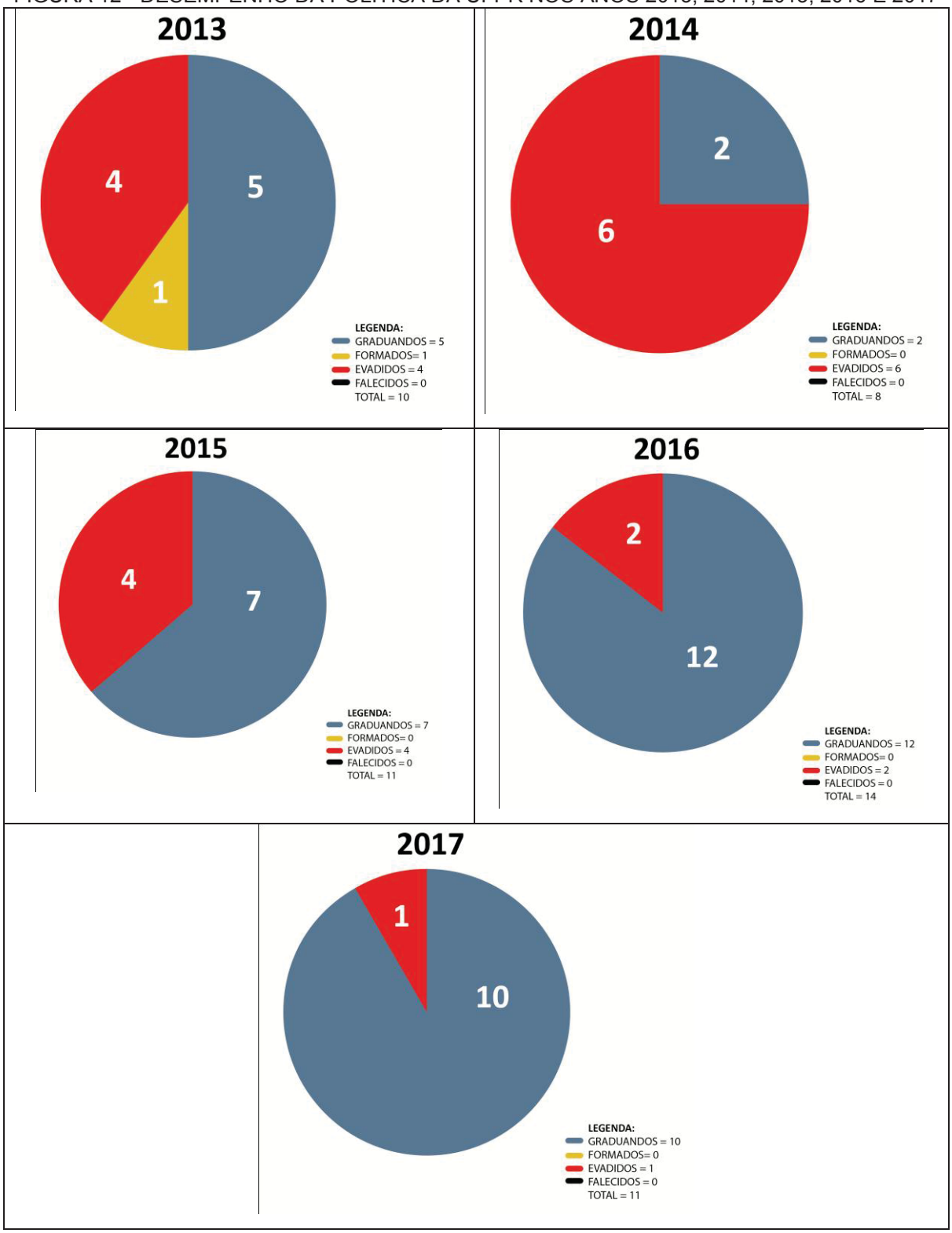
Fonte: a autora (2018).

FIGURA 11 - DESEMPENHO DA POLÍTICA DA UFPR NOS ANOS 2009, 2010, 2011 E 2012



Fonte: a autora (2018).

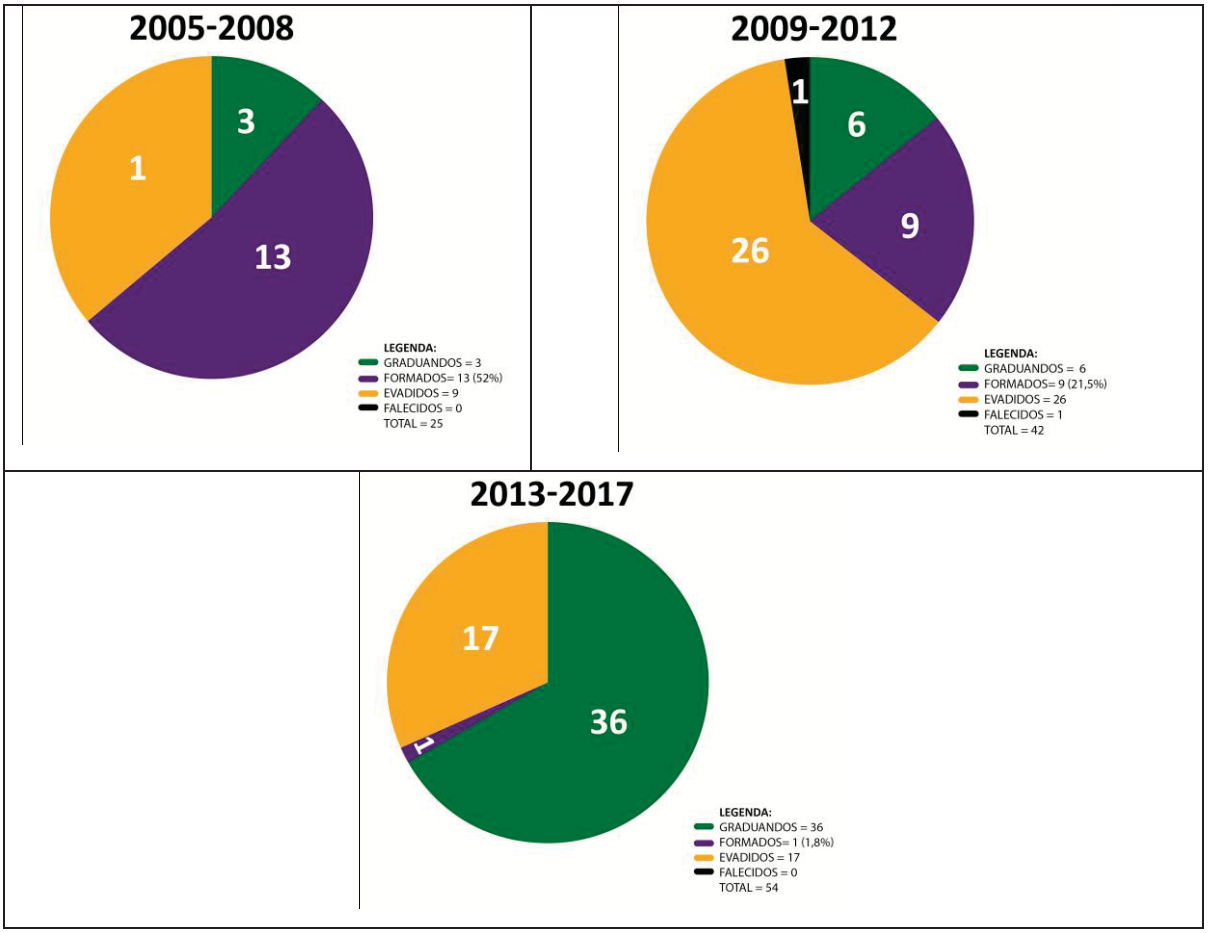
FIGURA 12 - DESEMPENHO DA POLÍTICA DA UFPR NOS ANOS 2013, 2014, 2015, 2016 E 2017



Fonte: a autora (2018).

Em termos de período, o desempenho é descrito na FIGURA 13 a seguir:

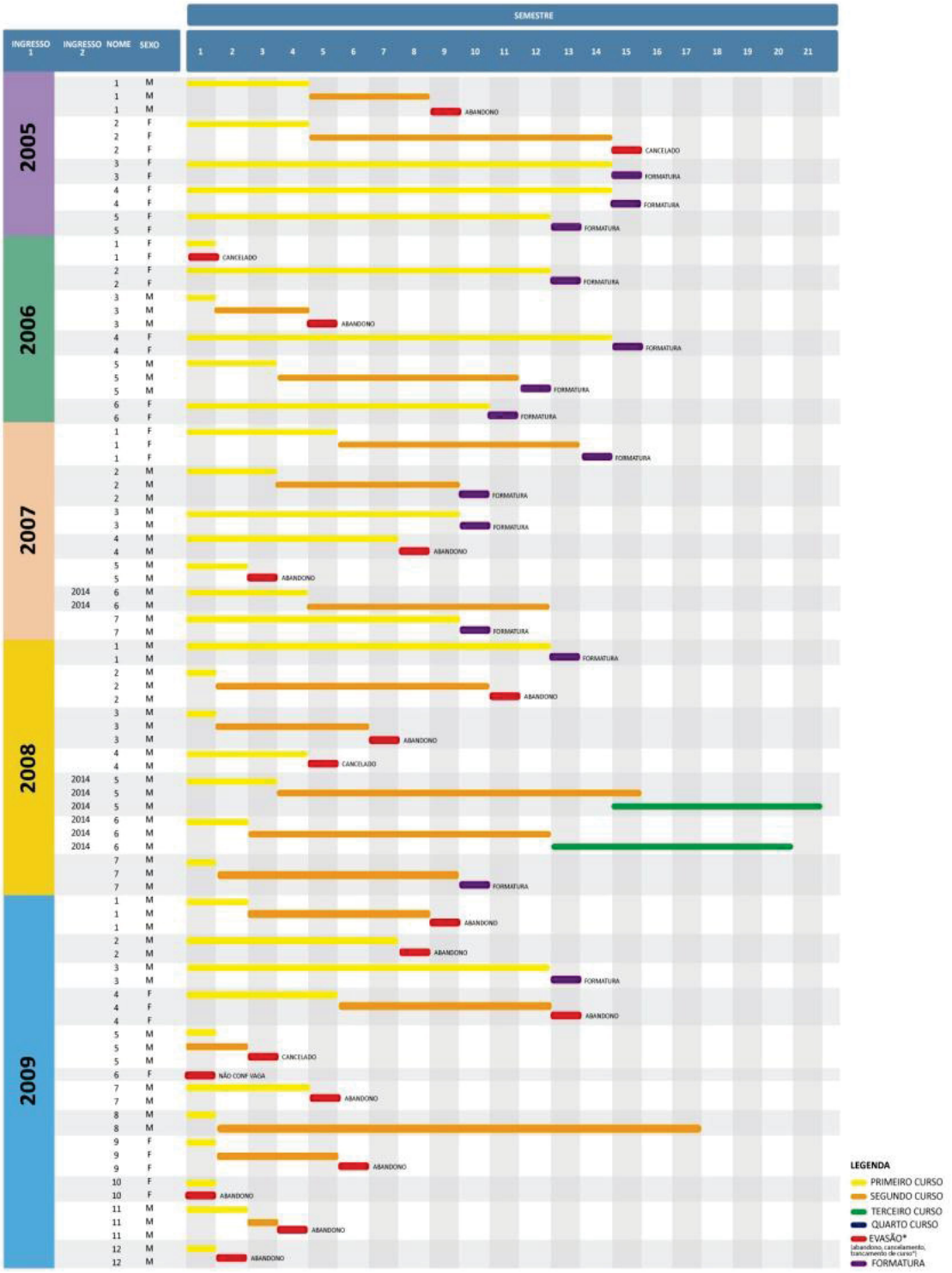
FIGURA 13 - DSEMPENHO DA POLÍTICA POR QUADRIÊNIOS



Fonte: a autora (2018).

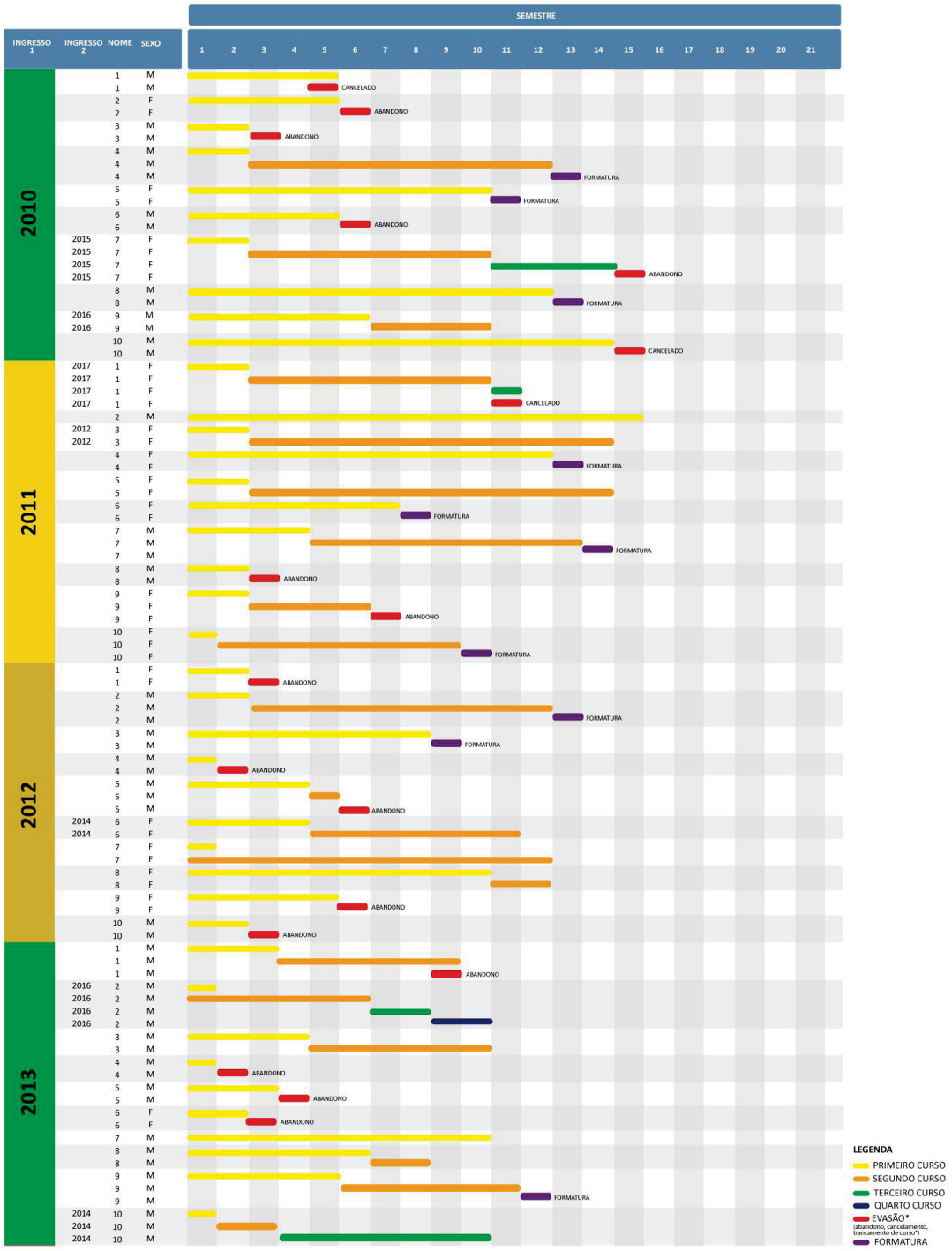
Na sequência, apresenta-se uma analogia médica, na qual o desenho das trajetórias de todos os adentrados remetem iconograficamente a um eletrocardiograma. Ironicamente, a saúde a ser analisada por meio dessa ferramenta é a do sistema e não a dos indivíduos, sobre quem costumam recair as culpas pelos insucessos acadêmicos. Primeiramente, os dados foram organizados por ano e as suas expressões gráficas ficaram como mostram os GRÁFICOS 41, 42 e 43.

GRÁFICO 41 - TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS POR ANO DE INGRESSO DE 2005 A 2009



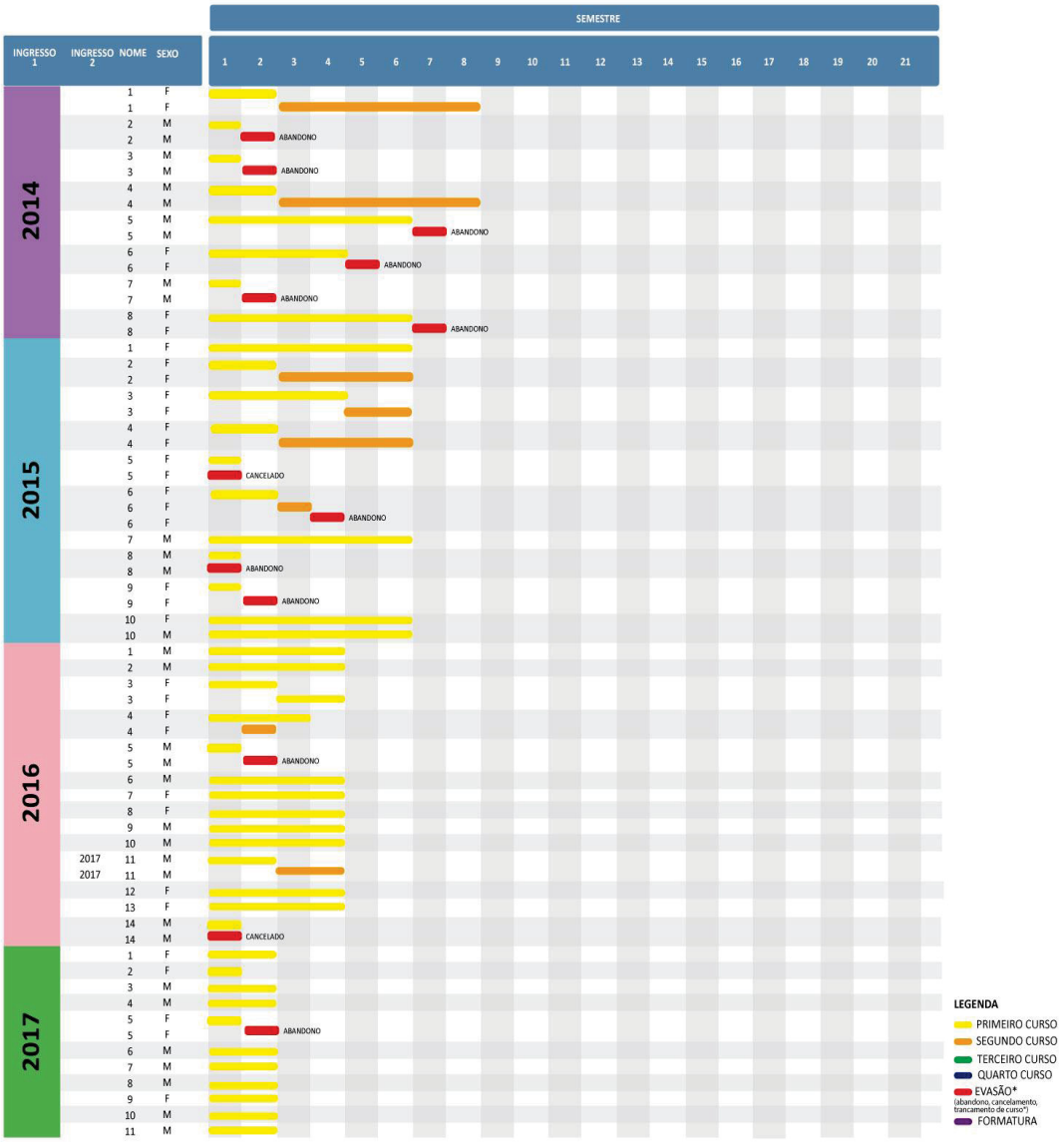
FONTE: a autora (2018).

GRÁFICO 42 - TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS POR ANO DE INGRESSO DE 2010 A 2013



FONTE: a autora (2018).

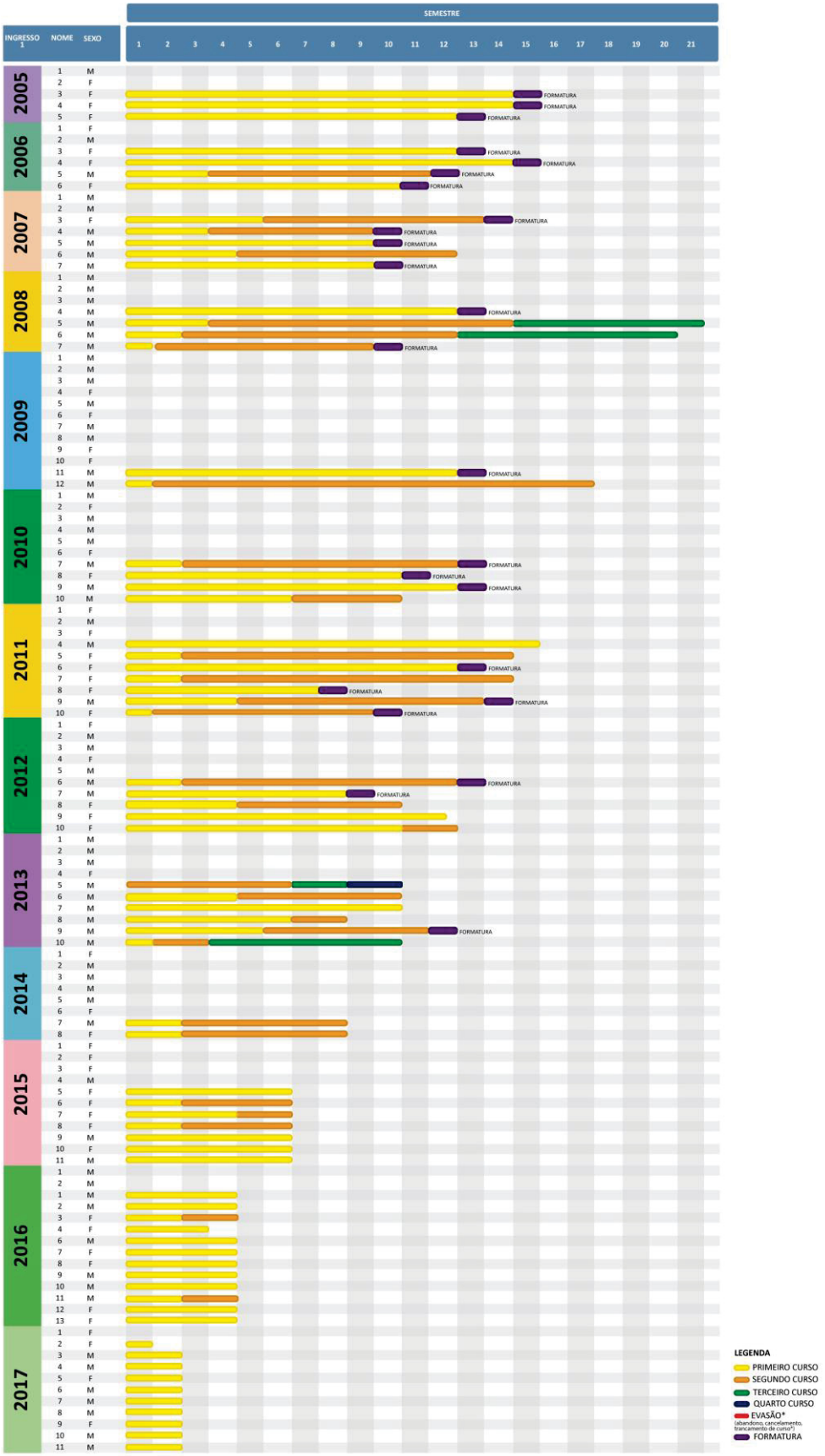
GRÁFICO 43 - TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS POR ANO DE INGRESSO DE 2014 A 2017



FONTE: a autora (2018).

As trajetórias acima retratam toda a movimentação ocorrida no âmago da política e também trazem em seu bojo o retrato das idas e vindas e do provável sofrimento envolvido nessas buscas ativas dos universitários indígenas, especialmente quando as mesmas não redundaram em sucesso. Mas elas não retratam a saúde do sistema. Para auferir a saúde do mesmo adotei o mesmo critério do primeiro exercício – egressos e matrículas ativas. Assim sendo, retirando os abandonos, cujas linhas foram “apagadas”, chega-se à “saúde” da política e a representação gráfica passa a ser configurada conforme mostra o GRÁFICO 44:

GRÁFICO 44 - ELETROCARDIOGRAMA DA POLÍTICA AFIRMATIVA PARA INDÍGENAS NA UFPR



FONTE: a autora (2018).

Considerando os eventos diversos que envolveram o desenvolvimento da política retratada, verifiquei que o primeiro quadriênio, apesar das tantas dificuldades arroladas pelos agentes à frente dela na época, foi o de maior sucesso, expresso na intensa presença de linhas com final roxo (egressos) e poucas linhas invisibilizadas no processo. Isso denota que a personalização que havia à época em pouquíssimos agentes foi ao mesmo tempo suficiente para a produção do sucesso mas também nefasta pois quando tais agentes se afastaram (a principal delas por motivos de saúde), a política ressentiu-se sobremaneira até quase a “morte”.

O fato de ter ocorrido essa “parada cardíaca” na política no quadriênio seguinte coincide com a troca da gestão da Reitoria, não tem como ignorar esse fato. O abandono que foi sentido no começo da política em termos de sua implantação, em termos de resultados não pode ser comparado ao ocorrido posteriormente. Some-se a isso a desestruturação paulatina da FUNAI e o acirramento da relação de controle coercitivo sobre os alunos, fundamentado em normativas cada vez mais restritoras. Outro fator foi a estruturação muito experimental de serviços voltados ao acompanhamento da política afirmativa na UFPR, com falta de clareza das identidades das unidades e com funcionários novatos na instituição desempenhando funções em diferentes frentes, com o parco capital político e social nesse novo campo das práticas característico dos recém-adentrados em sistemas complexos.

Com a paulatina agência dos próprios técnicos e docentes envolvidos, pautado novamente muito mais na personalização e no engajamento desses agentes do que no apoio institucional superior, o paciente saiu apenas em 2011 da UTI-Unidade de Terapia Intensiva (onde ficou praticamente abandonado na máquina, por sua própria conta e risco). Os serviços foram se reestruturando e isso que foi dito pelos agentes aparece nesse „eletrocardiograma‟, pois a „persistência na permanência‟ dos alunos acontece, bem como as formaturas. Ou seja, foram se reestruturando as condições (não sem tensões) para a produção do sucesso acadêmico.

Entretanto, a mudança com a nova gestão à frente da reitoria voltaria a repercutir no componente indígena da política afirmativa. Isso se deu quando a FUNAI começou a sofrer processos internos de desestruturação, resultando na extinção do Convênio com a UFPR em 2013. Aparece, no GRÁFICO 44, um novo “lapso cardíaco”, que se estendeu a 2014 e impacta até o presente momento. Isso

porque a lógica de que os “beneficiários” desse artefato afirmativo já tinham acessado o direito à igualdade com a garantia do acesso. A prática discursiva de que os indígenas devem ser tratados supostamente “igualmente” a todos os demais alunos da grife UFPR arraigou-se nas práticas administrativas de gestão do fomento (PRAE), sustentada por ferramentas como a normativa do COPLAD (AUTOR, 2009) que exige deles (e dos demais cotistas) mais do que exigem dos demais UFPR - um rendimento de 75% para auferirem os „benefícios‟. Enfim, toda uma parafernália burocrática de controle pela coerção foi sendo sistematicamente estruturado na PRAE e, quando foi extinto o convênio com a FUNAI em 2013 e os alunos indígenas passaram a receber exclusivamente os fomentos gestados pela PRAE, que se tornou uma tutora pior que a própria FUNAI, adotando métodos punitivistas sem assentamento jurídico, inclusive.

O eletrocardiograma conseguiu retratar os meandros do desenvolvimento da política. Novos ares pairam sobre a mesma com o aceno da nova gestão, simpática ao tema da inclusão. Fatos revelam, principalmente no âmbito da PROGRAD, iniciativas que condizem com os discursos. Mas há muito a se mudar nas práticas que foram diuturnamente tecidas para restringir o acesso dos alunos indígenas ao „direito‟ ao sucesso no ensino superior, mesmo que de um contingente numericamente mínimo ao ano. Resta vigiar internacionalmente para que o *habitus* institucional, enquanto “estrutura estruturada estruturante” que direciona as disposições dos agentes, não tenha força para engolfar as intenções de produção de uma política afirmativa. Sem deixar de reconhecer que as práticas administrativas afirmativas devem considerar a não homogeneidade entre os públicos dos excluídos e que a discriminação positiva deve atuar para a promoção da equidade, ou seja, da igualdade de condições. Isso implica em dar mais a quem tem menos condições.

5 PRÁTICAS UNIVERSITÁRIAS E TRAJETÓRIAS INDÍGENAS: VOZES EM CONFRONTO

Os dados discutidos na tese permitem reconhecer que as agências nem sempre se deram no sentido favorável à configuração da inclusão racial e social na UFPR. Já nas reuniões para aprovação da Resolução 37/04 (UFPR, 2004b), a vitória por apenas dois votos de diferença revela como estava presente uma oposição. Mesmo no evento da aprovação essa oposição conseguiu se impor, ao aprovar a aplicação da normativa apenas à segunda fase do vestibular, freando a abrangência do Plano de Metas, o que foi discutido no item 4.1.1, situação que somente foi revertida uma década depois. Embora essa restrição não se estendesse aos indígenas, pois o processo de seleção ocorre por vestibular específico, fica evidenciada a existência da oposição à inclusão na UFPR, fato que se refletiu nas microssociologias das práticas (cursos, flexibilização das normas, estratégias de acompanhamento pedagógico entre outros), discutidas no item 4.2.3. A oposição se acentuou com a exoneração solicitada pelo Reitor Carlos Augusto Moreira Júnior em maio de 2008, antes do fim do seu mandato, para concorrer à prefeitura de Curitiba.

Os dados revelam que a situação da permanência dos universitários indígenas sofreu imediatamente com a sucessão das equipes, o que apenas se acentuou com a mudança da reitoria e com a adoção de procedimentos administrativos cada vez mais recrudescidos em relação ao acesso aos fomentos indispensáveis para a permanência dos universitários indígenas, o que foi discutido nos itens 4.2.2 e 4.2.3.

Entretanto, faz-se necessário assinalar que as oposições às iniciativas propostas engendradas no sentido de garantir institucionalmente a equidade no trato às ações afirmativas para os indígenas na UFPR, raramente se dão no plano do enfrentamento explícito. Pelo contrário, conforme os próprios alunos entrevistados relataram, ela ocorre no plano relacional sempre pautada na cordialidade. Nesse sentido, como visto no Capítulo 2, as práticas de “amistosidade” muito utilizadas na perspectiva integracionista do processo colonial, mantêm-se ainda hoje de forma residual mas com alta interferência nas práticas contemporâneas na universidade.

No plano interno as tensões nunca deixaram de ser sentidas pelos agentes à frente das políticas de acesso e fomento financeiro e das ações de permanência. Entretanto, a parceria interinstitucional com a Secretaria de Estado de Ciência,

Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Paraná e a Comissão Universidade para os Índios do Paraná (CUIA Estadual) conferiu estabilidade aos processos seletivos de acesso, os quais ocorreram ininterruptamente. É plausível enfatizar, entretanto, que essa estabilidade contratual não reflete uma ausência de dissensos interinstitucionais. Ao contrário, teve momentos bastante tensos nessa relação[19].

Por outro lado, mesmo tendo sido conflituosa desde o princípio, a parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) também atribuiu uma certa imunidade à presença indígena ante as resistências internas, o que foi discutido no item 4.2.2. A parceria com o Ministério da Educação para garantia do fomento financeiro indispensável à viabilização material da presença indígena na UFPR, a partir de 2013, poderia ter sido um avanço, não fossem os condicionantes criados pela própria UFPR, o que foi discutido no item 4.2.3.1, os quais são respaldados na lógica meritocrática (que iguala os desiguais) e instauram a pedagogia do controle coercitivo, já que é fundamentalmente punitivista.

Apesar desse ambiente pouco permeável, algumas conquistas foram alcançadas – embora isoladamente em termos institucionais e também em termos de sujeitos que a elas tiveram acesso (equidade do caso a caso). Dessa forma, excetuando-se o período inicial de implantação da Resolução 37/04, penso ser possível afirmar, a partir dos achados decorrentes da pesquisa, que a UFPR não avançou na configuração de uma política de permanência para os indígenas na acepção do termo, mas somente ações afirmativas em diferentes frentes e localmente restritas, o que também foi discutido no item 4.2.3. As diferentes pressões, especialmente as decorrentes da gestão dos fomentos financeiros e da troca de equipes e de reitoria, impactaram diretamente as trajetórias dos estudantes, conforme foi discutido no item 4.3. Isso pode ser afirmado pela expressão gráfica das invisibilizações das trajetórias dos acadêmicos adentrados que acabaram evadindo, cuja repercussão quase imediata reflete-se no não-engajamento dos calouros no empreendimento educativo superior. Somadas às dificuldades de adaptação diversas relatadas pelos não-evadidos, evidencia-se que os calouros são os mais sensíveis aos momentos das instabilidades institucionais das ações e

---

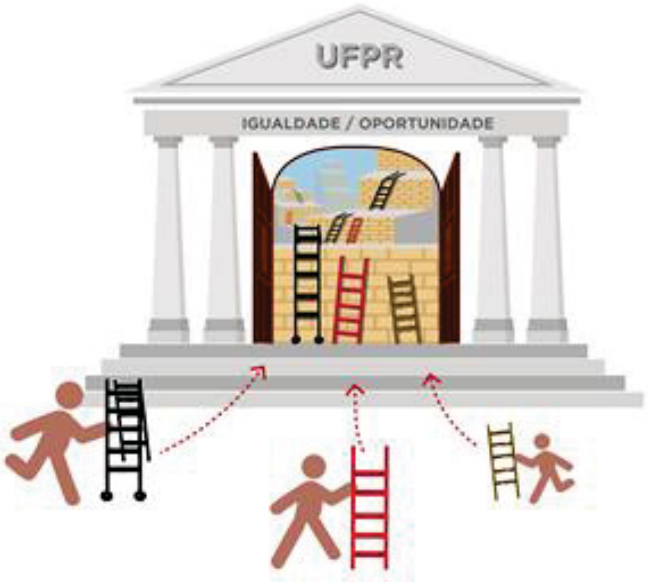
[19] Conforme relatado no Capítulo 4.

políticas voltadas aos indígenas. Essa hipersensibilidade nos semestres iniciais merece uma atenção especial, que não é dispendida na UFPR para além da recepção aos calouros indígenas. Para tal, seria necessário instituir políticas exclusivamente formuladas e implantadas levando-se em conta as peculiaridades desse público nessa etapa de suas carreiras acadêmicas, as quais devem garantir fomentos materiais suficientes e desburocratizados, assim como subsídios acadêmicos e linguísticos consistentes e efetivos.

Os dados levantados e produzidos foram ainda analisados sob a perspectiva das representações que subjazem às práticas, revelando um embate "explicitado" entre a igualdade e a equidade. Tais qualificativos, mais que meramente ilustrativos, operam enquanto argumentos, nas práticas que viabilizam ou não a oferta de condições concretas para a produção do sucesso acadêmico desses jovens representantes dos povos indígenas brasileiros. No sentido adotado na presente tese, a mera igualdade de oportunidades corresponde a um uso formal do termo (DRAY, 2003; GOMES, SILVA, 2003; FREITAS, HARDER, 2013b), que se satisfaz com o acesso ao ensino superior. Equidade, no entanto, corresponde ao sentido substantivo e material da oferta da igualdade das condições necessárias e suficientes à construção do sucesso de uma política afirmativa, tratando-se de considerar "em sua operacionalização não apenas certas condições fáticas e econômicas, mas também certos comportamentos inevitáveis da convivência humana, como é o caso da discriminação" (GOMES; SILVA, 2003, p. 88). Tais concepções afetam as práticas de arbitragem, inevitáveis à gestão, e materializam a necessidade de opção entre o universalismo e a seletividade. Quando se trata de produzir uma política afirmativa, a disputa incide sobre o fato de que não se deve tratar igualmente casos diferentes, mas adotar a equidade. Em se tratando de projetos sociais, significa "não aplicar a mesma solução a situações distintas. Em suma, deve-se "dar mais a quem tem menos". Deve-se aplicar uma *discriminação positiva*" (COHEN; FRANCO, 1994, p. 30, grifo da autora). Nessa perspectiva, fica reconhecida a "licitude de medidas de caráter temporário que consagram um tratamento desigual como forma de compensar desigualdades de oportunidades e de tratamento que persistem na vida social" (DRAY, 2003, p. 134). As FIGURAS 14 e 15 a seguir apresentadas ilustram esses conceitos. Em ambas, as portas da UFPR estão abertas por processos afirmativos de acesso mas os obstáculos não cessam com a abertura da porta, há muros a serem suplantados, inclusive a muralha do

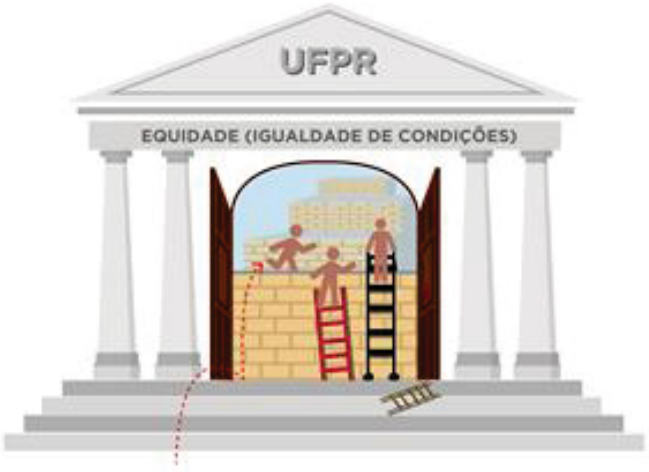
primeiro ano de adaptação, ao qual outros obstáculos sucederão. Acontece que os alunos adentrados pelas políticas de acesso diferenciado não chegam em iguais condições, alguns aportam à universidade robustecidos por equipamentos diferenciados (representados pelas escadas metálica dobrável, comum e de galhos de árvore). Esses artefatos não são da “natureza humana”, foram socialmente produzidos por processos sociais desiguais e disponibilizados conforme a origem de tais alunos. Eles os estruturam diferentemente material, cultural, cognitiva e emocionalmente, a ponto de um deles talvez sequer necessitar de tantos apoios institucionais pois teria “força” para avançar com menores incentivos, o que foi representado na FIGURA 15, no qual o adentrado somente precisa da oportunidade de acesso para lançar-se com confiança e sucesso aos obstáculos que surgirem. Pode-se afirmar que os indígenas seriam, dentre os três grupos, os que estariam com a escada mais precária, com a qual é quase impossível suplantar o primeiro obstáculo, ou pode desfazer-se facilmente. Não é à toa que na FIGURA 14, mantidas as condições iniciais, ele se atrasa na superação dos obstáculos subsequentes à entrada enquanto as escadas aportadas pelos demais lhes facilitam, diferentemente, o avanço no mundo universitário. Entretanto, gestando-se adequadamente os limitados recursos disponíveis na instituição (FIGURA 15) em nome da produção da equidade, consegue-se arbitrar as oportunidades de forma a compensar essa defasagem inicial, ao ponto que todos tenham chances equivalentes de avanço na academia e com menor sofrimento psíquico, no caso dos indígenas.

FIGURA 14 - REPRESENTAÇÃO DO CONCEITO DE IGUALDADE COMO OPORTUNIDADE, APLICADO À ANÁLISE DAS DIFERENTES CONDIÇÕES DOS ADENTRADOS POR POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE ACESSO À UFPR



Fonte: a autora (2018).

FIGURA 15 - REPRESENTAÇÃO DO CONCEITO DE IGUALDADE COMO IGUALDADE DE CONDIÇÕES, APLICADO À ANÁLISE DAS DIFERENTES CONDIÇÕES DOS ADENTRADOS POR POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE ACESSO À UFPR



Fonte: a autora (2018).

O fato de ser oferecida uma escada melhor para quem mais dela precisa para facilitar seu avanço em termos de adesão ao empreendimento educativo superior até a integralização dos cursos não pode, entretanto, constituir-se em ato ocasional

voltado a alguns, em ações afirmativas esporádicas ou localizadas em apenas alguns dos muros representados nos gráficos, os quais poderiam significar setores ou cursos da universidade. Para que tal situação configure uma prática afirmativa, há que ter especificidade, continuidade e isonomia entre os que se encontram em condições equivalentes. Traçar tal plano significa propor, implantar, gerir, avaliar, reformular para aperfeiçoar, reimplantar, avaliar novamente e assim, em um movimento de espiral, ir estruturando os próximos passos pautando-se nos anteriores e assim por diante. Nos termos adotados nessa tese, significa constituir uma política de equidade que suplante o "caso a caso" atualmente adotado na UFPR, o qual confere instabilidade no acesso ao usufruto de direitos decorrentes da condição de indígena. Nesse sentido é que considero que a UFPR possui uma política de acesso/ingresso mas não possui uma política de permanência, o que demandaria a isonomia de oportunidades e de condições de sucesso para todos os estudantes indígenas, cujos direitos são diferenciados simplesmente por serem indígenas, tal qual consta no Parecer da Defensoria Pública, acerca da transferência de uma aluna para a UFPR (ANEXO E).

Segundo o olhar pela lente das práticas, é possível proferir um alerta quanto ao potencial de mudança investido nas reengenharias das instâncias de poder designadas para o trato com públicos visados pelas políticas afirmativas: tal ação não se configura, por si só, em "política afirmativa". Tal "política de forma de gestão" tanto pode facilitar quanto dificultar a construção de políticas específicas pois pode significar tão somente a realocação de práticas não-afirmativas já em andamento ou ainda incrementá-las ao empoderá-las pela nova personalidade na instituição. A atenção às práticas engendradas em tais instâncias é que devem ser objeto de análise quanto à pertinência das mesmas em relação aos objetivos almejados pela nova personalidade atribuída pelo redesenho da estrutura organizacional. Isso porque, não se deve subestimar o poder reprodutor das práticas anteriores que estruturam o *habitus* cognitivo-corporal-emocional dos agentes. Por consequência, para transformar os processos indesejáveis faz-se necessário, primeiramente, identificar os processos vigentes e seus *modus operandi* para sobre os desvios atuar. Não bastando, portanto, a mudança de espaço físico ou de poder das instâncias às quais os agentes estão vinculados.

No caso da UFPR existe uma "política de fomentos que visa a permanência material" dos estudantes indígenas, mas essas deixaram no transcorrer do tempo de

representar um esforço institucional pela equidade (auxílios complementares exclusivos e pautados em controles diferenciados) e se tornaram cada vez mais pautados em critérios universais ditados por "vulnerabilidade econômica", meritocracia acadêmica e burocratização crescente seguida de punitivismo com suspensão de auxílios (controle coercitivo). Os recursos que a política de fomento utiliza decorrem majoritariamente da política nacional do PNAEs/MEC/UFPR, cujo escopo é propiciar a criação de mecanismos favorecedores do sucesso acadêmico, definido pelo critério integralização/conclusão dos cursos pelos alunos participantes, estabelece a vulnerabilidade **social** e econômica como critério e discrimina positivamente indígenas e quilombolas. Nesse âmbito material, atualmente a única iniciativa de reconhecimento da necessidade de equidade para os indígenas é o Programa Retorno à Aldeia. Entretanto, não é possível dizer, devido à sua restrição em termos de isonomia devido aos seus critérios meritocráticos cerceadores, que esse único programa exclusivo se constitua uma política pois esse restringe a isonomia no acesso aos editais a tal ponto que somente poucos estudantes preencherem os quesitos, transmutando o direito à manutenção do vínculo com seus povos em benefício por "prêmio acadêmico". A meritocracia enquanto critério e o punitivismo enquanto método de controle vigente na política de fomentos da UFPR é instituída por intermédio da Resolução 31/09 – COPLAD e contamina não somente os mecanismos de controle como as relações entre os agentes e os indígenas e entre os próprios indígenas pois incentiva a competição entre eles. Mas o pior é que reporta toda a culpabilidade pelas dificuldades acadêmicas aos indígenas pois nenhuma ação é feita no sentido de interferir nos processos institucionais de produção dos insucessos. Em outras palavras, tudo ocorrendo como se a instituição estivesse perfeita (ou quase) e o indígena fosse o inadequado ou o doente num sistema saudável.

Como as práticas são molares, ou seja, intervenientes em outras, com as quais são mutuamente recursivas, o sentido dessas práticas de controle restritivo no acesso e coercitivo no monitoramento emanadas da política de fomentos materiais constrange as práticas de "acompanhamento acadêmico" e capacita os agentes controladores dentro da lógica punitivista e universalista, gerando cada vez mais e maiores ferramentas e instrumentos de opressão pautados na culpabilização das vítimas de um processo educativo majoritariamente inepto e inefetivo na produção do sucesso de seus estudantes etnicamente diferenciados. Há uma perversidade

nesses encaminhamentos das práticas materiais, pois a expectativa, consubstanciada nos discursos inclusivos manifestos e na cordialidade relacional do trato interpessoal, é a de uma instituição inclusiva.

Isso porque as ações assim desenhadas implicam em pouco controle social sobre a produção dos critérios envolvidos nas concessões individualizadas, no atentado contra direitos coletivos (que passam a ser tratados como “benefícios” individuais) e na insegurança institucional para a reprodução na prática dos princípios afirmativos da política que assim se autodenomina. Portanto, focar nas práticas evidencia uma opção de cunho político, uma vez que cabe às instituições educativas promover o desenvolvimento e o sucesso de seus alunos, por mais ou menos diferenciados que sejam do grupo hegemônico e entre si. Consequentemente, há o reconhecimento de que são as práticas que podem e devem ser mudadas e aperfeiçoadas, e não os sujeitos.

Tendo tais objetivos, critérios do sucesso dessa política institucional e embasamentos para qualificar as práticas em mente, os dados foram levantados e produzidos, com o foco nas práticas em suas dimensões materiais, relacionais e representacionais (ALAMI et al., 2010). Ao final da pesquisa, os mesmos foram confrontados com as trajetórias dos acadêmicos indígenas da UFPR. É preciso destacar que os dados que permitiram a construção das trajetórias existem, mas foram de difícil acesso e estavam dispersos em uma plataforma complexa, necessitando que fossem localizados no Sistema de Informações para o Ensino (SIE), aluno por aluno, informação por informação, o que demandou meses - só fui autorizada a realizar esse trabalho a partir do final de setembro de 2017, já no final da pesquisa. Essa morosidade, contudo, acabou gerando surpresa no momento da análise conjunta dos, dados pois constatou-se que as trajetórias refletem de forma clara as mudanças na macrossociologia institucional. Entretanto, cabe o alerta para a necessidade urgente de aperfeiçoamentos no SIE (ou a criação de sistemas complementares que possam gerar relatórios capazes de subsidiar o controle social sobre suas informações) e, principalmente, a reflexão sobre as práticas para fundamentar a gestão sobre as mesmas.

O estudo evidenciou que diversas práticas de convencimento foram engendradas intramuros para produzir a aprovação da Resolução 37/04-COUN (UFPR, 2004b), que viabiliza até hoje a política preconizada no Plano de Metas de Inclusão Racial e Social da UFPR. O referido artefato normatizador, concretizado

pela materialização do princípio da “autonomia universitária”, interpôs a inclusão a processos excludentes raciais, étnicos e sociais, mediante a adoção de uma política afirmativa de acesso amplo (a todos os cursos) nessa instituição de ensino superior pública. Entretanto, a plenitude de sua aplicação foi de início comprometida pela sua incidência apenas na segunda fase do vestibular regular para os componentes não-indígenas dessa política, o que gerou distorções no perfil de beneficiários que acessaram às referidas cotas, com prejuízo para os cotistas raciais (UFPR, 2015c). A despeito disso, foi esse mecanismo que garantiu que, entre 2005 e 2012, cotistas sociais e raciais adentrassem à UFPR, quando passou a vigorar um combinado entre a mesma e a Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012d) até 2015 – a partir de então, passou a existir somente a seleção pela Lei de Cotas mas com a incidência na primeira fase do Vestibular (UFPR, 2015b, 2015e). Até o presente momento, a entrada de calouros indígenas pelo Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná é viabilizada pela Resolução 37/04 (UFPR, 2004b). Mas a presença de discentes indígenas também tem sido viabilizada pela Lei de Cotas, sendo que 10 alunos ingressaram por esse sistema a partir de 2014.

No plano intrainstitucional, os dados levantados permitem afirmar que, no período imediatamente subsequente à aprovação da referida Resolução, os qualificativos que melhor definem a tônica das práticas voltadas à implementação da política de acesso indígena são o improviso e a reatividade. É preciso ressaltar que, enquanto a permanência dos indígenas se deu improvisadamente, mas ainda ambientada na gestão que trabalhou em prol da implantação da dessa política de acesso, os dados das trajetórias dos alunos revelam que se forjou o quadriênio mais exitoso da política afirmativa para esse público. Dos 24 formados até 2017, 13 são egressos que entraram entre 2005 e 2008, ou seja, mais de 50%. A personalização ocorrida nessa época envolveu pouquíssimos agentes, mas esses transitavam nos altos escalões da hierarquia institucional; possuíam, portanto, além de engajamento pessoal com a instituição e com a inclusão, capital social e político e também acesso aos recursos das bolsas.

No plano interinstitucional, foi nesse início da política que foram efetivadas parcerias para inserção em práticas já qualificadas, voltadas à realização de processo seletivo específico junto às Universidades Estaduais do Paraná e à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI). Essas entidades públicas já realizavam desde 2001 o Vestibular dos Povos

Indígenas do Paraná, instituído pela Lei Estadual 13.134/01 (PARANÁ, 2001a), inovador nacionalmente por se destinar exclusivamente a indígenas. Penso que essa parceria conferiu e confere, ainda hoje, celeridade e segurança institucional aos processos seletivos, os quais não sofreram com as intercorrências decorrentes das mudanças nas gestões da Reitoria da UFPR, conforme sucedeu no plano intramuros. A relação com a instância estadual existe desde então, mas se limita somente no processo seletivo, pois a construção de uma política paranaense de permanência indígena no ensino superior ainda não avançou na agenda desses interlocutores. A UFPR participa da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) desde sua criação. Entretanto, mesmo os pequenos avanços obtidos na instância estadual (como a implantação de uma bolsa instalação e de bolsa monitoria para um colega do indígena o auxiliar individualmente e à sua escolha) não repercutiram na UFPR, tampouco iniciativas curriculares como o "Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UEL" (GUERRA; AMARAL; OTA, 2016), evidenciando a pequena permeabilidade interna a iniciativas externas. Mesmo assim, esse mecanismo de ingresso compartilhado com as universidades estaduais tem sido a política mais estável e consistente da UFPR no que tange aos indígenas, configurando-se imune às variações que internamente afetaram os desdobramentos da implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social.

Ainda no plano interinstitucional, foi nesse período inicial que foram estabelecidos convênios com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para auferir acesso a fomentos financeiros viabilizadores da permanência dos candidatos aprovados nos vestibulares dos povos indígenas do Paraná, os quais (não sem tensões) duraram até a metade de 2013. Enquanto vigeu a parceria, a UFPR, enquanto contrapartida institucional, repassava aos estudantes indígenas um complemento no valor de uma bolsa permanência que existia na UFPR para outros públicos.

Em suma, os dados (item 4.2.2) revelaram que a personalização da política no primeiro período foi prejudicial à territorialização da política, a despeito de ter se pautado na equidade para os indígenas. Quando tais agentes deixaram de atuar no recorte indígena da política afirmativa de acesso à UFPR, levaram consigo os *habitus* que sustentavam as práticas mais condizentes com a proposta que fundamentou o Plano de Metas. Com a mudança nas equipes, ruiu também o esboço de um desenho intrainstitucional de uma "política de permanência" que

chegou a ser formulada nesse período. Enfim, com a saída dos agentes mais engajados, abriu-se espaço para o abandono e a invisibilidade subsequentes, com efeitos muito mais danosos sobre a trajetória dos estudantes indígenas do que a personalização.

Os dados revelaram que um processo de deteriorização já estava sendo sentido desde 2008, quando houve a troca da equipe na reitoria, em 2009, a permanência dos alunos indígenas ficou completamente comprometida - tanto que, nos dois primeiros anos dessa troca, 16 dos 22 alunos indígenas que adentraram nesse período evadiram (quase 73%). Tais dados revelados nas trajetórias não permitem dúvidas quanto aos efeitos sobre os indígenas da troca de gestão na reitoria. Nessa época, os dados revelaram que as estratégias de reconfiguração das instâncias pautaram-se em afastá-los da Reitoria e em destinar-lhes funcionários recém-concursados, alheios às causas das políticas afirmativas e que não receberam preparo algum sobre suas funções para uma atuação esclarecida – quem dirá propositiva, tanto na PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) quanto na PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis). As instâncias criadas nesse período na PROGRAD, para acompanhar a política afirmativa no Núcleo de Acompanhamento das Políticas Afirmativas (NAPA), acabaram não dando certo, segundo os agentes à frente do processo, devido à imensidão de participantes designados para o referido acompanhamento, a extensão de públicos abrangidos (negros, indígenas, cotistas sociais) e a não resolução das demandas práticas por falta de apoio institucional. O desenlace das demandas específicas esbarrava na atribuição da igualdade após a oportunidade do acesso diferenciado e na consequente atribuição do sucesso acadêmico exclusivamente ao aluno. Esse foi o substrato efetivo que norteou as práticas nesse período, repercutindo nas interações que os gestores mantinham com os indígenas em todos os níveis, inclusive no interpessoal, sempre que as instâncias superiores eram acionadas. Os desenhos e redesenhos das instâncias forjadas no período para dar conta da diversidade aportada pelas políticas afirmativas e pelos portadores de necessidades especiais não refletiam a falta de clareza nas atribuições delegadas aos agentes, os quais atendiam a demandas emanadas de diferentes frentes, cuidando de tudo e de nada ao mesmo tempo, conforme foi explicitado pelos mesmos. Mesmo quando os próprios agentes começaram a se inteirar sozinhos da instituição e a propor alternativas à organização dos serviços, os redesenhos nas instâncias demoraram a produzir uma

atuação que não fosse reativa às demandas prevalentes trazidas pelos estudantes indígenas. Com isso, os efeitos positivos começaram a ser sentidos a partir de 2011, com recuperação nos indicadores de persistência na permanência (70% naquele ano) e integralização dos cursos pelos indígenas (40% daquela turma). Entretanto, mesmo as ações encampadas em nome da equidade já previstas na Resolução 37/04-COUN (UFPR, 2004b) nesse momento não se constituíram em uma "política de permanência", acontecendo no varejo e a partir dos tensionamentos dos estudantes.

Um exemplo de que a fragilidade da territorialização dessa política afirmativa eminentemente de acesso ainda hoje repercute encontra-se no próprio lugar institucional das unidades criadas na Pró-Reitoria de Graduação em 2010. Isso porque elas inexistem formalmente na instituição (não têm regimento, não constam formalmente da estrutura universitária), estando subalternas a outras que, apesar de estarem regularmente instituídas, possuem nomenclaturas que não refletem as suas práticas e encontram-se em um universo imenso de outras unidades, conforme foi avaliado pela atual gestão para proposição da criação da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade – SIPAD.

Enquanto as instâncias situadas na PROGRAD demoraram a se estabelecer, a Coordenadoria de Assuntos Estudantis que estava na da Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Estudantis (PRHAE) foi realocada para a recém-criada PRAE, robustecida na atribuição de gestão dos fomentos e na territorialização institucional com os recursos aportados pelo governo federal. O mesmo não pode ser dito das unidades mais voltadas ao "acompanhamento" dos beneficiários dos programas de fomentos, pois esse acompanhamento era protocolar e focado no estudante, segundo eles próprios. Em relação ao controle sobre os fomentos financeiros, no entanto, essa instância equipou-se burocraticamente para atender à máxima frequentemente acionada à época: "entrou na UFPR são todos iguais" ou, mais recentemente, "nosso critério é a vulnerabilidade econômica". A Resolução 31/09-COPLAD (UFPR, 2009) veio de encontro a esse ideário, ao instituir a meritocracia formal como critério mandatório e a chantagem (acompanhada ou não de punição) como prática cotidiana nas relações com os alunos cotistas raciais e sociais.

Entretanto, a gestão das ações concernentes à presença de estudantes indígenas na UFPR não sentiu de forma direta os impactos das práticas excludentes

que foram viabilizadas pela Resolução 31/09-COPLAD (UFPR, 2009), que estabeleceu critérios pautado em critérios rígidos e ambiciosos em termos do rendimento acadêmico (75% de aproveitamento do aluno para garantir o acesso e a manutenção das bolsas UFPR geridas por ela). Assim, com prerrogativas meritocráticas pautadas na suficiência da igualdade formal da oportunidade do acesso ao ensino público, “direitos” passaram a ser tratados como “benefícios” (MACHADO; PAN, 2016) naquela instância. Como essa Pró-Reitoria apenas repassava uma bolsa permanência complementar à da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que era acompanhada na PROGRAD, tais práticas recrudescidas em quase uma década de gestão, incidiram sobre os indígenas somente na metade de 2013, quando a PRAE assumiu o repasse de bolsas do Programa Bolsa Permanência do MEC (UFPR, 2013).

Os “aparelhamentos coercitivos”[ᵗ] da PRAE pouco afetaram diretamente o aspecto financeiro indispensável à manutenção dos alunos indígenas, pois estes recebiam a bolsa da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e a PRAE apenas repassava a eles a bolsa permanência, sem exercer o “acompanhamento” dos alunos, que cabia a instâncias na PROGRAD e à FUNAI. Isso permite atribuir o insucesso visível nas trajetórias dos alunos em 2009 aos fatores do abandono sentido com a saída da equipe que encaminhava os processos até o início de 2008, época em que os alunos tratavam diretamente com as instâncias superiores e eram recebidos na sala do reitor.

Os dados das trajetórias revelam que somente após o ano de 2011, quando apenas 30% dos estudantes indígenas haviam evadido e quatro deles se formaram, houve um refortalecimento da política de acesso aos indígenas. O aspecto financeiro é o principal elemento implicado na permanência dos estudantes. Dois momentos evidenciam isso pois os problemas que afetaram a FUNAI em 2012 e prejudicaram os repasses das bolsas naquele ano, implicando inclusive em redução do valor das mesmas de R$750,00 para R$700,00, fizeram com que apenas 50% dos adentrados naquele ano conseguisse persistir na permanência, motivo que foi apontado no Relatório dos 10 anos (UFPR, 2015c) para essa queda nos indicadores de sucesso, Isso repercutiu no desempenho da política também em 2013, quando houve a extinção do convênio com a FUNAI. O segundo momento foi em 2014, quando a UFPR assumiu a gestão da bolsa do Programa de Bolsa Permanência (PBP) repassada pelo Ministério da Educação (MEC) (UFPR, 2013), no valor de R$900,00,

e cortou a bolsa permanência que repassava complementarmente à bolsa da FUNAI, que era de R$400,00, quando 75%, ou seis dos oito adentrados nesse ano evadiu.

Portanto, paradoxalmente, o reconhecimento jurídico da pauta afirmativa no Supremo Tribunal Federal em 2012, a promulgação da Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012d) e a segurança financeira proporcionada pelo Programa Bolsa Permanência (PBP-MEC) tiveram reflexos nefastos sobre as trajetórias dos indígenas, a despeito de 10 deles terem conseguido adentrar pela Lei das Cotas até 2017. Note-se que nada indicava esse caminho, pois a política consubstanciada no Programa Nacional de Assistência Social (PNAES), criado pelo Ministério da Educação, estabelecia a equidade na ênfase às especificidades de indígenas e quilombolas ao destinar-lhes em dobro o valor das bolsas e garantir às universidades o aporte desse recurso quase sem condicionantes de controle externo, deixando a definição de estratégias voltadas à promoção do sucesso acadêmico dos alunos às universidades federais, propondo um amplo leque de modalidades nas quais as universidades poderiam investir os recursos aportados.

O que poderia justificar então essa dispersão de alunos? A resposta foi encontrada na microssociologia dos reflexos das novas ações de acompanhamento da PRAE “compartilhado” com a PROGRAD após a saída da FUNAI em meados de 2013, redundando na evasão já citada de 75% dos matriculados em 2014, além do não preenchimento das dez vagas disponibilizadas no vestibular, evidenciado que a insegurança financeira afetou sobremaneira a saúde da política. Cumpre ressaltar que outros dados levantados permitem assegurar que as reações são tão imediatamente aportadas para as trajetórias devido às próprias características culturais que dificultam a adesão desses alunos ao empreendimento educativo, especialmente nos três primeiros semestres, nos quais se encontrava quase 50% dos evadidos.

A macrossociologia das práticas não permite equívocos na afirmação de que ações de gestão repercutem diretamente sobre os alunos indígenas, em uma velocidade quase instantânea. Entretanto isso não quer dizer que não se produzam exclusões na microssociologia das flexibilizações das normas acadêmicas, das miniculturas dos cursos e setores, das relações entre pares, professores orientares, docentes e técnicos e nos acompanhamentos viabilizados. De fato, a análise dos 15 cursos mais atraentes para os estudantes indígenas revela quais se constituem em

“funis”, mais ou menos abertos à diversidade aportada pelos indígenas. Neles ficaram evidenciados espaços nos quais os diversos agentes atuam para a produção do sucesso e do fracasso daqueles alunos que, a despeito da seleção inicial que se dá no plano dos fomentos financeiros e materiais, resistem **persistindo na permanência** em busca dos seus objetivos, frequentemente compartilhados com suas coletividades. No vácuo da política de permanência atua frequentemente o racismo estrutural, podando as possibilidades dos avanços dos indígenas. Há ainda, no caso da UFPR, a despeito da Resolução 37/04 (UFPR, 2004b), anomalias como o rodízio no setor de saúde, que restringiu o acesso na entrada de alunos indígenas, embora tenha sido demonstrado que os cursos de Medicina e Odontologia conseguem produzir o sucesso desses alunos quando os mesmos conseguem cursá-los. Mesmo com elevadas taxas de sucesso dos alunos que conseguiram ingressas nesses dois cursos do setor de saúde, há uma defasagem de adentrados em relação ao que devia ter sido oportunizado de vagas, em 13 anos, somente nesses cursos. Isso persiste ainda, apesar da nova gestão à frente da PROGRAD estar tensionando administrativamente pela mudança, a despeito do recrudescimento desse setor.

Cabe destacar, a partir do repertório aportado pelos estudos baseados em práticas (EBPs), para o fato de que a mera troca de grupo à frente da Reitoria para uma equipe favorável à inclusão em 2017, não finda automaticamente os efeitos de oito anos nos quais se negava a reconhecer as especificidades indígenas e quilombolas entre os desiguais. Ou seja, a acomodação a esse ideário pautado na igualdade formal ainda grassa nos artefatos burocráticos e nos *habitus* dos agentes impregnados pela mentalidade do universalismo e da igualdade formal. Dessa forma, os agentes das políticas de fomento, por estarem apegados nas estratégias de controle pautados na coerção (participação obrigatória em atividades de reforço sustentada na ameaça de corte de bolsa) que eles mesmos criaram constrangidos pela Resolução 31/09-COPLAD (UFPR, 2009), reproduzem em suas práticas a naturalização da culpabilização dos que estão em dificuldades acadêmicas. Assim, reproduzem a lógica da exclusão dos incluídos, ao invés de investirem recursos e energia criando e desenvolvendo alternativas verdadeiramente afirmativas.

Nesse contexto atual falta uma legitimação da equidade no acesso aos fomentos pelos indígenas e uma “política de acompanhamento específica”, com aporte de recursos para sua viabilização. Também há carência de “humanos”

capacitados e dispostos à construção executiva (para além da propositiva) dessa agenda inclusiva para os indígenas e em número suficiente, em vista do desafio que implica em ações em diferentes frentes – professores orientadores, cursos de graduação etc. Diante da dificuldade atual em realizar até mesmo ações de acompanhamento mínimas, como a oferta de apoios para a permanência, restou ao Núcleo Universitário de Educação Indígena reportar os alunos para acompanhamento junto à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis no final de 2017. Só que os dados apontam que nessa instância os mesmos serão absorvidos pelas ações de permanência universais lá desenvolvidas. Isso evidencia, a meu ver, o quanto a universidade não consegue enfrentar o desafio da inclusão enquanto um projeto necessariamente coletivo e que envolve a equidade – pois querer cuidar de todos igualmente implica em não cuidar de ninguém, ainda mais num ambiente de restrição orçamentária crescente decorrente de mudanças na política nacional.

Nos APÊNDICES S, T, U e V, constam exercícios de representação iconográfica das sociologias das práticas institucionais. Os APÊNDICES S, T e U apresentam as principais instâncias e materializações das práticas por períodos da vigência da territorialização do componente indígena do plano de metas de inclusão racial e social na UFPR discutidas a partir dos dados. O APÊNDICE V apresenta a correlação desses períodos com as trajetórias dos alunos que persistiram com matrículas ativas (até novembro de 2017) e os que se formaram. Os vazios expressam a invisibilização daqueles estudantes que constam como evasão no SIE (um deles é falecido). Esse último apêndice pode ser comparado a um vaso de planta onde as raízes das trajetórias dos alunos se assentam num substrato de práticas que constituem uma política de acesso consistente e as fundamentais políticas de permanência no aspecto de fomentos financeiros inter e intrainstitucionais. Os planos mais profundos desse substrato são as camadas federais, a anterior é a estadual e as mais superficiais são os intramuros, sendo as “camadas” mais estruturantes as teritorializadas mais profundamente nesse "solo". No “céu” encontram-se os aspectos que reporto a "ações" afirmativas, não se constituem políticas pois não se efetivam na prática com a qualidade mediacional suficiente e adequada, não apresentam isonomia entre os estudantes, não ocorrem com a frequência suficiente ou são ações que decorrem de políticas externas, como o PET-indígena. Visualmente, fica evidente que havia mais instâncias ativas no período inicial, um grande esvaziamento no intermediário e um leve incremento na

etapa final. Em termos de impacto sobre as trajetórias dos estudantes, denota-se dois momentos especialmente sensíveis, 2009 e 2013, quando houve forte evasão coincidindo com a troca de equipes na gestão (aspecto mediacional) e com a troca da gestão da bolsa principal (aspecto financeiro). É interessante observar que as mudanças no substrato repercutem quase imediatamente nas trajetórias, isso reafirma o quanto as políticas e ações influenciam na persistência na permanência dos estudantes, assim como a criticidade dos períodos iniciais para o engajamento dos indígenas e, complementarmente, revela que os alunos mais avançados nos seus cursos tendem menos à evasão, mesmo em momentos de forte crise institucional.

Os fatos reafirmam uma constatação que eu já havia feito quando trabalhava no MEC, fiscalizando a aplicação de recursos repassados para o ensino fundamental: dinheiro ajuda, mas não resolve – pois, quando um gestor e os agentes a ele associados têm uma mentalidade formalista, conseguem transformar o programa de governo em um instrumento de exclusão. Esse é o caso do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado pelo MEC em 2013 para viabilizar ações afirmativas nas universidades, mas que é utilizado pela UFPR equivocadamente como argumento para aprofundar a territorialização de instrumentos e a disseminação de estratégias excludentes, conforme os dados revelaram. Ao contrário do que é dito, esse artefato político não estabelece cortes de bolsas devido ao não atingimento de percentuais de rendimento acadêmico: quem estabeleceu isso foi a UFPR, em 2009, e é praticado pela PRAE ainda atualmente, conforme os dados sobre as práticas revelaram.

No caso específico dos indígenas, mais ainda do que nos demais casos, a UFPR tem praticado abuso: ao não providenciar as condições mínimas para sua chegada e sustento até que a bolsa do MEC saia; ao não garantir um suporte financeiro extra de forma a, ao menos, restabelecer os valores que eram repassados em 2012; ao não oferecer suporte acadêmico adequado e auxiliares aos professores orientadores; ao burocratizar ao extremo e progressivamente o acesso a auxílios (moradia, computadores); principalmente, ao estabelecer punição com corte de bolsa aos alunos que não cumprem os requisitos de desempenho estabelecidos. Digo abuso, pois tais procedimentos têm sido adotados à revelia de todos os documentos que incluem os indígenas entre o público-alvo. A legislação vigente reconhece e estabelece a necessidade de tratamento diferenciado para com esse

público, e não cabe à UFPR decidir igualá-los aos demais adentrados por cotas ou similares[20].

Nesse sentido, pela análise dos dados, ficou constatado que a UFPR tornou-se pior tutora que a própria FUNAI, a qual era tão duramente criticada pela UFPR quanto ao tratamento inadequado em relação ao corte de bolsas. Em sua administração, a FUNAI, restituía as bolsas após os embates e ainda oportunizava (não sem tensões) que o aluno indígena visitasse seus parentes ao menos duas vezes ao ano, além de incentivar a participação dos mesmos em eventos políticos sobre relativos às causas indígenas. Já a UFPR criou um programa chamado "retorno à aldeia" para não devolver, em forma de bolsa indígena, o recurso que subtraiu da contrapartida que dava aos indígenas no período do convênio com a FUNAI. Os dados fragorosamente evidenciam que esse programa não é efetivo, pois seus critérios inviabilizam a participação dos indígenas, novamente transformando um direito em um benefício por "mérito" formal. A despeito das investidas do NUEI contra tais procedimentos, não houve maiores repercussões nos editais posteriores publicados. Esse fato específico, somado à restrição sucessiva e cada vez mais acentuada aos auxílios e fomentos disponíveis, retratam o quanto a UFPR está aparelhada para excluir os estudantes indígenas na atualidade, fato amplamente corroborado por dados sobre as práticas levantados, produzidos e analisados no Capítulo 4.

Se não forem repensadas e reformadas as práticas em seus aspectos materiais, representacionais e sociais, não se pode esperar que a força reprodutora já enraizada na estrutura universitária consiga ser redirecionada apenas com a realocação de unidades para uma Superintendência, mesmo que próxima à Reitoria. Uma personalidade nova ou um regimento novo não garantem, por si só, práticas afirmativas. Administrar com equidade exige coragem em eleger a discriminação positiva, dar mais a quem mais precisa, sob pena de se estar produzindo a exclusão dos incluídos, de tal forma como se eles mesmos tivessem se excluído, "tudo se passando como somente fossem excluídos os que se excluem" (BOURDIEU;

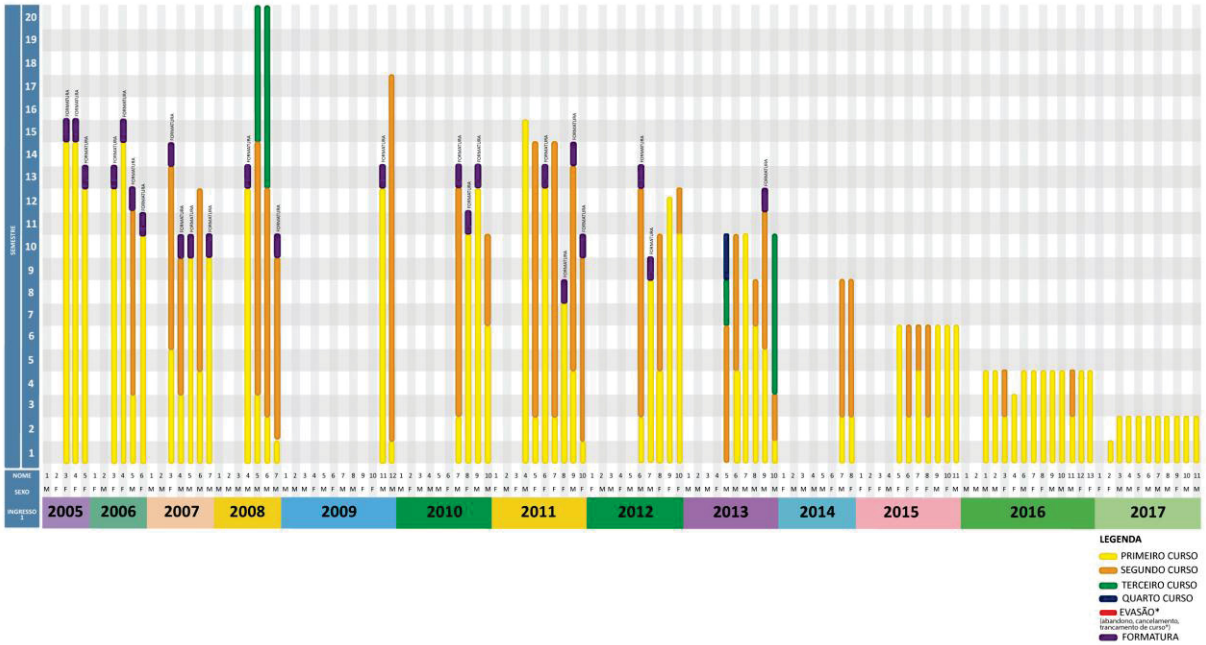
---

[20] A respeito do sistema de cotas da UFPR, o Reitor Moreira Júnior declara: "durante a época que implantamos as cotas, eu sempre dizia que a gente pode até ver a desigualdade, mas a gente não a sente. Só sente quem é vítima dela e, por isso, ela é tão perversa porque muitos se satisfazem com políticas maquiadas de resultados medíocres. Somos poucos, mas temos orgulho do que fazemos porque a desigualdade está em todos os locais e atividades deste ricamente desigual Brasil" (MOREIRA JÙNIOR, 2017, s/p).

PASSERON, 2014, p. 45). No caso da UFPR, a situação apresenta-se crítica, pois tem ocorrido um aumento exponencial da evasão dos indígenas nos últimos cinco anos (31), em relação aos quadriênios imediatamente anteriores, nos quais constam 16 evasões entre 2009 e 2012 e 3 entre 2005 e 2008.

Tais indicadores revelam que, no que tange ao componente indígena, além dos resultados serem numericamente incipientes, tem-se acentuado fortemente a tendência à evasão nesse público, revelando a perversidade dos processos administrativos e gerenciais destinados aos representantes de tantos povos indígenas que confiaram seus jovens aos bancos da UFPR. A saúde debilitada da política se expressa iconograficamente no seu eletrocardiograma (GRÁFICO 45), no qual evidencia-se os momentos em que as evasões ocorreram como invisibilizações de projetos individuais mas também de coletividades indígenas, representados pelas linhas apagadas. Esses são os momentos em que a política de acesso, com poucas pautas afirmativas e muitas excludentes, desfaleceu, o que tem ocorrido com cada vez maior frequência, mesmo entre os que já avançaram em seus cursos, acendendo a luz de alerta cardíaco para o colapso do sistema.

GRÁFICO 45 - ELETROCARDIOGRAMA DA POLÍTICA AFIRMATIVA PARA INDÍGENAS NA UFPR



FONTE: a autora (2018).

Esta pesquisa, que se desenvolveu no terreno das práticas, pode ser resumida nos termos inovação e tensão, arbitragem, discriminação positiva e

equitativa, igualdade de oportunidades com igualdade de condições (DRAY, 2003, p.134; GOMES; SILVA, 2003), acesso com sucesso acadêmico. Práticas essas que são institucionais, porque são pessoais e relacionais. Portanto, inexistem sem os agentes que as compartilham. Essa característica resgata o potencial transformador das práticas, pois

> suplanta a concepção abstrata e a-histórica do fenômeno organizacional, concebendo-o no seu acontecer histórico como fenômeno concreto constituído de sistemas de atividades e de causalidade intersubjetivas, no qual as partes contém o todo e são lugares de resistências, contradições, de ação, de produção de subjetividades, de aprendizagem e de possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos. (BULGACOV et al, 2014, p. 658-660).

Dinâmicas e relativamente provisórias, as práticas exigem sempre certo grau de improviso dos agentes ao delas se apropriarem, mas isso incorre mais na reprodução do que na transformação; entretanto, “os agentes sociais não são partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo” (BOURDIEU, 2004, p. 28). Por isso, os estudos baseados em práticas permitem antever que a inovação e a tensão caminham juntas. Toda inovação atenta contra algo que o precedia, algo histórica e espacialmente constituído e que alcançou funcionalidade na organização. Isso não se dá sem arbitragem, pois sempre há interesses contraditórios na pauta da arena das disputas sociais, ainda mais no campo dos “objetos étnicos” (OLIVEIRA, 1998, p. 6). Arbitragem entre interesses de difícil conciliação - por isso o papel do convencimento e da intencionalidade para o atingimento do engajamento dos agentes, pois há aprendizagem implicada, aspecto muitas vezes negligenciado em instituições complexas como a UFPR.

Corpos, mentes e emoções são constrangidos e capacitados por tais práticas ulteriores, daí a dificuldade de interferir sobre as mesmas. Trata-se do social corporificado no *habitus*, “estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações” (BOURDIEU, 2013, p. 87). Ainda que haja possibilidade de transformação, em relação a aspectos mais permeáveis, há necessidade de investimento do trabalho dos agentes para que as mudanças empreendidas se arraiguem e se capilarizem, consolidando novas práticas. Isso porque a tendência da estrutura é sempre o retorno ao molde anterior, o “*efeito de trava”* (ELIAS, 1993, p. 151), pois o que existia serviu a propósitos significados

coletivamente como importantes e a mudança sempre requisita esforços para os quais os agentes, muitas vezes, não estão suficientemente mobilizados cognitiva e emocionalmente.

Em se tratando de políticas afirmativas para os indígenas no ensino superior, há o precedente de uma história de invisibilização e de depreciação do empreendimento de possibilitar que o protagonismo indígena se firme. Tal ocorre devido "às políticas de enunciação consolidadas nas práticas universitárias e à imagética nacional em torno da figura do *índio*" (CRUZ, 2017, p. 93, grifo do autor). Tal fato não é exclusividade brasileira: a interculturalização da universidade tem sido considerada uma dificuldade também no exterior, sobre cuja situação afirma-se que "na maioria dos países do mundo ocidental, universidades que formam a elite costumam ser redutos da branquidade refratários a grupos socialmente excluídos" (OLIVEN; BELLO, 2017, p. 339).

Reconhecendo as tensões como inerentes aos processos de mudanças, há que se realizar a defesa explícita das ações afirmativas nas organizações, a qual não pode prescindir do diálogo com as opiniões divergentes. Para Duarte (2006) esse diálogo é indispensável, pois "tal qual uma bússola, demarcando a origem de possíveis tempestades, as opiniões mais pessimistas servem para orientar a direção que não se pretende realizar. O que não significa aceitar (...) a crítica estéril" (DUARTE, 2006, p. 2). Seria como uma avaliação *ex ante*, possibilitando analisar os riscos e oportunidades.

A contextualização histórica da implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social da UFPR mediante a Resolução 37/04 (UFPR, 2004b), quando foram empreendidas práticas de debate e convencimento, comprova essa assertiva e ilustra o fato de que, nessa universidade, estratégias com tal desenho tendem a funcionar. Há, portanto, necessidade de que tais políticas e ações que se pretendem afirmativas sejam debatidas após implantadas, de forma que as profecias negativas não se concretizem (DUARTE, 2006, p. 2). Na experiência internacional há desenvolvimento de investigações para se compreender os aspectos positivos, mas também os limites das ações de discriminação positiva que contribuem para o acesso, a permanência e os resultados alcançados pelos universitários indígenas (LABARTHÉ, 2015, s/p).

Na UFPR pós-aprovação do Plano de Metas, o improviso se instaurou no processo de implantação. Mesmo assim, os problemas foram resolvidos na medida

em que surgiam (*ex post)* e os bons reflexos desse período ficam evidentes no "eletrocardiograma" que propus como uma das estratégias para avaliar a política. Entretanto, a estabilidade alcançada interinstitucionalmente com as relações com a FUNAI e a CUIA, as quais qualificaram (não sem tensão) as práticas de ingresso e fomento financeiro, não implicou na configuração de uma estrutura que organizasse e sustentasse internamente as necessidades da nova política. Houve margem, então, para novos improvisos, gestados por interesses práticos contrários às cotas, resultando em estruturas precárias na defesa das mesmas (equipes calouras, sem mobilização para as causas, multitarefas em frentes diversas, não especializadas), com repercussão nas trajetórias dos alunos.

Paralelamente, a instituição equipou-se normativamente para conferir mérito a estratégias de gestão de fomento forjadas no princípio da igualdade formal, pautadas no controle coercitivo. As raízes silenciosas dessas práticas encontram-se bem assentadas no solo universitário com reflexos claros em 2008-2010 na "saúde" da política, quando analisado esse período no "eletrocardiograma". Os efeitos das práticas de controle coercitivo territorializados na gestão dos fomentos a partir da aprovação da Resolução 31/09 (UFPR, 2009), que estabelece rendimento de 75% para os "cotistas" poderem auferir os fomentos financeiros, impactou os indígenas em 2013, quando o convênio com a FUNAI foi extinto e a UFPR assumiu essa função, extinguindo um fomento próprio complementar à bolsa FUNAI sob o argumento de que os alunos já recebem a bolsa MEC. Com isso, tornou-se pior tutora que a própria FUNAI, pois utiliza os mesmos meios que antes recriminava. Fazendo uso de tais expedientes, a UFPR está investindo na exclusão dos incluídos e não na consolidação de mecanismos promotores da equidade, a qual necessita ser personalizada conforme os diferenciados públicos. Isso reflete claramente no „"eletrocardiograma" da política.

Esses movimentos de retenção também foram observados em outras universidades brasileiras que implantaram políticas afirmativas que incluíam o componente indígena, nas quais se também foram sentidos movimentos contrários visando maior controle social do acesso ao ensino superior pautados na retórica contra as políticas e na estigmatização dos seus beneficiários (ANHAIA, 2013). Portanto, num sistema que trata de relações étnico-raciais, tensão é sinal de vida e de saúde; já o esmaecimento dela resulta nas invisibilizações dos agentes indígenas da política. Essa obnubilação institucional da presença indígena, sob qualquer

pretexto ou fundamento, conflui com os mecanismos que historicamente operaram em desfavor desses povos.

Conforme ficou evidenciado nesta pesquisa, é no estabelecimento das práticas que ocorre o impacto na **persistência na permanência**, resultando no expressivo abandono dos abandonados pela instituição. Esse fato concorda com as pesquisas nacionais, nas quais se constatam os “pequenos resultados obtidos com estas atividades educativas dirigidas para a educação superior dos povos indígenas, apesar de ações afirmativas que são produzidas” nas universidades (FERNANDES, 2015, p. 85). Assim posto, quando fecunda, a tensão trabalha contra os aplainamentos das diversidades.

Na UFPR, a política de acesso é exitosa apesar de sua escala pequena, pois a ela adentram apenas dez ingressantes indígenas pelo vestibular específico ao ano por meio de um sistema compartilhado com as universidades estaduais vinculadas à CUIA. Essa afirmação decorre da constatação da demanda crescente em termos de inscrição no processo seletivo e da abrangência territorial dos próprios candidatos aprovados, pois estes advêm das cinco regiões brasileiras. Isso revela que várias etnias enviam seus jovens porque consideram o ensino superior como uma relevante estratégia política. O fato de determinadas Terras Indígenas estarem recorrentemente enviando seus jovens no transcorrer dos 13 anos de vigência da política é outro indicador desse sucesso. Esse ponto da atratibilidade dos candidatos indígenas é um problema tanto dentro quanto fora do país, nos quais mecanismos de incentivo ao acesso são adotados. No Brasil, há estudos que concluem que os resultados “são bastante tímidos em todos os componentes: tanto no universo de dados de acesso da universidade, quanto no contexto nacional em que as políticas de ações afirmativas, em especial as cotas raciais ou sociais, vêm sendo aplicadas” (ALPHONSE, 2015, s/p).

A despeito de pequenas dissonâncias, sentidas na recepção dos alunos aprovados nos vestibulares (como a falta de previsão de recepção suficientemente qualificada tanto na primeira chamada quanto para os de segunda convocação do vestibular, a questão da escolha do curso e a falta de vagas nos cursos mais requisitados por esse alunado), no quesito acesso a UFPR possui uma política valorizada, inclusive aos olhos dos candidatos e alunos. Entretanto, a permanência dos universitários indígenas continua sendo um desafio não só para a UFPR, mas também no restante do Brasil (PALADINO, 2012) e do mundo, incitando diálogos e

tensões nas universidades (PALADINO, 2010). Isso implica em reconhecer que, para esse contingente, “o direito ao acesso à universidade não (tem) significa(do) o direito ao ensino superior” (RUSSO; DINIZ, 2016, p. 46).

Os aspectos afeitos à permanência revelam a necessidade de adequações devido a questões sócio-histórico-culturais, isto porque há desvalorização dos capitais indígenas tanto do social e cultural quanto e, principalmente, do simbólico. A universidade é ideologicamente moldada para naturalizar desigualdades e permitir discriminações e é utilizada para “afunilar” oportunidades (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Nesse contexto, parece um contrassenso realizar vestibular diferenciado e na inserção à Universidade não haver práticas de mediação que assegurem permanência diante de adversidades. Essas decorrem principalmente das questões sócio-histórico-culturais citadas, as quais são previsíveis e administráveis. A língua, hábitos, concepções dificultam a adaptação do novo membro à ordem posta. A economia de trocas simbólicas, então, forma e mantém sistemas de pensamento que não apenas permitem, mas naturalizam a exclusão, tornando as diferenças justificativas para os insucessos, responsabilizando o estudante pelo seu presumido fracasso.

Nesse contexto, a bandeira da igualdade também não pode ser considerada equitativa; é restrita, pois quando há uma sócioanálise das práticas interconectadas engendradas, de forma a tecer uma rede com significado social instituído, fica perceptível que as regularidades e ações empreendidas baseiam-se na adaptação do sujeito ao espaço, sem que lhe tenham sido oportunizadas as condições adequadas e suficientes ao seu desenvolvimento. Em outras palavras: acena-se com a possibilidade de acesso à universidade sob o discurso da inclusão, entretanto não se planejam, operacionalizam e coordenam práticas de mediação, institucionais e pedagógicas, para garantir a permanência. É um discurso de inclusão camuflando a exclusão. Essa situação é amplamente debatida na literatura contemporânea:

> O racismo institucional atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, provocando uma desigualdade na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. Aponta-se que, para sua desconstrução, é preciso à implementação de políticas públicas que provoquem um processo de desrracializacao, assim como gerar reflexões acadêmicas de como operam esses mecanismos. (LOPEZ, 2012, p. 121).

A análise das práticas cotidianas merece atenção para o desvelamento dos processos que engendram a exclusão. Dentre essas práticas, as políticas ganham relevo, pois “quando formuladas genericamente não atingem a todos. (...) Os atuais programas generalistas são racializadores e racistas pois incentivam e justificam a inferiorização de determinados grupos humanos” (DUARTE, 2006, p. 23). Nas pesquisas internacionais a discussão do tema é de urgência, pois “faculdades e universidades retém estudantes universitários nativos americanos e latinos a taxas mais baixas do que outros grupos étnicos, mesmo quando serviços baseados na cultura, assistência financeira e suporte são fornecidos” (CHÁVEZ; KE; HERRERA, 2012, p. 775).

As políticas de fomento são indispensáveis. No caso da UFPR a relevância desse fator ficou evidenciada, pois no momento da história em que houve corte de uma das bolsas, o quantitativo de alunos que evadiram foi expressivo. O que os dados revelaram, no estudo, foi que os agentes responsáveis pela gestão da permanência financeira acabaram paulatinamente construindo um repertório de restrições, que tem prejudicado o acesso dos alunos aos fomentos que estão sob a gestão da UFPR. Contrariam o próprio substrato jurídico das cotas e da Resolução 37/04 (UFPR, 2004d), o qual reconhece a necessidade de tratamento diferenciado aos indígenas ante os demais abrangidos pelo programa federal. Perpetram controles coercitivos pautados em princípios que reportam à “gestão meritocrática” e com ênfase na “vulnerabilidade econômica” previstas na Resolução 31/09 (UFPR, 2009, s/p) e também burocratizando os processos, dificultando o acesso dos indígenas. Eles também têm atuado cortando bolsas do MEC, usando justificativas não previstas no programa, o que foi denunciado pelos alunos como “abusivo e pautado na chantagem” (NERES, 2017, p. 45-46). Ademais, o acompanhamento que é ofertado dá-se somente sobre o aluno indígena, com foco no aconselhamento e utilizando-se da punição ou de ameaça da mesma (focada no corte da bolsa), como recurso motivacional. O único auxílio destinado exclusivamente aos indígenas é o “programa retorno à aldeia”, que também é condicionado aos 75% de aproveitamento no curso, a despeito da contraposição do Núcleo Universitário de Educação Indígena, instância responsável pela política voltada a esse público na universidade – por isso, a adesão dos indígenas aos editais tem sido mínima. A entrega de comprovantes mensais de pagamento de aluguel também prejudica os indígenas, pelo *habitus* exigido de reportar-se pessoalmente a cada mês à PRAE;

além disso, vários alunos não conseguem todos os documentos necessários, principalmente no primeiro ano na universidade, período crítico para a adaptação desses jovens, majoritariamente de primeira geração, no ensino superior.

A unidade gestora dos fomentos aplica o princípio da igualdade entre os "economicamente vulneráveis", utilizando-o como argumento de sustentação das práticas desenvolvidas. Tais procedimentos burocráticos impactam a vida cotidiana dos alunos indígenas; "mesmo de forma silenciosa, compõem o espaço da relação pedagógica. Infelizmente o silêncio serve aos que torcem pelo fracasso de tais políticas ou são partidários do pessimismo *esclarecido*" (DUARTE, 2006, p. 3).

O acesso ao apoio digital usa os mesmos critérios e regras para todos os adentrados, mesmo quando o gestor dos fomentos sabe que ao aluno não conseguiu (por motivos institucionais) acessar qualquer bolsa, incorrendo em adesão mínima pelos indígenas. Nesse ponto, a UFPR não atribuiu o mesmo valor que os gestores internacionais à relevância do tema para os nativos indígenas, segundo os quais é preciso desenvolver programas específicos para esse público a fim de "facilitar a participação acadêmica e, portanto, a retenção em um ambiente de ensino superior que depende de várias tecnologias multimídia e modelos de aprendizagem combinada" (STIRLING; ROSSETTO, 2015, p. 548).

Essa tensão entre a igualdade e a equidade nas práticas de gestão dos fomentos - ou entre a igualdade formal das oportunidades e igualdade substantiva das condições (DRAY, 2003; GOMES; SILVA, 2003), não é exclusiva da UFPR, mas também é reportada em estudos internacionais:

> os atores envolvidos na implementação de um programa de bolsa de estudos na Universidade Nacional de Cuyo, na Argentina enfrentam uma tensão irresolúvel inerente às políticas de ação afirmativa. É a tensão no tratamento de beneficiários entre os princípios da igualdade e da diferença. São gestores de programas como pessoas que merecem o mesmo tempo: a) tratamento excepcional devido à sua origem e b) um tratamento impessoal por causa de sua condição de estudantes numa universidade de massa. O programa é uma medida excepcional em políticas de equidade no ensino superior no país, porque seleciona e classifica os beneficiários com critério de origem sócio-cultural e geográfica, e não com um critério sócio-econômico tradicional. (VAVRIK, 2014, p. 1, tradução livre da autora).

Os fomentos, como dito, constituem uma condição indispensável para os alunos indígenas, mas não são suficientes. Suas trajetórias podem ser melhor sucedidas se puderem dispor de apoios qualificados em diferentes frentes – acadêmica, emocional, espacial, infra-estrutura física e material, apoio de suas

comunidades. Isso ultrapassa a mera inserção física em um novo espaço, ainda mais quando o mesmo é tão diverso do de suas origens. Essa também é uma discussão internacional; nela, a ênfase é no aspecto pedagógico e seus aspectos teóricos e políticos voltados à transformação das estruturas, pois:

> mais recursos para instituições educacionais não são suficientes para corrigir problemas de desvantagem e alcançar a justiça social. Também é necessário um foco no trabalho pedagógico. O foco no avanço de uma compreensão conceitual da pedagogia socialmente inclusiva é informado por uma teoria e política de transformação, que procuram se envolver com as estruturas profundas que geram injustiça nas escolas e na formação de professores, (GALE, MILLS, CROSS, 2017, s/p –tradução livre da autora),

Um dos pressupostos para a melhoria das práticas é o reconhecimento de que essas estão inadequadas ou insatisfatórias. O primeiro passo, importante mas não suficiente para implementar mudanças, é a conscientização. A prerrogativa da autoavaliação não costuma compor as práticas na UFPR. Quanto ao componente indígena do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social da UFPR, ações dessa envergadura ocorrem majoritariamente no Núcleo Universitário de Educação Indígena – NUEI e no Comitê Gestor e somente ocasionalmente em outras instâncias. Mesmo assim, geralmente são motivadas por demandas específicas, não se constituindo, portanto, em uma sistemática organizacional para planejamento, execução e avaliação de processos. Entretanto, esse aspecto não é negligenciado nas pesquisas feitas no exterior, como no exemplo a seguir, que enfatiza o fato de a avaliação sistemática

> apresenta(r) uma abordagem avaliadora destinada a proporcionar um ciclo de melhoria contínua para reter estudantes indígenas durante seu primeiro ano de ensino superior. O modelo de avaliação funciona em conjunto com um programa de enriquecimento acadêmico de estudantes, que tem como premissa valorizar e respeitar os antecedentes e experiências de vida de cada aluno, ao mesmo tempo em que cria capacidade para aprender com sucesso (ROSSINGH, DUNBAR, 2012, p. 61, tradução livre da autora).

Cumpre, portanto, apresentar algumas considerações que a pesquisa permite tecer. Antes de iniciá-las, porém, é preciso destacar que todos os comentários referem-se aos adentrados pelo vestibular específico da UFPR, e não pela Lei das Cotas, pois a política e as ações têm se destinado àquele público. Apesar disso incluí tais sujeitos nas análises sobre as trajetórias, mesmo que sobre eles não incidam as ações executadas pelo que se está avaliando como a “política”

da UFPR. De fato, chamou-me a atenção o fato de os dez alunos indígenas adentrados pela Lei 12711/12 não serem acompanhados como os demais indígenas - eles cumprem as regras dos alunos da concorrência geral, desconhecem as poucas vantagens que têm e apenas dois deles receberam bolsa do MEC e os fomentos gerenciados pela PRAE em 2017. Analisando suas trajetórias pelos dados disponíveis no SIE, fica perceptível que também estão se esforçando para avançar na academia, mas não há dados mais específicos, como as etnias de origem.

Apesar desse público não ter sido entrevistado na presente pesquisa, pois só os localizei no SIE após a finalização da análise, cumpre ressaltar que o entendimento dessa pesquisa é o mesmo de Godoy e Bairrão (2016, p. 15): “a lei de cotas é um marco rumo à universidade pública inclusiva”, pois concede legitimidade aos pleitos por políticas voltadas à promoção da equidade em vários campos, inclusive no superior.

A flexibilização das normas acadêmicas na UFPR existe, portanto, para os alunos adentrados mediante o Vestibular Indígena, incidindo fortemente sobre a forma de ingresso (vagas suplementares por vestibular específico), constituindo uma política. Outro expediente bastante utilizado é a reopção de curso, limitada tacitamente a uma reopção por aluno (embora essa prerrogativa nunca tenha sido normatizada). O reingresso tem ocorrido por meio de novo vestibular, e os alunos que trancaram a matrícula nunca retornaram. Se houvesse uma sistemática que facilitasse o reingresso ou ampliassem as possibilidades de reopção, os alunos não precisariam passar novamente pelo vestibular, nem ocupar vagas de outros que se submetem ao processo seletivo. Transferências de outras universidades do Paraná também não são aceitas. Há questões sobre reprovações por faltas justificáveis culturalmente que poderiam ser discutidas com os alunos e claramente estabelecidas. Ninguém ainda requisitou a flexibilização para integralização do curso, mas há casos de cancelamentos e abandonos de curso em períodos avançados da trajetória nos mesmos, o que suscita dúvidas sobre os seus motivos; essa situação, contudo, não foi objeto de estudo nesta pesquisa.

Penso que, passados 13 anos, já existem informações suficientes para se formular uma política clara de gestão dessas questões, nos moldes do Programa de Ocupação de Vagas Remanescentes (PROVAR) da UFPR. A originalidade dessa proposição reside não em sua formulação discursiva, mas na ênfase à necessidade de agir proativamente nesse sentido, não abordando a temática somente quando

(res)surgir nova demanda mas antecipando-se e co-criando com os estudantes e agentes institucionais essa ferramenta de gestão. Acredito que a regulamentação específica das flexibilizações por um PROVAR-INDÍGENA, discutido previamente com os alunos, concederia legitimidade institucional dos direitos específicos dos alunos indígenas e maior clareza aos processos de reopção (principalmente) e reingresso de ex-aluno. Assim, seria conferida maior celeridade aos processos e seria reduzida a aplicação da equidade do "caso a caso", no qual a justiça acaba ficando sujeita à intercorrência de outras variáveis e à interpretação dos agentes dos cursos e unidades, gerando sentimentos de injustiça entre os estudantes. Além disso, previne instabilidades decorrentes de possíveis mudanças na gestão das diferentes instâncias, tal qual ocorreu na gestão dos fomentos, já relatada.

Enquanto ponto forte, conforme apontaram os alunos nos dados levantados, e frequentemente utilizada, a reopção é também se constitui em uma forma de "orientação profissional" e uma "reorientação para ambientes menos aversivos", aplicadas na prática (não sem sofrimento), uma vez que muitos universitários indígenas manifestam dificuldades de adaptação aos cursos e também de se localizarem em relação ao modo como pretendem atuar no mundo, por questões culturais. Mas a movimentação entre os cursos, idas e vindas, evasões e reingressos, retratam o esforço dos alunos para encontrar seu lugar, evidenciando suas pretensões de conclusão do ensino superior.

A reopção dos cursos e os reingressos por novo vestibular indígena, após terem ou não tentado a reopção, ilustra a dificuldade de conformação de um *habitus* de acordo com expectativas do campo universitário. Revelam também a resistência de determinados cursos à inserção e permanência desses sujeitos, evidenciando campos poucos permeáveis às diferenças e à valorização de capitais que modelam "padrões ideais" a ser assumidos, objetiva, subjetiva e tacitamente, pelos adentrados, seja pelo vestibular indígena, seja por qualquer canal. Indica, ainda, que cursos mais fechados tendem a produzir sofrimento e gerar maiores probabilidades de exclusão, independente do público - marcadamente, grupos cujos *habitus* destoam do estabelecido para o campo universitário. As dificuldades iniciais obrigam os indígenas a criar estratégias de superação, com a reopção de cursos e novos vestibulares se configurando como tentativas para sustentar a permanência diante de um campo hostil e pouco permeável a diferenças.

Enfrentando essa nova realidade com *habitus* incompatível com o exigido pelo campo do ensino superior, e completamente carentes em termos de *capitais* valorizados nas trocas que ocorrem nesse espaço físico-simbólico, esses jovens enfrentam situações hostis, que se revelam de diferentes maneiras. A desvalorização de seu capital social ou político, pois estão longe dos relacionamentos originários (mesmo um pajé ou cacique não é valorizado no espaço universitário), tem como consequência a dificuldade na inserção e na legitimação de sua participação no campo universitário, não sendo incomum o isolamento. Quanto ao capital simbólico (comumente são tidos como incapazes e outros qualificativos depreciativos, conforme já foi discutido), sofrem ampla depreciação configurada em anos de tratamento pautado em imagens ambíguas que nunca se coadunam com a presença do indígena real contemporâneo (cuja origem foi referenciada no capítulo 2). Decorrendo que são naturalizados processos de exclusão, em geral discutidos no plano teórico, mas ainda vivenciados no plano prático. Devido a tudo isso, o choque da adaptação à vida acadêmica acaba geralmente sendo brutal, ao menos por um tempo. Há um expressivo esforço para a produção de sentidos que favoreçam o atingimento do sucesso acadêmico, com destaque para *lócus* nos quais o vínculo com a causa indígena possa ter assento de alguma forma, bem como nos quais se possa construir um vínculo afetivo com a instituição e, especialmente, estabelecer relações interpessoais positivas (ROCHA, 2013a).

Conforme discutido no Capítulo 2, os processos engendrados para a conformação dos indígenas aos interesses econômicos coloniais foram específicos e pautados no uso da educação (ampla e escolar) como principal instrumento de dominação. Tais atributos ainda operam residualmente na contemporaneidade, na conformação de imagens ambíguas que permeiam as relações sociais no sentido da atribuição de uma incapacidade aos indígenas (COLAÇO, 2009). Fica justificada dessa forma a justeza da territorialização da equidade no trato a esse contingente de estudantes no ensino superior, não bastando a igualdade da oportunidade de acesso. Os dados levantados na pesquisa revelaram que seus esforços são somente desabonados no âmbito da academia (NERES, 2017) mas também nas práticas de gestão dos fomentos e de “acompanhamento pedagógico” por controle coercitivo e que atribui aos mesmos o sucesso da política. A não na oferta de mediações qualificadas e específicas para a aprendizagem, o não reconhecimento de uma vulnerabilidade socioeconômica maior que as que recaem sobre os demais

públicos de adentrados pelas políticas afirmativas, reforçam a lógica punitivista e reforçadora dos estereótipos discutidos no Capítulo 2. Os dados microssociológicos discutidos nessa pesquisa, sobre o comportamento dos cursos de maior atratividade na produção do sucesso acadêmicos dos indígenas, evidenciam que muitos espaços privilegiados frequentemente não promovem reordenamentos, devido ao interesse de manutenção do *status quo* que é confrontado pelo acolhimento da diversidade étnica e subjetiva aportada. Quando um dos alunos reconheceu em entrevista nessa pesquisa que, ao identificar-se como indígena sentiu que assinou sua certidão de exclusão do grupo, isso significa o quão pesado é o fardo do "ser índio" na sociedade brasileira e na universidade e isso se assenta nos processos históricos referenciados no Capítulo 2.

Quanto aos cursos mais atraentes aos anseios dos alunos indígenas, as representações que sustentam as práticas neles presentes não prescindem dos agentes. Tais cursos são, alguns mais que outros, delineados de acordo com a visão de seus coordenadores, professores e técnicos na reprodução dos valores que lhes são caros, em defesa dos quais são acionados repertórios ideacionais inclusivos ou excludentes, subsidiados por ideologias diversas. Assim, cada curso congrega uma minicultura que conforma sentidos particulares à formação oferecida, detendo maior ou menor abertura a membros com *habitus* diferenciados do idealizado, o que impacta diretamente sobre as trajetórias dos estudantes indígenas.

Propus uma metodologia que usa a metáfora do funil para avaliar a atividade dos alunos nos cursos e o sentido das mesmas em termos de inclusão, exclusão sumária ou exclusão indireta – na qual o aluno acaba "decidindo" trocar de curso. Foi revelado que as exclusões, muitas vezes, são atribuídas ao desempenho insatisfatório nos cursos e não à falta de identificação com a profissão ou a ciência, no que caberiam apoios específicos para oportunizar as condições de desenvolvimento do aluno naquele mesmo curso. Isso é mais frequente para os recém-adentrados e acaba ocorrendo em cursos onde suportes não são ofertados. As exceções existem e merecem ser conhecidas e divulgadas, mas não foram o foco dessa pesquisa, que atenta para as regularidades dos processos organizacionais.

Nesse processo de engajamento ao curso, o estudante indígena aciona diferentes estereótipos, tensionando a configuração tradicional. Por vezes geram fortes reações, tanto na UFPR quanto na UnB, por exemplo, onde "são narrados

casos (nos quais) a classe ignora e segrega os estudantes indígenas e, em outros, os professores os ignoram ou até se expressam contra sua presença" (SILVA; TARGINO; CORRÊIA, 2012, p. 109), o que coincide com outros estudos (ROCHA, 2013a; NERES, 2017). Esse comportamento invisibilizador social da diversidade presente na instituição constitui a representação sobre o indígena. Mesmo a "cordialidade" interacional, sem efeitos práticos, depõe pela exclusão: os alunos reconhecem esse comportamento como depoente do *modus operandi* praticado por órgãos do governo, que opera para "acalmá-los" em suas demandas.

Entendo que o sucesso do aluno indígena é majoritariamente fruto do sucesso do curso em oferecer condições adequadas e suficientes, o que envolve a conciliação de fatores como a receptividade (ter vagas anualmente disponíveis), a quantidade de egressos e evasões por reopção para outros cursos ou por abandono da universidade e a qualidade na permanência (apoios viabilizados). No caso da UFPR a questão da receptividade foi incluída, pois há cursos que instituíram um rodízio na oferta de vagas anuais, limitando sobremaneira o acesso. Dois desses cursos, portanto, embora apresentem elevado grau de egressos, não podem ser considerados inclusivos em sua entrada. Considerando os dois primeiros fatores, partindo da análise dos dados retratados nos "funis" dos 15 cursos mais atraentes aos alunos, afirmo que são pouquíssimos os cursos que podem ser retratados como inclusivos na UFPR. Além disso, há cursos cujo desempenho crítico poderia ser melhor analisado tendo em vista sua transformação – como o caso de alguns cursos, nos quais os alunos evadidos sequer tentam uma reopção e majoritariamente abandonam o ensino superior.

Em relação ao ambiente desses miniespaços institucionais, a literatura internacional oferece sugestões de atuação sobre a capacitação dos agentes institucionais, para a qual se "recomenda uma abordagem integrada, combinando avaliação, habilidades de estratégia de aprendizagem e habilidades de aconselhamento, ao mesmo tempo em que incorpora metodologia de desenvolvimento comunitário" (ROBERTSON; HOLLERAN; SAMUELS, 2015, p. 122, livre tradução da autora). Esses países reconhecem que há impregnação de representações desfavoráveis à inclusão indígena em todos os níveis na academia (docente, técnico, discente), o que resulta na conclusão de que enfrentamentos cotidianos precisam ser feitos, pois "enquanto a descolonização não tiver lugar no

âmbito universitário, a universidade não conseguirá aprender das diversas experiências epistêmicas que esta reúne" (GUZMÁN; ORTIZ, 2016, p. 147).

Para favorecer a conformação de um ambiente receptivo para os indígenas, as experiências estrangeiras dão grande destaque à necessidade de promover formalmente o engajamento mútuo entre os agentes envolvidos, como na recomendação de Gallop e Bastien (2016):

> as instituições precisam entender melhor como criar relacionamentos positivos e de apoio entre estudantes aborígenes e seus pares e instrutores. O desenvolvimento dessas relações positivas precisa ser formalizado e incorporado tanto no planejamento institucional quanto no suporte instrucional da faculdade. (GALLOP, BASTIEN, 2016, p. 206, tradução livre da autora).

Essas pesquisas confluem na recomendação de que tais temas componham a agenda institucional e não se dêem apenas no varejo, esporadicamente, mas sejam formalizados em programas e políticas. O engajamento mútuo não é natural, envolve aprendizagem e convívio. Os dados levantados nesta tese apontam para a ocorrência de uma negligência a esse aspecto após o primeiro período da política de acesso (até 2008). Isso fica evidenciado no relato de uma aluna egressa do primeiro período, que menciona ter sido recebida pelo reitor no seu gabinete, enquanto soube que os alunos posteriormente adentrados eram recebidos no porão do prédio histórico.

Há certa unanimidade sobre a relevância da atuação do professor orientador como um agente especialmente relevante nesse processo de adaptação do aluno à instituição, até mesmo por questões culturais que preconizam o respeito ao mais experiente e sábio (ROCHA, 2013a). Alguns dos professores orientadores entrevistados clamam por informações mínimas especializadas e também por mecanismos de apoio formal, que viabilizem a constituição de estratégias intermediárias para as mediações, como a viabilização de bolsas para monitores que sejam colegas dos indígenas, pois assim poderiam desempenhar com mais segurança o papel que lhes éformalmente designado. Até porque não se sentem preparados para atuarem nessa perspectiva e junto a um público tão diferenciado - nem acham que deveriam ser, cabendo à instituição apoiá-los nesse tópico. Nesse sentido também há experiências exitosas, mas a grande maioria é precária aos

olhos dos alunos e uma parte considerável é ruim tanto para os alunos quanto para os docentes.

Estudos internacionais reconhecem a relevância do tema para a produção do sucesso dos alunos indígenas por meio da produção de um espaço indigenizado, especialmente nas salas de aula - um espaço para ser quem se é: indígena. Nesse sentido,

> O relacionamento educador-aluno é identificado como a forma mais significativa de envolvimento que afeta a experiência do aluno. No entanto precisa ser melhorada com uma "pedagogia indígena": um espaço indigenizado que oferece aos alunos a oportunidade de se conectarem espiritualmente e pessoalmente com eles mesmos, uns com os outros e com seus educadores. (BROWN, 2010, p. 15, tradução livre da autora).

Por outro lado, há pesquisas que revelam preocupação com as profetizações dos professores universitários quanto ao desempenho dos alunos indígenas:

> o estudo demonstra que os professores atribuem certos fatores aos estudantes aborígenes, o que pode influenciar a colocação na sala de aula destes alunos. Os resultados podem ajudar tanto a sensibilizar os professores para as implicações de suas crenças e vieses, bem como promover o desenvolvimento de políticas e práticas para eliminar a tomada de decisão tendenciosa (RILEY; UNGERLEIDER, 2012, p. 303, tradução livre da autora).

A atribuição dessa responsabilidade aos professores precisa ser mediada de diferentes formas, pois a interculturalidade é um desafio também para esses agentes. Uma designação formal, mesmo que assentada numa Resolução, não garante a efetividade de um engajamento entre agentes díspares culturalmente. Isso pode até ser entendido como mais uma forma de nada fazer, pois terceiriza uma obrigação que é institucional. O Reitor Carlos Augusto Moreira Júnior alertou sobre a utilização da burocracia como subterfúgio para o não fazer (item 4.1). Alguns professores chamados à tarefa de orientar indígenas sentem-se aviltados por ser-lhes atribuída uma tarefa tão peculiar, sem que também a eles sejam dadas orientações e suporte para terem condição de atuar - sentem-se como se tivessem uma responsabilidade que a princípio não lhes cabe, até porque não são preparados para tal. Ademais, reivindicam que essa atividade seja reconhecida de alguma forma, pois é uma tarefa exigente, como os próprios entrevistados bem-sucedidos na tarefa reconheceram. Não é porque são docentes em uma universidade com

pautas inclusivas, que automaticamente os seus agentes se tornam inclusivos. Ademais, não se sentem com repertório para a tarefa, o que não é exclusividade da maioria dos professores da UFPR, mas é compartilhada em outras universidades, conforme o relato: “a experiência para atuar como professor orientador teve como desafio a diversidade cultural em relação aos saberes do cuidado” (VERA; AVERSI-FERREIRA; LUCCHESE, 2011, p. 289). Ou seja, eles também têm que ser educados para a tarefa – esse é outro fator negligenciado na UFPR. Surgiu a demanda de pelo menos duas reuniões para discutirem sobre o tema, uma no começo e outra no final do ano, com a presença dos alunos (para consensuarem expectativas).

Internacionalmente reconhece-se que mesmo sendo “um dos mecanismos de apoio mais importantes (...) podem surgir problemas quando esta relação é permeada por diferenças culturais e o supervisor tem pouco conhecimento sobre o posicionamento cultural do aluno (TRUDGETT, 2011, p. 389, tradução livre da autora).

A análise desse artefato do “professor orientador” revelou, portanto, que a invisibilização das características específicas que aportam as presenças desses alunos e do “como” fazer pedagogicamente e institucionalmente para orientar tais alunos, não favorece a constituição da “pedagogia indígena”, o que dificulta a atuação dos docentes enquanto elo entre esses alunos, a universidade e os demais alunos. Isso não é culpa dos professores, mas das práticas atuais (que negligenciam o tema) e das práticas nas quais foram eles próprios educados, pois são fruto de universidades nas quais sequer havia sido aventado o tema da diversidade, muito recente no Brasil. Há estudos contemporâneos que alertam para a necessidade de atentar para a colonização dos pensamentos:

> assume-se que os educadores são formados para reproduzir fielmente a epistemologia dominante, numa matriz institucional e curricular dada e herdada da época colonial, com o desejo de "produzir" cidadãos que respondam ao projeto nacional dominante. (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017, p. 17).

Dessa forma, fica notório a partir das entrevistas realizadas que o desenho dessa atribuição precisa ser aperfeiçoado na UFPR, ainda que, por ter passado por um processo democrático em sua implantação, a política de acesso da UFPR tenha criado um ambiente menos aversivo ao que pode ter sido desenhado em outras

universidades, que adotaram as cotas por „força da Lei" mas sem adotar os seus valores subjacentes, conforme revela uma pesquisa nacional que constatou inquietação dos docentes quanto à presença de indígenas nos *campi*:

> o acesso aos cursos superiores foi percebido como uma iniciativa do governo federal, disponibilizada aos indígenas, e não como um direito, uma conquista ou uma medida mitigatória. Para os docentes, a questão das políticas afirmativas despertou certa inquietação, quer por não desejarem se manifestar contrariamente a elas, quer por não encontrarem argumentos adequados para combatê-las ou defendê-las. O ingresso formal e a presença cotidiana de indígenas nos espaços universitários, quando analisados por lentes mais cuidadosas, revelam uma nova forma de exclusão, ora explícita, ora dissimulada, especialmente nas salas de aula e nos espaços de socialização. (BOTELHO; SECCHI, 2015, p. 27).

Outro aspecto considerado relevante, no quesito pedagógico e relacional, é mencionado pelos professores da UFPR como a demanda de monitores para auxiliá-los nessa tarefa. Sendo supervisionados pelos docentes, a função dos monitores seria estabelecer uma ponte mediacional entre o professor e o estudante indígena, mas também entre este e os demais estudantes. Há várias opções de desenho, mas sempre se trata de alunos do próprio curso do aluno. Tal agente inexiste na UFPR, mas existe nas universidades estaduais do Paraná, nas quais os alunos "têm o direito" de escolher alguém para a função, se assim o quiserem.

A pertinência dessa demanda dos professores conflui com os debates internacionais, que recomendam "prestar mais atenção a estratégias, políticas e abordagens culturalmente relevantes (como a) de tutoria de colegas que trabalha para orientar melhor a mudança institucional para o sucesso" (PIDGEON; ARCHIBALD; HAWKEY, 2014, p. 1, tradução livre da autora). Esse artefato mediacional poderia ter ênfase maior no primeiro ano, conforme informam os debates sobre universidades norte-americanas, australianas e nova zelandesas, nos quais "a aprendizagem por pares tem sido reconhecida como uma forma para ter sucesso na universidade" (VAN DER MEER; SCOTT, 2013, p. 85, tradução livre da autora).Como a presente pesquisa se territorializa na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, o tópico referente à atenção aos "processos próprios de aprendizagem" dos indígenas desperta interesse especial.

Os professores orientadores reportam essa questão como uma das queixas explicitadas pelos estudantes, que sentem dificuldade para entender o sentido da educação que é ofertada nos diferentes cursos da UFPR, muito teórica aos seus

olhos. Segundo os professores, os alunos dizem que nas culturas deles, além de prioritariamente oral, não há essa pressa de ter que dar conta das coisas sem ter tempo para pensar, testar o que for aplicável, retornar e perguntar de novo. Enfim, não se pode ignorar que tal tema seria de interesse para pesquisa nessa linha, ainda mais se aportada na Psicologia Histórico-Cultural. No Brasil, há quem esteja se debruçando sobre esse tema, que em muito poderia contribuir para os professores orientadores se sentirem mais amparados em suas atuações. Godoy e Bairrão (2016, s/p), por exemplo, mencionam que

> a universidade é vivida de modo peculiar, sem necessariamente corresponder aos moldes da formação ocidental. Os contrastes epistemológicos, pedagógicos e ontológicos por eles evidenciados sustentam propostas em direção à intercientificidade e à interculturalidade. (GODOY; BAIRRÃO, 2016, p. 15).

O tema também tem tido espaço na agenda das pesquisas internacionais; Longhini (2017), por exemplo, estudou o

> não reconhecimento de formas étnicas particulares de aprendizagem e suas decorrências em espaços supostamente interculturais e a subordinação a modelos etnocêntricos. (Concluiu que os indígenas são) capazes de se apropriarem das diversas concepções de conhecimento a partir de seus valores particulares a fim de que possam se relacionar com a aprendizagem de forma não subalterna ao modelo etnocêntrico. (LONGHINI, 2017, p. 125).

Um dos graduandos entrevistados nesta tese contou uma piada para retratar não somente as diferentes concepções de mundo dos acadêmicos e dos indígenas, mas também para sinalizar o quanto essa diferença pode ser danosa para os povos indígenas e seus modos de ser e de viver no mundo:

> na minha aldeia, uma época foi uma professora dessas que faz pesquisa e tal, ela pediu para atravessar ela de barco, aí o cara estava atravessando ela de barco, ela pergunta para ele „e aí, jovem, você estudou?" „Não, nunca estudei na minha vida não". „Rapaz, você perdeu metade da sua vida." Aí continuaram. „Pô! Perdi metade da minha vida, e agora?", ele ficou pensativo. Aí eles foram para frente e acharam uma correnteza na água e aí o "caíco" virou. Aí ele olhou para ela e perguntou „Você sabe nadar?" „Não!" „Então, você perdeu a vida inteira." / Aí, hoje na universidade, nós vivemos o que? Isso não é só com o meu curso, para medicina, para fisioterapia, para todo mundo, é executado esse mesmo pensamento de ganhar dinheiro. Entre os indígenas, não conseguem pensar, não conseguem analisar o quanto que essa política é danosa para nós. Se nós não se centralizar e ver o que que nós queremos, nós vamos sair daqui um monte de pessoas que ao invés de ajudar, vamos massacrar o resto da, vamos continuar o massacre contra nossa tribo, sobre o nosso povo.

Assim, a indigenização do ensino superior tem sido proposta enquanto um movimento no exterior como recurso pedagógico e político para viabilizar o enfrentamento da cultura etnocêntrica majoritária sobre os adentrados etnicamente diferenciados. Trata-se de

> um movimento que centra os conhecimentos indígenas e as formas de estar dentro da academia, em essência, transformando iniciativas institucionais, como programas políticos, curriculares e co-curriculares, e práticas para apoiar o sucesso e empoderamento indígena. (PIDGEON; 2016, p. 77, tradução livre da autora).

Uma opção de indigenização é desenvolvida na UFPR nos espaços curriculares do Projeto de Aprendizagem – PA (no Setor Litoral) e, ocasionalmente, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na Graduação, bem como no espaço extracurricular do Programa de Eduacção Tutorial – PET Indígena. Em todos eles, os alunos têm a oportunidade de se territorializar e de estabelecer diálogos entre os conhecimentos acadêmicos e culturais de suas etnias, mediados por professores sensíveis às causas indígenas. Certamente essa é uma das possibilidades relevantes a serem consideradas como indigenização dos currículos.

É preciso valorizar também os bons resultados, pois a circulação das experiências exitosas contribui com a criação de um ambiente mais favorável à implementação de novos processos. Essas “abordagens focadas no sucesso” precisam ser mais exploradas na UFPR, a exemplo do que recomendam alguns estudos internacionais “em termos de equidade estudantil indígena no ensino superior” (DEVLIN, 2009, p. 1).

Esse debate sobre as perspectivas curriculares multiculturais pode oferecer concretude aos objetivos das próprias ações e políticas afirmativas, tanto na legitimação da presença desses povos etnicamente diferenciadas quanto no favorecimento da permanência desses alunos no ensino superior, e tem sido bastante defendido tanto nacional como internacionalmente (LOPES, 2011; DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013; MILNE; CREEDY; WEST, 2016; HENRY, 2012). Isso porque a indigenização dos currículos contribui para “o empoderamento do indivíduo, mas também tem um papel crítico em re-posicionamento final dos (...) indígenas na sociedade mais ampla” (HERBERT, 2010, s/p), gerando uma “polinização cruzada educacional e cultural” (ZAFFOS, 2013, s/p) promissora para as universidades e os povos indígenas.

De qualquer forma, os dados apontam para a ocorrência de esforços concretos, levados a termo pelo Núcleo Universitário de Educação Indígena e o Comitê Gestor nos anos recentes, a despeito das poucas conquistas auferidas até o final de 2016 do crescimento das evasões de alunos indígenas nesses mesmos anos. Com a troca da Reitoria houve a criação da Superintendência de Políticas Afirmativas e Diversidade, concebida após debates que envolveram agentes alunos, técnicos e docentes. Tudo indica que isso facilite a implantação ativa das novas práticas desenhadas. A intencionalidade no enfrentamento das práticas excludentes é recomendada também no plano internacional; nesse âmbito, os resultados de pesquisas "sugerem a importância das instituições desempenharem um papel ativo na facilitação da constituição de um ambiente de aprendizagem propício e serem intencionais ao abordar questões de equidade e diversidade para estudantes universitários indígenas" (MARAMBA, 2008, p. 1045). As pesquisas também consideram relevante legitimar a presença indígena nas decisões, uma vez que a mera presença desses representantes nos espaços de discussão constitui-se em "ilusão" de participação efetiva (GUO, 2013, s/p). Também é importante que as universidades sejam ativas em contemplar o protagonismo dos povos indígenas, os quais também têm recados a transmitir[21].

Dessa forma, no que tange ao componente indígena, os dados levantados na pesquisa indicam que o sentido da política acaba produzindo internamente a exclusão dos incluídos, pela falta de apoios adequados e suficientes principalmente nos três primeiros semestres. Nesse ponto os sucessos acabam sendo exceções, devendo-se muito mais aos esforços dos próprios alunos do que ao apoio institucional territorializado. Assim, reforçando outros estudos (ANGNES et al., 2017), entendo que as ações afirmativas vigentes devem ser complementadas por ações que fortaleçam as condições de sucesso desse alunado, expressas na permanência com a integralização de seus cursos.

[21] Como exemplo, pode-se citar os relatos veiculados no vídeo "Interculturalidade na universidade: Kaingangs de Nonoai/RS" (APÊNDICE R).

6 (RE)IMAGINANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS COM GARANTIA DE EQUIDADE PARA OS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: PARA ALÉM DAS SÍNTESES PROVISÓRIAS PAUTADAS NO MANEJO DO CALEIDOSCÓPIO DAS PRÁTICAS ESTUDADAS NA UFPR

Este capítulo decorre do encaminhamento feito na banca de defesa pública da tese, na qual foi-me sugerido proceder recomendações, a partir da pesquisa, para que a inclusão avance nas universidades. Isso não é praxe no Brasil, e por certo não o é na UFPR, onde frequentemente são explicitadas críticas nas bancas de defesa aos que o fazem. Diante disso, agradeço a oportunidade de exercitar-me, a partir dos dados levantados e produzidos na pesquisa, no campo das proposições. Isso favorece a clarificação das intencionalidades transformadoras que a ela subjazem. Até porque, em se tratando de um discurso científico, é sabido encontrar-se condenado a ser considerado "crítico ou cúmplice (ao ser) retomado na luta pelas classificações (...) como um discurso de consagração que diz, por um dizer autorizado que autoriza, que o que é deve ser" (BOURDIEU, 2011a, p. 119). Evidentemente, as "prescrições" devem ser dimensionadas tomando-se em conta as diferenças institucionais, pois pautam-se ao que se levantou sobre um segmento de uma política com intenção inclusiva inovadora datada e localizada na UFPR, uma instituição secular.

Enquanto refletia, ocorreram algumas situações que me fizeram constatar, novamente, a atualidade e a pertinência dos dados levantados, produzidos e analisados na tese já aprovada, bem como as dificuldades institucionais de promover uma autorreflexão considerando as vozes dissonantes, mesmo num momento institucional em que o "aprofundamento" da inclusão é defendido pelos gestores maiores.

A primeira situação fala do sentido da agência dos estudantes indígenas dessa universidade na organização da "I Semana Acadêmica dos Estudantes Indígenas da UFPR", ocorrida 18 e 19 de abril. Como se tratou de um evento organizado por eles próprios, sem concessões quanto à programação, mesmo que tenha sido angariado pelos estudantes o apoio das instâncias superiores e da própria reitoria, o significado de sua programação diz muito sobre o que eles consideram relevante no cotidiano de suas vivências. Destaco aqui o texto da estudante de Terapia Ocupacional Tainara Ganin de Oliveira, lido no encerramento

do evento, afet(ando)[22] a todos os presentes tão profundamente que às lágrimas muitos chegaram, numa catarse coletiva que somente uma verdade compartilhada poderia engendrar.

> Qual é preço que você paga em tentar ser ou ter uma carreira profissional? Qual é o preço que você paga em ter que ficar longe de casa, longe dos seus pais, longe de seus costumes? Qual é o preço que você paga em ver seu seus amigos e colegas chorarem, ou até "engolirem" o choro pra fingirem ser fortes. Qual é o preço que você paga em escutar que você não é capaz? Qual é o preço que você paga ao ver seu filho ter que passar dificuldades junto a você, sabendo que ele não merece? Qual é o preço que pagamos por sonhar alto e com um futuro melhor? Qual é o preço que você paga por saber que tem fatos concretos de que você realmente está sofrendo preconceito e não tem coragem de denunciar? Qual é o preços pagamos em tentar esconder tudo isso?
>
> Bom, o que eu posso lhes dizer é que o valor é alto, e alto até demais, e que sim, a “gente” tem uma "política" pra ensinar que empatia é bom, ser solidário faz bem e traz o bem, que o preconceito é feio, mas a "gente" continua lá reproduzindo tudo aquilo que é feio, tudo aquilo que não deveríamos... e diariamente isso se repete e muitos nem percebem! Não vou aqui pedir empatia, solidariedade e outras coisas, quero apenas que REFLITAM um pouco, não por mim e nem pelos que já estão aqui, mas pelos próximos que irão chegar. Porque nós, mesmo sem saber e sem querer, já desenvolvemos maneiras de nos autoprotegermos de tudo isso... Mas pelo meu filho que ainda é uma criança, e pelos próximos que ainda vão chegar no segundo semestre, ano que vem, daqui a 2 ou 3 anos. (OLIVEIRA, 2018, p. 1).

Como visto, nesse texto gentilmente cedido para compor essa reflexão final, grita um apelo à instituição na expressão das vozes dos jovens guerreiros indígenas resilientes que avançam e persistem na permanência no ensino superior.

Sinteticamente, a fala retrata os motivos pelos quais outros estudantes silenciam-se ou evadem – por autodefesa no enfrentamento de um cotidiano adverso e indiferente ao sofrimento dos mesmos. Por conta disso, o fato de eu ter sido convidada pelos alunos para integrar a mesa-redonda “Políticas Afirmativas para os Indígenas na UFPR”, compartilhando-a com a graduanda indígena de Pedagogia Irosângela Neres (Kaingang) e a mestranda em Antropologia Lays Gonçalves, muito me honrou. E mostrou que as análises nesse trabalho produzidas fizeram sentido para esses estudantes, além de convergirem e complementarem com as dos demais trabalhos apresentados. Nossas pesquisas (NERES, 2017; SILVA, 2016), abrangeram a UFPR e constataram de que as vozes dos estudantes indígenas gritam em uníssono suas dificuldades, bem como a frequente sensação

[22] No sentido de afeto, afetividade, emoção.

de desamparo vivenciada na instituição. A dificuldade de acesso aos dados quantitativos da UFPR junto às instâncias diretamente responsáveis pelos mesmos também foi destaque nos relatos dessas três pesquisas. Para mim o convite para esse evento e os debates ocorridos após a mesa-redonda significaram a aprovação da tese numa segunda banca pública, desta feita integrada pelos próprios universitários.

Outra situação que ocorreu nesse ínterim foi a indicação pela Prof.ª Dra. Miriam Pan (que integrou a banca de defesa da tese) de um conjunto de textos publicado em janeiro de 2018 sobre o tema afeito à presente pesquisa na "Review Qualitative Research" (QSE, 2018), os quais tem relevância especial por terem sido redigidos a partir de pesquisas internacionais feitas por indígenas. Esses artigos revelaram que, infelizmente, o sofrimento dos indígenas na academia não é exclusividade da UFPR, nem mesmo do Brasil. O diferencial é que esses textos reconhecem, a partir do olhar de indígenas, que o substrato sobre o qual o mesmo se produz é a indiferença e o racismo na academia (AMBO, 2018, p. 217, tradução livre da autora) e encontraram espaço qualificado para serem divulgados. E eles avançam na proposição de uma "Pedagogia Vermelha" (GRANDE, 2018, tradução livre da autora) cujo método de mediação proposto é a doção do **"cuidado como recusa"** (AMBO, 2018, p. 218, tradução livre da autora) e como **apoio à recusa à "indignidade"** que configura o espaço do **ensino superior como "tóxico"** (AMBO, 2018, p. 218, tradução livre da autora) para os indígenas acadêmicos, pesquisadores e integrantes do corpo técnico comprometidos com a causa desses estudantes nas instituições[23].

Esses dois fatos relatados, para além da inegável relevância em si mesmos, fizeram com que eu me sentisse "apoiada" e "engajada" em um movimento que suplanta a minha própria necessidade de "cumprir a tarefa" que me foi atribuída. Fortaleceram-me para eu mesma "recusar" a indignidade da opressão proveniente de alguns gestores para desqualificar as análises já defendidas na banca que aprovou por unanimidade o trabalho, por considerarem que os dados, especialmente os quantitativos, sobre o desempenho da política local são frios e repercutem parcialmente a realidade. Segundo os mesmos, um indígena graduado representa,

---

[23] Uma breve análise de alguns desses textos foi adicionada ao capítulo 2 como tópico complementar à revisão anteriormente feita.

por irradiação, um universo coletivo e uma abrangência que extrapola a trajetória individual. Sem dúvida isso é pertinente, mas o oposto também o é: os evadidos igualmente repercutem espaços de influência para além de si próprios, amplificando, nesse caso, o sofrimento e a decepção.

Segundo o ponto de vista explicitado pelos defensores desse discurso que compõe e justifica práticas cotidianas desfavoráveis aos indígenas, os evadidos o fazem por motivos pessoais. Para tais agentes defensores da política institucional, a "culpa" e mesmo a "doença" seriam reportáveis aos estudantes indígenas. O discurso da patologização dos processos educativos e de culpabilização das vítimas dos processos de exclusão ecoam com força nessa argumentação frequentemente acionada contra uma análise crítica dos resultados da inclusão (FACCI et. al, 2012). E, pior, conformam e justificam práticas excludentes. Curioso é que, paradoxalmente, para os que simpatizam com tal posicionamento, o sucesso dos egressos é espelho da elevada qualidade inclusiva institucional, mas o fracasso consubstanciado nas evasões, não.

A "recusa" dessa perspectiva não é infundada pois o que se percebeu tanto na literatura sobre o tema quanto nos dados dessa pesquisa foi exatamente o oposto: os dados qualitativos convergem com o evidenciado nos dados quantitativos levantados na expressão de um empreendimento educativo muito distante da afirmatividade e da constituição de políticas intrainstitucionais efetivamente inclusivas, pois assentam-se cada vez mais na perspectiva da igualdade e não da equidade. Portanto, não há frieza nos dados quantitativos mas eloquência no silêncio das vozes dos estudantes indígenas cujas trajetórias foram e são invisibilizadas por processos excludentes produzidos no cotidiano das universidades, a exemplo da UFPR.

São diversos os mecanismos adotados para a configuração desse clima predominantemente "hostil e tóxico" (AMBO, 2018, p. 218, tradução livre da autora), que restringe a equidade quase exclusivamente à entrada (acesso). A categoria "prática" permitiu desvelar, revelar e discutir alguns aspectos institucionais que produzem esse clima majoritariamente intoxicante. Foi disso que tratou a pesquisa ora encerrada, a qual se circunscreve às áreas da Educação e da Psicologia da Educação pelo viés dos Estudos Baseados em Práticas. E a partir da qual se pretende tecer algumas proposições para a reversão de uma tendência que produz a exclusão com uma cínica convicção: "tudo se passa como se somente fossem

excluídos os que se excluem" (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 44), com o aporte social na ideologia que sustentou o genocídio secular contra os povos indígenas[24] e na de que "realizada a igualdade formas das chances, a (universidade) poderia pôr todas as aparências da legitimidade a serviço da legitimação dos privilégios (...) transformando-os em dom ou mérito pessoal." (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 45).

Rememorando a configuração da pesquisa para avançar com as proposições pois ambas se complementam em sua intencionalidade política de revelar para transformar: a **tese** proposta e confirmada é que as práticas atualmente desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas possuem apenas algumas pautas afirmativas, necessitando de aperfeiçoamento para garantir que a equidade não se restrinja à entrada, mas também se dê no cotidiano das condições concretas até a integralização dos cursos superiores. A fim de verificar a plausibilidade dessa tese, foi perseguido o **objetivo geral** de investigar "**se**" as práticas desenvolvidas na UFPR, direcionadas aos universitários indígenas, produzem ações afirmativas voltadas a garantir as condições necessárias ao sucesso acadêmico dos mesmos, ou seja, a integralização de seus cursos. E em vista de proceder à investigação prevista no objetivo geral, primeiramente foram identificadas e estabelecidas as **práticas interinstitucionais e intrainstitucionais** que contribuem para configurar a política da UFPR em relação aos universitários indígenas. Os dados levantados e produzidos pela pesquisa permitiram priorizar algumas unidades das práticas: a) políticas de acesso; b) ações de recepção; c) políticas e ações de permanência. A abordagem a essas unidades das práticas eleitas atentou para o cumprimento do segundo objetivo da pesquisa, qual seja, **articular** as conexões entre as **redes de práticas** inter e intrainstitucionais, buscando decorrências para as práticas da UFPR. Esse objetivo acabou sendo desenvolvido em conjugação com o terceiro objetivo específico, que visou **analisar** a **historicidade** (genealogia) e a **territorialização** das práticas que levaram ao atual estado das ações insertivas e afirmativas em relação aos universitários indígenas. Isso porque as articulações entre as redes de práticas inter e intramuros se deram no transcorrer do tempo, configurando *habitus* funcionais que sustentam práticas; por isso, a análise de ambos ocorreu concomitantemente. O quarto e último objetivo

[24] Discutidas no capítulo 2 – item 2.2.

específico buscou **revelar** as **trajetórias acadêmicas** dos alunos **e** possíveis **efeitos das práticas** desenvolvidas na UFPR sobre as mesmas. Em vista de tais objetivos, os arranjos e reengenharias das práticas intra e interinstitucionais desenvolvidas no transcorrer dos 15 anos de agências em torno da implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR puderam ser analisados. Os 13 últimos anos correspondem ao período pós-implantação da Resolução 37/04-COUN (UFPR, 2004b) e puderam ser correlacionados aos efeitos das práticas estudadas sobre as trajetórias dos estudantes, especialmente no que tange à "persistência na permanência" dos mesmos na UFPR e à conclusão dos cursos, indicadores adotados para a qualificação do sucesso da política. O fruto dessas análises macrossociológicas, tomadas em conjunto, instaram a discussão sobre o sentido predominante das práticas que constituem políticas e ações que se pretendem afirmativas ser pautado na igualdade ou na equidade. E o resultado das interpretações aponta para uma crescente diluição da equidade, com impacto na trajetória dos estudantes, especialmente no quesito evasão, que apresentou crescimento exponencial no último terço de tempo de vigência desses 13 anos.

Esta tese, além disso, procurou enfatizar que a análise das práticas nas suas dimensões documentais, operacionais, relacionais, representacionais e dialógicas possibilitam a produção de indicadores e métodos capazes de subsidiar o monitoramento e o aperfeiçoamento das políticas afirmativas. Sem ignorar que as práticas dependem dos praticantes e que há possibilidade de exceções individuais, a metodologia adotada recomenda a realização de uma análise crítico-interpretativista das **regularidades** que produzem os processos institucionais que configuram a política de inclusão da UFPR e seus efeitos sobre a "persistência na permanência" e o sucesso dos universitários indígenas.

Não é demais rememorar: o entendimento subjacente à pesquisa é que "os que abandonaram a universidade foram primeiro abandonados por ela" (SOMERS, 2013). Isso porque, em todas as categorias de estudantes que ingressaram, seja pela modalidade que for, há os que engravidam, têm desilusões amorosas, ficam doentes fisicamente e têm depressão, drogam-se etc. Mas isso não produz, necessariamente, abandono da universidade[25]. Ainda mais uma universidade

[25] Posso afirmar isso a partir de minha própria experiência na UFPR, onde concluí e vi colegas meus concluírem seus cursos apesar de terem passado por "situações de vida" como as citadas,

pública federal por cuja vaga os indígenas tanto lutam e esforçam por conseguir classificação em cada vez mais disputados vestibulares. Até porque, se a adaptação não é fácil. Desistir tampouco o é pois. Foi o que alertou em sua participação na banca de defesa pública dessa tese a Dra. Márcia Nascimento, Kaingang da Terra Indígena Nonoai/RS. Segundo ela, os que evadem são duplamente punidos. Isso porque seus povos os reprimem por não terem "dado conta" da tarefa a eles confiada pelos seus parentes, duplicando o peso da responsabilidade que recai sobre tão jovens representantes indígenas pelo eventual insucesso. Nesse sentido, segundo ela, essa tese veio a contribuir para elucidar o quanto esses universitários sofrem na academia, o que ainda mais valoriza as trajetórias exitosas dos egressos e conclama a uma necessidade de maior compreensão, por parte dos povos indígenas, para com os que acabam não concluindo a missão que possuía uma significação coletiva.

O **sentido das recomendações,** a seguir desenhadas, portanto, atende à necessidade de **fomentar um contradiscurso à** predominante **naturalização** dos processos desfavoráveis institucionalmente produzidos e reproduzidos em detrimento dos indígenas. O **substrato** preponderante é a **qualidade da mediação** empreendida, a qual deve **recusar explicitamente e apoiar os indígenas na recusa do design da desapropriação e da indignidade que sustentam a lógica da exclusão, do abandono e da indistinção** (GRANDE, 2018, p. 169, tradução livre da autora).

Nessa perspectiva, a **mediação enquanto** "**cuidado" no ensino superior** deve enfatizar a **co-criação** com os indígenas de outros espaços pautados em contranarrativas que iluminem as lógicas que apagam as especificidades e a diferenciação entre os públicos de adentrados pelas políticas afirmativas de acesso ao propor o universalismo de tratamento entre os desiguais. Tal postura institucional nega o design de "outros lugares de distinção" (GRANDE, 2018, p. 169, tradução livre da autora) para além das aldeias rurais ou urbanas e a valorização de seus representantes como legitimamente distintos e, por isso mesmo, valorosos

consideradas "problemas" por alguns gestores que levianamente apressam-se em alçar justificativas como essas para o abandono dos indígenas, sem que sequer as razões da evasão tenham sido investigadas pela instituição. Sem contar que, mesmo nos casos em que a alegação tenha sido explicitada pelo estudante, dependendo do tipo de relação existente com o interlocutor, a verdade pode ter sido escamoteada para sua auto-preservação ante um processo de sofrimento psíquico decorrente da decisão de abandonar a universidade. Ou ainda, o que é mais perverso, pode ter sido fruto do auto-convencimento de que a culpa é sua mesmo e não da universidade.

socialmente exatamente por essa distinção e sujeitos de direitos específicos. Em sua praxeologia, Bourdieu alertou para a relevância do tema, especialmente quando se trata dos etnicamente diferenciados, pois, segundo ele, "existir em um espaço (...) é diferir, ser diferente. Ser distintivo (é) ser significativo. Opondo-se a ser insignificante, (o que implica) um princípio de visão e de divisão que (deve estar) presente em todos os agentes" institucionais (BOURDIEU, 2011b, p. 23).

Essa perspectiva precisa ser **(re)semeada** no terreno universitário de forma **intencional** e **transparente** para poder enraizar-se paulatinamente, não sem a tensão que acompanha os processos de transformação das práticas, é bem sabido.[26] Cabe principalmente aos agentes gestores a responsabilidade por esse trabalho sistemático e comprometido com a implementação de uma pedagogia do "cuidado", frontalmente avessa à coerção punitivista. E isso não apenas em termos representacionais, mas também materiais e relacionais.

Para além de outras sugestões que possam ser **cocriadas** ouvindo e considerando os universitários indígenas, a **ressubjetivação** e **relegitimação da especificidade** indígena em políticas e ações institucionais devem considerar **ao menos**[27] alguns dos tópicos sistematizados na sequência.

Quanto aos **fomentos financeiros**, há total indispensabilidade de uma bolsa permanência[28] e de bolsas pré-emergenciais/instalação ou similares (enquanto a bolsa permanência não se efetiva). Mas podem e devem somar-se outras específicas e exclusivas para as quais basta "ser indígena" para a elas ter acesso. Uma desburocratização total após a aprovação da inscrição, demonstrando claramente para os estudantes o reconhecimento de direitos específicos e de que a

---

[26] A tensão integra a transformação no sentido da inovação, conforme discutido no Capítulo 3.

[27] As sugestões a seguir são síntese de levantamentos na literatura, de reformulações de práticas identificadas na UFPR e de sugestões de alunos, técnicos, professores, gestores no transcorrer da pesquisa.

[28] O governo federal brasileiro, através do Programa Bolsa Permanência (2013) e do Programa Nacional de Assistência Estudantil (2010) destina em valor dobrado para indígenas e quilombolas, num reconhecimento de que tais públicos devem ser priorizados nas ações e políticas concebidas nas universidades a partir dos recursos enviados anualmente pelo Governo Federal brasileiro para garantir a graduação dos alunos em vulnerabilidade **social e econômica.** Essa discussão foi feita no item 4.2.3.1 da tese. Como ex-técnica da seção de análise de contas do MEC, com atuação como auditora do FNDE/MEC, posso afirmar que há espaço nessas normativas para a criação de programas intrainstitucionais não pautados na igualdade mas na equidade, especialmente indígenas e quilombolas. Na minha opinião técnica, em vista dos resultados alarmantes no quesito evasão dos indígenas, a aplicação dos recursos pela UFPR é imprópria (se não for irregular) pois é pautada nos critérios da meritocracia acadêmica formal (entendida como rendimento individual do aluno enquanto produto) e na ênfase na vulnerabilidade econômica estabelecidos na Resolução 31/09-COPLAD (UFPR, 2009), e tais indicadores ferem o "espírito afirmativo" dos programas.

instituição reconhece e investe esforços no sucesso deles. Para a instituição como um todo evidencia às suas mais variadas instâncias, devido ao efeito capilarizador das redes que sustentam as práticas, a legitimidade da diferenciação e da produção concreta da equidade voltada a produzir a permanência desse público até a conclusão dos seus cursos. O "desperdício do dinheiro" não deve ser dimensionado pela mesquinhez que apressa a adaptação dos indígenas atabalhoadamente, na base de cobranças ao invés de apoio. O "desperdício" remonta a outra lógica: encontra-se na evasão e na não conclusão dos cursos pelos indígenas. Critérios abusivos não previstos nos programas extrainstitucionais que destinam recursos para a efetivação das políticas afirmativas nas universidades devem ser abolidos. Na UFPR tem havido, por exemplo, exigência de extratos bancários para comprovar a condição de vulnerabilidade econômica, exigência de 25 anos para ser considerada sua condição financeira individualmente e não da sua família etc[29].

Também tem sido praticado um controle mensal, com entrega de recibos diversos, que desvia o foco das instâncias da produção e desenvolvimento de mecanismos de apoio para a atuação no plano de um "tarefismo burocrático" desnecessário (sob pretextos diversos) e, no caso dos indígenas, afrontador do *habitus* dos indígenas, com penalizações extremamente severas como o corte do auxílio[30]. Além disso, estabelece a desconfiança como instrumento mediacional interpessoal, além de criar a desumanidade e a vigilância para a punição como regra relacional. Sem contar que legitima a adoção do cinismo da cordialidade interpessoal mesmo no ensejo da opressão. Tal relação ambígua perpetrada por práticas aparentemente eficientes de controle, escamoteia a sua inefetividade em termos da garantia das condições para a "persistência na permanência" dos indígenas, conforme os indicadores analisados revelaram. De nada adianta fazer primorosamente algo que não deveria ser feito, pois é inefetivo. Ademais, tais práticas configuram-se psiquicamente insalubres para todos os envolvidos, inclusive

---

[29] Aliás, a aplicação dos critérios estabelecidos na Resolução 31/09-COUN (UFPR, 2009) para acesso aos fomentos financeiros na UFPR são pautados na igualdade com os demais discentes, todos submetidos a 75% de rendimento, ocasionando malabarismos realizados pelos agentes técnicos, com vistas a relativizar ao conceito em favor dos estudantes e a aplicação da penalidade com corte de bolsa, conforme relatado no item 4.2.3.1 do Capítulo 4..

[30] Como constatado nos dados e discutido no item 4.2.3.1 do Capítulo 4.

para os agentes institucionais. O controle precisa existir para o aprimoramento das práticas mas ele deve ser de ordem reforçadora[31].

Segundo a nova lógica que se está propondo, o **monitoramento não** deveria ser **pautado no controle coercitivo punitivista**[32], mas na co-criação de um *locus* onde os esforços institucionais focassem menos sobre os controles e os suportes defensivos. É frequente a criação de formulários e documentos nos quais os alunos se responsabilizam por praticamente toda a situação desfavorável que enfrentarem, até mesmo pelo "desinteresse" em dar satisfação aos gestores. Nesses instrumentos as instâncias se protegem do distanciamento que elas mesmas ajudam a criar através da configuração de um clima hostil para tais estudantes. O esforço deveria, nessa perspectiva eminentemente descolonizada, recair sobre a criação de apoios substantivos nos quais a prerrogativa seja mutualidade, coletividade, reciprocidade, compreensão, corresponsabilização, comprometimento mútuo. Dessa forma, os absenteísmos e também os presenteísmos[33] nas atividades propostas (geralmente informativas, mesmo quando deveriam ser integrativas) seriam elementos contemplados numa autoavaliação institucional. A instituição, ao invés de exigir presença e obrigar com punições e chantagens deveria se perguntar sobre o que deveria fazer mobilizar e engajar os supostos "desinteressados". Enfim, as práticas deveriam retratar o interesse legítimo pelo bem-estar dos estudantes e apoio aos mesmos na defesa e no fomento da luta intra e interinstitucional na recusa à indignidade que eles sabem quais são. Monitorar é mais do que acompanhar ou observar ou registrar ou somente acolher: é propor, viabilizar, implantar, avaliar, revisar/reformular, reimplantar, reavaliar e assim por diante, com vistas a produzir soluções para que as os desvios e dificuldades sejam detectados e dirimidos, se possível precocemente.

Garantir uma **infraestrutura** própria para os indígenas e com generalização no acesso e isonomia entre os mesmos é fundamental. Muito mais do que a garantia de um recurso financeiro para alugarem um lugar para ficarem isolados uns dos outros na cidade, sofrendo isoladamente, há a necessidade de criação de espaços físicos que promovam a coletividade e a mutualidade entre eles, propiciando um

---

[31] Como já discutido no item 3.1.3 do Capítulo 3.
[32] Como estabelecido na Resolução retormencionada, segundo a qual o aluno que tem dificuldades é tratado como se a culpa fosse dele e com corte de bolsa, infringindo-lhe riscos diversos, inclusive à sua sobrevivência física e psíquica.
[33] Quando a pessoa só está com o corpo presente.

redimensionamento do sofrimento e de suas causas. Pois, como bem alerta Bourdieu (2011a, p. 125):

> quando os dominados (...) entram em luta em estado isolado (...) não têm outra escolha a não ser a aceitação - resignada ou provocante, submissa ou revoltada – da definição dominante da sua identidade ou da busca da *assimilação* a qual supõe um trabalho que faça desaparecer todos os sinais destinados a lembrar o estigma (...) e que tenha em vista propor, por meio de estratégias de dissimulação ou de embuste, a imagem de si o menos afastada possível da identidade legítima. Deferente destas estratégias que encerram o reconhecimento da identidade dominante e portanto dos critérios de apreciação apropriados a constituí-la como legítima, a luta coletiva pela subversão das relações de forças simbólicas – que tem em vista não a supressão das características estigmatizadas mas a destituição da tábua de valores que as constitui como estigmas -, (...) é um esforço pela autonomia. (...) O que está nela em jogo é o poder de se apropriar, se não de todas as vantagens simbólicas associadas à posse de uma identidade legítima, (...) pelo menos das vantagens negativas implicadas no facto de já não estar sujeito a ser-se avaliado ou a avaliar-se (...) em função dos critérios mais desfavoráveis.

Ou seja, o efeito simbólico com a criação de espaços com infraestrutura é maior do que a mera destinação desses *lócus* físico, pois com uma tal investida ficaria estabelecido para toda a universidade claramente um esforço institucional para o favorecimento da co-criação de um clima menos hostil através da consolidação de materialização das condições para que apoio mútuo se desenvolva mais facilmente. Também ficaria favorecido o desenvolvimento do acompanhamento preventivo. Nessa perspectiva:

> a revolução simbólica contra a dominação simbólica e os efeitos da *intimidação* que ela exerce tem em jogo não (...) a conquista ou reconquista de uma identidade, mas a reapropriação coletiva deste poder sobre os princípios de construção e de avaliação da sua própria identidade de que o dominado abdica em proveito do dominante enquanto aceita ser negado ou negar-se. (BOURDIEU, 2011a, p. 126).

Para tanto, seriam pertinentes a garantia de uma **moradia estudantil indígena**, **ou** minimamente de uma **"casa de chegada**" para os calouros indígenas, além de **espaços físicos adequados** e dignos[34] à organização da coletividade e equipados para a inclusão digital e comunicacional (telefonia, por exemplo). Neles os estudantes poderiam interagir e aprofundar laços afetivos, sociais, interculturais e

[34] Não qualquer depósito de "inservíveis" mofado, como foi o caso do espaço destinado aos indígenas pela UFPR durante anos, mesmo havendo outros ambientes sem uso no mesmo prédio.

políticos. E os gestores e pesquisadores poderiam ter mais facilidade para encontrar os alunos a fim de cocriarem empreendimentos conjuntos consensuados, feitos não “para” ou “sobre” eles mas “com” eles.

Da mesma forma, o poder simbólico da criação de uma **agenda distinta e específica** para os indígenas responderia aos mesmos princípios de reconhecimento dos direitos diferenciados que possuem. Estaria no caminho oposto ao que tem sido paulatinamente desenhado na UFPR, onde cada vez mais tem-se impelido os estudantes aos atendimentos indistintos nos mais variados planos, como integrantes a mais no universo dos “economicamente vulneráveis”. Ou seja, onde se tem progressivamente diluído a equidade em nome de uma igualdade.

Para se reverter o sentido dessas práticas poder-se-ia, por exemplo, destinar a todos que quisessem e com periodicidade mínima de uma vez ao ano um **auxílio deslocamento desburocratizado e sem critérios meritocráticos formais** acadêmicos para o retorno às aldeias nas férias escolares. Ademais, deve haver uma disponibilização realista de recursos para tais deslocamentos e não com limitações que, na prática, os impossibilitam[35]. O vínculo com suas comunidades de origem é fundamental para a saúde física, mental e espiritual dos estudantes indígenas e deve ser considerado um direito fundamental e não um prêmio por mérito acadêmico. É possível afirmar, quanto ao absurdo da exigência de 75% de rendimento acadêmico estabelecido pela normativa da UFPR, que exatamente o indígena em maior sofrimento, aquele com rendimento mais baixo é quem está com saúde mental e a persistência na permanência mais ameaçadas. Mesmo quando relativizado, tal critério já afasta da inscrição nos editais exatamente os que mais precisam. Esse aluno deveria ser a prioridade para o deslocamento à sua terra, para reafirmar-se e fortalecer-se para voltar revigorado para a sua “luta” na universidade. A perversidade de uma lógica institucional como essa precisa ser enfrentada.

Da mesma forma, há que ser criado um **programa de ocupação de vagas remanescentes** para normatizar com isonomia entre os indígenas as reopções e recompor o quantitativo de alunos que deveriam ter usufruído da formação

---

[35] Há adoção para os indígenas dos mesmos critérios que para os demais alunos que vão apresentar trabalhos científicos e outros apoios que contemplam deslocamentos de alunos. Entretanto, tomando-se por exemplo a situação real de um aluno cuja aldeia situa-se na fronteira Brasil com os países lindeiros, em pleno no Rio Negro, a 5 dias de barco de Manaus: como com R$ 800,00 (oitocentos reais) ele vai poder visitar sua família se somente a passagem de ida a essa capital já consome o recurso todo?

acadêmica mas acabaram evadindo ou mesmo falecendo.[36] No caso da UFPR, isso implica em rever dispositivos normativos que consolidaram, paradoxalmente uma diferenciação. Só que, no caso específico, essa estabeleceu-se em função de restringir aos povos indígenas um direito que aos demais grupos é reconhecido: a reocupação de vagas remanescentes.

É relevante, ainda, instituir um **apoio linguístico gratuito, desburocratizado e personalizado** para aperfeiçoamento da segunda língua para a maioria dos indígenas, no caso o português. O mesmo se pode dizer quanto ao desenvolvimento do gênero textual acadêmico, um desafio ainda maior para esse público do que para os proficientes nativos da língua portuguesa. Da mesma forma, seria desejável um apoio desse tipo também em línguas estrangeiras como o inglês, visando a continuidade dos estudos acadêmicos e o engajamento em outras possibilidades de continuidade dos estudos, como pós-graduações e intercâmbios.

Enquanto ações voltadas ao **ensino**, seria relevante a disponibilização de **monitores dos próprios cursos** dos universitários indígenas para mediarem suas **inserções pedagógica e humana** nos cursos. Tais monitores, entretanto, precisam ser preparados e monitorados preventivamente no desempenho da função. Eles seriam um apoio aos **professores orientadores,** os quais, por sua vez, também necessitam ser **mobilizados, sensibilizados, valorizados** de alguma forma concreta pelo desempenho de atividades da inclusão, **preparados e amparados** para a tarefa da orientação de alunos indígenas. Para tanto, não basta designá-los burocraticamente para cumprir uma normativa institucional, terceirizando para os mesmos uma tarefa que é de toda a instituição. É preciso que se entenda que os docentes não têm obrigação de conhecer esse público de alunos nem as atribuições que lhes cabe numa modalidade de educação que frequentemente desconhecem, quando não se contrapõem ao seu próprio *habitus professoral* e valores. A mera designação autocrática (normativa ou não) gera resistências no professorado e não contribui para a causa da inclusão indígena. Há necessidade de mediação

---

[36] Na UFPR, foram 50 casos até novembro de 2017 (sendo 1 decorrente de falecimento). Esse tema foi discutido no Capítulo 4, item 4.2.3.3. Resumidamente, trata-se da Resolução 99/09-CEPE-UFPR que em seu artigo 2º, §1º, inciso I, alínea "f" estabelece que "não será considerada vaga remanescente a gerada pelo cancelamento de registro acadêmico de aluno que tenha ingressado na UFPR por: f) ação do artigo 3º da Resolução 37/04-COUN". Ou seja, a diferenciação, quando em desfavor dos indígenas, é aplicável; mas quando implica em benefícios e direitos específicos, não. Evidencia-se, com isso, a perversidade da lógica que convenientemente se acomoda tendo, como é o caso, o lado indígena como prejudicado.

institucional adequada e suficiente, ativa, para que os mesmos possam entender o que deles é esperado no exercício dessa função tão relevante para garantir a adesão indígena ao empreendimento educativo. É preciso consensuar com os mesmos o design dessa função diferenciada da que normalmente desenvolvem. É preciso sensibilizar-se para a tarefa para respeitar e atuar sobre os processos próprios de aprendizagem dos indígenas, tanto no plano interpessoal quanto junto aos demais docentes e estudantes. Urge uma atuação interpessoal especializada, suficiente e consistente nas condições que "intoxicam" o clima acadêmico contra a inclusão indígena, especialmente ativa em casos de assédio de docentes e técnicos ou *bullying* entre colegas. São bem-vindas a orientação e o aconselhamento individual e coletivo dos estudantes indígenas, desde que num enfoque de detecção precoce e não meramente reativo a abusos institucionais. Muito menos no que reporta o "problema" como produção individual, culpabilizando a vítima.

Ainda no que tange ao quesito ensino, mas no plano mesoinstitucional, é possível, conforme demonstrado nessa pesquisa, que, através da análise de dados quantitativos e qualitativos, sejam detectados **os cursos** onde a inclusão para os indígenas tem-se apresentado mais difícil e **necessitam receber algum tipo de mediação institucional** para favorecer uma reversão desse quadro. Da mesma forma, pode-se estudar os fatores críticos de sucesso pautando-se na detecão dos cursos mais inclusivos a partir de dados quantitativos e qualitativos. As lições aprendidas nos cursos exitosos podem ser analisadas e difundidas para os com maiores dificuldades com a inclusão indígena.

No âmbito da **extensão e pesquisa**, é preciso reconhecer que as atividades extracurriculares possibilitam um tipo diferenciado de relação com a academia, com os professores e com os demais colegas. Nesses espaços configuram-se vivências relevantes para o aprendizado não somente conteudista mas também relacional personalizado. Isso interfere no engajamento dos alunos com o ensino superior. Portanto, certamente seria relevante que houvessem **garantias** diferenciadas para os discentes indígenas participarem de projetos de extensão, pesquisa e ensino. Uma forma de favorecer que institucionalmente isso de fato ocorresse poderia ser a **criação de incentivos aos projetos que proporcionassem abertura para a inclusão indígena** (como pontuações a mais, linhas específicas) propostos por professores, técnicos, centros acadêmicos, etc.

A **pós-graduação e a possibilidade de intercâmbios** não deveriam ser negligenciados por uma universidade inclusiva, pois são almejadas por muitos profissionais indígenas quando concluem a graduação. Nesse caso, seria apropriado estender a equidade aos critérios de seleção e também ao fomento financeiro para a viabilização da inserção e da permanência de indígenas nesses programas[37], reconhecendo que a vulnerabilidade social e econômica não finda com a conclusão da graduação e que o avanço na carreira acadêmica também é uma forma legítima de contribuição com a causa indígena e com o desenvolvimento do pensamento científico.

Enfim, essas sugestões são apenas algumas rememoradas e sistematizadas a partir da pesquisa, certamente apresentam limitações e o estudo comparativo entre as universidades o enriqueceria. Mas não era objetivo da pesquisa e não tive como dar conta desse levantamento, mas estou certa de que um esforço dessa monta seria relevante para o avanço das políticas. **O mais importante**, no entanto, é discutir "com os estudantes", quiçá com os seus povos ou lideranças, as prioridades para efetivar a **co-criação de espaços onde a equidade seja o mote, gerando efeitos práticos na legitimação da presença indígena nas universidades.**

Todas essas sugestões têm por substrato a admissão da **necessidade da pedagogia do "cuidado"**. Mas não se trata do cuidado assistencialista no sentido de "fazer por", mas do cuidado no sentido de **"fazer com" e "contra"**, **refutando e apoiando a recusa** de tudo que remeter à **indignidade** e ao abuso institucional perpretado contra os universitários indígenas e seus aliados institucionais. Não se trata também do oposto, tratar autonomia como desamparo total, o famoso "laissez-faire, laissez-passer" para onde o método educacional não-diretivo preconizado pela pedagogia humanista acabava descambando quando não bem desenvolvido. Não se trata também do encaminhamento burocrático, do mero controlar, criar instrumentos de responsabilização dos estudantes (nunca do contrário, na

---

[37] No caso da UFPR, o uso do IRA-Índice de Rendimento Acadêmico para os intercâmbios deveria ser abolido para os indígenas pois eles se refere à média das notas e não contempla a evolução do aluno. Ademais, o mérito acadêmico tal qual tratado nas normativas da UFPR como requisito para acesso a vários projetos e benefícios não reflete o esforço do aluno (sua evolução) nem seu "ponto de partida". Haveria que se pensar se quem sempre foi 90% "merece" mais o que quer que seja do que aquele que evoluiu de 30% para 90%.

objetivação dos compromissos das instâncias universitárias para com os mesmos). É de outro lugar que se fala, trata-se de um cuidado humanizado e mutuamente engajado na construção de uma agenda específica para os indígenas na academia. Nela, a alteridade seria respeitada na prática pois vivida num cotidiano que se circunscreve "em outro lugar pedagógico" (GRANDE; McCARTY, 2018, p. 166, tradução livre da autora), um lugar legitimado pela diferenciação dos indígenas dos demais alunos, inclusive dos demais ingressantes mediante políticas afirmativas de acesso. Um lugar exclusivo, reconhecido como tal nas legislações vigentes nacional e internacionalmente. Lugar distante do atualmente praticado, onde há quase exclusivamente a "ilusão da participação" (GUO, 2013, s/p). Um lugar completamente inovador dentro do ambiente acadêmico e para constituição do qual, pela sua própria natureza intercultural e etnicamente diferenciada, há exigência de diálogo e agência direta com esse desconhecido, com as alteridades por eles aportadas. Num trabalho em parceria para a co-criação de espaços do ser indígena na universidade. Trata-se de um desvio do caminho que se tem adotado historicamente na UFPR, na qual se percebeu uma diluição progressiva da equidade outrora preconizada em nome do acirramento da abordagem com o viés da igualdade nas práticas. Mesmo nos momentos em que prevalece o discurso inclusivo nos altos escalões, como atualmente, as práticas mesoinstitucionais têm evidenciado suas resistências no sentido da conservação[38]. Trata-se, portanto, de ressubjetivar aqueles com, por e sobre quem a universidade deveria deter mais atentamente o olhar e isso exige uma ressubjetivação crítica e reflexiva dos próprios agentes institucionais gestores e pesquisadores.

Nessa perspectiva, o objetivo das políticas e ações implementadas deve ser não apenas a sobrevivência mas a prosperidade e a redução do sofrimento dos estudantes indígenas. Isso pressupõe a vivência da **"mutualidade, responsabilidade, coletividade e reciprocidade"** (GRANDE, 2018, p. 168, tradução livre da autora), valores praticados pelos povos indígenas e que se

---

[38] Um exemplo é o do rodízio de vagas entre os cursos no setor de saúde da UFPR, discutido no item 4.2.3.4 do Capítulo 4. Mesmo com a vitória dos indígenas por conta de agências de um aluno e do Pró-Reitor de Graduação junto à Procuradoria Federal, a instância responsável pela formalização das vagas da UFPR no próximo vestibular "negligenciou" a imediata implantação de uma vaga por entrada por curso, conforme ocorre nos demais cursos com duas entradas anuais, reforçando a criação de novo precedente diferenciador desses cursos. Novamente a força conservadora em detrimento da causa indígena foi revelada. Aparentemente, isso será corrigido ainda a tempo de implantação para o próximo vestibular.

contrapõem às lógicas colonizadas e colonizadoras presentes nas instituições educacionais de ensino superior. A universidade não deveria ser lugar de humilhação, sofrimento, isolamento[39]... mas de produção da excelência acadêmica e humana!

Em um contexto assim reimaginado, a **meta** institucional **não deve ser o fracasso**, o contentar-se com um percentual irrisório de concluintes e com um crescente número de evasões[40]. A meta deveria ser que a quase totalidade dos raros indígenas que adentram anualmente concluíssem seus estudos, gestando e gerindo outros lugares descolonizados pela ênfase no enfrentamento das condições concretas que produzem a restrição aos seus avanços exitosos desse alunado na academia (AUDRA, 2018).

A categoria **mediação**, um dos sustentáculos da presente pesquisa, é invocada em suas múltiplas possibilidades de aplicação prática para enriquecer as práticas educativas tanto micro e meso como macrossociologicamente, subsidiando desde a qualificação da relação com os estudantes quanto dos docentes e técnicos que os acompanham em suas trajetórias. Tendo-se sempre em mente que ela é necessária para o **convencimento e capacitação** dos agentes que integram os *campi*, uma vez que a inclusão não se dá naturalmente pois as práticas instituídas em séculos de expropriação e genocídios não vão findar somente pela presença física dos indígenas em solo acadêmico. Assim, pensando-se em termos das categorias que subsidiaram essa tese, não basta **territorializar** espaços onde as **práticas** de inclusão se aportem, é preciso fazê-lo pela **mediação** adequada e suficiente em todos os níveis das práticas. Com isso, favorecendo a produção do

---

[39] A Dra Norma da Luz Ferrarini, integrante da banca de defesa da tese, inventariou as palavras e expressões nas falas dos alunos da UFPR expressas nessa pesquisa. Com essa metodologia ela revelou as percepções que os indígenas produzem sobre suas vidas universitárias: preconceito, apreensão, sacrifício, vergonha, ansiedade, frustração, pânico, dependência, solidão, cansaço, dificuldades (de adaptação, de inserção, de legitimação de sua participação), diferença cultural, deficiência na formação/educação básica), constrangimento, estranhamento, depreciação, hostilidade, resistência, desrespeito, segregado, isolado, abandonado, incapaz, ignorado, desistente, sofrimento (psíquico, físico, relacional, material), invisível (nem sabem que eu existo), comprovar periodicamente que tem direito aos direitos, invadido e abusado pelas ações de acompanhamento.

[40] Resumindo os dados discutidos no Capítulo 4 da presente tese, item 4.3.1: pouco mais de um terço (em 13 anos) do já baixo percentual de 60% de taxa de concluintes geral na UFPR, por mais que a qualidade dos egressos indígenas seja a mais valorosa possível, não é reportável a ao que se poderia considerar sucesso. Nem 40,5% de evasão (já descontado o aluno falecido que é computado como abandono no Sistema de Informações para o Ensino - SIE) tampouco pode ser considerado irrelevante, ainda mais que tem havido um crescimento exponencial nesse indicador considerando-se que no primeiro quadriênio evadiram 12%, no segundo 38% e desde 2013 57% (até novembro de 2017).

sucesso da empreitada em termos da garantia das condições de conclusão humanizada dos cursos pelos estudantes, o que somente é possível mediante a adoção da equidade para os indígenas, com recusa das indignidades.

A mediação no plano da macrossociologia das práticas implica em **admitir as limitações institucionais**. Sem **autorreflexão pautada em dados** concretos quantitativos e qualitativos sobre o desempenho da política, mais facilmente ficam obnubiladas as limitações que precisam ser evidenciadas. Nesse sentido, a insensibilidade alimentada pela naturalização do fracasso acadêmico acomodada em discursos patologizadores dos estudantes ou pela contentamento com resultados mínimos precisa incomodar. Para tanto, faz-se necessário **rever o lugar do sigilo** no que tange ao acesso aos dados, pois essa salvaguarda tem limitado a avaliação da gestão acadêmica. Cumpre ressaltar que, mesmo em tempos de vigência da Lei do Acesso à Informação (BRASIL, 2011) e de restrições rígidas dos Comitês de Ética quanto à salvaguarda dos direitos dos participantes das pesquisas, tais práticas continuam vigendo em algumas instituições de ensino superior no Brasil.

É preciso **coragem** para ouvir outras vozes, aceitar outros olhares e respeitar o vislumbre do que não é espelho. Mas isso é imprescindível para investir numa **autoavaliação** ética e pertinente sobre as **políticas e ações** que se pretendem afirmativas. É ainda preciso que a mediação referida se dê na perspectiva da **aglutinação de forças**. A pressão empreendida institucionalmente deve ter por alvo as condições que criam um clima institucional tóxico (...) para a presença indígena pois “as relações de apoio promovem o sucesso estudantil” (AMBO, 2018, p. 17, tradução livre da autora).

A opressão não deveria incidir sobre os (poucos) aliados e simpatizantes das causas dos universitários indígenas que ousam produzir reflexões não reforçadoras das lógicas que sustentam uma situação desfavorável aos mesmos[41].

---

[41] Um exemplo dessa pressão sobre os pesquisadores das práticas institucionais para os indígenas na UFPR e também sobre a dificuldade de autoavaliação institucional na UFPR foi a retaliação que sofri após a defesa da presente tese ocorrida em 29/03/2018, quando, mediante um ato administrativo fui desligada da CUIA apesar de ser a única pesquisadora que produziu uma tese na educação focando a experiência da inclusão indígena na UFPR. Coincidentemente após eu ter levado, a exemplo do que praticam outras universidades, um par de alunos para a reunião da CUIA estadual a fim de propiciar que os mesmos dimensionassem por si próprios a importância política daquele espaço. Cumpre ressaltar que nada impediria que a UFPR encaminhasse quantos técnicos especializados quisesse às reuniões, como tem ocorrido, mas sem prejuízo da representação política.

Nesse sentido, a **personalização da política** deve ser detectada e enfrentada, sob pena de limitar o avanço das conquistas para os indígenas, devido à reprodução de *habitus* condicionados para a manutenção de práticas ulteriores, mesmo em tempos onde a intenção da mudança é assumida e até mesmo atuada na macrossociologia institucional. Os aspectos relacionais precisam acompanhar as intencionalidades expressas no plano representacional para que se consolidem materializações duradouras. Isso porque, como nos ensinam as teorias da prática, a tendência é sempre pela conservação do estado mais duradouro, e o discurso é apenas um dos componentes da prática.

A inclusão dos indígenas não ocorre naturalmente no âmbito acadêmico, ela opera na contramão da história e das funções reprodutoras das desigualdades sociais presentes no espaço social. Há que se garantir mediação adequada para que seja instaurada sem retrocessos. Ela envolve a produção de condições concretas de sucesso por meio de assistência material, física, mental, relacional, pedagógica, linguística, e com ênfase nos anos iniciais. A **equidade** garantida somente no acesso enquanto política não é suficiente, tampouco o é a equidade do caso a caso e a equidade eminentemente reativa às situações que podem ser normatizadas com isonomia entre os indígenas (como a flexibilização das normas administrativas e acadêmicas).

A mediação para a inclusão indígena também envolve a **configuração intencional** de uma **"comunidade" de apoio interpesssoal** entre equipes e alunos indígenas e entre indígenas e demais alunos. As instâncias cuja personalidade seja designada para a defesa dos interesses indígenas devem tomar para si essa responsabilidade e agir proativamente no sentido da recusa e do apoio à recusa de abusos. Devem, portanto, agir para que essa recusa seja claramente explicitada e conduza a mudanças efetivas no sentido da legitimação dos direitos dos indígenas no ensino superior. Nesse sentido, sem descuidar do aspecto relacional das práticas, há necessidade de capacitação das equipes para a especificidade aportada pela interculturalidade indígena a fim de viabilizar esse monitoramento institucional humanizado para um alerta e uma atuação precoce em casos em que as conquistas da inclusão indígena esteja esvaindo.

Por ter se tratado de um evento posterior à defesa e revelar dados novos sobre como se dão no plano RELACIONAL as práticas que concernem à auto-avaliação institucional, incluí os dados comprobatórios no ANEXO G.

Em síntese, um **espaço universitário como lugar de "mutualidade, reciprocidade e amor pode parecer estranhamente deslocado num trabalho científico, mesmo que no campo da educação**" (McCARTY, 2018, p. 232, tradução livre da autora). Mas enquanto professores e aprendizes que somos todos, constantemente ressubjetivados em nossas vivências e reflexões, não buscamos nos esconder sob uma falsa neutralidade. Afet(ados) por nossos companheiros de sonhos, confluímos com os povos e universitários indígenas na busca por uma vida livre de opressão, exploração, indignidade, intimidação e desrespeito. Ousamos nos importar, nos implicar no cuidado... e aprender, ensinar e ser!

REFERÊNCIAS

AGU assegura cotas especiais em vestibular no Paraná. Advocacia-Geral da União, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.agu.gov.br/page/content/detail/id_conteudo/75515>. Acesso em: 25 nov. 2017.

AGU defende sistema de cotas raciais nas universidades. **Advocacia-Geral da União,** Brasília, 2005a. Disponível em: <http://www.agu.gov.br/page/content/detail/id_conteudo/75610>. Acesso em: 25 jan. 2018.

AGU consegue mais uma vitória na defesa do sistema de cotas da UFPR. Brasília, 2005b. Disponível em: <http://www.agu.gov.br/page/content/detail/id_conteudo/75616<. Acesso em: 26 jan. 2018.

ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAOUI, I. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2010

ALPHONSE, F. **Análise do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) implementado pela UNICAMP no período de 2005-2014**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

AMARAL, W. R. do. As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2010.

AMARAL, W. R. do; SILVEIRA, D. M. F. A comissão universidade para os índios: desafios na política de educação superior indígena. In: AMARAL, W.R. et al. **Universidade para indígenas:** a experiência do Paraná. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. p. 39-78.

AMBO, T. Caregiving as refusal in the Academy. **QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education**, Califórnia/USA, v. 31, n. 3, p. 215-222, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/tqse20/current?nav=tocList>. Acesso em: 21 mai. 2018.

ANHAIA, B. C. de. **Educação superior e inclusão social:** um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática. 234 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BACK, S. **República Guarani**. Coleção Cinema, v. 14. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1982.

BARRA, E. S de O. **Resposta a perguntas para a tese a Francine Rocha**. 2017. Informação verbal.

BEGA, M. T. S. Arqueologia de uma política. In: FERRARINI, N. DA L.; RUPPEL, D. (Orgs). **Inclusão racial e social**: considerações sobre a trajetória UFPR. Curitiba: EdUFPR, 2013. p.89-114.

BERTÚLIO, D. L. de L. Cotas raciais no ensino superior. In: DUARTE, E.C.P. et al. **Cotas raciais no ensino superior**: entre o jurídico e o político. 2.reimp.Curitiba: Juruá, 2012. p.75-120.

BEVILAQUA, C. 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, jan./jun., 2005a. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012005000100005>. Acesso em: 06 nov. 2012.

BEVILAQUA, C. B. O primeiro vestibular indígena na UFPR. **Campos – Revista de Antropologia**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 181-185, 2005b.

BETTENCOURT, L. Cartas brasileiras: visão e revisão dos índios. In: GRUPIONI, L.D.B. **Índios no Brasil**. Brasília: BRASIL/MEC, 1994. p.39-58.

BISPO, M. Methodological reflections on practice-based research in organization studies. **BAR – Brazilian Administration Review**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 309-323, July/Sept. 2015.

BEM-VINDOS CALOUROS INDÍGENAS. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Assessoria a Projetos Educacionais e Comunicação do Setor de Ciências Biológicas (ASPEC)/Núcleo Universitário de Educação Indígena (NUEI). Curitiba, 2017f.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BOSCARIOLI, C. et al. Formação dos vestibulares dos povos indígenas no Paraná: avanços de 2002 a 2013. In: AMARAL, W.R.; et al. **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. p.79-89.

BOTELHO, M. T.de S. L.; SECCHI, D. A inclusão de estudantes indígenas no curso de enfermagem da UFMT – Sinop: alcances e desafios. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p.27-47, 01 May 2015.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Ed.70, 2011a.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo cientifico. São Paulo, SP: Editora UNESP. 2004

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11.ed. Campinas: Papirus, 2011b.

BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: MICELI, S. (Org.). **Pierre Bourdieu**: a economia das trocas simbólicas. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007b. p. 203-230.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo, SP: EdUSP, 2007a.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2014.

BRASIL. Constituição (1988), **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei 12.711, de 29/08/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out. 2012. p.1-6.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Portaria nº 63/PRES, de 23 de janeiro de 2006. Aprova as orientações para a seleção dos estudantes indígenas no ensino superior ao recebimento de apoio financeiro da FUNAI via Unidades Regionais. **Boletim de Serviço da FUNAI**, Brasília, ano XIV, n.2, jan./2006, publicado em 27 jan. 2006.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Portaria nº 744/PRES, de 02 de agosto de 2007. Normatiza a aplicação de recursos com auxilio financeiro para estudantes indígenas fora de suas aldeias, para professores indígenas sem vínculo empregatício com a FUNAI etc. **Boletim de Serviço da FUNAI**, Brasília, ano XX, n. 15, ago./2007, publicado em 06 ago. 2007a.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Portaria nº 849/PRES, de 04 de agosto de 2009. Redefine as orientações para a seleção dos Estudantes Indígenas no Ensino Superior ao recebimento de apoio financeiro da FUNAI via Unidades Regionais. **Boletim de Serviço da FUNAI**, Brasília, ano XXII, n.15-16, ago./2009, publicado em 26 ago. 2009a.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Portaria nº 966/PRES, de 26 de agosto de 2009. Revoga a Portaria nº. 63/PRES, de 23 de janeiro de 2006. **Boletim de Serviço da FUNAI**, Brasília, ano XXII, n. 15-16, ago./2009, publicado em 26 ago. 2009b.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010**: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Assessoria de Comunicação Social, 2012b. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?idnoticia=2194&view=noticia>. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Características gerais dos indígenas**: resultados do universo. Rio de Janeiro, RJ, 2012. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).**Gráficos e tabelas**. 2012b. Disponível em: < https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **O Brasil indígena**. 2013. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor e raça. Rio de Janeiro, 2012c. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 /12. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 30 ago. 2012d. p.1.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5o, no inciso II do § 3o do art. 37 e no § 2o do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. P. 1 (edição extra).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos SECAD 3. Edição especial Educação Escolar Indígena. Brasília: SECAD/MEC, 2007b.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **STF julga constitucional sistema de cotas na UnB**. Brasília, 2012e. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042>. Acesso em: 25 jan. 2018.

BROWN, L. Nurturing relationships within a space created by “indigenous ways of knowing”. A case study. **The Australian Journal of Indigenous Education**, Queensland, v. 39, n. S1, p. 15-22, 2010.

BULGACOV, Y. L. M. et al. Contribuições da teoria da atividade para o estudo das organizações. Cad. EBAPE. BR, Rio de Janeiro, v. 12, n.3, p. 649-662, jul./set. 2014.

BURATTO, L. G. Educação escolar indígena na legislação atual. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Maringá: EdUEM, 2008. p.57-73.

CAMARGO, D. de. **As emoções e a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CANDAU, V. M. F. (Org). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. São Paulo, SP: DP&A, 2005.

CARA, D. Lei das Cotas, vitória da sociedade civil. In: GEA-ES/FLACSO Brasil. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil/Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.1, jan./jun. 2012.

CARRARA, J. **“Era bem cansativo, mas nunca pensei em desistir” -** Michele Alves, farmacêutica pela UFPR. 26 out 2015a. Disponível em: <http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/68329/>. Acesso em: 26 fev 2018.

CARRARA, J. **Re: Matéria – cotistas** [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <francine.rocha@ufpr.br>. 20 nov. 2015b.

CARRARA, J. “**Se eu não tivesse essa oportunidade, nem sei o que seria**” – Marcelo Batista, doutor em Bioquímica pela UFPR. 14 out. 2015c. Disponível em: http://www.ufpr.br/portalufpr/blog/noticias/se-eu-nao-tivesse-essa-oportunidade-nem-sei-o-que-seria-marcelo-batista-doutor-em-bioquimica-pela-ufpr/>. Acesso em: 26 set. 2016.

CERVI, E. U. Ações afirmativas e vestibular da UFPR de 2005 a 2010: de política afirmativa racial para política afirmativa de gênero. In: FERRARINI, N. da L.; RUPPEL, D. (Orgs.). **Inclusão racial e social**: considerações sobre a trajetória UFPR. Curitiba: EdUFPR, 2013. p. 233-260.

CÉSAR, M. R. de A. **Resposta a perguntas para a tese a Francine Rocha**. 2017. Informação verbal.

CHAUÍ, M. de S. 500 anos – caminhos da memória, trilhas do futuro. In: GRUPIONI, L.D.B. (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: MEC, 1994. p. 11-12.

CHÁVEZ, A. F.; KE, F.; HERRERA, F. A. Clan, sage, and sky: indigenous, hispano, and mestizo narratives of learning in new mexico context. **American Educational Research Journal**, Thousand Oaks, v. 49, n. 4, p. 775-806, 2012.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, 2005.

COHN, C. Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena. **Cadernos De Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres, v. 3, n. 1, p. 94-111, 2004.

COLAÇO, T. L. **"Incapacidade" indígena**: tutela religiosa e violação do direito guarani nas missões jesuíticas. Curitiba: Juruá, 2009.

COSTA, R. H. da. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multierritorialidade. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CRUZ, F. S. M. Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 93-108, 2017.

DAVID, M.; MELO, M. L.; MALHEIRO, J. M. da S. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p.111-125, 2013.

DEMO. P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEVLIN, M. Indigenous higher education student equity: focusing on what works. **The Australian Journal of Indigenous Education**, Queensland, v. 38, n. 1, p. 1-8, 2009.

DRAY,G. M. O sentido jurídico do princípio de igualdade: perspectiva luso-brasileira. **Revista Brasileira de Direito Constitucional - RBDC**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 113-137, 2003.

DUARTE, E. C. P. Princípio da isonomia e critérios para discriminação positiva nos programas de ação afirmativa para negros (afro-descendentes) no ensino superior. In: DUARTE, E. C.; BERTÚLIO, D. L. de L.; SILVA, P. V. B. da. **Cotas raciais no ensino superior**: entre o jurídico e o político. 2.reimp. Curitiba: Juruá, 2012. p.75-120.

DUARTE, E.C.P. Procedimentos administrativos e práticas pedagógicas em programas de cotas raciais no ensino superior. **Cadernos da Escola de Educação e Humanidades da UNIBRASIL**, Curitiba, n. 3, p.1-23, 2006.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Uma história dos costumes. v. 1. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Formação do Estado e civilização. v. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ESTERMANN, J.; TAVARES, M.; SANTOS, S. G. dos. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 17-29, 2017.

FACCI, M. G. D. et al. **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EdUEM, 2012.

FAUSTINO, R. C. História da educação escolar indígena no Brasil: da assimilação à tolerância. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Maringá: EdUEM, 2008. p. 35-56.

FAVACHO, A. P. O que há de novo nas disputas curriculares? **Educ. Soc.,** Campinas, v. 33, n. 120, p. 929-932, jul./set. 2012.

FERES JÚNIOR, J. Inclusão no ensino superior: raça ou renda? In: GEA-ES/FLACSO Brasil. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil/Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.1, jan./jun. 2012.

FERNANDES, P.; JOSÉ, M. Educação superior indígena no Brasil: releituras e perspectivas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 31, n. 31, p. 85-99, 2015.

FERRARINI, N. da L. **O ser e o fazer na universidade**. Curitiba: UFPR - Departamento de Psicologia. BANPESQ 20110118243. Projeto de pesquisa em andamento. Curitiba, 2011.

FERRARINI, N. da L. Universidade: uma leitura sem culpa – olhar caleidoscópio sobre a formação do psicólogo. In: PAN, M. G. de S.; ALBANESE, L.; FERRARINI, N. da L. (Orgs.). **Psicologia e ensino superior**: formação e(m) prática. Curitiba: Juruá, 2017. p. 19-33.

FERRARINI, N. da L.; PORTO, L. Apresentação. In: FERRARINI, N. da L.; RUPPEL, D. (Orgs.). **Inclusão racial e social**: considerações sobre a trajetória UFPR. Curitiba: EdUFPR, 2013. p. 9-23.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7.ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, A. E. de C. (Org.). **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil**: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial-Conexão de Saberes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2015.

FREITAS, A. E. de C.; RESENDE, L. M. G. Currículo e resistência: horizontes para uma ecologia de saberes. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 188-199,2016.

FREITAS, A. E. de C.; HARDER, E. Da política de estado ao estado da política, panorama de uma década de ensino superior indígena no Paraná. In: BERGAMASCHI, M.A. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior**: uma abordagem a partir da UFRGS. v.1.Porto Alegre: Hartmann, 2013a. p.169-182.

FREITAS, A. E. de C.; HARDER, E. Entre a equidade e a assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas afirmativas de educação superior indígena no Brasil. **Século XXI - Revista de Ciências Sociais***,* Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 62-87, 2013b.

FONSECA, R.M. **Resposta a perguntas para a tese a Francine Rocha**. Informação verbal. 2017.

GALE, T.; MILLS, C.; CRUZ, R. Socially inclusive teaching: belief, design, actions as pedagogic work. **Journal of Teacher Education**, Thousand Oaks, v. 68, n. 3, p. 345-356, 2017.

GALLOP, C. J.; BASTIEN, N. Supporting success: aboriginal students in highes education. **Canadian Journal of Higher Education**, Edmonton, v. 46, n. 2, p.206-224, 2016.

GHERARDI, S. **Conhecimento organizacional**: a textura da aprendizagem no local de trabalho. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

GODOY, D. B. de O. A; de; BAIRRÃO, J. F. M. H. Vozes ameríndias na universidade pública inclusiva. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 6, n. 2, 01 December 2016, p.15-38.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Cadernos do CEJ,** v. 24, p. 86-123, 2003.

GRANDE, S. Aging, precarity, and the struggle for indigenous elsewheres. P. 168-176. **QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education**, Califórnia/USA, v. 31, n. 3, p. 168-176, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/tqse20/current?nav=tocList>. Acesso em: 21 mai. 2018.

GRANDE, S.; McCARTY, T. L. Indigenous elsewheres: refusal and re-membering in education research, policy, and práxis. **QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education**, Califórnia/USA, v. 31, n. 3, p.165-167, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/tqse20/current?nav=tocList>. Acesso em: 21 mai. 2018.

GUERRA, Maria José; AMARAL, Wagner Roberto do; OTA, Maria Inês Nobre. A experiência do Ciclo Intercultural de iniciação acadêmcia dos estudantes indígenas na UEL. In: AMARAL, W.R.; et al. **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. p. 137-157.

GUIMARÃES, S. M. G. Diretrizes da Educação Escolar Indígena. In: PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação de Educação Escolar Indígena. **Educação Escolar Indígena**. Cadernos Temáticos. Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 18-22.

GUO, S. **Does indigenous involvement in decision-making process work?** The anatomy of a positive measure: a study of the Australian indigenous education policy envirnment in the higher education sector. Beijing Foreign Studies University & The University of New South Wales ; AustraliaChina Council. Beijing, 2013.

GUZMÁN, E. C.; ORTIZ, J. A. C. Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. **Nómadas (Col)**, Bogotá, n. 44, p.147-165, 2016.

HARDER, E; FREITAS, A. E. de C. A educação superior para indígenas no discurso da corte constitucional brasileira: uma análise do acórdão da ADPF n.186 do

Supremo Tribunal Federal. **Revista Del Instituto de Investigaciones em educación**, Resistencia/Chaco, n.8, 2016. p.129-142.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 10.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

HENRY, F. Indigenous faculty at Canadian Universities: Their stories. **Canadian Ethnic Studies**, v. 44, n. 1, p.101-132, 2012

HERBERT, J. Indigenous studies: tool of empowerment within the academe. **The Australian Journal of Indigenous Education**, Queensland, v. 39, n. S1, p. 23-31, 2010.

LABARTHÉ, V. J. **Positive discrimination measures in Australian indigenous higher education**: lessons for Chile. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade de Tecnologia de Sydney, Sydney, 2015.

KERN, A. A. Do Guairá ao Rio da Prata: jesuítas e guaranis nas missões coloniais do Brasil Meridional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INDÍGENAS, MISSIONÁRIOS E ESPANHÓIS: O PARANÁ NO CONTEXTO DA BACIA DO PRATA SÉCULOS XVI E XVII, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 2009, p.79-100.

KRIEGEL, R.; AZEVEDO, E. O. de; SILVA, F. F. da. Relação do grupo indígena *Guarani Mbyá* com o meio ambiente: alicerces da agroecologia. **Revista em Agronegócio e Meio Ambiente**, Maringá, v. 7, n. 1, 2013.

LATOUR, B. "Qual é a história?" Organizando como um modo de existência. In: ROBICHAUD, D.; COOREN, F. (Eds.). **Organização e organização**: materialidade, agência, e discurso. New York: Routledge, 2013. p. 37-51.

LÁZARO, A. et al. Inclusão na Educação Superior. In: GEA-ES/FLACSO Brasil. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil/Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.1, jan./jun. 2012. p. 5-8.

LEWANDOWSKI, R. **Voto**: arguição de descumprimento de preceito fundamental 186. Brasília: STF, 2012. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2018.

LIMA, A. C. de S.. Povos indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam? In:GEA-ES/FLACSO Brasil. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil/Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.1, jan./jun. 2012. p. 15-16.

LIMA, A. C. de S. Prefácio. In: FREITAS, A. E. de C. (Org.). **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil**: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial-Conexão de Saberes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2015. p. 7-8.

LITTERES, B. M. Genesis del Guarani jesuítico del Guairá. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INDÍGENAS, MISSIONÁRIOS E ESPANHÓIS: O PARANÁ NO CONTEXTO DA BACIA DO PRATA SÉCULOS XVI E XVII, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 2009, p.47-77.

LITTERES, B. M. Entrevista a Sylvio Back. In: BACK, S. **República Guarani**. Coleção Cinema, v.14. Rio de Janeiro: RJ: Paz e Terra, 1982.

LONGHINI, L. Z. Educação e aprendizagem de indígenas Terena: considerações éticas a partir de um estudo etnopsicológico. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 7, n. 1, p.125-142, jul. 2017.

LOPES, T. da S. Currículo e ações afirmativas: perspectivas multiculturais. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 1, p. 35-39, 01 set. 2011.

LOPEZ, L. C. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 121-134, 2012.

MACHADO, J. P.; PAN, M. G. de S. Direito ou benefício: políticas de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 21, n. 4, p. 477-488, out./dez 2016.

MARAMBA, D. Undestanding campus climate through the voices of Filipina/o American college students. **College Student Journal**, Mobile, v. 42, n. 4, p. 1045-1060, 2008.

MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2007.

McCARTY, T. L. Concluding commentary: reimagining education research from indigenous elsewheres. **QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education**, Califórnia/USA, v. 31, n. 3, p.231-234, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/tqse20/current?nav=tocList>. Acesso em: 21 mai. 2018.

MELO, R. C. de. **Parecer da Defensoria Pública, referente ao PAJ 2016/029-03291**. Defensoria Pública da União, Núcleo de Curitiba, 5º Ofício Cível, 17 de fevereiro de 2017.

MILNE, T.; CREEDY, D.K.; WEST, R. Integrated systematic review on educational strategies that promote academic success and resilience in undergraduate indigenous students**. Nurse Education Today**, Philadelphia, v. 36, p. 387-394, 2016.

MOREIRA JÚNIOR, C. A. **RE: Perguntas para tese em educação** [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <francine.rocha@ufpr.br>. 21 set. 2017.

NERES, I. C. Sentimentos e sentidos das experiências vividas por estudantes indígenas na UFPR. Trabalho de Conclusão do Curso – Pedagogia, Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2017. Disponível em: <http://www.pedagogia.ufpr.br/tcc2017.html>. Acesso em: 25 nov. 2018.

NICOLINI, D. **Practice theory, work & organization**: an introduction. UK: Oxford, 2013.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NOVAK, M. S. J. **Política de ação afirmativa**: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses. Dissertação (Mestrado em Educação), UEM, Maringá, 2007.

OLIVEIRA, J. P. de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização de fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.

OLIVEIRA, J. P. de; FREIRE, C. A. da R. **A presença indígena na formação do Brasil**. v. 13. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, M. O. de. **História e arte guarani**: interculturalidade e identidade. Santa Maria: Editora UFSM, 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: TAILLE, Y. de la; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, SP: Summus, 1992. p.75-84.

OLIVEIRA, T. G. de. **Encerramento da I Semana Acadêmica dos Estudantes Indígenas da UFPR**. Curitiba, 19 de abril de 2018. Comunicação oral.

OLIVEN, A. C.; BELLO, L. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. **Horizontes Antropológicos**, n. 49, p. 339-374, 2017.

PALADINO, M. Educación superior indégena em Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. **Desacatos**, n. 33, mai.-ago., p. 67-84, 2010.

PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas no ensino superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, n. esp., p.175-195, 2012.

PAN, M. G. de S. Avaliação enquanto “tarefismo” no ensino superior. Curitiba, 25 out. 2017. Palestra proferida na Universidade Federal do Paraná.

PARANÁ. Lei nº 13.134, de 18 de abril de 2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. **Diário Oficial**, Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001a.

PARANÁ. Lei nº 14.274, de 24 de dezembro de 2003. Reserva vagas a afro-descendentes em concursos públicos, conforme especifica. **Diário Oficial**, Curitiba, n. 6634, 26 dez. 2003.

PARANÁ. Lei nº 14.995, de 09 de janeiro de 2006. Dá nova redação ao art. 1 da Lei 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas universidades estaduais). **Diário Oficial**, Curitiba, n. 7140, 9 jan. 2006a.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Minuta de Resolução Conjunta n 35/2001. 2001b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Resolução Conjunta n. 001/2004. Institui a Comissão Universidade para os Índios-CUIA. Curitiba, 2004a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Resolução Conjunta n. 002/2004. Revoga a Resolução Conjunta n. 001/2004, inclui a UFPR e a UNESPAR e dá outras providências. Curitiba, 2004b.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Resolução Conjunta n 29/2006. 2006b.

PASCARELLA, E.T.; TERENZINI, P.T. **How College affects students**: findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey Bass, 1991.

PAULINO, M. Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PIDGEON, M. More than a checklist: meaningful indigenous inclusion in higher education. **Cogitatio: Social Inclusion**, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 77-91, 2016.

PIDGEON, M.; ARCHIBALD, J.A.; HAWKEY, C. Relationships matter: supporting aboriginal graduate students in British Columbia, Canada. **Canadian Journal of Higher Education**, Edmonton, v. 44, n. 1, p.1-21, 2014.

PISCITELLI, R. M. **Cotas raciais**: o Estado como promotor de ações afirmativas e políticas para acesso dos negros à Universidade. 2.ed. Curitiba: Juruá, 2014.

QUERO, C.; SOUZA, F. Fotógrafo faz registro raro de tribo isolada em floresta no Acre; veja imagens. **BBC Brasil**. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-38399604>. Acesso: 22 dez. 2016.

RECKWITZ, A. Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. **European Journal of Social Theory**, Thousand Oaks, v. 5, n. 2, p. 243-263, 2002.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 10.reimp. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2011.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. A organização escolar. 5.ed. São Paulo, SP: Moraes, 1984.

RILEY, T.; UNGERLEIDER, C. Self-fulfilling prophecy: how teachers‟ attributions expectations and stereotypes influence the opportunities afforded aboriginal studentes. **Canadian Journal of Education**, Edmonton, v. 35, n. 2, p. 303-331, 2012.

RISTOFF, D. O espelho distorcido. In: GEA-ES/FLACSO Brasil. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil/Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.1, jan./jun. 2012. p. 9-10.

ROCHA, F. **A educação escolar no processo de subjetivação de universitários indígenas da UFPR**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPR, Curitiba, 2013a.

ROCHA, F. Alunos indígenas: uma realidade cada vez mais presente em nosso Setor. **BioHoje**, n. 2, 2013b. Disponível em: <http://www.bio.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2013/04/Biohoje2.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

ROCHA, F. Cotistas de sucesso: versão ampliada. **BioHoje** n. 17, 2015 (link indexado). Disponível em: <http://www.bio.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/08/Cotistas-de-Sucesso.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

ROCHA, F. **Relatório do projeto de extensão universitária Valorizando a Cultura Guarani da Tribo *Araçá´í*, Piraquara/PR**. Curitiba: UFPR, Setor de Ciências Biológicas; PROEV – Unidade de Projetos Especiais e Vídeo, 2008.

ROCHA, F.; CUBAS, J. **Histórias de sucesso**: saiba como estão hoje cotistas formados pela Universidade. **BioHoje**, n. 17, 2015 . Disponível em: <http://www.bio.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/08/Biohoje_17.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016>. Acesso em: 26 fev. 2018.

ROCHA, F. et al. “Colegas de Estudo” e a produção de contextos sociais de apoio para universitários com dificuldades de persistência na permanência no ensino superior. In: PAN, M. G. de S.; ALBANESE, L.; FERRARINI, N. da L. (Orgs.). **Psicologia e ensino superior**: formação e(m) prática. Curitiba: Juruá, 2017a. p. 231-252.

ROCHA, F. et al. Entre a reprodução e a produção: o espaço curricular de “Projetos de Aprendizagem” e a (re)significação autoral no ensino superior. In: PAN, M. G. de S.; ALBANESE, L.; FERRARINI, N. da L. (Orgs.). **Psicologia e ensino superior**: formação e(m) prática. Curitiba: Juruá, 2017b. p. 99-120.

ROCHA, F. et al. (Francine; FERRARINI, Norma da Luz; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza ; FREITAS, Ana Elisa de Castro; CAMARGO, Denise de.) Inclusão indígena no ensino superior: histórias de superação. In: PAN, M. G. de S.; ALBANESE, L.; FERRARINI, N. da L. (Orgs.). **Psicologia e ensino superior**: formação e(m) prática. Curitiba: Juruá, 2017c. p.205-230.

ROCHA, F. et al. Valorizando a cultura Guarani da tribo *Araçá´í*, Piraquara/PR. In: ROCHA JÚNIOR, A. F. da. (Org). **Extensão universitária e cultura:** a produção de conhecimento comprometida com o desenvolvimento social. São João Del-Rei: Malta, 2008b. p. 60-71.

RODRIGUES, I. C.; NOVAK, M. S. J.; FAUSTINO, R. C. A política pública de educação superior indígena no Paraná: percursos, dilemas e perspectivas. In: AMARAL, W.R. do et al. In: AMARAL, W.R. et al. **Universidade para indígenas:** a experiência do Paraná. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. p. 91-104.

RODRIGUES, I.C. **Respostas sobre perguntas para a tese formuladas por Francine Rocha**. Pinhão/PR, 2017. Informação verbal.

ROBERTSON, L. H.; HOLLERAN, K.; SAMUELS, M. Tailoring university counselling services to aboriginal and international students: lessons from native and international student centres at a Canadian University. **Canadian Journal of Higher Education**, Edmonton, v. 45, n. 1, p.122-135. 2015.

ROSSINGH, B.; DUNBAR, T. A participative evaluation model to refine academic support for first year indigenous higher education studentes. **The International Journal of the first year in higher education**, Darwin, v. 3, n. 1, p. 61-74, 2012.

RUSSO, K.; DINIZ, E. Políticas de ação afirmativa e o direito à educação: desafios de acesso e de permanência de estudantes indígenas no estado do Rio de Janeiro. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.46-65, 2016.

SAMPAIO, O. A. M. G. R. A universidade como área de influência, no olhar de um guarani. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 134-157, 2017.

SAMPIERI, R H; COLLADO, C. F.; BAPTISTA LUCIO, M.P. **Metodologia de pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACHNER ANGNES, J.; QUINTAL DE FREITAS, M. de F.; KLOZOVSKI, M. L.; COSTA, Z. da F.; ROCHA, C. M. A permanência e a conclusão no ensino superior: O que dizem os Índios da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO) – Brasil. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas - Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 25, n. 1, p. 3, 2017.

SBRAVATI, M. Evangelização na América Meridional. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Cultura. **Exposição Missões**: conquistando almas e territórios. Catálogo. Casa Andrade Muricy, Curitiba, p. 39-57, 2009.

SCHATZKI, T. R. Introduction: practice theory. In: SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K.; SAVIGNY, E. Von. **The practice turn in contemporary**. London/NewYork: Routledge, 2001.

SCHATZKI, T. R. Materiality and social life. **Nature and Culture**, New York, v. 5, n. 2, p. 123-149, 2010.

SCHMITZ, P. I. A arqueologia e as primeiras reduções jesuíticas. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Cultura. Seminário Internacional Indígenas, Missionários e Espanhóis: o Paraná no contexto da Bacia do Prataséculos XVI e XVII (2009: Curitiba/PR). Curitiba/PR, 2010 (Anais) 262p. p.117-174.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL INDÍGENAS, MISSIONÁRIOS E ESPANHÓIS: O PARANÁ NO CONTEXTO DA BACIA DO PRATA SÉCULOS XVI E XVII, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 2009.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Livro Pleno, 2009.

SILVA, A. L. da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, A.L. DA; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.).

Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola. 2.ed . São Paulo: Global, 2001. p. 9-25.

SILVA, J. da; TARGINO, N.; CORRÊIA, R. A. Indígenas na universidade brasileira: sonho, esperança ou pesadelo? **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 109-120, 01 mar. 2012.

SILVA, L. G. da. **Indígenas estudantes na UFPR**: os desafios do acesso e permanência no ensino superior. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Sociais), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVA, P. V. B. da. Políticas de democratização de acesso na Universidade Federal do Paraná. In: DUARTE, E. C. P.; BERTÚLIO, D. L. de L.; SILVA, P. V. B. da. **Cotas raciais no ensino superior**: entre o jurídico e o político. 2.reimp. Curitiba: Juruá, 2012. p.159-187.

SOMERS, P. **Universitários de primeira geração abandonam porque foram abandonados**. Comunicação oral na arguição da banca de defesa de dissertação de mestrado de Francine Rocha. UFPR, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba: julho de 2013.

SOUZA, K. C. C. de. **A política de educação na perspectiva de um estudante universitário indígena egresso**. 19 p.Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Serviço Social) – Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2011. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/29539/KASANDRA%20CONCEICAO%20CASTRO%20DE%20SOUSA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 abr. 2013.

SOUZA FILHO, C. F. M. de. O direito envergonhado: o direito e os índios no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: MEC, 1994. p. 153-168.

SOUZA FILHO, C. F. M. de. **O renascer dos povos indígenas para o Direito**. 8.reimp. Curitiba: Juruá, 2012.

STIRLING, J.; ROSSETTO, C. "Are we there yet?": Making sense of transition in higher education. **Student Success Journal**, Brisbane, v. 6, n. 2, p. 9-20, 2015.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica**. Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 481-497, set./dez. 2011.

TAVARES, A. **Dez anos de cotas na UnB.** Comunidade acadêmica avalia o sistema, instituído em 2003, e discute os rumos para o futuro. Brasília: 2013b. Disponível em: <http://unb2.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=7806>. Acesso em: 27 jan. 2018.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna.** Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2011.

TRUDGETT, M. Western places, academic spaces and indigenous faces: supervising indigenous australian postgraduate students**. Teaching in higher education journal,** Sydney, v. 16, n. 4, p.389-399, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução 20/17**. Estabelece procedimentos e critérios para validação de autodeclaração dos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação e de educação profissional da UFPR e dá outras providências. Curitiba, 2017a. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/362622326/CEPE>. Acesso em: 25 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD). **Resolução 31/09**. Regulamenta o programa de benefícios econômicos para a manutenção aos estudantes de graduação e ensino profissionalizante da UFPR. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_coplad_31072009-532.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD). **Resolução 33/17.** Cria a SIPAD – Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade da UFPR. Curitiba, 2017b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD). **Resolução 34/17**. Aprova Regimento da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD) da UFPR. Curitiba, 2017c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Conselho Universitário (COUN). **Ata da sessão realizada no dia 25 jun. 2015.** Apresentação do Relatório dos 10 anos do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/11/COUN25062015.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Conselho Universitário (COUN). **Atas da sessão temática realizada nos dias 06, 07 e 10 mai. 2004.** Continuidade de reunião encerrada dia 07/05/2004. Curitiba, 2004a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Conselho Universitário (COUN). **Resolução 08/87**. Aprova os princípios de consulta à comunidade universitária para elaboração de listas de dirigentes e escolha de representantes nos órgãos da UFPR – eleição. Curitiba, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Conselho Universitário (COUN). **Resolução Nº 37/04.** Estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Núcleo de Concursos. **Edital 01/04.** Processo seletivo 2004-2005. Curitiba, 2004c. Disponível em: <http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2004/center_2004.htm>. Acesso em: 25 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Núcleo de Concursos. **Edital 01/17 e 02/17** – retorno à aldeia. 2017d. Disponível em: <http://www.prae.ufpr.br/prae/wp-content/uploads/2017/06/RETORNO-A-ALDEIA-EDITAL-01-17>. Acesso em: 25 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Núcleo de Concursos. **Edital 03/05**. Processo seletivo 2005-2006. Curitiba, 2005. Disponível em: <http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2006/center_2006.htm>. Acesso em: 25 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Núcleo de Concursos. **Edital 28/2015** (republicado após recurso). Processo seletivo 2015-2016. Curitiba, 2015b. Disponível em: <http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2016/documentos/edital282015.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Núcleo de Concursos. **Edital 42/2017**. Processo seletivo 2017-2018. Curitiba, 2017e. Disponível em: <http://portal.nc.ufpr.br/documentos/ps2018/editais/Edital%20N%C2%BA%2042.2017%20Processo%20Seletivo%202017-2018.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Núcleo de Concursos**. Guia do candidato**. Anexo X: modelo de autodeclaração de identidade indígena. Processo seletivo 2017-2018. TADII. Curitiba, 2017f . Disponível em: <http://portal.nc.ufpr.br/documentos/ps2018/editais/Guia%20do%20Candidato.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Parecer do Processo 14898/04-12** – Plano de Metas de Inclusão racial e Social da UFPR. Curitiba, 2004d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Perfil dos novos calouros demonstra mudanças positivas no processo de seleção**. Curitiba, 2006a. Disponível em: <http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/perfil-dos-novos-calouros-demonstra-mudancas-positivas-no-processo-de-selecao/>. Acesso em: 25 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). **Bolsa Permanência PBP - MEC**. Curitiba, 2013. Disponível em:

<http://www.prae.ufpr.br/prae/programas-da-prae/auxilio-permanencia-pbp-mec/ >. Acesso em: 25 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Relatório da Comissão encarregada de avaliar os 10 anos da implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR**. Curitiba, 2015c. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/46013/relatorio_plano_de_metas_de_inclusao_racial_e_social_2015.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Relatório e exposição de motivos para o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, 30 mar. 2004a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Secretaria dos Órgãos Colegiados. Re: ata de reunião coun ou cepe julho/julho 2015 [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <francine.rocha@ufpr.br>. 24 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Setor de Ciências Biológicas. **Histórias de sucesso: perfil**. Curitiba, 26 ago. 2015d. Disponível em: <https://www.facebook.com/blufpr/photos/a.755424574470190.1073741828.752901924722455/1048541525158492/?type=3&theater>. Acesso: em 26 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Superintendência de Comunicação Social. **COTAS: Universidade reforça seu posicionamento sobre a lei de cotas federal**. Curitiba, 2015e. Disponível em:<http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/cotas-universidade-reforca-posicionamento-sobre-lei-federal/>. Acesso em: 25 jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Superintendência de Comunicação Social. **UFPR analisa recursos de alunos aprovados por cotas**. Curitiba, 2006b. Disponível em:<http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-analisa-recursos-de-alunos-aprovados-por-cotas/>. Acesso em: 25 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **10 anos de Cotas na UFPR**. “Era bem cansativo, mas nunca pensei em desistir” - Michele Alves, farmacêutica pela UFPR. UFPR, Portal UFPR. Curitiba, 2015f. Disponível em:<http://www.ufpr.br/portalufpr/blog/noticias/68329/>. Acesso em: 26 set. 2016.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Resolução 38/2003**. Aprova a Proposta de Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial na Universidade de Brasília a ser estudada e analisada. Brasília, 2003.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Análise do sistema de cotas para negros da UNB** – período 2º. Semestre de 2004 a 1º. Semestre de 2013. Brasília, 2013. Disponível em:

<http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/index/realtorio_sistema_cotas.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

VALORE, L. Família, futuro e imagens de si: um estudo com jovens de uma comunidade litorânea. In: PAN, M. G. de S.; ALBANESE, L.; FERRARINI, N. da L. (Orgs.). **Psicologia e ensino superior**: formação e(m) prática. Curitiba: Juruá, 2017. p. 154-171.

VAN DER MEER, J.; SCOTT, S. Including everyone: a peer learning program that works for under-represented minorities? **FYHE International Journal** -**The International Journal of the First Year in Higher Education**, Brisbane, v. 4, n. 1, p. 85-94, 2013.

VAVRIK, G. F. Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo.Germán. **Education Policy Analysis Archives**, Tucson, v. 22, n. 1, 2014.

VENÂNCIO, A. C. L. et al. Metodologias das práticas. Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais (CBEO), 3., 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

VERA, I.; AVERSI-FERREIRA, T. A.; LUCCHESE, R. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 289-293, jan. 2011.

VYGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas.** v. II: pensamento y linguaje; conferencias sobre psicología. Madrid: Visor,1993.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas.** v. V: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4.ed. São Paulo, SP: Ícone – Edusp, 1992.

ZAFFOS, J. Power of place: emerging programs help tribal college students lead the way at home. **Tribal College Journal of American Indian Higher Education**, Mancos, v. 24, n. 3, 2013.

ZERON, C. A. de M. R. **Linha de fé**: a Companhia de Jesus e a escravidão no processo de formação da sociedade colonial (Brasil, séculos XVI e XVII). São Paulo, SP: EdUSP, 2011.

APÊNDICE A – VIVÊNCIAS NO MT

Quando fiz o levantamento para o MEC o modelo de educação que eles pleitearam envolvia o respeito à suas variadas culturas e a seus processos próprios de ensinar e de aprender. Dessa forma, significava para eles ter seus próprios professores, currículo (conteúdos), merenda, gestão sobre o ensino das línguas nativa (exclusiva até o fim do primeiro ciclo do Ensino fundamental) e portuguesa, calendário escolar e rituais; incluía, ainda, a gestão própria, com autonomia gerencial e financeira, além da organização física do espaço escolar. Evidentemente, tal demanda não se apresentava uníssona nas reuniões das quais participei, pois havia diferentes prioridades em relação aos aspectos elencados, conforme variavam os interlocutores. Abaixo, um relatório visual dessas vivências no Mato Grosso.

ESCOLA INDÍGENA BORORO EM BARÃO DE MELGAÇO (MT)



Fonte: acervo pessoal da autora (1996).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Portaria nº 248, de 06 de dezembro de 1996

O SECRETÁRIO-EXECUTIVO DA SECRETARIA EXECUTIVA DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE, no uso de suas atribuições legais e regimentais e tendo em vista o disposto na legislação vigente (Decreto - Lei nº 200/67, Decreto nº 93.872/86 e Instrução Normativa STN nº 02, de 19 de abril de 1993), resolve:

Art. 1º - Designar as servidoras *Orvalina Ornelas Nascimento Santos* e *Elzanir Goreth Gomes*, ambas desta Autarquia e *Francine Rocha*, técnica da DEMEC-MT para, sob a coordenação da primeira, procederem inspeção nas Prefeituras Municipais, do Estado do Mato Grosso, abaixo relacionadas, para verificarem a regularidade dos recursos financeiros transferidos em função dos convênios celebrados no exercício 1996.

DENISE
ALTO PARAGUAI
ROSÁRIO OESTE
ACORIZAL
CHAPADA DOS GUIMARÃES
JACIARA
DOM AQUINO
RONDONÓPOLIS
BARÃO DO MELGAÇO

Art. 2º - Determinar que o trabalho seja realizado no período de 08/12 à 20/12, sendo sujeito a prorrogação, caso haja necessidade do serviço, devendo portanto, ser-lhes atribuídas as diárias correspondentes.

p/ BARJAS NEGRI
Secretário - Executivo/SE do FNDE

a:\p-lina.doc

REUNIÃO REALIZADA NA CÂMARA MUNICIPAL DE COLÍDER (MT) COM REPRESENTANTES DE ETNIAS DO SUL DA AMAZÔNIA LEGAL



Fonte: acervo pessoal da autora (1994-1996).

ESCOLAS INDÍGENAS NA REGIAO DO RIO ARAGUAIA (MT), ILHA DO BANANAL E REGIÃO DO RIO CUIABÁ (PANTANAL - MT)



Fonte: acervo pessoal da autora (1994-1996).

APÊNDICE B – PRODUÇÕES CULTURAIS NA ALDEIA *MBYÁ GUARANI ARAÇÁ´Í/KARUGUÁ*, PIRAQUARA/PR REALIZADAS PELO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA "CULTURA INDÍGENA EM PAUTA" ENTRE 2006 E 2012

a) Imagens do *making of* das produções culturais na aldeia

























Fonte: acervo pessoal da autora (2008).

b) encarte dos CDS, DVDs e menus do DVD "*Novas raízes",* produzidos na aldeia

Na sequência, a capa do DVD „Novas Raízes – Aldeia *Karuguá'* ao lado de seus menus internos onde constam a opção de legenda em português (pois os vídeos forma todos gravados em *Guarani* e Foram incluídos os menus internos do DVD *Novas Raízes*, no qual constam as opções de legenda e também a relação de minivídeos produzidos a partir de temas surgidos pelos indígenas mas que acabaram não sendo incorporados ao vídeo final. E depois as capas dos DVDS „*Nhande Reko Guarani – Tekoá Araçá´í' (*em português: „Nosso modo de viver – aldeia Araçá´í" e „Xondaro" e do CD „Amba Werá" (em português: „altar resplandescente").



Fonte: acervo pessoal da autora (2006; 2008).

C) *frames* dos vídeos

Com vistas a apresentar brevemente esses materiais, foram inseridas imagens (*frames*) extraídas dos três principais vídeos. Dessa forma, nas FIGURAS 9, 10 e 11, é possível observar um vislumbre de aspectos culturais dos *araçá´í* abordados sob diferentes linguagens audiovisuais: documentário histórico-cultural (Novas Raízes), histórico (Demarcação), documentário etnográfico (Ciclo da Vida), ficção (Xondaro), documentário observativo (Araxá´í).

Frames do Vídeo “Novas Raízes: Aldeia Karuguá”



FONTE: https://www.youtube.com/channel/UC0mHjGrIPC3yJPkS4_ud97w

Frames do Vídeo “Demarcação”



FONTE: https://www.youtube.com/watch?v=y-2De2igVw4

Frames do Vídeo “Ciclo da Vida”



FONTE: https://www.youtube.com/channel/UC0mHjGrIPC3yJPkS4_ud97w

Frames do Vídeo “Xondaro”



FONTE: https://www.youtube.com/channel/UC0mHjGrIPC3yJPkS4_ud97w;
https://www.youtube.com/watch?v=yoYlqZlEfdE

APÊNDICE C – ESTRATÉGIAS DE BUSCA

(continua)

Descritor	Trabalhos selecionados a partir da leitura de título e resumo	Trabalhos selecionados após leitura flutuante	Trabalhos selecionados para leitura completa
(índios OR índio OR indígena OR indígenas OR ameríndios OR ameríndio) AND ("educação superior" OR "ensino superior" OR universidade OR universitário) Entradas sem filtro: 6.485 Com filtro: 4.504 Indígenas, índios, ensino superior, universidade Entradas sem filtro: 168 Com filtro: 95 trabalhos	90	75	44
(indians OR indian OR indigenous OR amerindios OR amerindio) AND ("higher education" OR undergraduate OR undergrad OR undergratuation OR university OR universitary) Entradas sem filtro: 888.985 trabalhos Com filtro: 428.562 (Indigenous OR Amerindian) AND ("higher education" OR university) Entradas sem filtro: 270.481 Com filtro: 130.169 Indigenous AND "higher education" Entradas sem filtro: 17.701 Com filtro: 10.560	123	87	47
(índios OR índio OR indígena OR indígenas OR ameríndios OR ameríndio) AND ("educação superior" OR "ensino superior" OR universidade OR universitário) AND ("ações afirmativas" OR "ação afirmativa" OR "políticas afirmativas" OR "política afirmativa") Entradas sem filtro: 118 trabalhos Com filtro: 96	08	03	02

(continuação)

Descritor	Trabalhos selecionados a partir da leitura de título e resumo	Trabalhos selecionados após leitura flutuante	Trabalhos selecionados para leitura completa
Indigenous OR Amerindians AND higher education OR university OR affirmative actions OR affirmative policies Entradas sem filtro: 24.089.253 Com filtro: 10.333.479 Indigenous AND higher education AND affirmative actions OR affirmative policies Entradas sem filtro: 43.521 Com filtro: 16.778 Indigenous AND higher education AND affirmative actions Entradas sem filtro: 1745 Com filtro: 729	06	02	02
(índios OR índio OR indígena OR indígenas OR ameríndios OR ameríndio) AND ("educação superior" OR "ensino superior" OR universidade OR universitário) AND ("ações afirmativas" OR "ação afirmativa" OR "políticas afirmativas" OR "política afirmativa" OR (integracionismo OR alteridade OR afirmação OR afirmativo) Entradas sem filtro: 14.042 Com filtro: 7.795 (indígenas OR ameríndios) AND ("educação superior" OR "ensino superior" OR universidade) AND ("ações afirmativas" OR “políticas afirmativas" OR integracionismo OR alteridade) Entradas sem filtro: 528 Com filtro: 234	33	06	01
(Indian OR indigenous OR Amerindian) AND ("higher education" OR university) AND ("affirmative actions" OR "affirmative policies" OR integrationism OR alterity) Entradas sem filtro: 10.715 Com filtro: 2.010	18	02	02
Total	**278**	**175**	**98**

APÊNDICE D - PESQUISAS SELECIONADAS PARA COMPOR ANÁLISE PRELIMINAR

(índios OR índio OR indígena OR indígenas OR ameríndios OR ameríndio) AND ("educação superior" OR "ensino superior" OR universidade OR universitário)
WILLIAMSON, G.; DÍAZ COLIÑIR, M. C. **Interculturalidade no ensino superior: ações e reflexões desde os direitos humanos.** Conjectura: filosofia e educação, 2015, Vol.20, pp.101-130.
GUILHERME, M.; LOURENÇO, M F. **Da práxis de-colonial e intercultural no ensino superior indígena: Andante ma non troppo / De la praxis de-coloniale et interculturelle dans l'enseignement supérieur indigène: Andante ma non troppo / De la praxis de colonial e intercultural en la educación superior indígena: Andante ma non troppo.** Revista Lusofona de Educação, 2015, Vol.31(31), pp.179-197.
AMARAL, W. R. do; RODRIGUES, M. A.; BILAR, J. A. B. **Circuits for indigenous work: possibilities and challenges for Kaingang students and professionals in the management of public policies. / Os circuitos de trabalho indígena: possibilidades e desafios para acadêmicos e profissionais Kaingang na gestão das políticas públicas.** Mediações: Revista de Ciências Sociais, 01 December 2014, Vol.19(2), pp.129-145.
SACHNER ANGNES, J.; QUINTAL DE FREITAS, M. DE F.; KLOZOVSKI, M. L.; COSTA, Z. da F.; ROCHA, C. M.. **A permanência e a conclusão no ensino superior: O que dizem os Índios da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO) – Brasil.** Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives, 2017, Vol.25(1).
BELTRÃO, J. F.; CUNHA, M. J. S. **An answer to diversity: affirmative action policies for traditional people – the Universidade Federal do Pará (FEDERAL UNIVERSITY OF PARÁ) experience / Resposta à diversidade: Políticas afirmativas para povos tradicionais, a experiência da Universidade Federal do Pará.** Espaço Ameríndio, 01 de dezembro de 2011, Vol.5 (3), pp.10-38.
BOTELHO, M. T. de S. L.; SECCHI, D. **A inclusão de estudantes indígenas no curso de enfermagem da UFMT – Sinop: alcances e desafios.** Revista Eletrônica de Educação, 01 May 2015, Vol.9(1), pp.27-47.
CRUZ, F. S. M. **Indígenas Antropólogos e o Espetáculo da Alteridade.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, 01 August 2017, Vol.11(2).
DAVID, M.; MELO, M. L.; MALHEIRO, J. M. da S.. **Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas / Challenges of multicultural curriculum in higher education for indigenous people.** Educação e Pesquisa, 01 March 2013, Vol.39(1), pp.111-125.
ESTERMANN, J.; TAVARES, M.; GOMES, S. **Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento.** Laplage em Revista, 01 August 2017, Vol.3(3), pp.17-29.
FERNANDES, J. G. dos S. **Colaboração intercultural na educação superior: conflitos e negociações em experiências na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Peru.** Espaço Ameríndio, 01 June 2014, Vol.8(1).
GODOY, D. B. de O. A. de; BAIRRÃO, J. F. M. H. **Vozes ameríndias na universidade pública inclusiva.** Cadernos CIMEAC, 01 December 2016, Vol.6(2), pp.15-38.
GOMES, E. de F. M. M.; PIOVEZANA, L.; TREICHEL, A. de C. F. dos S. **Política de acessibilidade à universidade para os indígenas: lei de cotas na realidade da Universidade Federal Da Fronteira Sul.** Pedagógica: Revista do programa de pós-graduação em Educação - PPGE, 2015, Vol.17(34), pp.92-116.
GOULART, A. C. **Reciprocity, morality and the warriors ethos in the uri: kaingang practice at Universidade Estadual de Londrina / Reciprocidade, moralidade e ethos dos guerreiros na prática uri: kaingang na Universidade Estadual de Londrina.** Mediações: Revista de Ciências Sociais, 01 December 2014, Vol.19(2), pp.111-128.
NOVAIS, L.C. C.; GONÇALVES, M. C. V.; SANTANA, T. L. T. de; RODRIGUES, T. O. **Programa de inclusão indígena – "Guerreiros da Caneta": Cidadania ou benesse?.** Revista de Estudos Sociais, 2013, Vol.15(29).
LONGHINI, L. Z. **Educação e aprendizagem de indígenas Terena: considerações éticas a partir de um estudo etnopsicológico.** Cadernos CIMEAC, 01 July 2017, Vol.7(1),

pp.125-142.

OLIVEN, A. C.; BELLO, L. **Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS.** 2017.

PEIXOTO, L. F.; OLIVEIRA, I. B. de. **Políticas práticas curriculares em educação indígena: o ponto de vista dos praticantes pensantes.** Revista Espaço do Currículo, 01 December 2016, Vol.9(3).

RUSSO, K.; DINIZ, E. **Políticas de ação afirmativa e o direito à educação: desafios de acesso e de permanência de estudantes indígenas no estado do Rio de Janeiro.** Periferia, 01 March 2016, Vol.7(1), pp.46-65.

TAVARES, M. de L.; VALADARES, J. M.; SILVEIRA JUNIOR, C. da. **O currículo da área de ciências e a construção de uma pedagogia intercultural: a formação de educadores indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).** Cadernos CIMEAC, 01 July 2017, Vol.7(1), pp.160-183.

HOEFEL, M. da G. L.; SEVERO, D. O. **Disciplina de Saúde Indígena na UnB: uma conquista do Movimento Estudantil Indígena.** Tempus Actas de Saúde Coletiva, 01 july, 2017, Vol. 10(4), pp.229-234.

SILVA, L. G. da LUZ. **Impressões sobre o atendimento na secretaria de um curso de licenciatura intercultural indígena: FIEI/UFMG.** Cadernos CIMEAC, 01 July 2017, Vol.7(1), pp.143-159.

DA SILVA, R. P.; BARCELOS, A. C.; HIRANO, B. Q. L.; IZZO, R. S.; CALAFATE, J, M. S.; SOARES, T. de O. **The experience of PET-Health students with indigenous health and the More Doctors Program/A experiência de alunos do pet-saúde com a saúde indígena e o programa mais médicos/La experiencia de estudiantes del PET-Salud con la salud indigena y el programa Mas Medicos. (espaco aberto).** Interface: Comunicacao Saude Educacao, March 15, 2015, Vol.19(S1), p.1005(10).

TOUBIA, A. A. T.; LIMA, P. G. **Ações afirmativas na educação: os avanços na realidade brasileira na perspectiva da universidade para todos.** Laplage em Revista, 01 December 2015, Vol.1(3), pp.118-129.

TRAGTENBERG, M. H. R. **Programa de ações afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina: resultados preliminares.** Revista Gestão Universitária na América Latina, 01 June 2010, Vol.3(1).

VERA, I.; AVERSI-FERREIRA, T. A.; LUCCHESE, R. **A experiência do professor orientador de estudante indígena em enfermagem / La experiencia del profesor orientador del estudiante indígena en enfermería The experience of a faculty mentor to indigenous nursing student.** Acta Paulista de Enfermagem, 01 January 2011, Vol.24(2), pp.289-293.

ANHAIA, B. C. de. **Educação superior e inclusão social: um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática.** 2013.

AMARAL, W. R. do; BAIBICH-FARIA, T. M. **A política pública de ensino superior para povos indígenas no Paraná: trajetórias, desafios e perspectivas. Public policies in higher education for the indigenous peoples of the state of Paraná, Brazil: trajectories, challenges and perspectives.** Práxis Educativa, Nº. 7, 2012 (Ejemplar dedicado a: Educação Escolar Indígena), pags. 197-220, 2012, Issue 7, pp.197-220.

OLIVEIRA, V. dos S. de. **Entre desafios e oportunidades: análise da política afirmativa educacional superior indígena na UFPR.** Universidade Federal Do Paraná, Setor Litoral, Programa De Pós - Graduação Em Desenvolvimento Territorial Sustentável.

PALADINO, M. **Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. / Notes on access conditions and permanence of indigenous peoples in Brazilian higher education.** Práxis Educativa, nº. 7, 2012**,** (Ejemplar dedicado a: Educação Escolar Indígena), pags. 175-195, 2012, Issue 7, pp.175-195.

LOPEZ, L. C. **O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde/El concepto de racismo institucional: aplicaciones en el campo de la salud.** Interface: Comunicação Saúde Educação, 2012, Vol.16(40), p.121(14).

ROSA, A. R. **Relações raciais e estudos organizacionais no Brasil.** RAC - Revista de Administração Contemporânea, May-June, 2014, Vol.18(3), p.240(21).

DA COSTA, A. A. V. **Polifonia: negação e resistência no texto escrito.** Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM), 2013, Vol.35(4), p.337(8).

FRITZNEL, A. **Análise do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) implementado pela UNICAMP no período de 2005-2014; Analysis of the Program**

of Afirmative Active and Social Inclusion (PAAIS) implemented by UNICAMP in the period of 2005-2014. Universidade Estadual De Campinas, 2015.

ESTÁCIO, M. A. F.; ALMEIDA, D. A. R. **Indígenas na universidade do estado do Amazonas / Indigenous in the Univewrsidade do Estado do Amazonas.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.653-657.

MEDEIROS, H. A. V.; MELLO NETO, R. de D.; GOMES, A. M. **Limites da lei de cotas nas universidades públicas federais.** Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives, 2016, Vol.24(1).

NUNES, C. D. **Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade.** Universidade Federal do rio Grande do Sul, 2013.

FERREIRA, R. C. **Os estudantes indígenas em cena: a memória coletiva sobre a inclusão na universidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

BRITO, P. O. **Indígena-Mulher-Mãe-Universitária o estar-sendo estudante na UFRGS.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

GAIVIZZO, S. B.; REIS, C. N. dos. **O direito dos povos indígenas à educação superior na América Latina: concepções, controvérsias e propostas.** 2014.

CUERVO, M. R. M.; RADKE, M. B.; RIEGEL, E. M. **PET-Health/Networks for indigenous people: beyond the university, a reflection on knowledge and health practices/Pet-redes de atenção a saúde indígena: além dos muros da universidade, uma reflexão sobre saberes e praticas em saúde/PET-Salud/Redes para los pueblos indigenas: mas alla de los muros de la universidad, una reflexion sobre los saberes y las practicas en salud.(espaco aberto).** Interface: Comunicacao Saude Educacao, March 15, 2015, Vol.19(S1), p.953(11).

PINA FERNANDES, M. J. **Educação superior indígena no Brasil: releituras e perspectivas.** Revista Lusofona de Educacao, 2015, Vol.31 (31), p.85-99.

WENCESLAU, M. E.; REAL, G. C. M.; YAMASHITA, A. C. **Os Indígenas e a Universidade: uma questão de diversidade, identidade, acesso e permanência.** Impulso, 2008, Vol.18 (45/46), p.21-29

REIS, C. N. dos; GAIVIZZO, S. B. **Modelos de educação superior para os povos indígenas latinoamericano: um balanço da produção brasileira.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013.

ROCHA, F. **A educação escolar no processo de subjetivação de universitários indígenas da UFPR.** Curitiba, 2013.

(indians OR indian OR indigenous OR amerindios OR amerindio) AND ("higher education" OR undergraduate OR undergrad OR undergratuation OR university OR universitary)

SILVA, J. DA; TARGINO, N.; CORRÊIA, R. A. **Indígenas en la universidad brasileña: sueño, esperanza o pesadilla?.** Tempus Actas de Saúde Coletiva, 01 March 2012, Vol.6(1), pp.109-120.

CASTILLO GUZMÁN, E.; CAICEDO ORTIZ, J. A. **Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana.** Nómadas, 2016, Issue 44, pp.147-165.

GÉRMÁN, F. V. **Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo.** Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives, 2014, Vol. 22(1).

CORTÉS, M. A. M. ¿DESCUBRIR O INTERVENIR? EL CONOCIMIENTO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE BRASIL Y MÉXICO: POLÍTICAS Y SUJETOS INTERCULTURALES COMO OBJETOS DE REFLEXIÓN Y CONOCIMIENTO. **UNIVERSITAS HUMANÍSTICA, 2015, ISSUE 80, PP.159-188.**

Colin, y. s. EDUCACIÓN SUPERIOR DE CARÁCTER INTERCULTURAL PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA: EXPERIENCIAS, TENSIONES Y RETOS. **REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN, 2015, ISSUE 69, PP.97-119.**

Stirling, j.; Rossetto. c. "ARE WE THERE YET?": MAKING SENSE OF TRANSITION IN HIGHER EDUCATION. **STUDENT SUCCESS, 01 DE AGOSTO DE 2015, VOL.6 (2), PP.9-20.**

PIO, E.; TIPUNA, K.; RASHEED, A.; PARKER, L. **Te Wero – the challenge: reimagining universities from as indigenous world view.** Ensino Superior, 2014, Vol.67 (5), p.675 (16).

ROSSINGH, B.; DUNBAR, T. **A participative evaluation model to refine academic support for first year indigenous higher education studentes.** Revista Internacional do

Primeiro Ano no Ensino Superior, 01 de março de 2012, Vol.3 (1), pp.61-74.

ADDS, P.; HALL, M.; HIGGINS, R.; HIGGINS, T. R. **Ask The posts of our house: using cultural spaces to encourage quality learning higher education.** Ensino na Educação Superior, 2011, Vol.16 (5), p.541-551.

Pechenkina, E.; Kowal, E.; Paradies, Y. INDIGENOUS AUSTRALIAN STUDENTS' PARTICIPATION RATES IN HIGHER EDUCATION: EXPLORING THE ROLE OF UNIVERSITIES. **AUSTRALIAN JOURNAL OF INDIGENOUS EDUCATION, 2011, VOL.40 (), P.59-68.**

GALLOP, C. J.; BASTIEN, N. **Supporting success: aboriginal students in highes education.** Canadian Journal of Higher Education, 2016, Vol.46 (2), p.206-224.

VILLALOBOS, C.; TREVIÑO, E.; WYMAN, I.; SCHEELE, J. **Social justice debate and college access in Latin America: merit or need: The role of educational institutions and states broadening access to higher education in the region.** Arquivo de Análise de Políticas de Educação, 2017, Vol.25 (73).

PIDGEON, M. **More than a checklist: meaningful indigenous inclusion in higher education.** Inclusão social, 01 de fevereiro de 2016, Vol.4 (1), pp.77-91.

JUNCOSA, J. E. **"Buen Vivir", relationality and discipline from the Lewis Gordon and Martin Nakata thought. Epistemics decolonials clues for higher education.** Alteridad: Revista de Educação, 01 de junho de 2014, Vol.9 (1), pp.19-34.

JARA LABARTHÉ, V. **Positive discrimination measures in Auistralian indigenous higher education: lessons for Chile.** Universidade de Tecnologia de Sydney. Faculdade de Letras e Ciências Sociais, 2015.

MILNE, T.; CREEDY, D. K.; OESTE, R. **Integrated systematic review on educational strategies thet promote academic sucess and resilience in undergraduate indigenous studentes.** Enfermagem Educação Hoje, janeiro de 2016, Vol.36, pp.387-394.

DEVLIN, M. **Indigenous higher education student equity: focusing on what works.** Australian Journal of Indigenous Education, 2009, Vol.38, p.1-8.

CHÁVEZ, A. F.; KE, F.; HERRERA, F. A. **Clan, sage and sky.** American Educational Research Journal, 2012, Vol.49 (4), pp.775-806.

GUO, S. **Does indigenous involvement in decision-making process work? The anatomy of a positive measure: a study of the Australian indigenous education policy envirnment in the higher education sector.** Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim e Universidade de Nova Gales do Sul, 2013.

YUEH-PO HUANG CHIU-LING LIU; CHIN-TIEN DING. THE INCULTURATION APPROACH, CURRICULUM AND INDIGENOUS PEOPLES: FROM THE ASPECTO F ANTHROPOLOGY OF EDUCATION. **JOURNAL OF CURRICULUM STUDIES, 01 MARCH 2017, VOL.12(1), PP.89-110.**

CURTIS, E.; TOWNSEND, S. A. **Improving indigenous and ethnic minority students success in foundation health study.** Ensino Superior, 2012, Vol.17 (5), p.589-602.

WILKS, J.; FLEETON, E. R.; WILSON, K. **Indigenous tutorial assistance scheme. Tertiary tuition and beyond: transitioning with strenghts and promoting opportunities.** Australian Universities 'Review, 2017, Vol.59 (1), p.14-23.

ROBERTSON, L. H.; HOLLERAN, K.; SAMUELS, M. **Tailoring university counselling services to aboriginal and international students: lessons from native and international student centres at a Canadian University.** Canadian Journal of Higher Education, 2015, Vol.45 (1), p.122-135.

HENRY, F. **Indigenous faculty at Canadian Universities: Their stories.** Canadian Ethnic Studies, 2012, Vol.44 (1), pp.101-132.

RAGOONADEN, K.; MUELLER, L. **Culturally responsive pedagogy: indigenizing curriculum.** Canadian Journal of Higher Education, Vol.47 (2), p.22-46, 2017.

MINTHORN, R. S.; MARSH, T. E. J. **Centering indigenous college student voices and perspectives through photovoice and photo-elicitation.** Psicologia educacional contemporânea, outubro de 2016, vol.47, pp.4-10.

WATSON, S. **New digital technologies: educational opportunities for australian indigenous learners.** Australian Journal of Indigenous Education, 2013, Vol.42 (1), p.58-67.

PAREDE, S. **Producing a tribal citizenry literate in law and jurisprudence.** Tribal College Journal of American Indian Higher Education, 2015, Vol.27 (2).

DURAN, B.; MAGARATI, M.; PARKER, M.; EGASHIRA, L.; KIPP, B. J. **Working together: wellness and academic achievement at tribal colleges and universities.** Tribal College Journal of American Indian Higher Education, 2013, Vol.25 (2).

CRAZY BULL, C. **Emergent and revolutionary: telling native peoples" stories at tribal colleges.** Tribal College Journal of American Indian Higher Education, 2017, Vol.28 (3), p.r.

HERBERT, J. **Indigenous studies: tool of empowerment within the academe.** Australian Journal of Indigenous Education, 2010, Vol.39, p.pl.

TUR, S. U.; BLANCH, F. R.; WILSON, C. **Developing a collaborative approach to standpoint in indigenous australian research.** Australian Journal of Indigenous Education, 2010, Vol.39, p.pl.

ERWIN, E.; MUZZIN, L. **Aboriginal student strength to persist and indigenous knowledges in community colleges.** Ensino Superior, habilidades e aprendizagem baseada no trabalho, 09 de fevereiro de 2015, Vol.5 (1), pp.53-62.

AUGUSTUS, C. **Knowledge liaisons: negotiating multiple pedagogies in global indigenous studies courses.** Canadian Journal of Higher Education, 2015, Vol.45 (4), p.1-17.

STEWART, D.; PEPPER, M. B. **Close encounters: lessons from an indigenous MBA Program.** Journal of Management Education, 2011, Vol.35 (1), p.66-83.

VAN DER MEER, J.; SCOTT, S. **Including everyone: a peer leraning program that works for under-represented minorities?** The International Journal of the First Year in Higher Education, 2013, Vol.4 (1), p.85 (10).

Rosado-May, F. j. INTERCULTURAL HIGHER EDUCATION FOR INDIGENOUS YUCATEC MAYA IN MEXICO / FORMACIÓN UNIVERSITARIA INTERCULTURAL PARA INDÍGENAS MAYAS DE YUCATÁN, MÉXICO. **EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL. ANTHROPOLOGICA DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES; VOL. 35, NÚM. 39 (2017); 215-242.**

WHITINUI, P.; MCIVOR, O.; ROBERTSON, B.; MORCOM, L.; CASHMAN, K.; ARBON, V. **The world indigenous research alliance (WIRA): mediating and mobilizing indigenous peoples" educational knowledge and aspirations.** Arquivo de Análise de Políticas de Educação, 2015, Vol.23 (120).

BROWN, L. **Nurturing relationships within a space created by "indigenous ways of knowing". A case study.** Australian Journal of Indigenous Education, 2010, Vol.39, p.pl.

PIDGEON, M.; ARCHIBALD, J.; HAWKEY, C. **Relationships matter: supporting aboriginal graduate students in British Columbia, Canada.** Canadian Journal of Higher Education, 2014, Vol.44 (1), p.1-21.

TRUDGETT, M. **Western places, academic spaces and indigenous faces: supervising indigenous australian postgraduate students.** Ensino no Ensino Superior, 2011, Vol.16 (4), p.389-399.

ZAFFOS, J. **Power of place: emerging programs help tribal college students lead the way at home.** Tribal College Journal of American Indian Higher Education, 2013, Vol.24 (3).

CRAZY BULL. C. **Enganging life: TCUs and their role building community.** Tribal College Journal of American Indian Higher Education, 2015, Vol.27 (1).

DANG, T. K. A.; VITARTAS, P.; AMBROSE, K.; MILLAR, H. **Improving the participation and engagement of aboriginal and Torres Strait Islander students in business education.** Journal of Higher Education Policy and Management, 2016, Vol.38 (1), p.19-38.

PALADINO, M. EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN BRASIL. POLÍTICAS GUBERNAMENTALES Y DEMANDAS INDÍGENAS: DIÁLOGOS Y TENSIONES. **DESACATOS: REVISTA DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL, 2010, ISSUE 33, PP.67-84.**

HOSSAIN, D.; GORMAN, D. WILLIAMS - MOZELY, J.; GARVEY, D. **Bridging the GAP: identifying needs and aspirations of indigenous students to facilitate their entry into university.** Australian Journal of Indigenous Education, 2008, Vol.37, p.9-17.

RICALDE, D. C. **Institutionalizing intercultural education: The support program for indigenous students in the UAEMex.** Univwersidade Autonoma Indígena do México, 2013.

(índios OR índio OR indígena OR indígenas OR ameríndios OR ameríndio) AND ("educação superior" OR "ensino superior" OR universidade OR universitário) AND ("ações afirmativas" OR "ação afirmativa" OR "políticas afirmativas" OR "política afirmativa") / (índios OR índio OR indígena OR indígenas OR ameríndios OR ameríndio) AND ("educação superior" OR "ensino superior" OR universidade OR universitário) AND ("ações afirmativas" OR "ação afirmativa" OR "políticas afirmativas" OR "política afirmativa" OR (integracionismo OR alteridade OR afirmação OR afirmativo)

BARBOSA, M. **Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior/Destinations, choices and the democratization of Higher Education.** Política & Sociedade, Sep-Dec 2015, Vol.14(31), pp.256-282. JÚNIOR, J. F.; CAMPOS, L. A. **Ação afirmativa no Brasil: Multiculturalismo ou justiça social? Affirmative action in brazil: Multiculturalism or social justice?** Lua Nova, 2016, Vol.2016(99), pp.257-293.
Indigenous AND higher education AND affirmative actions
GALE, T.; MILLS, C.; CROSS, R. **Socially inclusive teaching: belief, design, actions as pedagogic work.** Journal of Teacher Education, 2017, Vol.68 (3), p.345 (12). RILEY, T.; UNGERLEIDER, C.**Self-fulfilling prophecy: how teachears" attributions expectations and stereotypes influence the opportunities afforded aboriginal studentes.** Canadian Journal of Education, outubro de 2012, Vol.35 (2), p.303 (31).
(indígenas OR ameríndios) AND ("educação superior" OR "ensino superior" OR universidade) AND ("ações afirmativas" OR "políticas afirmativas" OR integracionismo OR alteridade)
LOPES, T. da S. **Currículo e ações afirmativas: perspectivas multiculturais.** Revista Espaço do Currículo, 01 September 2011, Vol.4(1), pp.35-39.
(Indian OR indigenous OR Amerindian) AND ("higher education" OR university) AND ("affirmative actions" OR "affirmative policies" OR integrationism OR alterity)
MARAMBA, D. C. **Undestanding campus climate through the voices of Filipina/o American college students.**College Student Journal, dezembro de 2008, Vol.42 (4), p.1045 (16). CAMPOS, L.; FERES JÚNIOR, J. **Affirmative action, communitarianism and multiculturalism: necessary or contingent relations?** Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2014, Vol.29 (84), pp.103-118.
AMBO, T. Caregiving as refusal in the Academy. **QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education**, Califórnia/USA, v. 31, n. 3, p. 215-222, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/tqse20/current?nav=tocList>. Acesso em: 21 mai. 2018. GRANDE, S. Aging, precarity, and the struggle for indigenous elsewheres. P. 168-176. **QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education**, Califórnia/USA, v. 31, n. 3, p. 168-176, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/tqse20/current?nav=tocList>. Acesso em: 21 mai. 2018. GRANDE, S.; McCARTY, T. L. Indigenous elsewheres: refusal and re-membering in education research, policy, and práxis. **QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education**, Califórnia/USA, v. 31, n. 3, p.165-167, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/tqse20/current?nav=tocList>. Acesso em: 21 mai. 2018. McCARTY, T. L. Concluding commentary: reimagining education research from indigenous elsewheres. **QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education**, Califórnia/USA, v. 31, n. 3, p.231-234, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/tqse20/current?nav=tocList>. Acesso em: 21 mai. 2018.

APÊNDICE E – *FRAMES* DO VÍDEO "BEM-VINDOS CALOUROS INDÍGENAS"

Material produzido pela autora, em conjunto com a SPEC, para o Projeto AMEI - Acolhimento e Monitoria de Estudantes Indígenas, VINCULADO AO NÚCLEO UNIVERSITÁRIO DE EDCUAÇÃO INDÍGENA (NUEI)



Fonte: < https://www.youtube.com/watch?v=K0WqGl_Ah_c&feature=youtu.be.>



Imagem do *making of* da produção do vídeo

APÊNDICE F – CARACTERIZAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR EM TERMOS DE UNIDADE FEDERATIVA DE ORIGEM E SITUAÇÃO DAS MATRÍCULAS POR GÊNERO

CARACTERIZAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR												
	FORMA DE INGRESSO VEST IND				OUTRAS FORMAS DE INGRESSO (lei 12711, ENEM)				TOTAL			
UF DE ORIGEM	M	F	s/dado	Geral	M	F	s/dado	Geral	M	F	s/dado	Geral
SEM DADOS	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1
AL	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
AM	4	3	0	7	0	0	0	0	4	3	0	7
BA	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
ES	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
MG	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1
MS	4	2	0	6	0	0	0	0	4	2	0	6
MT	4	3	0	7	1	0	0	1	5	3	0	8
PE	1	1	0	2	0	0	0	0	1	1	0	2
PR	19	10	0	29	3	3	0	6	22	13	0	35
RJ	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1
RO	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
RS	13	15	0	28	0	0	0	0	13	15	0	28
SC	15	11	0	26	0	0	0	0	15	11	0	26
SP	2	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	2
TOTAL	65	46	0	111	6	4	0	10	70	50	1	121

SITUAÇÃO	M	F	s/dado	Geral	M	F	s/dado	Geral	M	F	s/dado	Geral
MATRÍCULAS ATIVAS	20	19	0	39	6	2	0	8	26	21	0	47
FORMADOS	13	11	0	24	0	0	0	0	13	11	0	24
MATRÍCULAS INATIVAS TRANCAMENTO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MATRÍCULAS INATIVAS CANCELAMENTO	5	4	0	9	0	1	0	1	5	5	0	10
MATRÍCULAS INATIVAS ABANDONO	26	12	0	38	0	1	0	1	26	13	0	39
MATRÍCULAS INATIVAS FALECIMENTO	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
TOTAL	65	46	0	111	6	4	0	10	71	50	0	121

APÊNDICE G – CARACTERIZAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR EM TERMOS DE GÊNERO, IDADE AO INGRESSAR E ETNIA

CARACTERIZAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR												
	FORMA DE INGRESSO VEST IND				OUTRAS FORMAS DE INGRESSO (lei 12711, ENEM)				TOTAL			
IDADE	M	F	s/dado	Geral	M	F	s/dado	Geral	M	F	s/dado	Geral
idade ao ingressar < 20	16	31	0	47	4	3	0	7	20	34	0	54
idade ao ingressar 21 a 25	30	11	0	41	0	0	0	0	30	11	0	41
idade ao ingressar 26 a 30	11	3	0	14	1	0	0	1	12	3	0	15
idade ao ingressar 31 a 35	4	1	0	5	0	0	0	0	4	1	0	5
idade ao ingressar 36 a 40	3	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	3
idade ao ingressar 41 a 45	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1
idade ao ingressar 46 a 50	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
idade ao ingressar 51 a 55	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
idade ao ingressar 56 a 60	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1
idade ao ingressar > 61	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	65	46	0	111	6	4	0	10	71	50	0	121

ETNIA	M	F	s/dado	Geral	M	F	s/dado	Geral	M	F	s/dado	Geral
etnia kaingang	31	30	0		0	0	0	0	31	30	0	61
etnia guarani	15	5	0		0	0	0	0	15	5	0	20
etnia tucano	0	1	0		0	0	0	0	0	1	0	1
etnia bakairi	2	1	0		0	0	0	0	2	1	0	3
etnia kaixana com ticuna	0	1	0		0	0	0	0	0	1	0	1
etnia baré	1	0	0		0	0	0	0	1	0	0	1
etnia atikum	0	1	0		0	0	0	0	0	1	0	1
etnia kamayura	1	0	0		0	0	0	0	1	0	0	1
etnia kambeba	0	1	0		0	0	0	0	0	1	0	1
etnia kanamari	2	0	0		0	0	0	0	2	0	0	2
etnia kariri	0	1	0		0	0	0	0	0	1	0	1
etnia kaiapó metuktire	1	0	0		0	0	0	0	1	0	0	1
etnia pankararu	1	0	0		0	0	0	0	1	0	0	1
etnia pataxó	1	0	0		0	0	0	0	1	0	0	1
etnia tariano	1	0	0		0	0	0	0	1	0	0	1
etnia terena	4	3	0		0	0	0	0	4	3	0	7
etnia tupinikim	1	0	0		0	0	0	0	1	0	0	1
etnia tuxá	1	0	0		0	0	0	0	1	0	0	1
etnia umutina balotiponé	0	1	0		0	0	0	0	0	1	0	1
etnia xokleng	3	1	0		0	0	0	0	3	1	0	4
sem dado	0	0	0		6	4	0	10	6	4	0	10
TOTAL	65	46	0		6	4	0	10	71	50	0	121

APÊNDICE H - CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS FORMADOS EM TERMOS DE GÊNERO, IDADE AO INGRESSAR, ETNIA E UNIDADE FEDERATIVA DE ORIGEM, EM RELAÇÃO AO TOTAL DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR

CARACTERIZAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR												
	FORMA DE INGRESSO VEST IND				OUTRAS FORMAS DE INGRESSO (lei 12711, ENEM)				TOTAL			
IDADE	M	F	s/dado	Geral	M	F	s/dado	Geral	M	F	s/dado	Geral
idade ao ingressar < 20	16	31	0	47	4	3	0	7	20	34	0	54
idade ao ingressar 21 a 25	30	11	0	41	0	0	0	0	30	11	0	41
idade ao ingressar 26 a 30	11	3	0	14	1	0	0	1	12	3	0	15
idade ao ingressar 31 a 35	4	1	0	5	0	0	0	0	4	1	0	5
idade ao ingressar 36 a 40	3	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	3
idade ao ingressar 41 a 45	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1
idade ao ingressar 46 a 50	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
idade ao ingressar 51 a 55	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
idade ao ingressar 56 a 60	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1
idade ao ingressar > 61	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	65	46	0	111	6	4	0	10	71	50	0	121

ETNIA	M	F	s/dado	Geral	M	F	s/dado	Geral	M	F	s/dado	Geral
etnia kaingang	31	30	0		0	0	0	0	31	30	0	61
etnia guarani	15	5	0		0	0	0	0	15	5	0	20
etnia tucano	0	1	0		0	0	0	0	0	1	0	1
etnia bakairi	2	1	0		0	0	0	0	2	1	0	3
etnia kaixana com ticuna	0	1	0		0	0	0	0	0	1	0	1
etnia baré	1	0	0		0	0	0	0	1	0	0	1
etnia atikum	0	1	0		0	0	0	0	0	1	0	1
etnia kamayura	1	0	0		0	0	0	0	1	0	0	1
etnia kambeba	0	1	0		0	0	0	0	0	1	0	1
etnia kanamari	2	0	0		0	0	0	0	2	0	0	2
etnia kariri	0	1	0		0	0	0	0	0	1	0	1
etnia kaiapó metuktire	1	0	0		0	0	0	0	1	0	0	1
etnia pankararu	1	0	0		0	0	0	0	1	0	0	1
etnia pataxó	1	0	0		0	0	0	0	1	0	0	1
etnia tariano	1	0	0		0	0	0	0	1	0	0	1
etnia terena	4	3	0		0	0	0	0	4	3	0	7
etnia tupinikim	1	0	0		0	0	0	0	1	0	0	1
etnia tuxá	1	0	0		0	0	0	0	1	0	0	1
etnia umutina balotiponé	0	1	0		0	0	0	0	0	1	0	1
etnia xokleng	3	1	0		0	0	0	0	3	1	0	4
sem dado	0	0	0		6	4	0	10	6	4	0	10
TOTAL	65	46	0		6	4	0	10	71	50	0	121

APÊNDICE I - CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM MATRÍCULAS ATIVAS EM TERMOS DE IDADE AO INGRESSAR, GÊNERO, ETNIA E UNIDADE FEDERATIVA DE ORIGEM, EM RELAÇÃO AO TOTAL DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR

MATRÍCULAS ATIVAS										
	FORMA DE INGRESSO VEST IND			OUTRAS FORMAS DE INGRESSO (lei 12711, ENEM)			TOTAL			
IDADE	M	F	Geral	M	F	Geral	M	F	s/dado	Geral
idade ao ingressar < 20	5	13	18	4	1	5	9	14	0	23
idade ao ingressar 21 a 25	11	3	14	0	0	0	11	3	0	14
idade ao ingressar 26 a 30	4	1	5	1	0	1	5	1	0	6
idade ao ingressar 31 a 35	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1
idade ao ingressar 36 a 40	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1
idade ao ingressar 41 a 45	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1
idade ao ingressar 46 a 50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
idade ao ingressar 51 a 55	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
idade ao ingressar 56 a 60	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1
idade ao ingressar > 61	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	21	18	39	6	2	8	27	20	0	47

ETNIA	M	F	Geral	M	F	Geral	M	F	s/dado	Geral
etnia kaingang	8	12	20	0	0	0	8	12	0	20
etnia guarani	6	2	8	0	0	0	6	2	0	8
etnia tucano	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia bakairi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia kaixana com ticuna	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1
etnia baré	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1
etnia atikum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia kamayura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia kambeba	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1
etnia kanamari	2	0	2	0	0	0	2	0	0	2
etnia kariri	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia kaiapó metuktire	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia pankararu	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1
etnia pataxó	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia tariano	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1
etnia terena	1	1	2	0	0	0	1	1	0	2
etnia tupinikim	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1
etnia tuxá	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia umutina balotiponé	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1
etnia xokleng	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
sem dado	0	0	0	6	2	8	6	2	8	8
TOTAL	21	18	39	6	2	8	27	20	8	47

UF DE ORIGEM	M	F	Geral	M	F	Geral	M	F	s/dado	Geral
SEM DADOS	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1
AL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AM	4	2	6	0	0	0	4	2	0	6
BA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ES	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1
MG	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1
MS	1	1	2	0	0	0	1	1	0	2
MT	0	1	1	1	0	1	1	1	0	2
PE	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1
PR	6	7	13	3	1	4	9	8	0	17
RJ	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1
RO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RS	3	3	6	0	0	0	3	3	0	6
SC	3	4	7	0	0	0	3	4	0	7
SP	2	0	2	0	0	0	2	0	0	2
TOTAL	21	18	39	6	2	8	27	20	1	47

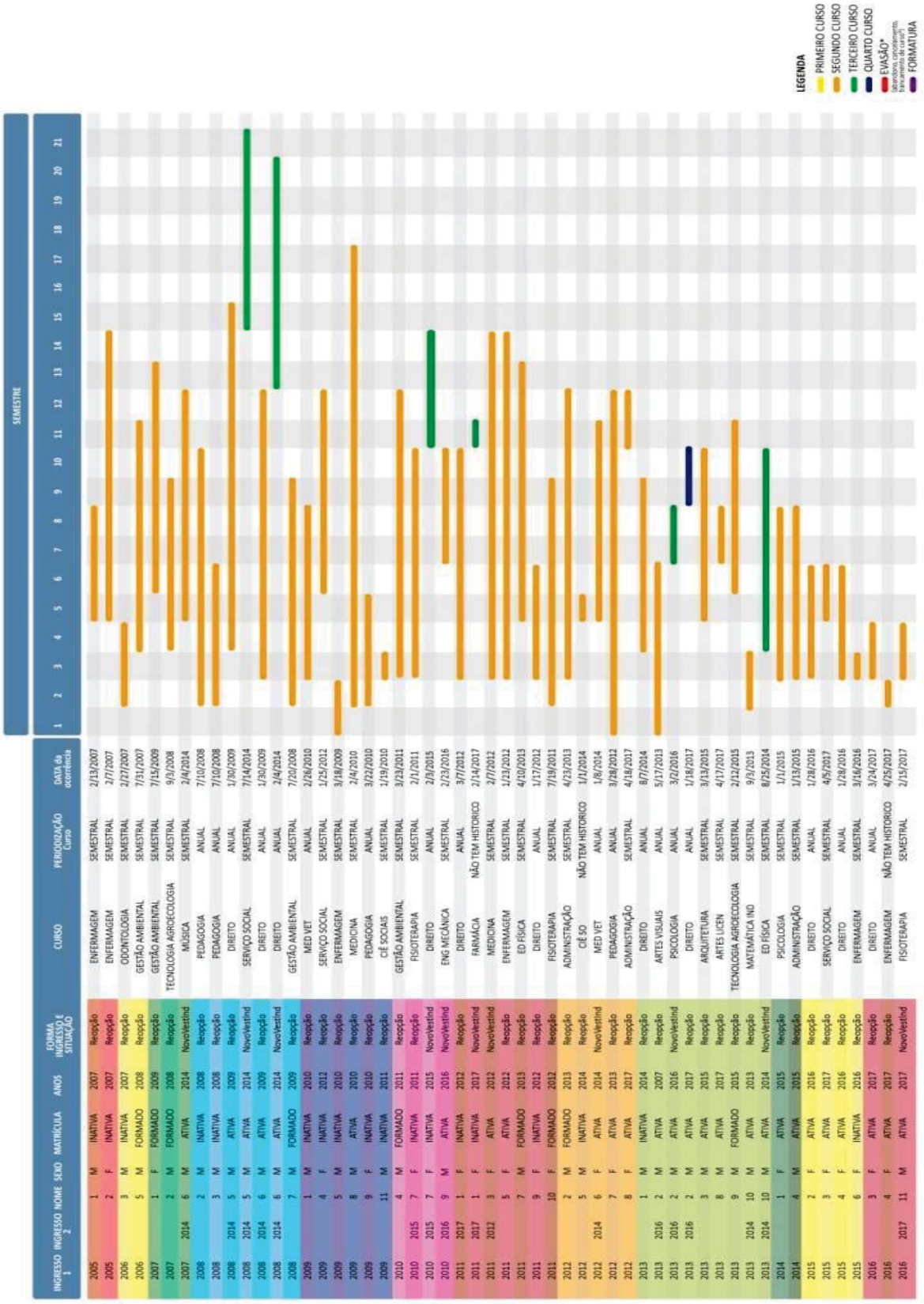
APÊNDICE J - CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM MATRÍCULAS INATIVAS EM TERMOS DE IDADE AO INGRESSAR, GÊNERO, ETNIA E UNIDADE FEDERATIVA DE ORIGEM E EM RELAÇÃO AO TOTAL DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR

MATRÍCULAS INATIVAS										
	FORMA DE INGRESSO VEST IND			OUTRAS FORMAS DE INGRESSO (lei 12711, ENEM)			TOTAL			
IDADE	M	F	Geral	M	F	Geral	M	F	s/dado	Geral
idade ao ingressar < 20	7	9	16	0	2	2	7	11	0	18
idade ao ingressar 21 a 25	14	6	20	0	0	0	14	6	0	20
idade ao ingressar 26 a 30	5	2	7	0	0	0	5	2	0	7
idade ao ingressar 31 a 35	2	0	2	0	0	0	2	0	0	2
idade ao ingressar 36 a 40	2	0	2	0	0	0	2	0	0	2
idade ao ingressar 41 a 45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
idade ao ingressar 46 a 50	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1
idade ao ingressar 51 a 55	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
idade ao ingressar 56 a 60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
idade ao ingressar > 61	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	31	17	48	0	2	2	31	19	0	50

ETNIA	M	F	Geral	M	F	Geral	M	F	s/dado	Geral
etnia kaingang	16	10	26	0	0	0	16	10	0	26
etnia guarani	7	2	9	0	0	0	7	2	0	9
etnia tucano	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia bakairi	1	1	2	0	0	0	1	1	0	2
etnia kaixana com ticuna	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia baré	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia atikum	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1
etnia kamayura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia kambeba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia kanamari	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia kariri	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1
etnia kaiapó metuktire	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1
etnia pankararu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia pataxó	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1
etnia tariano	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia terena	2	1	3	0	0	0	2	1	0	3
etnia tupinikim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia tuxá	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia umutina balotiponé	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
etnia xokleng	3	1	4	0	0	0	3	1	0	4
sem dado	0	0	0	0	2	2	0	2	2	2
TOTAL	31	17	48	0	2	2	31	19	2	50

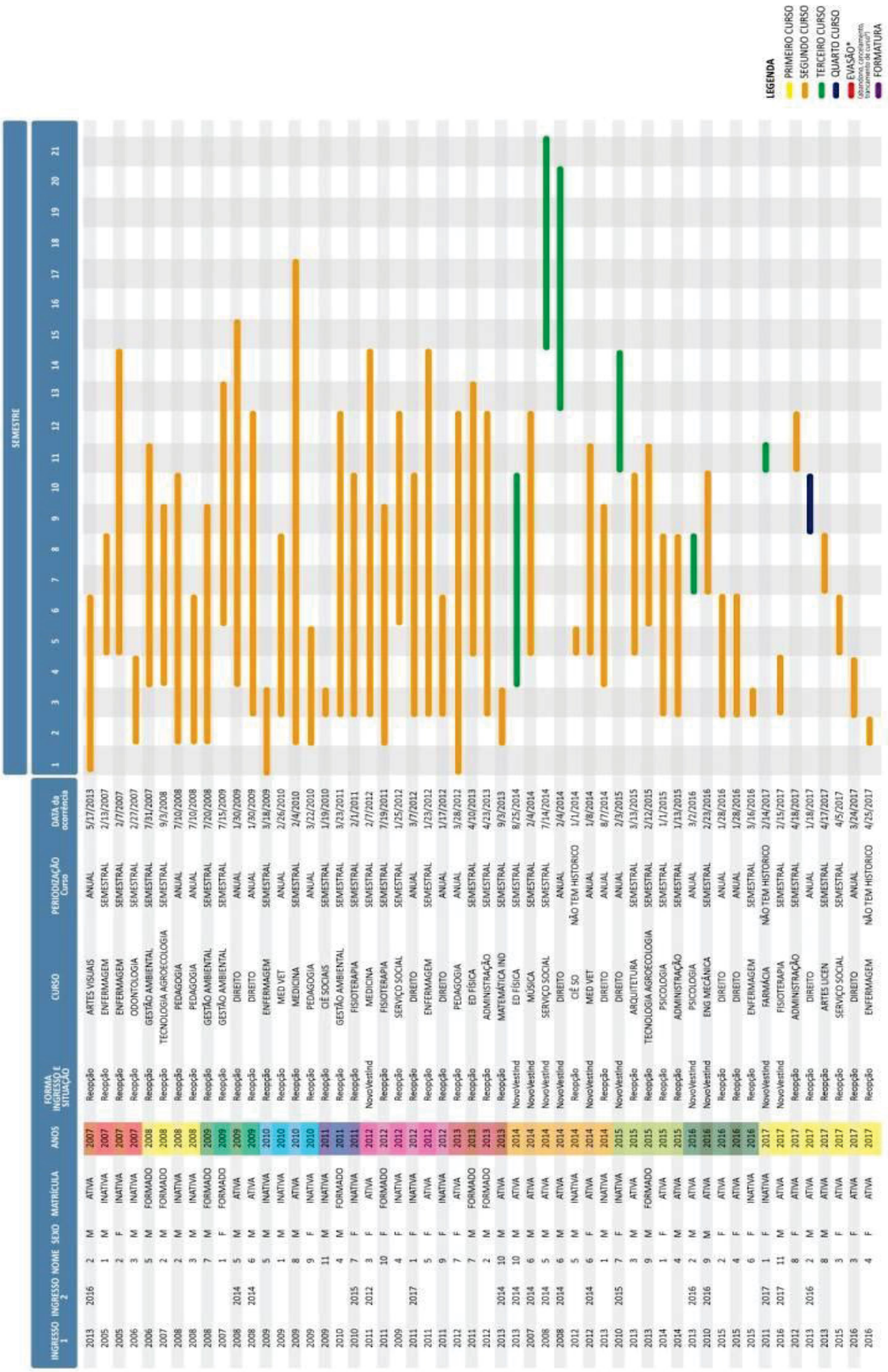
UF DE ORIGEM	M	F	Geral	M	F	Geral	M	F	s/dado	Geral
SEM DADOS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AL	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1
AM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BA	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1
ES	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MG	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MS	2	1	3	0	0	0	2	1	0	3
MT	2	1	3	0	0	0	2	1	0	3
PE	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1
PR	10	2	12	0	2	0	10	4	0	14
RJ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RS	5	6	11	0	0	0	5	6	0	11
SC	11	5	16	0	0	0	11	5	0	16
SP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	31	17	48	0	2	2	31	19	0	50

APÊNDICE K – REOPÇÕES OU REINGRESSO POR NOVO VESTIBULAR INDÍGENA POR ANO DO PRIMEIRO REGISTRO DO ALUNO



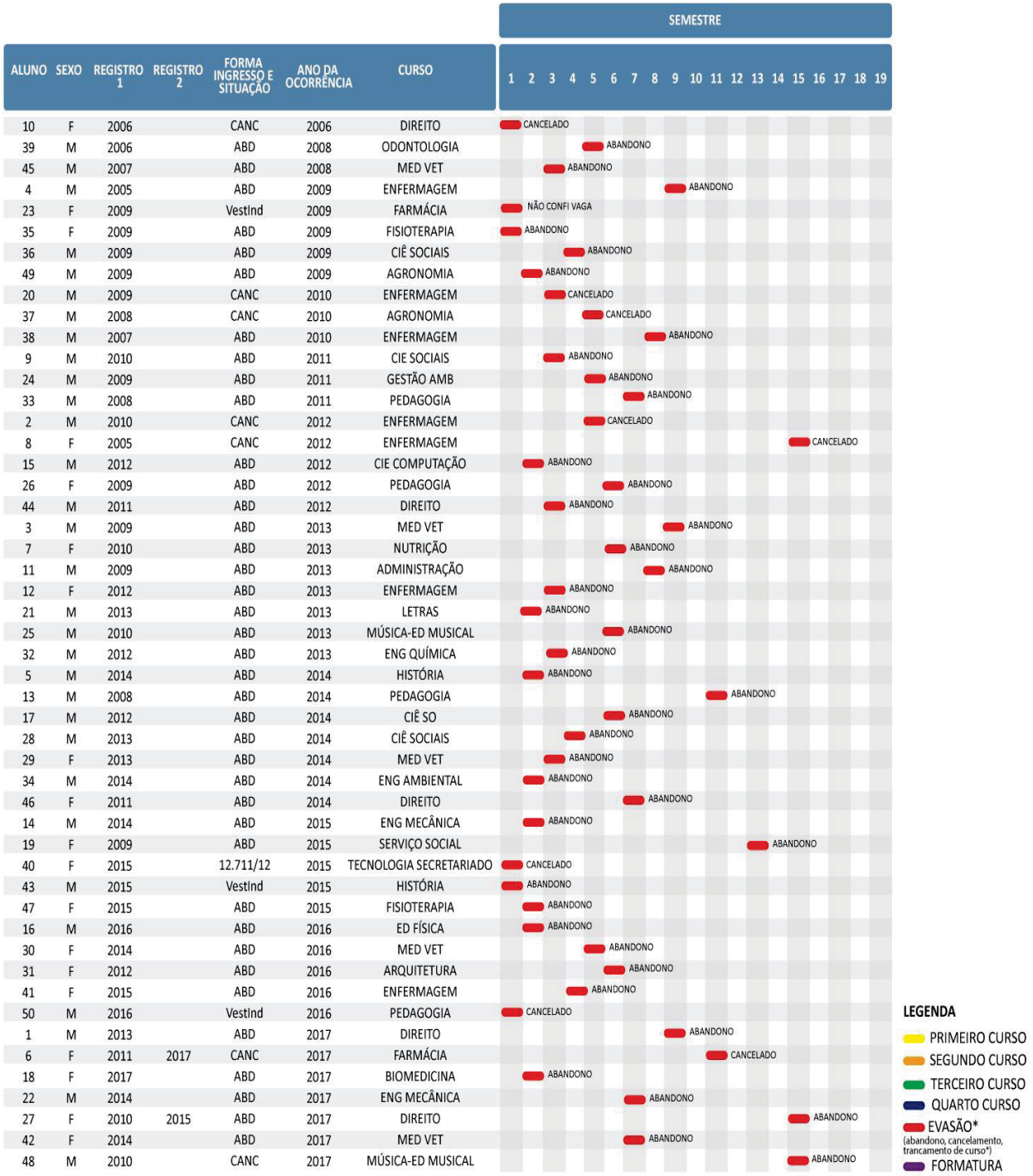
INGRESSO 1	INGRESSO 2	NOME	SEXO	MATRÍCULA	ANOS	FORMA INGRESSO E SITUAÇÃO	CURSO	PERIODIZAÇÃO Curso	DATA da ocorrência
2005		1	M	INATIVA	2007	Reopção	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	2/13/2007
2005		2	F	INATIVA	2007	Reopção	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	2/7/2007
2006		3	M	INATIVA	2007	Reopção	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	2/27/2007
2006		5	M	FORMADO	2008	Reopção	GESTÃO AMBIENTAL	SEMESTRAL	7/31/2007
2007		1	F	FORMADO	2009	Reopção	GESTÃO AMBIENTAL	SEMESTRAL	7/15/2009
2007		2	M	FORMADO	2008	Reopção	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA	SEMESTRAL	9/3/2008
2007	2014	6	M	ATIVA	2014	NovoVestInd	MÚSICA	SEMESTRAL	2/4/2014
2008		2	M	INATIVA	2008	Reopção	PEDAGOGIA	ANUAL	7/10/2008
2008		3	M	INATIVA	2008	Reopção	PEDAGOGIA	ANUAL	7/10/2008
2008	2014	5	M	ATIVA	2009	Reopção	DIREITO	ANUAL	1/30/2009
2008	2014	5	M	ATIVA	2014	NovoVestInd	SERVIÇO SOCIAL	SEMESTRAL	7/14/2014
2008	2014	6	M	ATIVA	2009	Reopção	DIREITO	ANUAL	1/30/2009
2008	2014	6	M	ATIVA	2014	NovoVestInd	DIREITO	ANUAL	2/4/2014
2008		7	M	FORMADO	2009	Reopção	GESTÃO AMBIENTAL	SEMESTRAL	7/20/2008
2009		1	M	INATIVA	2010	Reopção	MED VET	ANUAL	2/26/2010
2009		4	F	INATIVA	2012	Reopção	SERVIÇO SOCIAL	SEMESTRAL	1/25/2012
2009		5	M	INATIVA	2010	Reopção	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	3/18/2009
2009		8	M	ATIVA	2010	Reopção	MEDICINA	SEMESTRAL	2/4/2010
2009		9	F	INATIVA	2010	Reopção	PEDAGOGIA	ANUAL	3/22/2010
2009		11	M	INATIVA	2011	Reopção	CIÊ SOCIAIS	SEMESTRAL	1/19/2010
2010		4	M	FORMADO	2011	Reopção	GESTÃO AMBIENTAL	SEMESTRAL	3/23/2011
2010	2015	7	F	INATIVA	2011	Reopção	FISIOTERAPIA	SEMESTRAL	2/1/2011
2010	2015	7	F	INATIVA	2015	NovoVestInd	DIREITO	ANUAL	2/3/2015
2010	2016	9	M	ATIVA	2016	NovoVestInd	ENG MECÂNICA	SEMESTRAL	2/23/2016
2011	2017	1	F	INATIVA	2012	Reopção	DIREITO	ANUAL	3/7/2012
2011	2017	1	F	INATIVA	2017	NovoVestInd	FARMÁCIA	NÃO TEM HISTORICO	2/14/2017
2011	2012	3	F	ATIVA	2012	NovoVestInd	MEDICINA	SEMESTRAL	2/7/2012
2011		5	F	ATIVA	2012	Reopção	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	1/23/2012
2011		7	M	FORMADO	2013	Reopção	ED FÍSICA	SEMESTRAL	4/10/2013
2011		9	F	INATIVA	2012	Reopção	DIREITO	ANUAL	1/17/2012
2011		10	F	FORMADO	2012	Reopção	FISIOTERAPIA	SEMESTRAL	7/19/2011
2012		2	M	FORMADO	2013	Reopção	ADMINISTRAÇÃO	SEMESTRAL	4/23/2013
2012		5	M	INATIVA	2014	Reopção	CIÊ SO	NÃO TEM HISTORICO	1/1/2014
2012	2014	6	F	ATIVA	2014	NovoVestInd	MED VET	ANUAL	1/8/2014
2012		7	F	ATIVA	2013	Reopção	PEDAGOGIA	ANUAL	3/28/2012
2012		8	F	ATIVA	2017	Reopção	ADMINISTRAÇÃO	SEMESTRAL	4/18/2017
2013		1	M	INATIVA	2014	Reopção	DIREITO	ANUAL	8/7/2014
2013	2016	2	M	ATIVA	2007	Reopção	ARTES VISUAIS	ANUAL	5/17/2013
2013	2016	2	M	ATIVA	2016	NovoVestInd	PSICOLOGIA	ANUAL	3/2/2016
2013	2016	2	M	ATIVA	2017	Reopção	DIREITO	ANUAL	1/18/2017
2013		3	M	ATIVA	2015	Reopção	ARQUITETURA	SEMESTRAL	3/13/2015
2013		8	M	ATIVA	2017	Reopção	ARTES LICEN	SEMESTRAL	4/17/2017
2013		9	M	FORMADO	2015	Reopção	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA	SEMESTRAL	2/12/2015
2013	2014	10	M	ATIVA	2013	Reopção	MATEMÁTICA IND	SEMESTRAL	9/3/2013
2013	2014	10	M	ATIVA	2014	NovoVestInd	ED FÍSICA	SEMESTRAL	8/25/2014
2014		1	F	ATIVA	2015	Reopção	PSICOLOGIA	SEMESTRAL	1/1/2015
2014		4	M	ATIVA	2015	Reopção	ADMINISTRAÇÃO	SEMESTRAL	1/13/2015
2015		2	F	ATIVA	2016	Reopção	DIREITO	ANUAL	1/28/2016
2015		3	F	ATIVA	2017	Reopção	SERVIÇO SOCIAL	SEMESTRAL	4/5/2017
2015		4	F	ATIVA	2016	Reopção	DIREITO	ANUAL	1/28/2016
2015		6	F	INATIVA	2016	Reopção	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	3/16/2016
2016		3	F	ATIVA	2017	Reopção	DIREITO	ANUAL	3/24/2017
2016		4	F	ATIVA	2017	Reopção	ENFERMAGEM	NÃO TEM HISTORICO	4/25/2017
2016	2017	11	M	ATIVA	2017	NovoVestInd	FISIOTERAPIA	SEMESTRAL	2/15/2017

APÊNDICE L - OCORRÊNCIAS ANUAIS DE REOPÇÕES OU REINGRESSO POR NOVO VESTIBULAR INDÍGENA



INGRESSO 1	INGRESSO 2	NOME	SEXO	MATRÍCULA	ANOS	FORMA INGRESSO E SITUAÇÃO	CURSO	PERIODIZAÇÃO Curso	DATA da ocorrência
2013	2016	2	M	ATIVA	2007	Reopção	ARTES VISUAIS	ANUAL	5/17/2013
2005		1	M	INATIVA	2007	Reopção	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	2/13/2007
2005		2	F	INATIVA	2007	Reopção	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	2/7/2007
2006		3	M	INATIVA	2007	Reopção	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	2/27/2007
2006		5	M	FORMADO	2008	Reopção	GESTÃO AMBIENTAL	SEMESTRAL	7/31/2007
2007		2	M	FORMADO	2008	Reopção	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA	SEMESTRAL	9/3/2008
2008		2	M	INATIVA	2008	Reopção	PEDAGOGIA	ANUAL	7/10/2008
2008		3	M	INATIVA	2008	Reopção	PEDAGOGIA	ANUAL	7/10/2008
2008		7	M	FORMADO	2009	Reopção	GESTÃO AMBIENTAL	SEMESTRAL	7/20/2008
2007		1	F	FORMADO	2009	Reopção	GESTÃO AMBIENTAL	SEMESTRAL	7/15/2009
2008	2014	5	M	ATIVA	2009	Reopção	DIREITO	ANUAL	1/30/2009
2008	2014	6	M	ATIVA	2009	Reopção	DIREITO	ANUAL	1/30/2009
2009		5	M	INATIVA	2010	Reopção	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	3/18/2009
2009		1	M	INATIVA	2010	Reopção	MED VET	ANUAL	2/26/2010
2009		8	M	ATIVA	2010	Reopção	MEDICINA	SEMESTRAL	2/4/2010
2009		9	F	INATIVA	2010	Reopção	PEDAGOGIA	ANUAL	3/22/2010
2009		11	M	INATIVA	2011	Reopção	CIÊ SOCIAIS	SEMESTRAL	1/19/2010
2010		4	M	FORMADO	2011	Reopção	GESTÃO AMBIENTAL	SEMESTRAL	3/23/2011
2010	2015	7	F	INATIVA	2011	Reopção	FISIOTERAPIA	SEMESTRAL	2/1/2011
2011	2012	3	F	ATIVA	2012	NovoVestInd	MEDICINA	SEMESTRAL	2/7/2012
2011		10	F	FORMADO	2012	Reopção	FISIOTERAPIA	SEMESTRAL	7/19/2011
2009		4	F	INATIVA	2012	Reopção	SERVIÇO SOCIAL	SEMESTRAL	1/25/2012
2011	2017	1	F	INATIVA	2012	Reopção	DIREITO	ANUAL	3/7/2012
2011		5	F	ATIVA	2012	Reopção	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	1/23/2012
2011		9	F	INATIVA	2012	Reopção	DIREITO	ANUAL	1/17/2012
2012		7	F	ATIVA	2013	Reopção	PEDAGOGIA	ANUAL	3/28/2012
2011		7	M	FORMADO	2013	Reopção	ED FÍSICA	SEMESTRAL	4/30/2013
2012		2	M	FORMADO	2013	Reopção	ADMINISTRAÇÃO	SEMESTRAL	4/23/2013
2013	2014	10	M	ATIVA	2013	Reopção	MATEMÁTICA INÓ	SEMESTRAL	9/3/2013
2013	2014	10	M	ATIVA	2014	NovoVestInd	ED FÍSICA	SEMESTRAL	8/25/2014
2007	2014	6	M	ATIVA	2014	NovoVestInd	MÚSICA	SEMESTRAL	2/4/2014
2008	2014	5	M	ATIVA	2014	NovoVestInd	SERVIÇO SOCIAL	SEMESTRAL	7/14/2014
2008	2014	6	M	ATIVA	2014	NovoVestInd	DIREITO	ANUAL	2/4/2014
2012		5	M	INATIVA	2014	Reopção	CIÊ SO	NÃO TEM HISTORICO	1/1/2014
2012	2014	6	F	ATIVA	2014	NovoVestInd	MED VET	ANUAL	1/8/2014
2013		1	M	INATIVA	2014	Reopção	DIREITO	ANUAL	8/7/2014
2010	2015	7	F	INATIVA	2015	NovoVestInd	DIREITO	ANUAL	2/3/2015
2013		3	M	ATIVA	2015	Reopção	ARQUITETURA	SEMESTRAL	3/13/2015
2013		9	M	FORMADO	2015	Reopção	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA	SEMESTRAL	2/12/2015
2014		1	F	ATIVA	2015	Reopção	PSICOLOGIA	SEMESTRAL	1/1/2015
2014		4	M	ATIVA	2015	Reopção	ADMINISTRAÇÃO	SEMESTRAL	1/13/2015
2013	2016	2	M	ATIVA	2016	NovoVestInd	PSICOLOGIA	ANUAL	3/2/2016
2010	2016	9	M	ATIVA	2016	NovoVestInd	ENG MECÂNICA	SEMESTRAL	2/23/2016
2015		2	F	ATIVA	2016	Reopção	DIREITO	ANUAL	1/28/2016
2015		4	F	ATIVA	2016	Reopção	DIREITO	ANUAL	1/28/2016
2015		6	F	INATIVA	2016	Reopção	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	3/16/2016
2011	2017	1	F	INATIVA	2017	NovoVestInd	FARMÁCIA	NÃO TEM HISTORICO	2/14/2017
2016	2017	11	M	ATIVA	2017	NovoVestInd	FISIOTERAPIA	SEMESTRAL	2/15/2017
2012		8	F	ATIVA	2017	Reopção	ADMINISTRAÇÃO	SEMESTRAL	4/18/2017
2013	2016	2	M	ATIVA	2017	Reopção	DIREITO	ANUAL	1/18/2017
2013		8	M	ATIVA	2017	Reopção	ARTES LICEN	SEMESTRAL	4/17/2017
2015		3	F	ATIVA	2017	Reopção	SERVIÇO SOCIAL	SEMESTRAL	4/5/2017
2016		3	F	ATIVA	2017	Reopção	DIREITO	ANUAL	3/24/2017
2016		4	F	ATIVA	2017	Reopção	ENFERMAGEM	NÃO TEM HISTORICO	4/25/2017

APÊNDICE M - TRAJETÓRIA DE EVASÕES POR PERÍODO DE OCORRÊNCIA



ALUNO	SEXO	REGISTRO 1	REGISTRO 2	FORMA INGRESSO E SITUAÇÃO	ANO DA OCORRÊNCIA	CURSO	SEMESTRE
10	F	2006		CANC	2006	DIREITO	CANCELADO
39	M	2006		ABD	2008	ODONTOLOGIA	ABANDONO
45	M	2007		ABD	2008	MED VET	ABANDONO
4	M	2005		ABD	2009	ENFERMAGEM	ABANDONO
23	F	2009		VestInd	2009	FARMÁCIA	NÃO CONFI VAGA
35	F	2009		ABD	2009	FISIOTERAPIA	ABANDONO
36	M	2009		ABD	2009	CIÊ SOCIAIS	ABANDONO
49	M	2009		ABD	2009	AGRONOMIA	ABANDONO
20	M	2009		CANC	2010	ENFERMAGEM	CANCELADO
37	M	2008		CANC	2010	AGRONOMIA	CANCELADO
38	M	2007		ABD	2010	ENFERMAGEM	ABANDONO
9	M	2010		ABD	2011	CIE SOCIAIS	ABANDONO
24	M	2009		ABD	2011	GESTÃO AMB	ABANDONO
33	M	2008		ABD	2011	PEDAGOGIA	ABANDONO
2	M	2010		CANC	2012	ENFERMAGEM	CANCELADO
8	F	2005		CANC	2012	ENFERMAGEM	CANCELADO
15	M	2012		ABD	2012	CIE COMPUTAÇÃO	ABANDONO
26	F	2009		ABD	2012	PEDAGOGIA	ABANDONO
44	M	2011		ABD	2012	DIREITO	ABANDONO
3	M	2009		ABD	2013	MED VET	ABANDONO
7	F	2010		ABD	2013	NUTRIÇÃO	ABANDONO
11	M	2009		ABD	2013	ADMINISTRAÇÃO	ABANDONO
12	F	2012		ABD	2013	ENFERMAGEM	ABANDONO
21	M	2013		ABD	2013	LETRAS	ABANDONO
25	M	2010		ABD	2013	MÚSICA-ED MUSICAL	ABANDONO
32	M	2012		ABD	2013	ENG QUÍMICA	ABANDONO
5	M	2014		ABD	2014	HISTÓRIA	ABANDONO
13	M	2008		ABD	2014	PEDAGOGIA	ABANDONO
17	M	2012		ABD	2014	CIÊ SO	ABANDONO
28	M	2013		ABD	2014	CIÊ SOCIAIS	ABANDONO
29	F	2013		ABD	2014	MED VET	ABANDONO
34	M	2014		ABD	2014	ENG AMBIENTAL	ABANDONO
46	F	2011		ABD	2014	DIREITO	ABANDONO
14	M	2014		ABD	2015	ENG MECÂNICA	ABANDONO
19	F	2009		ABD	2015	SERVIÇO SOCIAL	ABANDONO
40	F	2015		12.711/12	2015	TECNOLOGIA SECRETARIADO	CANCELADO
43	M	2015		VestInd	2015	HISTÓRIA	ABANDONO
47	F	2015		ABD	2015	FISIOTERAPIA	ABANDONO
16	M	2016		ABD	2016	ED FÍSICA	ABANDONO
30	F	2014		ABD	2016	MED VET	ABANDONO
31	F	2012		ABD	2016	ARQUITETURA	ABANDONO
41	F	2015		ABD	2016	ENFERMAGEM	ABANDONO
50	M	2016		VestInd	2016	PEDAGOGIA	CANCELADO
1	M	2013		ABD	2017	DIREITO	ABANDONO
6	F	2011	2017	CANC	2017	FARMÁCIA	CANCELADO
18	F	2017		ABD	2017	BIOMEDICINA	ABANDONO
22	M	2014		ABD	2017	ENG MECÂNICA	ABANDONO
27	F	2010	2015	ABD	2017	DIREITO	ABANDONO
42	F	2014		ABD	2017	MED VET	ABANDONO
48	M	2010		CANC	2017	MÚSICA-ED MUSICAL	ABANDONO

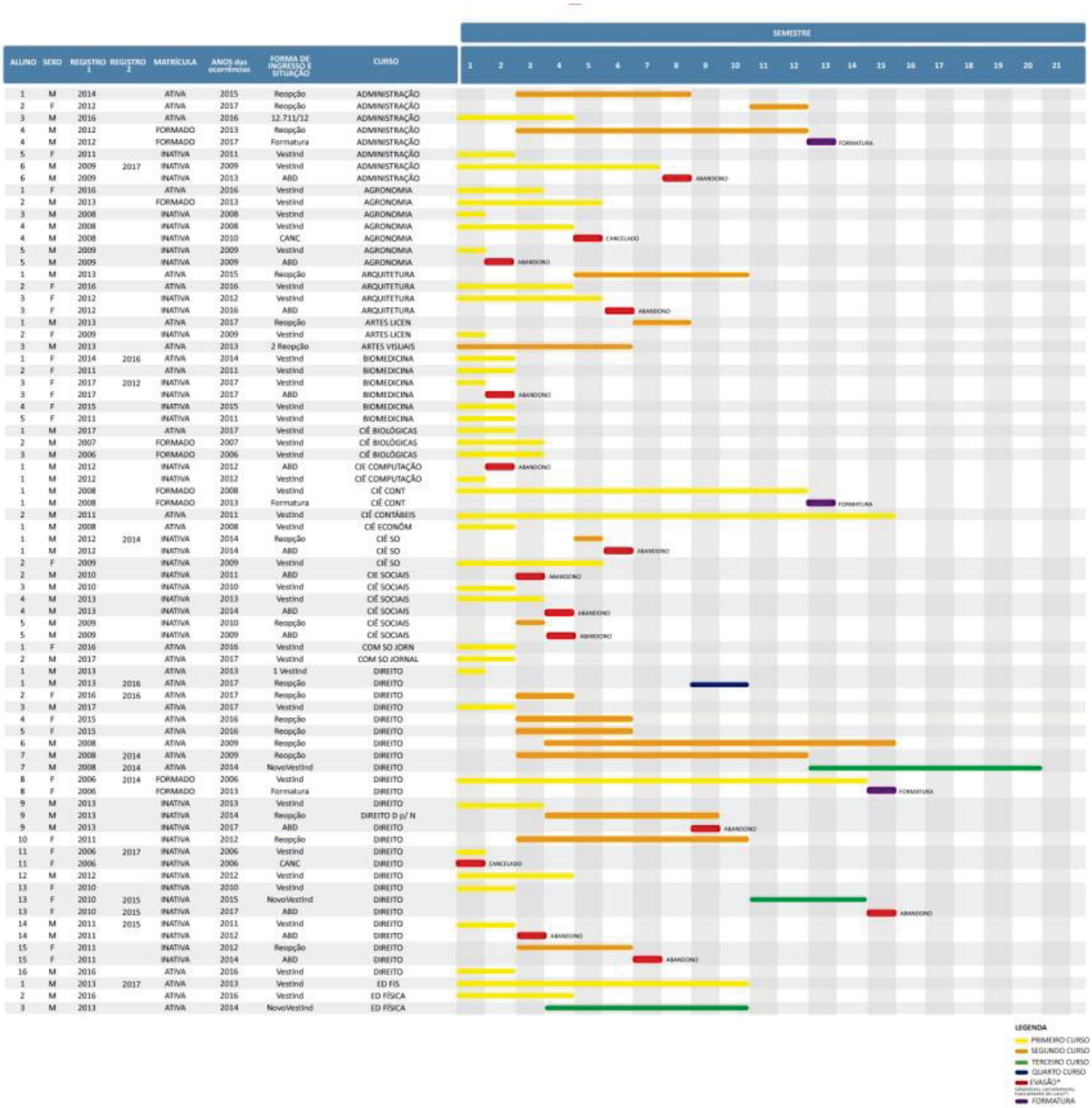
LEGENDA

- PRIMEIRO CURSO
- SEGUNDO CURSO
- TERCEIRO CURSO
- QUARTO CURSO
- EVASÃO* (abandono, cancelamento, trancamento de curso*)
- FORMATURA

APÊNDICE N - ÍNDICE DE APROVEITAMENTO DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS NO PRIMEIRO PERÍODO EM SEUS CURSOS MAIS RECENTES

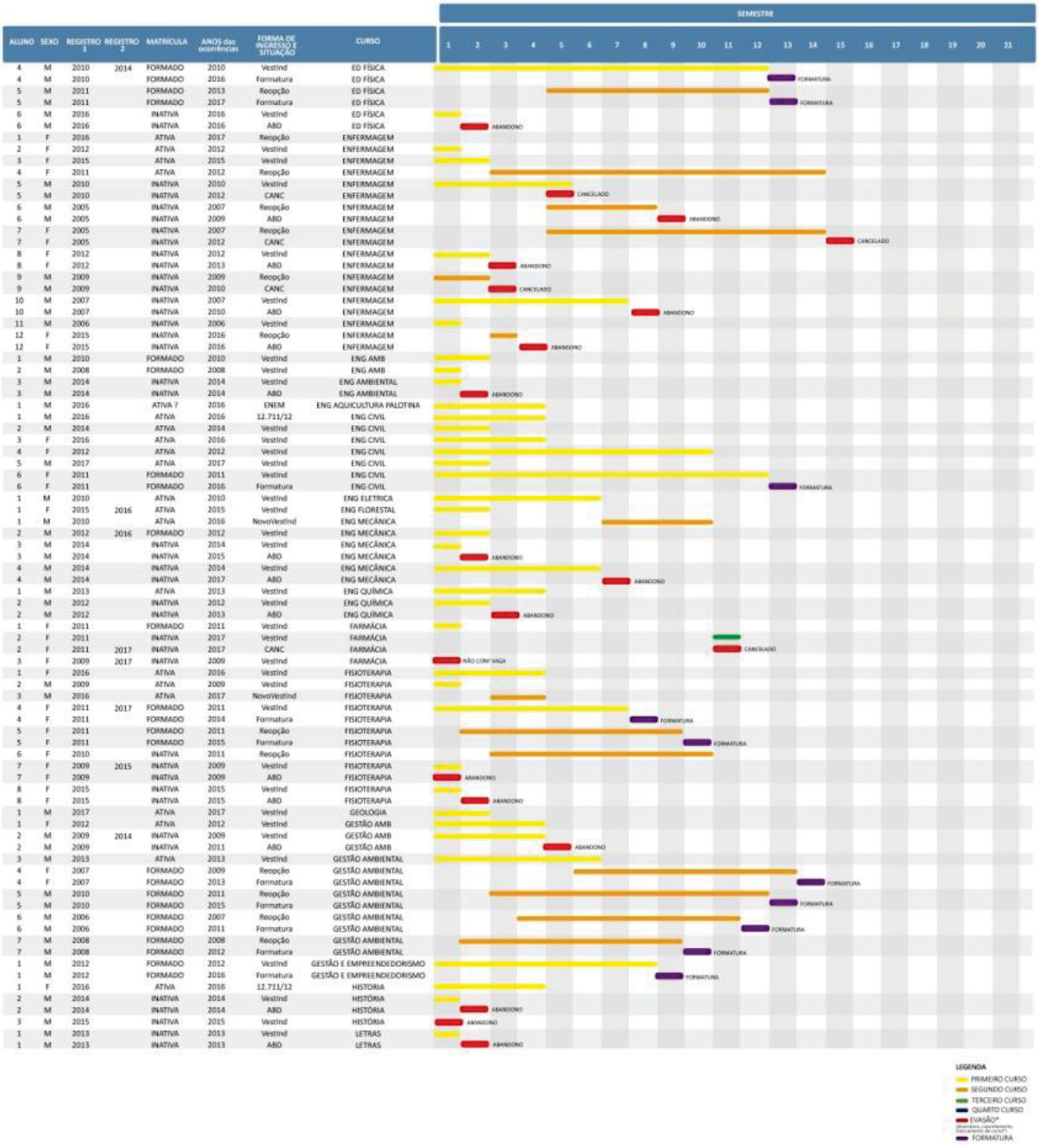
ALUNO	ANOS	FORMA INGRESSO	CURSO	PERIODIZAÇÃO Curso	MATRICULAS	CANCELAMENTOS	APROVAÇÕES	EQUIVALÊNCIAS	ÍNDICE APROVEITAMENTO	ÍNDICE DE APROVAÇÃO %	MATRÍCULA	SITUAÇÃO NOV 2017
1	2017	VestInd	BIOMEDICINA	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 02/10/2017
2	2012	Reopção	SERVIÇO SOCIAL	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 04/09/2015
3	2013	VestInd	LETRAS	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 05/11/2013
4	2010	Reopção	CIÊ SOCIAIS	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 07/10/2010
5	2012	VestInd	ENG QUÍMICA	SEMESTRAL	M 8	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 08/02/2013
6	2015	NovoVestInd	DIREITO	ANUAL	M 8	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 08/05/2017
7	2015	VestInd	FISIOTERAPIA	SEMESTRAL	M 9	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 09/11/2015
8	2014	VestInd	HISTÓRIA	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 14/10/2014
9	2014	12.711/12	MEDICINA VET	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 14/10/2016
10	2009	VestInd	AGRONOMIA	SEMESTRAL	M 7	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 15/10/2009
11	2016	VestInd	ED FÍSICA	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 17/10/2016
12	2016	Reopção	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	M 3	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 17/10/2016
13	2013	VestInd	MED VET	ANUAL	M 7	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 20/05/2014
14	2011	VestInd	DIREITO	ANUAL	M 8	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 23/04/2012
15	2014	VestInd	ENG MECÂNICA	SEMESTRAL	M 6	CAN 1	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 23/04/2015
16	2014	VestInd	ENG AMBIENTAL	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 28/10/2014
17	2010	VestInd	CIÊ SOCIAIS	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 29/04/2011
18	2007	VestInd	MED VET	ANUAL	M 8	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 31/03/2008
19	2013	VestInd	CIÊ SOCIAIS	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 0	0	0	0	INATIVA	ABANDONO 31/10/2014
20	2017	VestInd	CIÊ BIOLÓGICAS	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 0	0	0	0	ATIVA	SEM EVASÃO
21	2017	Reopção	SERVIÇO SOCIAL	SEMESTRAL	M 2	CAN 0	AP 0	1	0	0	ATIVA	SEM EVASÃO
22	2017	VestInd	MED VET	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 0	0	0	0	ATIVA	SEM EVASÃO
23	2017	VestInd	ENG CIVIL	SEMESTRAL	M 7	CAN 0	AP 0	0	0	0	ATIVA	SEM EVASÃO
24	2009	VestInd	ADMINISTRAÇÃO	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 1	0	0,16	16	INATIVA	ABANDONO 31/01/2013
25	2017	Reopção	ARTES LICEN	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 1	1	0,16	16	ATIVA	SEM EVASÃO
26	2015	Reopção	ARQUITETURA URBANISMO	SEMESTRAL	M 9	CAN 0	AP 2	0	0,22	22	ATIVA	SEM EVASÃO
27	2012	Reopção	DIREITO	ANUAL	M 8	CAN 0	AP 2	0	0,25	25	INATIVA	ABANDONO 27/05/2014
28	2011	VestInd	CIÊ CONTÁBEIS	ANUAL	M 4	CAN 0	AP 1	5	0,25	25	ATIVA	SEM EVASÃO
29	2014	Reopção	MEDICINA VET	ANUAL	M 9	CAN 1	AP 2	0	0,25	25	ATIVA	SEM EVASÃO
30	2016	Reopção	DIREITO	ANUAL	M 8	CAN 0	AP 2	0	0,25	25	ATIVA	SEM EVASÃO
31	2017	VestInd	GEOLOGIA	SEMESTRAL	M 6	CAN 2	AP 1	0	0,25	25	ATIVA	SEM EVASÃO
32	2016	ENEM	ENGENHARIA AQUICULTURA PALOTINA	SEMESTRAL	M 7	CAN 0	AP 2	0	0,28	28	ATIVA	SEM EVASÃO
33	2014	VestInd	ENG MECÂNICA	SEMESTRAL	M 7	CAN 0	AP 2	0	0,28	28	INATIVA	ABANDONO 08/05/2017
34	2016	NovoVestInd	ENG MECÂNICA	SEMESTRAL	M 7	CAN 0	AP 2	0	0,28	28	ATIVA	SEM EVASÃO
35	2014	VestInd	MED VET	ANUAL	M 7	CAN 1	AP 2	0	0,33	33	INATIVA	ABANDONO 08/05/2017
36	2007	Reopção	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 2	0	0,33	33	INATIVA	ABANDONO 22/09/2008
37	2014	Reopção	DIREITO N	ANUAL	M 3	CAN 0	AP 1	0	0,33	33	INATIVA	ABANDONO 08/05/2017
38	2015	VestInd	TERAPIA OCUPACIONAL	SEMESTRAL	M 8	CAN 0	AP 3	0	0,37	37	ATIVA	SEM EVASÃO
39	2009	VestInd	GESTÃO AMB	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 2	0	0,4	40	INATIVA	ABANDONO 10/10/2011
40	2005	VestInd	MEDICINA	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 2	0	0,4	40	FORMADO	FORMATURA 10/07/2011
41	2010	Reopção	MEDICINA VET	ANUAL	M 8	CAN 0	AP 4	0	0,5	50	INATIVA	ABANDONO 07/06/2013 *
42	2010	VestInd	NUTRIÇÃO	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 3	0	0,5	50	INATIVA	ABANDONO 14/06/2013
43	2013	Reopção	ADMINISTRAÇÃO	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 3	0	0,5	50	FORMADO	FORMADO 2017
44	2015	VestInd	NUTRIÇÃO	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 3	0	0,5	50	ATIVA	SEM EVASÃO
45	2016	VestInd	ARQUITETURA	SEMESTRAL	M 9	CAN 0	AP 5	0	0,55	55	ATIVA	SEM EVASÃO
46	2008	VestInd	AGRONOMIA	SEMESTRAL	M 7	CAN 0	AP 4	0	0,57	57	INATIVA	CANC 22/03/2010
47	2010	Reopção	MEDICINA	SEMESTRAL	M 7	CAN 0	AP 4	0	0,57	57	ATIVA	SEM EVASÃO
48	2007	Reopção	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	M 9	CAN 1	AP 5	0	0,62	62	INATIVA	ABANDONO 11/05/2009
49	2010	VestInd	MÚSICA-ED MUSICAL	SEMESTRAL	M 8	CAN 0	AP 5	0	0,62	62	INATIVA	ABANDONO 14/06/2013
50	2015	12.711/12	ZOOTECNIA	SEMESTRAL	M 8	CAN 0	AP 5	0	0,62	62	ATIVA	SEM EVASÃO
51	2014	NovoVestInd	DIREITO	ANUAL	M 14	CAN 0	AP 9	0	0,64	64	ATIVA	SEM EVASÃO
52	2007	Reopção	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 4	0	0,66	66	INATIVA	CANC 11/07/2012
53	2011	VestInd	FISIOTERAPIA	SEMESTRAL	M 3	CAN 0	AP 2	6	0,66	66	FORMADO	FORMATURA 08/07/2014
54	2016	VestInd	FISIOTERAPIA	SEMESTRAL	M 9	CAN 0	AP 6	0	0,66	66	ATIVA	SEM EVASÃO
55	2016	VestInd	ENG CIVIL	SEMESTRAL	M 7	CAN 4	AP 2	0	0,66	66	ATIVA	SEM EVASÃO
56	2012	NovoVestInd	MEDICINA	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 4	2	0,66	66	ATIVA	SEM EVASÃO
57	2017	Reopção	ADMINISTRAÇÃO	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 4	0	0,66	66	ATIVA	SEM EVASÃO
58	2016	12.711/12	ADMINISTRAÇÃO	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 4	0	0,66	66	ATIVA	TRANCAMENTO
59	2007	VestInd	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	M 7	CAN 0	AP 5	0	0,71	71	INATIVA	ABANDONO 04/10/2010
60	2012	VestInd	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	M 7	CAN 0	AP 5	0	0,71	71	INATIVA	ABANDONO 01/11/2013
61	2017	NovoVestInd	FISIOTERAPIA	SEMESTRAL	M 7	CAN 0	AP 5	3	0,71	71	ATIVA	SEM EVASÃO
62	2010	VestInd	MÚSICA-ED MUSICAL	SEMESTRAL	M 8	CAN 0	AP 6	0	0,75	75	INATIVA	CANC 18/05/2017 INTEG 2115/2820
63	2009	Reopção	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	M 8	CAN 0	AP 6	0	0,75	75	INATIVA	CANC 22/03/2010
64	2016	VestInd	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	M 4	CAN 0	AP 3	4	0,75	75	ATIVA	SEM EVASÃO
65	2015	VestInd	MEDICINA	SEMESTRAL	M 8	CAN 0	AP 6	0	0,75	75	ATIVA	SEM EVASÃO
66	2014	Reopção	ED FÍSICA	SEMESTRAL	M 4	CAN 0	AP 3	0	0,75	75	ATIVA	TRANCAMENTO
67	2010	Reopção	PEDAGOGIA	ANUAL	M 9	CAN 0	AP 7	0	0,77	77	INATIVA	ABANDONO 30/04/2012
68	2012	VestInd	ARQUITETURA	ANUAL	M 10	CAN 0	AP 8	0	0,8	80	INATIVA	ABANDONO 11/05/2016
69	2015	Reopção	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 4	0	0,8	80	FORMADO	FORMADO 2017
70	2013	Reopção	ED FÍSICA	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 4	0	0,8	80	FORMADO	FORMADO 2017
71	2015	Reopção	PSICOLOGIA	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 4	0	0,8	80	ATIVA	SEM EVASÃO
72	2017	VestInd	SERVIÇO SOCIAL	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 4	7	0,8	80	ATIVA	SEM EVASÃO
73	2012	Reopção	PEDAGOGIA	ANUAL	M 10	CAN 0	AP 8	0	0,8	80	ATIVA	SEM EVASÃO
74	2016	VestInd	ED FÍSICA	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 4	0	0,8	80	ATIVA	SEM EVASÃO
75	2013	VestInd	ED FIS	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 4	0	0,8	80	ATIVA	SEM EVASÃO
76	2012	Reopção	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 4	0	0,8	80	ATIVA	SEM EVASÃO
77	2006	VestInd	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 5	0	0,83	83	FORMADO	FORMATURA 09/12/2010
78	2008	VestInd	CIÊ CONT	ANUAL	M 6	CAN 0	AP 5	1	0,83	83	FORMADO	FORMATURA 16/12/2013
79	2006	VestInd	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 5	0	0,83	83	FORMADO	FORMATURA 20/12/2011
80	2010	VestInd	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	M 7	CAN 0	AP 6	0	0,85	85	FORMADO	FORMATURA 29/11/2014
81	2016	Reopção	DIREITO	ANUAL	M 8	CAN 0	AP 7	0	0,87	87	ATIVA	SEM EVASÃO
82	2017	12.711/12	LETRAS ITALIANO	SEMESTRAL	M 12	CAN 0	AP 11	0	0,91	91	ATIVA	SEM EVASÃO
83	2014	NovoVestInd	MÚSICA	SEMESTRAL	M 24	CAN 0	AP 23	0	0,95	95	ATIVA	SEM EVASÃO
84	2008	Reopção	PEDAGOGIA	ANUAL	M 4	CAN 0	AP 4	0	1	100	INATIVA	ABANDONO 02/06/2014
85	2008	Reopção	PEDAGOGIA	ANUAL	M 4	CAN 0	AP 4	0	1	100	INATIVA	ABANDONO 26/04/2011
86	2010	VestInd	ENFERMAGEM	SEMESTRAL	M 2	CAN 0	AP 2	25	1	100	INATIVA	CANCELAMENTO 23/05/2012
87	2012	VestInd	GESTÃO E EMPREENDEDORISMO	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 5	0	1	100	FORMADO	FORMATURA 02/07/2016
88	2008	Reopção	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA	SEMESTRAL	M 8	CAN 0	AP 8	0	1	100	FORMADO	FORMATURA 05/08/2011
89	2005	VestInd	MEDICINA	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 5	0	1	100	FORMADO	FORMATURA 09/12/2011
90	2010	VestInd	ED FÍSICA	SEMESTRAL	M 4	CAN 0	AP 4	0	1	100	FORMADO	FORMATURA 12/12/2016
91	2011	VestInd	ENG CIVIL	SEMESTRAL	M 7	CAN 0	AP 7	0	1	100	FORMADO	FORMATURA 12/12/2016
92	2006	VestInd	DIREITO D	ANUAL	M 8	CAN 0	AP 8	0	1	100	FORMADO	FORMATURA 15/03/2013
93	2008	Reopção	GESTÃO AMBIENTAL	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 5	0	1	100	FORMADO	FORMATURA 18/10/2012
94	2009	VestInd	MEDICINA	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 6	0	1	100	FORMADO	FORMATURA 19/12/2014
95	2007	VestInd	PEDAGOGIA	ANUAL	M 9	CAN 0	AP 9	0	1	100	FORMADO	FORMATURA 20/12/2011
96	2006	VestInd	MEDICINA	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 5	0	1	100	FORMADO	FORMATURA 20/12/2011
97	2007	Reopção	GESTÃO AMBIENTAL	SEMESTRAL	M 7	CAN 0	AP 7	0	1	100	FORMADO	FORMATURA 25/06/2011
98	2011	Reopção	FISIOTERAPIA	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 5	0	1	100	FORMADO	FORMATURA 27/06/2015
99	2007	VestInd	NUTRIÇÃO	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 6	0	1	100	FORMADO	FORMATURA 30/07/2011
100	2009	Reopção	GESTÃO AMBIENTAL	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 5	0	1	100	FORMADO	FORMATURA 30/07/2013
102	2011	Reopção	GESTÃO AMBIENTAL	SEMESTRAL	M 3	CAN 0	AP 3	0	1	100	FORMADO	FORMATURA 30/11/2015
102	2016	12.711/12	ENGENHARIA CIVIL	SEMESTRAL	M 7	CAN 0	AP 7	0	1	100	ATIVA	SEM EVASÃO
103	2017	12.711/12	MEDICINA	SEMESTRAL	M 8	CAN 0	AP 8	0	1	100	ATIVA	SEM EVASÃO
104	2015	Reopção	ADMINISTRAÇÃO	SEMESTRAL	M 6	CAN 0	AP 6	0	1	100	ATIVA	SEM EVASÃO
105	2014	NovoVestInd	SERVIÇO SOCIAL	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 5	0	1	100	ATIVA	SEM EVASÃO
106	2017	VestInd	COM SO- JORNAL	SEMESTRAL	M 7	CAN 0	AP 7	0	1	100	ATIVA	SEM EVASÃO
107	2016	12.711/12	HISTORIA	SEMESTRAL	M 5	CAN 0	AP 5	0	1	100	ATIVA	SEM EVASÃO
108	2015	VestInd	HISTÓRIA	NÃO TEM HISTORICO							INATIVA	ABANDONO 01/04/2015
109	2014	Reopção	CIÊ SO	NÃO TEM HISTORICO							INATIVA	ABANDONO 02/06/2014
110	2012	VestInd	CIÊ COMPUTAÇÃO	NÃO TEM HISTORICO							INATIVA	ABANDONO 08/10/2012
111	2017	VestInd	FARMÁCIA	NÃO TEM HISTORICO							INATIVA	CANC 04/04/2017
112	2006	VestInd	DIREITO N	NÃO TEM HISTORICO							INATIVA	CANC 22/03/2006
113	2015	12.711/12	TECNOLOGIA SECRETARIADO	NÃO TEM HISTORICO							INATIVA	CANC 29/04/2015
114	2016	VestInd	PEDAGOGIA	NÃO TEM HISTORICO							INATIVA	CANCELAMENTO 01/04/2016
115	2009	VestInd	FISIOTERAPIA	NÃO TEM HISTORICO							INATIVA	ABANDONO 19/06/2009
116	2009	VestInd	FARMÁCIA	NÃO TEM HISTORICO							INATIVA	NÃO CONF VAGA
117	2017	Reopção	DIREITO D	ANUAL	M 8	CAN 3					ATIVA	SEM EVASÃO
118	2017	Reopção	DIREITO	ANUAL	M 8	CAN 0					ATIVA	SEM EVASÃO
119	2017	12.711/12	LETRAS INGLÊS	SEMESTRAL	M 2	CAN 0					ATIVA	SEM EVASÃO
120	2017	Reopção	ENFERMAGEM	NÃO TEM HISTORICO							ATIVA	SEM EVASÃO
121	2017	VestInd	DIREITO N	ANUAL	M 8	CAN 0					ATIVA	SEM EVASÃO

APÊNDICE O – TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS POR CURSOS DO REGISTRO MAIS RECENTE (CURSO DE ADMINISTRAÇÃO AO DE EDUCAÇÃO FÍSICA)



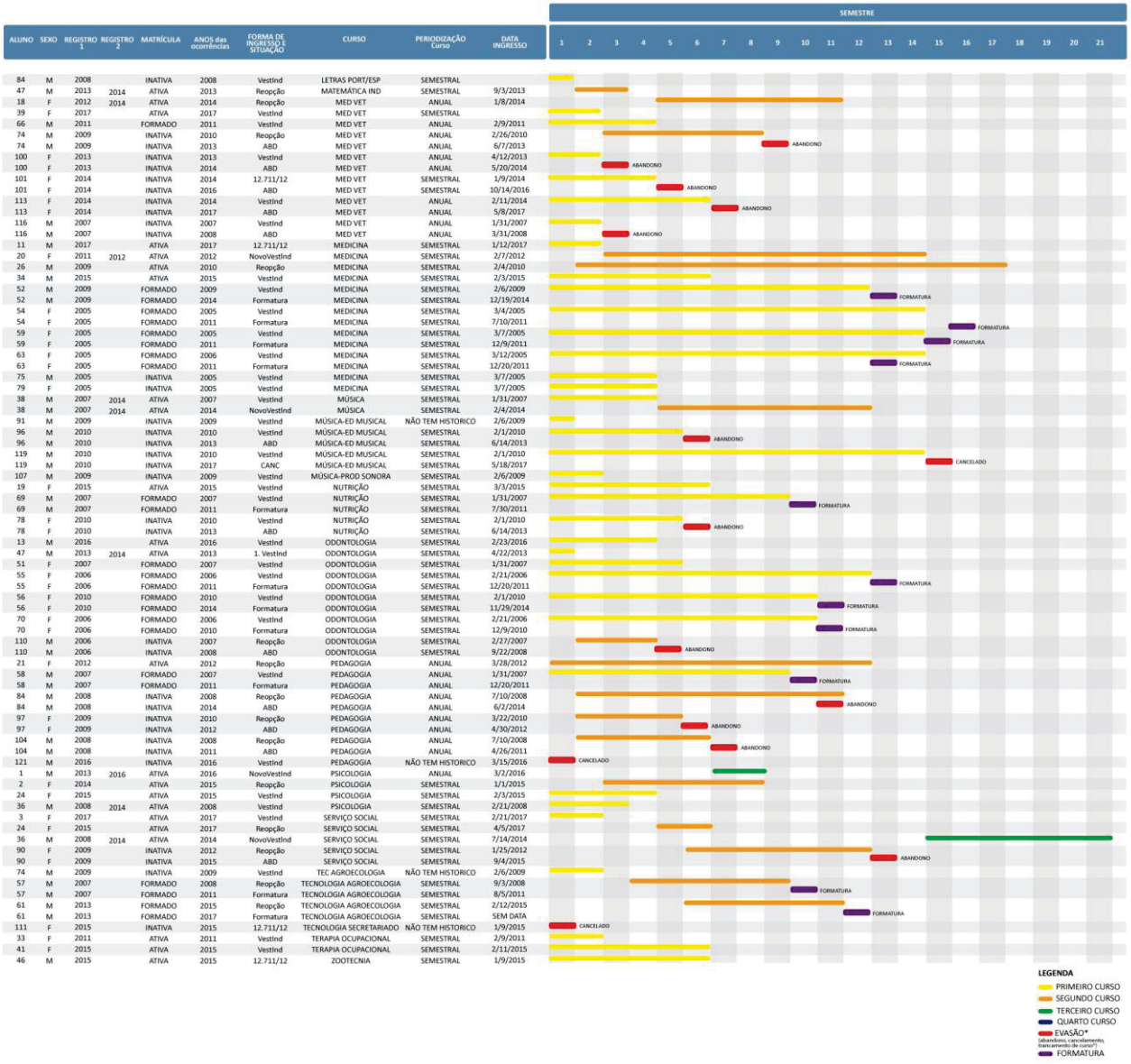
ALUNO	SEXO	REGISTRO 1	REGISTRO 2	MATRÍCULA	ANOS das ocorrências	FORMA DE INGRESSO E SITUAÇÃO	CURSO
1	M	2014		ATIVA	2015	Reopção	ADMINISTRAÇÃO
2	F	2012		ATIVA	2017	Reopção	ADMINISTRAÇÃO
3	M	2016		ATIVA	2016	12.711/12	ADMINISTRAÇÃO
4	M	2012		FORMADO	2013	Reopção	ADMINISTRAÇÃO
4	M	2012		FORMADO	2017	Formatura	ADMINISTRAÇÃO
5	F	2011		INATIVA	2011	Vestind	ADMINISTRAÇÃO
6	M	2009	2017	INATIVA	2009	Vestind	ADMINISTRAÇÃO
6	M	2009		INATIVA	2013	ABD	ADMINISTRAÇÃO
1	F	2016		ATIVA	2016	Vestind	AGRONOMIA
2	M	2013		FORMADO	2013	Vestind	AGRONOMIA
3	M	2008		INATIVA	2008	Vestind	AGRONOMIA
4	M	2008		INATIVA	2008	Vestind	AGRONOMIA
4	M	2008		INATIVA	2010	CANC	AGRONOMIA
5	M	2009		INATIVA	2009	Vestind	AGRONOMIA
5	M	2009		INATIVA	2009	ABD	AGRONOMIA
1	M	2013		ATIVA	2015	Reopção	ARQUITETURA
2	F	2016		ATIVA	2016	Vestind	ARQUITETURA
3	F	2012		INATIVA	2012	Vestind	ARQUITETURA
3	F	2012		INATIVA	2016	ABD	ARQUITETURA
1	M	2013		ATIVA	2017	Reopção	ARTES LICEN
2	F	2009		INATIVA	2009	Vestind	ARTES LICEN
3	M	2013		ATIVA	2013	2 Reopção	ARTES VISUAIS
1	F	2014	2016	ATIVA	2014	Vestind	BIOMEDICINA
2	F	2011		ATIVA	2011	Vestind	BIOMEDICINA
3	F	2017	2012	INATIVA	2017	Vestind	BIOMEDICINA
3	F	2017		INATIVA	2017	ABD	BIOMEDICINA
4	F	2015		INATIVA	2015	Vestind	BIOMEDICINA
5	F	2011		INATIVA	2011	Vestind	BIOMEDICINA
1	M	2017		ATIVA	2017	Vestind	CIÊ BIOLÓGICAS
2	M	2007		FORMADO	2007	Vestind	CIÊ BIOLÓGICAS
3	M	2006		FORMADO	2006	Vestind	CIÊ BIOLÓGICAS
1	M	2012		INATIVA	2012	ABD	CIE COMPUTAÇÃO
1	M	2012		INATIVA	2012	Vestind	CIÊ COMPUTAÇÃO
1	M	2008		FORMADO	2008	Vestind	CIÊ CONT
1	M	2008		FORMADO	2013	Formatura	CIÊ CONT
2	M	2011		ATIVA	2011	Vestind	CIÊ CONTÁBEIS
1	M	2008		ATIVA	2008	Vestind	CIÊ ECONÔM
1	M	2012	2014	INATIVA	2014	Reopção	CIÊ SO
1	M	2012		INATIVA	2014	ABD	CIÊ SO
2	F	2009		INATIVA	2009	Vestind	CIÊ SO
2	M	2010		INATIVA	2011	ABD	CIE SOCIAIS
3	M	2010		INATIVA	2010	Vestind	CIÊ SOCIAIS
4	M	2013		INATIVA	2013	Vestind	CIÊ SOCIAIS
4	M	2013		INATIVA	2014	ABD	CIÊ SOCIAIS
5	M	2009		INATIVA	2010	Reopção	CIÊ SOCIAIS
5	M	2009		INATIVA	2009	ABD	CIÊ SOCIAIS
1	F	2016		ATIVA	2016	Vestind	COM SO JORN
2	M	2017		ATIVA	2017	Vestind	COM SO JORNAL
1	M	2013		ATIVA	2013	1 Vestind	DIREITO
1	M	2013	2016	ATIVA	2017	Reopção	DIREITO
2	F	2016	2016	ATIVA	2017	Reopção	DIREITO
3	M	2017		ATIVA	2017	Vestind	DIREITO
4	F	2015		ATIVA	2016	Reopção	DIREITO
5	F	2015		ATIVA	2016	Reopção	DIREITO
6	M	2008		ATIVA	2009	Reopção	DIREITO
7	M	2008	2014	ATIVA	2009	Reopção	DIREITO
7	M	2008	2014	ATIVA	2014	NovoVestInd	DIREITO
8	F	2006	2014	FORMADO	2006	Vestind	DIREITO
8	F	2006		FORMADO	2013	Formatura	DIREITO
9	M	2013		INATIVA	2013	Vestind	DIREITO
9	M	2013		INATIVA	2014	Reopção	DIREITO D p/ N
9	M	2013		INATIVA	2017	ABD	DIREITO
10	F	2011		INATIVA	2012	Reopção	DIREITO
11	F	2006	2017	INATIVA	2006	Vestind	DIREITO
11	F	2006		INATIVA	2006	CANC	DIREITO
12	M	2012		INATIVA	2012	Vestind	DIREITO
13	F	2010		INATIVA	2010	Vestind	DIREITO
13	F	2010	2015	INATIVA	2015	NovoVestInd	DIREITO
13	F	2010	2015	INATIVA	2017	ABD	DIREITO
14	M	2011	2015	INATIVA	2011	Vestind	DIREITO
14	M	2011		INATIVA	2012	ABD	DIREITO
15	F	2011		INATIVA	2012	Reopção	DIREITO
15	F	2011		INATIVA	2014	ABD	DIREITO
16	M	2016		ATIVA	2016	Vestind	DIREITO
1	M	2013	2017	ATIVA	2013	Vestind	ED FIS
2	M	2016		ATIVA	2016	Vestind	ED FÍSICA
3	M	2013		ATIVA	2014	NovoVestInd	ED FÍSICA

APÊNDICE P – TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS POR CURSOS DO REGISTRO MAIS RECENTE (CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A LETRAS)



ALUNO	SEXO	REGISTRO 1	REGISTRO 2	MATRÍCULA	ANOS das ocorrências	FORMA DE INGRESSO E SITUAÇÃO	CURSO
4	M	2010	2014	FORMADO	2010	VestInd	ED FÍSICA
4	M	2010		FORMADO	2016	Formatura	ED FÍSICA
5	M	2011		FORMADO	2013	Reopção	ED FÍSICA
5	M	2011		FORMADO	2017	Formatura	ED FÍSICA
6	M	2016		INATIVA	2016	VestInd	ED FÍSICA
6	M	2016		INATIVA	2016	ABD	ED FÍSICA
1	F	2016		ATIVA	2017	Reopção	ENFERMAGEM
2	F	2012		ATIVA	2012	VestInd	ENFERMAGEM
3	F	2015		ATIVA	2015	VestInd	ENFERMAGEM
4	F	2011		ATIVA	2012	Reopção	ENFERMAGEM
5	M	2010		INATIVA	2010	VestInd	ENFERMAGEM
5	M	2010		INATIVA	2012	CANC	ENFERMAGEM
6	M	2005		INATIVA	2007	Reopção	ENFERMAGEM
6	M	2005		INATIVA	2009	ABD	ENFERMAGEM
7	F	2005		INATIVA	2007	Reopção	ENFERMAGEM
7	F	2005		INATIVA	2012	CANC	ENFERMAGEM
8	F	2012		INATIVA	2012	VestInd	ENFERMAGEM
8	F	2012		INATIVA	2013	ABD	ENFERMAGEM
9	M	2009		INATIVA	2009	Reopção	ENFERMAGEM
9	M	2009		INATIVA	2010	CANC	ENFERMAGEM
10	M	2007		INATIVA	2007	VestInd	ENFERMAGEM
10	M	2007		INATIVA	2010	ABD	ENFERMAGEM
11	M	2006		INATIVA	2006	VestInd	ENFERMAGEM
12	F	2015		INATIVA	2016	Reopção	ENFERMAGEM
12	F	2015		INATIVA	2016	ABD	ENFERMAGEM
1	M	2010		FORMADO	2010	VestInd	ENG AMB
2	M	2008		FORMADO	2008	VestInd	ENG AMB
3	M	2014		INATIVA	2014	VestInd	ENG AMBIENTAL
3	M	2014		INATIVA	2014	ABD	ENG AMBIENTAL
1	M	2016		ATIVA 7	2016	ENEM	ENG AQUICULTURA PALOTINA
1	M	2016		ATIVA	2016	12.711/12	ENG CIVIL
2	M	2014		ATIVA	2014	VestInd	ENG CIVIL
3	F	2016		ATIVA	2016	VestInd	ENG CIVIL
4	F	2012		ATIVA	2012	VestInd	ENG CIVIL
5	M	2017		ATIVA	2017	VestInd	ENG CIVIL
6	F	2011		FORMADO	2011	VestInd	ENG CIVIL
6	F	2011		FORMADO	2016	Formatura	ENG CIVIL
1	M	2010		ATIVA	2010	VestInd	ENG ELETRICA
1	F	2015	2016	ATIVA	2015	VestInd	ENG FLORESTAL
1	M	2010		ATIVA	2016	NovoVestInd	ENG MECÂNICA
2	M	2012	2016	FORMADO	2012	VestInd	ENG MECÂNICA
3	M	2014		INATIVA	2014	VestInd	ENG MECÂNICA
3	M	2014		INATIVA	2015	ABD	ENG MECÂNICA
4	M	2014		INATIVA	2014	VestInd	ENG MECÂNICA
4	M	2014		INATIVA	2017	ABD	ENG MECÂNICA
1	M	2013		ATIVA	2013	VestInd	ENG QUÍMICA
2	M	2012		INATIVA	2012	VestInd	ENG QUÍMICA
2	M	2012		INATIVA	2013	ABD	ENG QUÍMICA
1	F	2011		FORMADO	2011	VestInd	FARMÁCIA
2	F	2011		INATIVA	2017	VestInd	FARMÁCIA
2	F	2011	2017	INATIVA	2017	CANC	FARMÁCIA
3	F	2009	2017	INATIVA	2009	VestInd	FARMÁCIA
1	F	2016		ATIVA	2016	VestInd	FISIOTERAPIA
2	M	2009		ATIVA	2009	VestInd	FISIOTERAPIA
3	M	2016		ATIVA	2017	NovoVestInd	FISIOTERAPIA
4	F	2011	2017	FORMADO	2011	VestInd	FISIOTERAPIA
4	F	2011		FORMADO	2014	Formatura	FISIOTERAPIA
5	F	2011		FORMADO	2011	Reopção	FISIOTERAPIA
5	F	2011		FORMADO	2015	Formatura	FISIOTERAPIA
6	F	2010		INATIVA	2011	Reopção	FISIOTERAPIA
7	F	2009	2015	INATIVA	2009	VestInd	FISIOTERAPIA
7	F	2009		INATIVA	2009	ABD	FISIOTERAPIA
8	F	2015		INATIVA	2015	VestInd	FISIOTERAPIA
8	F	2015		INATIVA	2015	ABD	FISIOTERAPIA
1	M	2017		ATIVA	2017	VestInd	GEOLOGIA
1	F	2012		ATIVA	2012	VestInd	GESTÃO AMB
2	M	2009	2014	INATIVA	2009	VestInd	GESTÃO AMB
2	M	2009		INATIVA	2011	ABD	GESTÃO AMB
3	M	2013		ATIVA	2013	VestInd	GESTÃO AMBIENTAL
4	F	2007		FORMADO	2009	Reopção	GESTÃO AMBIENTAL
4	F	2007		FORMADO	2013	Formatura	GESTÃO AMBIENTAL
5	M	2010		FORMADO	2011	Reopção	GESTÃO AMBIENTAL
5	M	2010		FORMADO	2015	Formatura	GESTÃO AMBIENTAL
6	M	2006		FORMADO	2007	Reopção	GESTÃO AMBIENTAL
6	M	2006		FORMADO	2011	Formatura	GESTÃO AMBIENTAL
7	M	2008		FORMADO	2008	Reopção	GESTÃO AMBIENTAL
7	M	2008		FORMADO	2012	Formatura	GESTÃO AMBIENTAL
1	M	2012		FORMADO	2012	VestInd	GESTÃO E EMPREENDEDORISMO
1	M	2012		FORMADO	2016	Formatura	GESTÃO E EMPREENDEDORISMO
1	F	2016		ATIVA	2016	12.711/12	HISTÓRIA
2	M	2014		INATIVA	2014	VestInd	HISTÓRIA
2	M	2014		INATIVA	2014	ABD	HISTÓRIA
3	M	2015		INATIVA	2015	VestInd	HISTÓRIA
1	M	2013		INATIVA	2013	VestInd	LETRAS
1	M	2013		INATIVA	2013	ABD	LETRAS

APÊNDICE Q - TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS POR CURSOS DO REGISTRO MAIS RECENTE (CURSO DE LETRAS A ZOOTECNIA)



ALUNO	SEXO	REGISTRO 1	REGISTRO 2	MATRÍCULA	ANOS das ocorrências	FORMA DE INGRESSO E SITUAÇÃO	CURSO	PERIODIZAÇÃO Curso	DATA INGRESSO
84	M	2008		INATIVA	2008	VestInd	LETRAS PORT/ESP	SEMESTRAL	
47	M	2013	2014	ATIVA	2013	Reopção	MATEMÁTICA IND	SEMESTRAL	9/3/2013
18	F	2012	2014	ATIVA	2014	Reopção	MED VET	ANUAL	1/8/2014
39	F	2017		ATIVA	2017	VestInd	MED VET	SEMESTRAL	
66	M	2011		FORMADO	2011	VestInd	MED VET	ANUAL	2/9/2011
74	M	2009		INATIVA	2010	Reopção	MED VET	ANUAL	2/26/2010
74	M	2009		INATIVA	2013	ABD	MED VET	ANUAL	6/7/2013
100	F	2013		INATIVA	2013	VestInd	MED VET	ANUAL	4/12/2013
100	F	2013		INATIVA	2014	ABD	MED VET	ANUAL	5/20/2014
101	F	2014		INATIVA	2014	12.711/12	MED VET	SEMESTRAL	1/9/2014
101	F	2014		INATIVA	2016	ABD	MED VET	SEMESTRAL	10/14/2016
113	F	2014		INATIVA	2014	VestInd	MED VET	ANUAL	2/11/2014
113	F	2014		INATIVA	2017	ABD	MED VET	ANUAL	5/8/2017
116	M	2007		INATIVA	2007	VestInd	MED VET	ANUAL	1/31/2007
116	M	2007		INATIVA	2008	ABD	MED VET	ANUAL	3/31/2008
11	M	2017		ATIVA	2017	12.711/12	MEDICINA	SEMESTRAL	1/12/2017
20	F	2011	2012	ATIVA	2012	NovoVestInd	MEDICINA	SEMESTRAL	2/7/2012
26	M	2009		ATIVA	2010	Reopção	MEDICINA	SEMESTRAL	2/4/2010
34	M	2015		ATIVA	2015	VestInd	MEDICINA	SEMESTRAL	2/3/2015
52	M	2009		FORMADO	2009	VestInd	MEDICINA	SEMESTRAL	2/6/2009
52	M	2009		FORMADO	2014	Formatura	MEDICINA	SEMESTRAL	12/19/2014
54	F	2005		FORMADO	2005	VestInd	MEDICINA	SEMESTRAL	3/4/2005
54	F	2005		FORMADO	2011	Formatura	MEDICINA	SEMESTRAL	7/10/2011
59	F	2005		FORMADO	2005	VestInd	MEDICINA	SEMESTRAL	3/7/2005
59	F	2005		FORMADO	2011	Formatura	MEDICINA	SEMESTRAL	12/9/2011
63	F	2005		FORMADO	2006	VestInd	MEDICINA	SEMESTRAL	3/12/2005
63	F	2005		FORMADO	2011	Formatura	MEDICINA	SEMESTRAL	12/20/2011
75	M	2005		INATIVA	2005	VestInd	MEDICINA	SEMESTRAL	3/7/2005
79	F	2005		INATIVA	2005	VestInd	MEDICINA	SEMESTRAL	3/7/2005
38	M	2007	2014	ATIVA	2007	VestInd	MÚSICA	SEMESTRAL	1/31/2007
38	M	2007	2014	ATIVA	2014	NovoVestInd	MÚSICA	SEMESTRAL	2/4/2014
91	M	2009		INATIVA	2009	VestInd	MÚSICA-ED MUSICAL	NÃO TEM HISTORICO	2/6/2009
96	M	2010		INATIVA	2010	VestInd	MÚSICA-ED MUSICAL	SEMESTRAL	2/1/2010
96	M	2010		INATIVA	2013	ABD	MÚSICA-ED MUSICAL	SEMESTRAL	6/14/2013
119	M	2010		INATIVA	2010	VestInd	MÚSICA-ED MUSICAL	SEMESTRAL	2/1/2010
119	M	2010		INATIVA	2017	CANC	MÚSICA-ED MUSICAL	SEMESTRAL	5/18/2017
107	M	2009		INATIVA	2009	VestInd	MÚSICA-PROD SONORA	SEMESTRAL	2/6/2009
19	F	2015		ATIVA	2015	VestInd	NUTRIÇÃO	SEMESTRAL	3/3/2015
69	M	2007		FORMADO	2007	VestInd	NUTRIÇÃO	SEMESTRAL	1/31/2007
69	M	2007		FORMADO	2011	Formatura	NUTRIÇÃO	SEMESTRAL	7/30/2011
78	F	2010		INATIVA	2010	VestInd	NUTRIÇÃO	SEMESTRAL	2/1/2010
78	F	2010		INATIVA	2013	ABD	NUTRIÇÃO	SEMESTRAL	6/14/2013
13	M	2016		ATIVA	2016	VestInd	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	2/23/2016
47	M	2013	2014	ATIVA	2013	1. VestInd	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	4/22/2013
51	F	2007		FORMADO	2007	VestInd	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	1/31/2007
55	F	2006		FORMADO	2006	VestInd	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	2/21/2006
55	F	2006		FORMADO	2011	Formatura	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	12/20/2011
56	F	2010		FORMADO	2010	VestInd	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	2/1/2010
56	F	2010		FORMADO	2014	Formatura	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	11/29/2014
70	F	2006		FORMADO	2006	VestInd	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	2/21/2006
70	F	2006		FORMADO	2010	Formatura	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	12/9/2010
110	M	2006		INATIVA	2007	Reopção	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	2/27/2007
110	M	2006		INATIVA	2008	ABD	ODONTOLOGIA	SEMESTRAL	9/22/2008
21	F	2012		ATIVA	2012	Reopção	PEDAGOGIA	ANUAL	3/28/2012
58	M	2007		FORMADO	2007	VestInd	PEDAGOGIA	ANUAL	1/31/2007
58	M	2007		FORMADO	2011	Formatura	PEDAGOGIA	ANUAL	12/20/2011
84	M	2008		INATIVA	2008	Reopção	PEDAGOGIA	ANUAL	7/10/2008
84	M	2008		INATIVA	2014	ABD	PEDAGOGIA	ANUAL	6/2/2014
97	F	2009		INATIVA	2010	Reopção	PEDAGOGIA	ANUAL	3/22/2010
97	F	2009		INATIVA	2012	ABD	PEDAGOGIA	ANUAL	4/30/2012
104	M	2008		INATIVA	2008	Reopção	PEDAGOGIA	ANUAL	7/10/2008
104	M	2008		INATIVA	2011	ABD	PEDAGOGIA	ANUAL	4/26/2011
121	M	2016		INATIVA	2016	VestInd	PEDAGOGIA	NÃO TEM HISTORICO	3/15/2016
1	M	2013	2016	ATIVA	2016	NovoVestInd	PSICOLOGIA	ANUAL	3/2/2016
2	F	2014		ATIVA	2015	Reopção	PSICOLOGIA	SEMESTRAL	1/1/2015
24	F	2015		ATIVA	2015	VestInd	PSICOLOGIA	SEMESTRAL	2/3/2015
36	M	2008	2014	ATIVA	2008	VestInd	PSICOLOGIA	SEMESTRAL	2/21/2008
3	F	2017		ATIVA	2017	VestInd	SERVIÇO SOCIAL	SEMESTRAL	2/21/2017
24	F	2015		ATIVA	2017	Reopção	SERVIÇO SOCIAL	SEMESTRAL	4/5/2017
36	M	2008	2014	ATIVA	2014	NovoVestInd	SERVIÇO SOCIAL	SEMESTRAL	7/14/2014
90	F	2009		INATIVA	2012	Reopção	SERVIÇO SOCIAL	SEMESTRAL	1/25/2012
90	F	2009		INATIVA	2015	ABD	SERVIÇO SOCIAL	SEMESTRAL	9/4/2015
74	M	2009		INATIVA	2009	VestInd	TEC AGROECOLOGIA	NÃO TEM HISTORICO	2/6/2009
57	M	2007		FORMADO	2008	Reopção	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA	SEMESTRAL	9/3/2008
57	M	2007		FORMADO	2011	Formatura	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA	SEMESTRAL	8/5/2011
61	M	2013		FORMADO	2015	Reopção	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA	SEMESTRAL	2/12/2015
61	M	2013		FORMADO	2017	Formatura	TECNOLOGIA AGROECOLOGIA	SEMESTRAL	SEM DATA
111	F	2015		INATIVA	2015	12.711/12	TECNOLOGIA SECRETARIADO	NÃO TEM HISTORICO	1/9/2015
33	F	2011		ATIVA	2011	VestInd	TERAPIA OCUPACIONAL	SEMESTRAL	2/9/2011
41	F	2015		ATIVA	2015	VestInd	TERAPIA OCUPACIONAL	SEMESTRAL	2/11/2015
46	M	2015		ATIVA	2015	12.711/12	ZOOTECNIA	SEMESTRAL	1/9/2015

APÊNDICE R – *FRAMES* DO VÍDEO "INTERCULTURALIDADE NA UNIVERSIDADE 1: KAINGANGS DE NONOAI/RS"

Vídeo produzido pela autora, em conjunto com a Assessoria a Projetos Educacionais e Comunicação (ASPEC) do Setor de Ciências Biológicas da UFPR (nova série de vídeos, na qual será aboradado o tema da interculturaidade indígena na universidade).











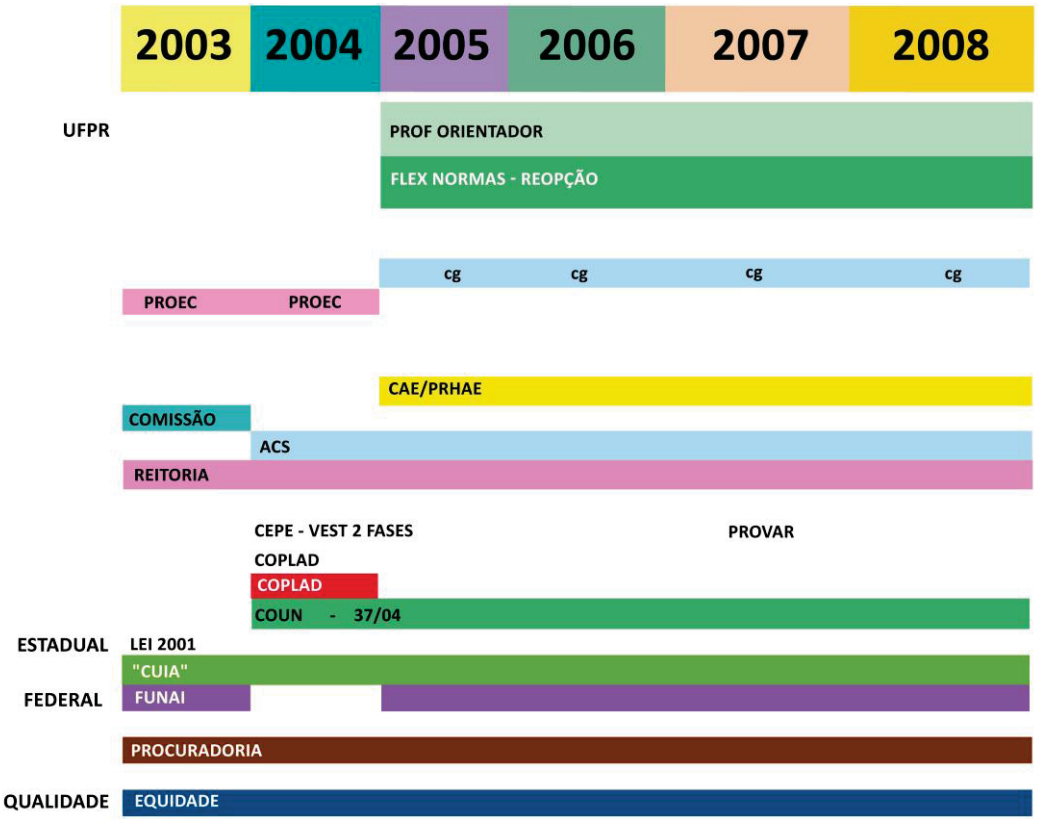




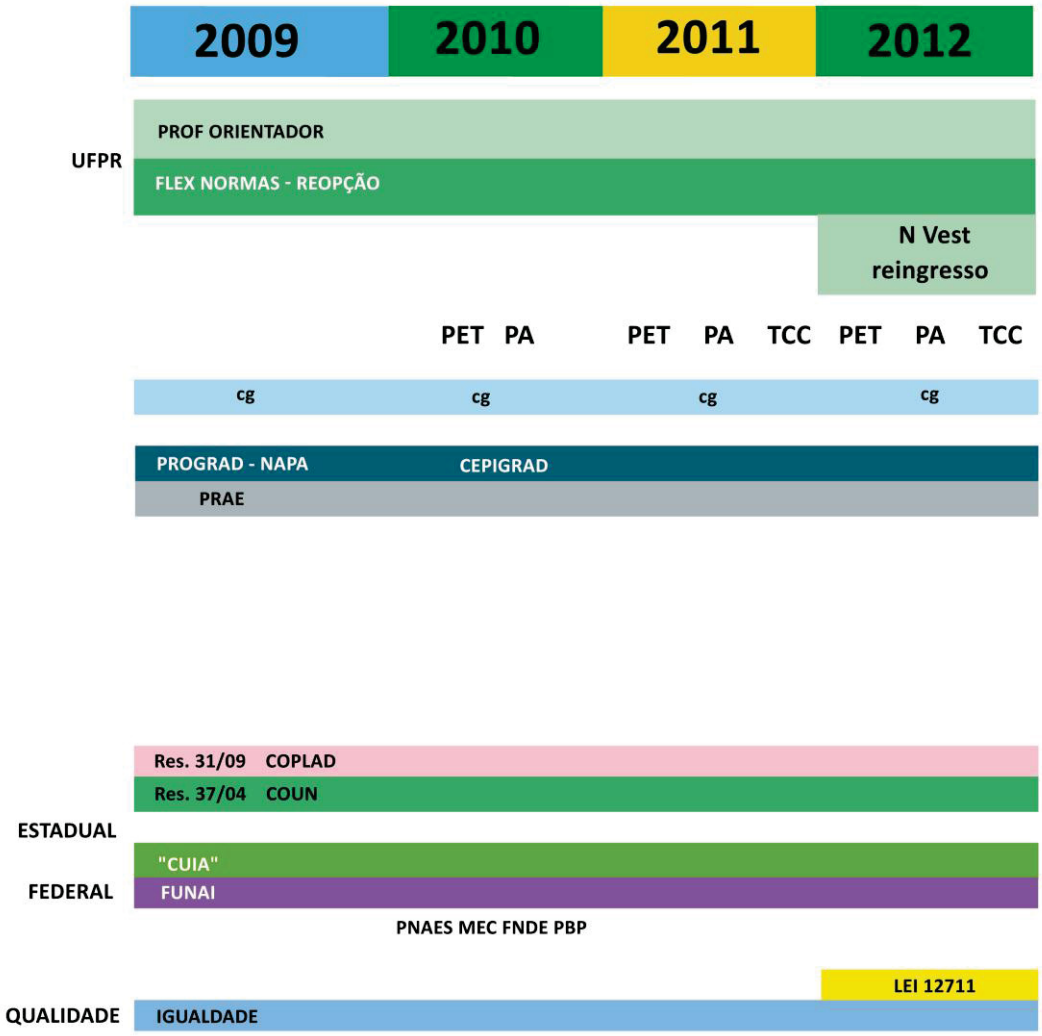


FONTE: https://youtu.be/WF10UcpAwtE

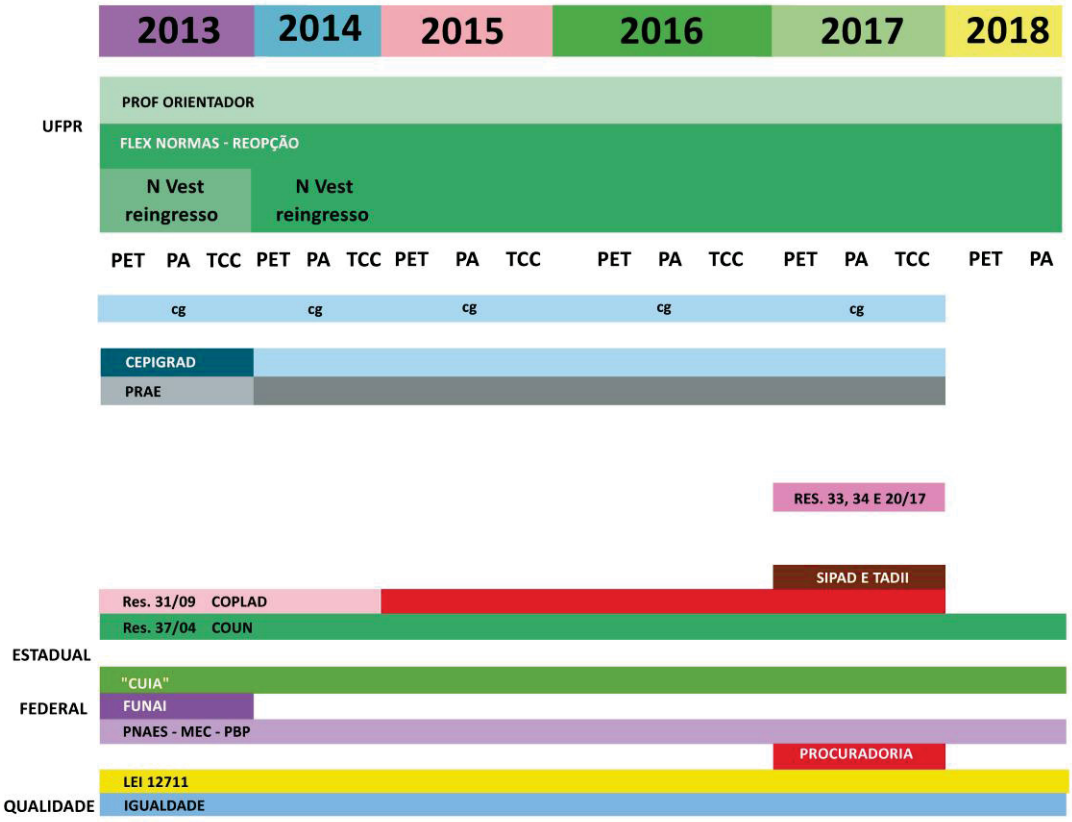
APÊNDICE S – PRINCIPAIS INSTÂNCIAS E MATERIALIZAÇÕES DAS PRÁTICAS DA TERRITORIALIZAÇÃO DO COMPONENTE INDÍGENA DO PLANO DE METAS DE INCLUSÃO RACIAL E SOCIAL NA UFPR – PERÍODO DE 2003 A 2008



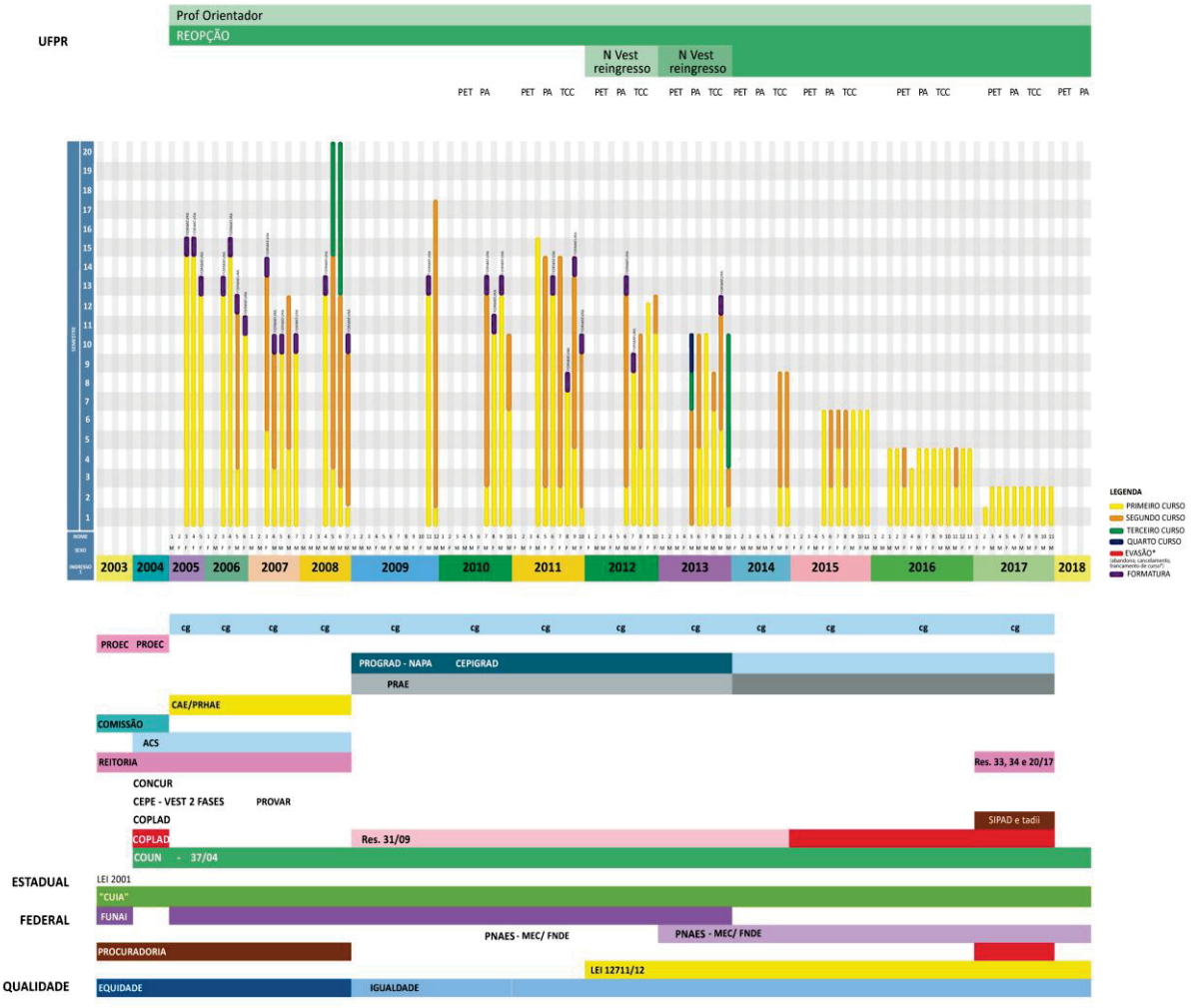
APÊNDICE T – PRINCIPAIS INSTÂNCIAS E MATERIALIZAÇÕES DAS PRÁTICAS DA TERRITORIALIZAÇÃO DO COMPONENTE INDÍGENA DO PLANO DE METAS DE INCLUSÃO RACIAL E SOCIAL NA UFPR – PERÍODO DE 2009 A 2012



APÊNDICE U – PRINCIPAIS INSTÂNCIAS E MATERIALIZAÇÕES DAS PRÁTICAS DA TERRITORIALIZAÇÃO DO COMPONENTE INDÍGENA DO PLANO DE METAS DE INCLUSÃO RACIAL E SOCIAL NA UFPR – PERÍODO DE 2013 A 2018



APÊNDICE V – TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS FORMADOS E COM MATRÍCULAS ATIVAS DE 2003 A NOVEMBRO DE 2017



ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, FRANCINE ROCHA, aluna de Pós-Graduação (Doutorado) da Universidade Federal do Paraná, ESTOU **CONVIDANDO VOCÊ,** universitário(a) ou ex-universitário(a) indígena da UFPR, a participar de um estudo intitulado **"PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA UFPR EM RELAÇÃO AOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS: ENTRE O INTEGRACIONISMO E A AFIRMAÇÃO DE ALTERIDADES"**, ou seja, estamos pesquisando formas de melhorar as práticas que a UFPR realiza na educação que oferece aos indígenas.

a) O objetivo desta pesquisa é saber se a UFPR está oferecendo uma educação adequada para os indígenas e se o que ela tem feito é suficiente para garantir o sucesso do estudante indígena na universidade. Serão realizadas entrevistas com estudantes indígenas COMO VOCÊ, adentrados à UFPR pelo Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Serão entrevistados quatro graduandos, quatro graduados e quatro desistentes sobre suas "histórias de vida centradas na vivência acadêmica", com vistas a investigar como as práticas desenvolvidas na UFPR os afetam/afetaram e como as mesmas podem ser melhoradas.

b) CASO VOCÊ CONCORDE EM PARTICIPAR da pesquisa, será necessário conversar sobre suas vivências enquanto estudante ou ex-estudante da UFPR.

c) Para tanto você deverá comparecer no NUEI – Núcleo Universitário de Educação Indígena, que fica no térreo do Prédio Histórico da UFPR, na Praça Santos Andrade, em Curitiba, para uma entrevista, o que levará aproximadamente uma hora e meia.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a coisas que você sinta depois da conversa e não queira falar, ou queira falar mas fique em dúvida sobre como falar ou tenha vergonha de falar. Também pode acontecer de você querer falar mais coisas em outro momento, por achar que não falou tudo o que queria ou da forma como queria no momento da entrevista. **Você poderá rever ou complementar sua entrevista, até a data de julho de 2017**, bastando solicitar à pesquisadora.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser você ficar "encucado" ou "pensativo demais" com alguma coisa conversada, ficar pensando nela sem parar e até não conseguir fazer algumas coisas direito, tipo estudar, de tão pensativo que pode ficar.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa muito provavelmente não alcançarão você diretamente. Mesmo que você esteja cursando UFPR, é bem provável que não seja beneficiado pela pesquisa pois leva tempo para uma pesquisa como essa seja desenvolvida e tenha seus resultados divulgados. De qualquer forma, mesmo divulgados os resultados, talvez as práticas nessa Universidade não se modifiquem por conta de sugestões feitas por intermédio da pesquisa. Mas a sua colaboração poderá favorecer que práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos estudantes indígenas sejam problematizadas e analisadas, ao menos no âmbito da pesquisa, e isso poderá contribuir para o avanço científico dos estudos educacionais baseados em práticas e a melhora eventual da própria administração das atividades voltadas aos indígenas que adentrarem futuramente à UFPR.

g) A pesquisadora FRANCINE ROCHA, responsável por este estudo, poderá ser localizada na própria UFPR, no NUEI , às terças-feiras, das 9h às 12h e das 13h às 16h, em dias a combinar pelo **telefone pessoal (41)[redacted] ou pelo email francine.rocha@ufpr.br** para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que eu lhe devolva este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, minhas orientadoras Denise de Camargo e Ana Elisa de Castro Freitas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido com gravação do áudio da entrevista será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado imediatamente após ser transcrito, no máximo dois meses após a realização da entrevista.

k) Todas as despesas necessárias ao seu deslocamento até o local da entrevista (NUEI, em Curitiba) para a realização da entrevista, incluindo despesas com passagens rodoviárias públicas ou particulares ou compra de combustível para veículo próprio, desde que **previamente** combinadas com a pesquisadora as melhores formas para esse deslocamento e o custo envolvido, não são de sua responsabilidade mas da responsabilidade da pesquisadora. Despesas com alimentação relacionadas ao deslocamento para a entrevista para a pesquisa também serão pagas pela pesquisadora. Excetuadas tais despesas, as quais devem ser combinadas previamente com a pesquisadora **por email**, você **não** receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação na pesquisa.

l) Você tem a garantia que se tiver aqueles pensamentos persistentes relacionados a conteúdos de sua entrevista e que estes estejam atrapalhando suas atividades, a pesquisadora FRANCINE ROCHA ou sua orientadora DENISE DE CAMARGO, que são psicólogas, estarão à sua disposição para conversar gratuitamente até que você se sinta bem novamente. Essa conversa será na própria sala de reuniões[redacted] – [redacted], Praça Santos Andrade – Campus 1 da UFPR, às terças-feiras, das 9h às 12h e das 13h às 16h, em dia(s) a combinar . Você pode solicitar essa conversa por telefone ou email à FRANCINE ROCHA.

m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

n) **Se você tiver dúvidas** sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.** Esse Comitê é o setor responsável dentro da Universidade pelo acompanhamento das pesquisas e do trabalho dos pesquisadores, ele existe para assegurar os direitos e deveres dos participantes das pesquisas e também dos pesquisadores envolvidos nelas.

o) Esse Termo de Consentimento tem duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra ficará com você, a fim de que você possa relê-la a qualquer tempo, ou mesmo solicitar à pesquisadora a via que ficou com ela, caso você desista de participar da pesquisa, até julho de 2017.

Eu, _____, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Fui informado que serei atendido sem custos para mim se eu apresentar algum dos problemas relacionados no item "e". Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local: _____, data: ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante da Pesquisa | Assinatura do Pesquisador Responsável | Assinatura do Orientador | Assinatura do Co-orientador

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo |
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 1646654
na data de 25/07/2016

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO SETOR DE SAÚDE DA UFPR E COMITÊ NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas: entre o integracionismo e a afirmação de alteridades

Pesquisador: francine rocha

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 4

CAAE: 54275316.9.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.646.654

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proveniente do Programa de Pós-graduação em Educação, sob a responsabilidade de Francine Rocha, orientada pela profa. Dra. Denise de Camargo e co-orientada pela profa. Dra Ana Elisa de Castro Freitas.

Participarão do projeto estudantes universitários adentrados pelas políticas de inserção de indígenas ao ensino superior público da UFPR. A amostra de estudantes que participará da pesquisa contando suas "histórias de vida centrada na vivência universitária" será composta por 12 participantes, sendo 4 cursantes, 4 graduados e 4 desistentes. A amostragem será definida por "conveniência", qual seja, por rede de conhecimento. Dessa forma, serão convidados a participar da pesquisa os estudantes indicados pelo NUEI – Núcleo Universitário de Educação Indígena da UFPR (Campus Central - Praça Santos Andrade). O convite aos graduandos será feito pela pesquisadora em espaço disponibilizado em reunião regular dos universitários indígenas nessa Unidade Administrativa – que fica em Curitiba. Os interessados agendarão a entrevista individual diretamente com a pesquisadora após o final da reunião. As entrevistas agendadas ocorrerão em espaço de reuniões disponibilizado pelo próprio NUEI. Os convites aos egressos e desistentes indicados pelo NUEI será feito primeiramente por telefone, quando o ex-aluno será convidado a

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

comparecer à sala do NUEI para a entrevista. Em caso do estudante que resida distante de Curitiba, a entrevista poderá ser feita por skipe ou por escrito (último caso), via e-mail. Nesse casos não-presenciais, o ex-estudante receberá o TCLE pelo Correio e o devolverá assinado da mesma forma, com custos cobertos pela pesquisadora. As entrevistas serão registradas em áudio e, após transcritas, serão destruídas.
Como fontes de material para a pesquisa são citados ainda dados coletados em observações em espaços institucionais disponibilizados para etnografia, pesquisa participante e observação, especialmente pelo NUEI, responsável pela institucionalização da política. Os dados secundários serão obtidos em relatórios, atas do Comitê Gestor do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR e do COUN-Conselho Universitário, pareceres, relatos de gestores, professores e especialistas.

Objetivo da Pesquisa:
"Objetivo Primário:
Investigar se as práticas desenvolvidas na UFPR, direcionadas aos universitários indígenas, garantem ações afirmativas voltadas ao respeito às diferenças e à promoção de suas alteridades.
Objetivo Secundário:
- Identificar as práticas inter e intrainstitucionais que contribuem para configurar a política da UFPR em relação aos universitários indígenas.
- Articular as conexões entre as redes de práticas inter e intrainstitucionais, buscando decorrências para as práticas da UFPR.
- Analisar a historicidade (genealogia) e a territorialização das práticas que levaram ao atual estado das ações insertivas e afirmativas em relação aos
universitários indígenas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
De acordo com a autora "alguns riscos são inerentes ao projeto, mesmo que se possua a concordância das instituições envolvidas (NUEI - Núcleo Universitário de Educação Indígena, vinculado ao CEPIGRAD - Coordenação de Estudo e Pesquisa Inovadoras na Graduação, por sua vez integrante da PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional da UFPR). O maior risco para o projeto é a não adesão dos universitários indígenas à pesquisa. Nesse caso, serão

analisados somente os documentos e as observações levadas a termo nos espaços institucionais relacionados à política institucional, já que o órgão gestor máximo, o NUEI, já se manifestou favorável ao desenvolvimento da pesquisa. De qualquer forma, as Instituições Públicas têm por obrigação legal dar visibilidade às suas ações e programas, conforme preconizado pela LAI – Lei de Acesso à Informação (Lei 12.527/2011). Como a discussão aprofundada na entrevista com os participantes será focada na questão educativa, mais precisamente em suas trajetórias acadêmicas com ênfase nas práticas institucionais e suas repercussões nessa história, não abrangendo outros aspectos da vida dos sujeitos, as probabilidades de desencadeamento de danos mais persistentes são excluídos." A pesquisadora continua afirmando que, "ao contrário, por se tratar de uma avaliação institucional focada em aspectos práticos que os afetam ou afetaram, a tendência é de um distanciamento objetivo dos fatos narrados, a dita "socioanálise"".

A autora reforça ainda o que foi descrito no TCLE, que, "a despeito de serem mínimos os riscos dessa pesquisa para os doze participantes, há remota possibilidade de ocorrência de algum desconforto desencadeado pelas perguntas feitas no transcorrer da entrevista, como, por exemplo, o surgimento de ideias recorrentes sobre os temas abordados, que podem adquirir proporções tais que possam vir a comprometer de alguma forma o desempenho dos jovens em suas atividades rotineiras". Entretanto, reforça que nesses casos haverá indicação de uma "intervenção psicológica breve individual" voltada justamente à clarificação dessas ideias, ao esgotamento das dúvidas surgidas, o que abranda as ansiedades geradas.

Caso necessário, a intervenção proposta será feita pela própria pesquisadora ou sua orientadora, ambas psicólogas, capacitadas para tais tipos de atuação. A autora refere que acredita ser necessário mais de um encontro de, no máximo, uma hora, para dirimir as dúvidas porventura desencadeadoras desse desconforto.

O local e a forma de comunicação disponibilizada será a mesma da entrevista "Os prováveis benefícios do desenvolvimento da pesquisa remontam à própria utilização dos dados levantados, tanto pelos participantes diretamente envolvidos, quanto pela UFPR."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O recrutamento dos universitários graduandos será feito pela pesquisadora em convite pessoal proferido em espaço de INFORMES de uma das reuniões regulares do NUEI/CEPIGRAD/PROGRAD. Na ocasião, a

pesquisadora mencionará ser aluna de doutorado e que sua pesquisa pretende conhecer as práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos estudantes indígenas e que gostaria de entrevistar quatro (4)graduandos sobre tais páticras. O convite será rápido, e os interessados deverão procurá-la ao final da reunião.

O recrutamento dos universitários egressos (graduados) e dos desistentes será feito a partir da indicação do NUEI, o qual repassará as formas de contato de alguns estudantes, os quais serão

contactados pela pesquisadora, por telefone. O rápido convite será realizado da mesma forma que presencialmente para os graduandos, de tal forma que o contactado fique totalmente à vontade para declinar do mesmo. Em caso de aceite, será combinado local e horário para a conversa, bem como procedimentos para encaminhamento e para leitura prévia do TCLE, com vistas à obtenção da assinatura dos interessados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram originalmente anexados

Recomendações:

Solicita-se à pesquisadora que ao apresentar o TCLE no CEP, para obtenção do carimbo, o mesmo esteja no formato e nos moldes daquele constante da página do CEP/SD

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As recomendações apontadas pelo relator da CONEP, em relação ao TCLE, foram atendidas e, assim, o protocolo pode ser aprovado.

Solicita-se à pesquisadora que ao apresentar o TCLE no CEP, para obtenção do carimbo, o mesmo esteja no formato e nos moldes daquele constante da página do CEP/SD

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 1.646.654

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_645845.pdf	08/07/2016 12:24:55		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_revisado_POSCONEP.docx	08/07/2016 11:13:26	francine rocha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	35_recrutamento_participantes_pesquisa_editavel.docx	20/05/2016 10:59:47	francine rocha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	34_disponibilizacao_espaco_adequado_editavel.docx	20/05/2016 10:59:28	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	33_esclarecimentos_ao_CEP_UFPR_editavel.doc	20/05/2016 10:59:10	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	32_CheckListDocumental_editavel.docx	20/05/2016 10:58:48	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	31_uso_dados_de_arquivos_editavel.doc	20/05/2016 10:58:24	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	30_inicio_pesquisa_editavel.doc	20/05/2016 10:57:24	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	29_uso_especifico_dados_editavel.doc	20/05/2016 10:57:00	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	28_tornar_publicos_resultados_editavel.doc	20/05/2016 10:56:42	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	27_confidencialidade_editavel.doc	20/05/2016 10:56:24	francine rocha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	26_concordancia_NUEI_UFPR_editavel.docx	20/05/2016 10:55:59	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	25_concordancia_CoOrientador_editavel.docx	20/05/2016 10:54:58	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	24_concordancia_Orientador_editavel.docx	20/05/2016 10:54:42	francine rocha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	23_FranRocha_ANALISE_DE_MERITO_editavel.docx	20/05/2016 10:53:36	francine rocha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	22_PPGE_enc_ata_e_parecer_merito_editavel.doc	20/05/2016 10:53:08	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	21_Francine_encaminha_editavel.doc	20/05/2016 10:51:12	francine rocha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	20_PPGE_encaminha_proj_editavel.docx	20/05/2016 10:50:31	francine rocha	Aceito
Declaração de Instituição e	18_disponibilizacao_espaco_horarios.JPG	26/04/2016 19:48:46	francine rocha	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -

Infraestrutura	18_disponibilizacao_espaco_horarios.JPG	26/04/2016 19:48:46	francine rocha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	19_recrutamento_participantes.JPG	26/04/2016 19:47:14	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	17_uso_dados_de_arquivos.JPG	26/04/2016 19:44:49	francine rocha	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	16_esclarecimentos_ao_CEP_UFPR.docx	26/04/2016 19:43:33	francine rocha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_ok.docx	26/04/2016 19:41:04	francine rocha	Aceito
Outros	14_chek_list_documental.docx	15/03/2016 20:05:25	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	12_inicio_pesquisa.JPG	15/03/2016 10:46:52	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	11_uso_especifico_dados.JPG	15/03/2016 10:46:08	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	10_publicizar_resultados.JPG	15/03/2016 10:45:29	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	9_confidencialidade.JPG	15/03/2016 10:44:51	francine rocha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	8_concord_NUEI.JPG	15/03/2016 10:43:57	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	7_concord_co_orient.JPG	15/03/2016 10:42:45	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	6_concord_orient.JPG	15/03/2016 10:42:18	francine rocha	Aceito
Outros	5_parecer_de_merito.docx	15/03/2016 10:41:15	francine rocha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	4_Extrato_ata_aprovacao.pdf	15/03/2016 10:38:58	francine rocha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_PPGE_enc_ata_e_merito.pdf	15/03/2016 10:38:00	francine rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	2_FR_enc_proj.JPG	15/03/2016 10:36:45	francine rocha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	1_PPGE_enc_proj.pdf	15/03/2016 10:34:32	francine rocha	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.docx	15/03/2016 09:39:35	francine rocha	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -

Continuação do Parecer: 1.646.654

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CURITIBA, 25 de Julho de 2016

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

ANEXO C – EXCERTOS DE E-MAILS QUE EXEMPLIFICAM UMA PRÁTICA RELACIONAL INTERINSTITUCIONAL

Email 1: 01/10/2013
De: De: Z (CUIA-local)
Para: demais integrantes da CUIA, inclusive UFPR

Olá pessoal,
Estou participando nesta semana da 36a. reunião Anual da ANPED, em Goiânia,
apresentando trabalho sobre a trajetória dos acadêmicos e egressos indígenas das Universidades Estaduais do Paraná (...)
Me encontrei aqui com o Prof. A, da FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - equipe Brasil, numa mesa que discutia as políticas de ação afirmativa na America Latina e ele fez publicamente uma referência extremamente significativa à experiência paranaense de educação superior indígena. Ao final das discussões ele me procurou informando que a FLACSO vem discutindo fortemente as políticas afirmativas na América Latina e que estão publicando uma série de experiências institucionais sobre o ingresso e permanência de indígenas e negros na Universidade. (...) Indagou se gostaríamos de publicar a experiência paranaense de ESI e eu disse a ele que temos sistematizado o balanço de 12 anos da política no Paraná, que temos interesse em publicá-lo mas que teria que definir no nosso coletivo CUIA esse encaminhamento.
Desta forma, gostaria que pautássemos essa proposta na nossa próxima reunião, para debatermos sobre a viabilidade desse material e definirmos a sua organização.
Adianto minha posição favorável a essa publicação, assim como meu interesse em contribuir na organização desse material, sendo importante a definição coletiva do seu conteúdo. Verificarei com ele o detalhamento dos prazos.
Abs, Z

Email 2: 02/10/2013
De: X (CUIA-local)
Para: demais integrantes da CUIA, inclusive UFPR

Bom dia Z e cuieiros!!!
Que boa notícia esta!!
Nossa resposta deve ser positiva, e essa indagação chega numa hora mto propícia, pois vem ao encontro das discussões que temos feito nas nossas últimas reuniões. Penso q é mais do que tempo de publicarmos a experiência desses 12 anos de ESI no Pr. Creio q todos temos mto interesse na organização dessa publicação. Vamos nos organizar para darmos conta dessa demanda. Solicito q façamos essa discussão e organização por email, já q não vamos nos reunir neste mês de outubro. Solicito, ainda, que Z nos apresente maiores detalhes da conversa que manteve com A, para q possamos definir encaminhamentos e cronograma de trabalho.
Obrigada Z! Abraço a todos!! X Presidente da CUIA

Email 3: 02/10/2013
De: Y (UFPR)
Para: demais integrantes da CUIA

Z, X e demais colegas,
Acho relevante a proposição de publicação e coloco-me no conjunto de pesquisadores que tem produzido sobre o tema e a disposição de contribuir na organização. Para tanto, sugiro imediatamente a força tarefa de, nos próximos dias, enquanto o Z detalha o escopo da publicação, reunirmos todas as publicações anteriores que focalizam a experiência paranaense e compartilharmos por email junto ao coletivo envolvido na organização, para leitura prévia e subsídio a redação da introdução ou "estado da arte" do assunto.

Email 4: 12/06/2014
De: Z (uma CUIA local)
Para: demais integrantes, inclusive UFPR

Olá companheiras/os da CUIA Estadual,
Conforme discutimos e deliberamos na nossa última reunião da CUIA estadual, segue em anexo o arquivo referente à estrutura do livro que elaboraremos à convite da Flacso/GEA, bem como relação de autores/as e prazos.
Observem que na estrutura do livro (apresentada por mim e discutida coletivamente pelos presentes na nossa última reunião) dividimos as equipes de autores/as por capítulo, definimos que o livro terá cerca de 100 páginas, com uma média de oito a nove páginas por capítulo. Combinamos que os autores/capítulos que elaborarem seu texto com número de páginas inferior ao estabelecido, deverão informar à mim e à Letícia para que possamos redistribuir para os autores que demandarem número maior que o da média. Ressalto que o prazo final para envio dos capítulos será o dia 28/07; pedimos para que as equipes se organizem e se atentem a esse prazo. Coloco à disposição os dados sistematizados pela minha tese (enviada em anexo) e espero que sejam úteis como referência para esse estudo. Colocamo-nos à disposição para demais orientações que sejam necessárias. Abs

Email 5: 21/07/2014
De: Y (UFPR)
Para: demais integrantes da CUIA

Prezados,
Desconhecia esta publicação. Houve chamada para membros da Comissão interessados em publicar artigos? Não recebemos. No roteiro de artigos enviados há falta de um capítulo da participação da UFPR na CUIA, além de nossa instituição estar na CUIA desde 2005, nossa participação dá abrangência federal à política. Ademais, temos nos dedicado à Comissão em diversas etapas de sua existência (inclusive à frente da presidência por dois anos consecutivos) e temos produção intelectual reconhecida nesta área de pesquisa.
Aguardo manifestação sobre a possibilidade de incluirmos um capítulo com a experiência da UFPR. Em anexo envio um capítulo de livro e o link de um artigo que publicamos sobre a experiência da CUIA no Paraná e sobre a educação superior para indígenas no Brasil, ambos de 2013, e que podem ser incorporados nas referências dos capítulos já programados.
1) título 1
2) título 2

Email 6: 23/07/2014
De: CUIA-local
Para: demais integrantes da CUIA, inclusive UFPR

Boa tarde Y (UFPR)!!
Você conhecia sim! Enviou resposta (email do dia 02/10/2013) para o grupo.
Não houve uma chamada pública. Houve um convite pessoal feito pelo prof. (da FLACSO/UFRJ) diretamente ao Z (CUIA-IES) para que ele escrevesse, dado o fato de que defendeu uma tese sobre o assunto (conforme email enviado pelo Z à CUIA no dia 01/10/2013).
O Z, movido pelo seu espírito de agir/atuar em coletividade, respeitosamente ampliou o convite para a CUIA, por entender que existe um trabalho coletivo que vem sendo realizado/construído desde 2001 e que inclui a participação e atuação da UFPR a partir de 2005. Participação essa que foi fruto de um diálogo que estabelecemos em 2004/2005, por meio de uma relação pessoal e profissional que o Valentin (membro da CUIA/UEL naquele período) e eu, mantínhamos com as professoras Cimea e Edilene, no momento em que a Cimea era representante/diretora do Centro de Ciências Humanas da UFPR(não sei como se chama o órgão aí) no Conselho Universitário que discutia a implantação do sistema de cotas na UFPR.

Enfim... faz parte da história de como a UFPR aprovou o processo de inclusão de indígenas e firmou convênio com a SETI. Vc respondeu o email dele no dia 02/10/2013, veja: (emails trocados dias 01/10/2013) O livro entrou na pauta de discussões da CUIA na reunião realizada em 10 e 11 de abril, onde Z expôs sobre o convite feito pelo prof. (q ficou de enviar orientações sobre a proposta de publicação até a reunião de Foz do Iguaçu nos dias 3 e 4 de junho de 2014). Nesta reunião, qdo ele esteve presente conosco no dia 3 pela manhã (conforme item previsto na pauta que vcs receberam), referendou o convite e repassou nesse mesmo dia, as orientações. O livro/formato/composição foi discutido no dia 4 pelos membros q estavam presentes. Após essa reunião, foram trocados vários emails e não houve nenhuma manifestação por parte de vcs da CUIA/UFPR. Entendemos, reconhecemos e valorizamos mto a participação da UFPR e as ações desenvolvidas conjuntamente. É por isso que valho-me desta oportunidade para dizer que vcs, CUIA/UFPR, estiveram ausentes das reuniões em 2013 e estão novamente em 2014. Compreendemos as justificativas, mas existe um convênio que prevê a participação dos membros. Sabemos e também vivemos problemas semelhantes de atribuições de encargos (ensino, pesquisa, extensão) e de agendas lotadas. A participação de, pelo menos, um membro da CUIA nas reuniões, evita esse tipo de situação,. Pessoalmente sou favorável à sua contribuição, mas não posso responder pela CUIA. Preciso fazer a consulta qto à inclusão da participação de vcs, inclusive pq o livro não pode ultrapassar 100 páginas. Apenas digo que considero importante que participem no livro. Comprometo-me a consultar os membros da CUIA para que possamos ouvir as opiniões e sugestões de todos. O diálogo está aberto e é mto importante. Vamos conversando. Abraço! X Presidente da CUIA
Email 8: 13/08/2014 De: Z (uma CUIA local) Para: demais integrantes da CUIA, inclusive UFPR Olá companheiros/as da CUIA Estadual, Tendo em vista o prazo de envio dos textos previsto para a data de ontem e que muitos de nós ainda estamos finalizando os artigos previstos para o livro da FLACSO, solicitamos que levem os textos na reunião da CUIA estadual no dia 19/08, em Maringá. Nos vemos lá! Abs
Email 9: 21/08/2014 De: Z (CUIA local) Para: demais integrantes da CUIA, inclusive UFPR Olá companheiros/as da CUIA Estadual, Informamos que o prazo para envio dos textos para o livro da CUIA proposto pela FLACSO foi ampliado até o dia 01/09/14. Solicito que enviem os textos para o meu email, nesta data. Abs, Z

ANEXO D – PARECER FAVORÁVEL À REOPÇÃO DEALUNO INDÍGENA PARA O CURSO DE MEDICINA (CEPE/UFPR)

UFPR UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SOC - SECRETARIA DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS	CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO 2ª CÂMARA	
Conselheiro Relator: XXXXXXXXXXXX		Data do relato: 06/04/2018
Processo: 23075.115099/2016-41		
Assunto: Recurso contra a decisão do Colegiado do Curso de Medicina de indeferimento do pedido de reopção de curso.		
Interessado: XXXXXXXXXXXXXXXXX		

Objeto de apreciação

- Vistas do Recurso contra a decisão do Colegiado do Curso de Medicina de indeferimento do pedido de reopção de curso, XXXXXXXXXXXXX (XXXXXXXX).

1. HISTÓRICO

27/10/2017 – É aberto o processo na UFPR/R/SD e são anexados os seguintes documentos:

- Despacho 498/2017/UFPR/R/SD (0519091) informando recebimento da solicitação do aluno XXXXXXXXXX contra a decisão do Colegiado do Curso de Medicina;
- Anexo Recurso (0519176) - Recurso contra a decisão do colegiado do curso de medicina (pedido de reconsideração), datado de 26/10/2017, no qual cita a Resolução 37/04 COUN/UFPR que possibilita a reopção de curso aos alunos indígenas em áreas e cursos distintos, diferentemente do PROVAR. Sobre esta questão, explicita que "estudantes indígenas que ingressaram na UFPR em vagas suplementares oferecida no Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, respaldados pela Resolução 37/04-COUNUFPR, que preconiza a flexibilização das normas institucionais no que tange aos procedimentos administrativo vigentes. Sendo assim, fica evidente que para os discentes indígenas são garantidos suas modalidades de reopção de curso". No seu recurso relata ainda o baixo número de alunos indígenas no curso de medicina ("a Medicina UFPR possui apenar um indígena atualmente matriculado, sendo que 4 já se formaram"), a necessidade social das comunidades indígenas no campo da saúde, e o aumento na procura de indígenas nos dois vestibulares que antecederam ao rodízio de vagas do curso de medicina;
- Nota da Procuradoria (0519185): Nota 271/2017/GAB/PROC/PFUFPR/PGF/AGU), datado de 21/10/2017, referente a consulta formulada pelo memorando 120/2017/UFPR/R/PROGRAD no processo 23075.169955/2017-69, solicitando parecer técnico sobre a validade jurídica da decisão do Conselho Setorial do Setor de Ciências da Saúde, consubstanciada por parecer despachado e assinado pelo Pró-Reitor de Graduação e Ensino Profissionalizante da UFPR, prof. XXXXXXX. Trata de uma consulta formulada pelo Pró-Reitor no memorando 130/2017/UFPR/R/PROGRAD (SEI 0279708) à PF/UFPR ("no âmbito do ordenamento normativo da UFPR, deve ser declarado válido um ato administrativo proferido por um conselho setorial cujas consequências equivalham a ignorar, relativizar ou postergar a vigência de uma norma expedida pelo Conselho Universitário?"), com base na Resolução 37/04-COUN/UFPR:
  - Art. 3o Disponibilizar anualmente vagas suplementares àquelas ofertadas no processo seletivo em cursos de graduação e cursos técnicos de nível pós-médio, para serem disputadas exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional, para o atendimento de demandas de capacitação de suas respectivas sociedades, apontadas por intermédio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

- § 1o O número de vagas deve aumentar gradativamente, começando com 5 (cinco) vagas para os anos de 2005 e 2006, passando para 7 (sete) vagas nos anos de 2007 e 2008 até atingir 10 (dez) vagas nos anos de 2009 e subsequentes. (...)

- No despacho, o Procurador-Chefe XXXXXXXXXXXX, manifesta o descumprimento do Setor de Ciências da Saúde quanto norma aprovada pelo COUN/UFPR:
  - "(...) 6. Considerando que o Conselho Universitário, nos termos do artigo 22 do Estatuto da UFPR, funciona como órgão máximo deliberativo para traçar a política universitária e como instância recursal, resta evidente que a decisão do Setor de Ciências da Saúde está em pleno desacordo com as regras internas desta Universidade.
  - (...)
  - 8. Diante disso, não é necessário maiores explanações para afirmar que há inequívoco descumprimento pelo Setor de Ciências da Saúde da norma aprovada pelo Conselho Universitário há mais de 10 anos. Tal fato é reconhecido pelo próprio conselho setorial do Setor envolvido conforme se observa nos documentos SEI 0202723 e 0202724.
  - 9. Portanto, há uma ilegalidade por parte do Setor de Ciências da Saúde no que toca ao cumprimento de norma interna da Autarquia, inexistindo ao que se tem conhecimento qualquer outra norma de mesma estatura interna que permita ao Setor a relativização da norma contida na Resolução 37/04-COUN."

- Carta de solicitação de reopção de Curso (0519193): Carta de solicitação de reopção de curso do interessado à coordenação do curso de medicina (a/c do NUEI – Núcleo Universitário de Educação Indígena), datado de 28/09/2017. Nesta carta, o discente apresenta as seguintes informações:
  - Estudante indígena, regularmente matriculado no curso de XXXX da UFPR, pertencente a etnia XXXX, região do XXXXXXXXXXX. Ingressou por meio de vaga suplementar ofertada no Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná 2016/2017;
  - já havia prestado vestibular na edição anterior (2015/2016), quando também foi aprovado, porém não realizou matrícula por não haver vaga para o curso de Medicina;
  - que não tinha conhecimento da possibilidade de abrir um processo de solicitação de reopção de curso, razão pela qual não efetuou matrícula em 2016;
  - que efetuou matrícula em 2017 almejando a possibilidade de solicitar reopção de XXXX para Medicina, baseado na Resolução 37/04-COUN/UFPR;
  - que a demanda na comunidade XXXXX é o principal motivo desta solicitação de reopção de curso (a escolha é coletiva e discutida com as lideranças indígenas), pois não há médicos na comunidade.

- Anexo extrato de ata - CMED (0519202): Extrato de ata, datada de 17/10/2017, da reunião ordinária do colegiado do curso de medicina do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, o qual decidiu pelo indeferimento do pedido:
  - "Esclarecemos que o Curso de Medicina UFPR tem baixa evasão, não ofertamos vagas para reopção de curso e as vagas remanescentes são sempre ofertadas para transferência de alunos de medicina ou áreas afins de outras instituições para a medicina UFPR. Além disso, a reopção de curso só é realizada pelo PROVAR (Programa de Ocupação de Vagas Remanescentes) da PROGRAD. Atualmente contamos com 1.156 alunos matriculados e temos um aluno indígena no curso de medicina".

26/11/2017 - Despacho 275/2017/UFPR/R/SD/SD (0560547): encaminhando o processo para Profa XXXXXXXXXXXXXXXX, coordenadora do curso de XXXXX, para análise e relato no Conselho Setorial, tendo em vista pedido de recurso contra a decisão do colegiado do curso de medicina pelo interessado;

27/11/2017 - Parecer 01/2017/2017/UFPR/R/SD/CNUT (0578962): Parecer da Profa XXXXXXXXX XXXXXXXXXX, "favorável ao acolhimento do pedido de recurso encaminhado pelo aluno indígena XXXXXXXXXXXXXXX, ou seja, concedida a reopção de Curso para o aluno." (grifo da relatora);
27/112017- Extrato_Ata 185 (0588603): Extrato de ata da reunião do conselho setorial do Setor de ciências da Saúde, o qual indefere o pedido de recurso contra a decisão do colegiado de medicina: "Após parecer da relatora Profa XXXXXXXXXXXXXXX, teve regime de discussão e votação e com nove votos a favor e quinze votos contra o deferimento do recurso, o pedido de recurso foi indeferido".
30/11/2017 - E-mail 20 (0589764) e E-mail 21 (0589836): Envio de mensagem eletrônica (e-mail) do Gabinete da Direção do Setor de Ciências da Saúde para o interessado, encaminhando o extrato de ata e parecer do conselho setorial;
11/12/2017 - Anexo Recurso para o CEPE (0686473): Recurso contra a decisão relativa ao parecer do setorial de saúde da UFPR, junto ao CEPE solicitando reconsideração ao pedido de reopção de curso. Alega que a resolução 37/04 COUN não está sendo cumprida pelo Setor de Ciências da Saúde, pois não oferta vagas regulares nos cursos de Medicina, Odontologia e Enfermagem; que a PF/UFPR sinalizou ilegalidade por parte do Setor de Saúde no cumprimento da resolução 37/04 COUN; e que todos os cursos da UFPR (exceto do Setor de Saúde) aceitam procedimentos de reopção de curso ao adentrados indígenas em áreas e cursos distintos, o que o PROVAR restringe;
11/12/2017 - Despacho 588/2017/UFPR/R/SD (0686475) encaminhando processo à SOC;
11/12/2017 - E-mail UFPR/R/SD 0686513: Envio de mensagem eletrônica (e-mail) do Gabinete da Direção do Setor de Ciências da Saúde para o interessado, informando que o processo foi encaminhado ao CEPE, bem como anexando o despacho e recurso;
21/12/2017 - Despacho 971/2017/UFPR/R/GAB/SOC (0706188): Encaminhando o processo à 2ª Câmara do CEPE;
22/12/2017 SOC: Encaminhamento UFPR/R/GAB/SOC 0709707: Processo é encaminhado a Conselheira XXXXXXXXXXXXXXX para relatoria;
04/01/2018 - E-mail UFPR/R/SEPT 0716153: Envio de mensagem eletrônica (e-mail) do Gabinete da Direção do Setor de Educação Profissional e Tecnológica para a Profª. XXXXXXXXXXXXXXXX;
19/03/2018 - Parecer 2a Camara CEPE (0841595): Parecer exarado pela Conselheira Relatora Profª. XXXXXXXXXXXXXXXXX em que é "desfavorável ao pedido de reopção de curso do aluno XXXXXXXXXXX, mantendo a decisão proferida pelo Colegiado do Curso de Medicina e pelo Conselho Setorial do Setor de Ciências da Saúde." (grifos da autora);
19/03/2017 – O Conselheiro XXXXXXXXXXXXX pede vistas ao processo;
19/03/2017 - SOC: Encaminhamento UFPR/R/GAB/SOC 0842122: Processo é encaminhado a este relator.

2. FUNDAMENTOS DO PEDIDO
   A solicitação esta amparada pela Resolução 37/04-COUN.

3. DOCUMENTOS CONSULTADOS
   - Resolução 37/04 COUN, que estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná;
   - Resolução 99/09 CEPE, que estabelece as normas para ocupação de vagas remanescentes nos curso de graduação e de educação profissional da Universidade Federal do Paraná a partir do ano letivo de 2010;
   - Edital 36/2016 – CUIA/PROGRAD/UNIOESTE, e que tornam públicos os procedimentos e as normas que regulamentam o XVI Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, para ingresso como aluno no curso superior, no ano de 2017, nos cursos de graduação das universidades estaduais do Paraná e da Universidade Federal do Paraná, que oferecem, respectivamente, 6 (seis) vagas suplementares àquelas ofertadas no Processo Seletivo para o ingresso no ano letivo de 2017, em cada uma das universidades estaduais, exclusivamente para os índios integrantes

das sociedades indígenas do Paraná, e 10 (dez) vagas suplementares àquelas ofertadas no Processo Seletivo para o ingresso no ano letivo de 2017, em cursos de graduação na Universidade Federal do Paraná, exclusivamente para índios integrantes das sociedades indígenas do Brasil.

- Edital 050/2016-PROGRAD/UNIOESTE com publicação do resultado do XVI Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná.
- Edital 001/2017-CEPIGRAD/NC/PROGRAD/UFPR da chamada geral do XVI Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, no qual divulga o nome dos candidatos classificados na chamada geral e convoca para registro acadêmico.

4. CONSIDERAÇÕES

Em 28/09/2017 o estudante indígena XXXXXXXXXXXXX (XXXXXXXX) entra com o pedido de reopção de Curso para o Medicina (Curitiba) o qual é negado pelo colegiado em 17/10/2017, os quais alegam que "o Curso de Medicina UFPR tem baixa evasão, não ofertamos vagas para reopção de curso e as vagas remanescentes são sempre ofertadas para transferência de alunos de medicina ou áreas afins de outras instituições para a medicina UFPR."

No dia 27/10/2017 o estudante solicita reconsideração ao Conselho Setorial da Saúde e no dia 27/11/2017 o recurso é negado por nove votos a favor do deferimento do recurso e quinze votos contra o deferimento do recurso. Tendo seu pedido negado mais uma vez, em 11/12/2017 o estudante entra com recurso contra a decisão do Colegiado do Curso de Medicina de indeferimento do pedido de reopção de curso na Secretaria de Órgãos Colegiados.

Antes do início da análise do Processo, foi encaminhado mensagem eletrônica (e-mail em anexo) para o interessado (XXXXXXX) questionamento se a solicitação de reopção de curso foi apenas para o Curso de Medicina de Curitiba ou se abriu outro processo solicitando a reopção de Curso para o Curso de Medicina de Toledo.

O estudante retorna com a seguinte resposta:

> "O processo de Solicitação de Reopção de Curso foram realizados no dois Campus da UFPR, conforme orientações. Para felicidade do Povo XXXXXXXXX, o processo de reopção de curso em Toledo foi deferido. Por fim, gostaria do seu parecer em relação ao meu processo.".

Após essa resposta foi realizado um novo questionamento se ele já havia feito a matrícula de reopção no novo Curso e se já esta cursando a medicina em Toledo e se ele ainda desejava manter o recurso contra a decisão do curso de medicina em Curitiba. Em resposta: "Minha aprovação em Toledo ficou para segundo semestre! Acredito que a PROGRAD já efetivou minha pré-matrícula só falta minha confirmação no início das aulas. Quanto a continuidade no PROCESSO NO CEPE, podemos conversar via celular". Entrando em contato, via celular, o estudante solicita que independentemente do aceite do Curso de Medicina e solicita que o recurso seja avaliado pelo CEPE.

Desta forma, entendesse que o objeto "Recurso contra a decisão do Colegiado do Curso de Medicina de indeferimento do pedido de reopção de curso, XXXXXXXXXXXXXX (XXXXXXXX)" perde efeito parcialmente, uma vez que estudantes da UFPR não podem ter dois registros concomitantes na Universidade.

Paralelamente, foi encaminhado mensagem eletrônica (e-mail em anexo) para a Coordenadora do Núcleo Universitário de Educação Indígena-NUEI/PROGRAD, Profa. XXXXXXXXXXXXXXX, solicitando esclarecimento a respeito dos Artigos 3º e 10 da Resolução 37/04-COUN e da Resolução Nº 99/09-CEPE em seu art. 2º:

> Art. 2º O levantamento de alunos evadidos será feito anualmente, após o encerramento do período de matrículas do primeiro semestre letivo, e

> considerará para os cursos semestrais, também, os cancelamentos de registro acadêmico ocorridos no semestre imediatamente anterior.
> § 1º Não será considerada vaga remanescente a gerada pelo cancelamento do registro acadêmicode aluno que:
> I- tenha ingressado na UFPR por:(...)
> f) ação do art. 3º da Resolução nº 37/04-COUN

Em resposta a Coordenadora do NUEI informa:

> (...)
> 3. Para fins de suprimento dessas vagas, em 2005 a UFPR firmou Termo de Cooperação com o Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, pelo qual adere ao Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas do Paraná;
> 4. A dinâmica de distribuição anual das 10 vagas suplementares para indígenas nos diferentes cursos de graduação da UFPR segue a ordem de classificação dos candidatos no Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas do Paraná, obedecendo o regime de oferta de uma (01) vaga/curso/ano;
> 6. No período entre 2010 e 2018, o Setor de Ciências da Saúde estabeleceu um sistema de rodízio na oferta anual de vagas suplementares para estudantes indígenas nos seus cursos de graduação, conforme quadro anexo;
> 7. Essa dinâmica de rodízio resultou num represamento da demanda pela capacitação dos povos indígenas no Brasil nos cursos da área da saúde;
> 8. No ano em que o estudante indígena XXXXXXXXXXXX ingressou na UFPR não foi ofertada a vaga para o curso de Medicina, pretendido pelo estudante;
> 9. Tendo em vista a impossibilidade de acesso ao curso pretendido, e amparado pelo artigo 10 da Resolução 37/04- COUN, o estudante solicitou a reopção do curso de XXXXXX para o curso de Medicina;
> Art. 10. A UFPR deverá implementar um programa permanente de acompanhamento dos estudantes indígenas, coordenado por comissão constituída especificamente para este fim.
> (...) IV- 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. (...). (grifos da autora).

Desta forma, o ingresso de Povos indígenas na UFPR pode se dar por meio de vestibular específico (Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná) ou vestibular regular.
Conforme já mencionado pela Profª XXXXXXXXXX:

> "O aluno ingressou no Curso de XXXXX na UFPR pelo XVI Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná Edital 036/2016 – CUIA/PROGRAD/UNIOESTE), classificado em 3º lugar. Alega ter se matriculado no curso de XXXX da UFPR almejando a reopção de curso, tendo em vista que no referido edital não constava curso de Medicina e "a resolução 37/04 COUN preconiza a flexibilização das normas institucionais no que tange aos procedimentos administrativos para os adentrados indígenas, o que inclui a possibilidade de reopção de curso".".

A reopção de Curso, que é estabelecida pela Resolução 99/09 CEPE, não atende as necessidades dos povos indígenas. E desta forma, a flexibilização das normativas devem acontecer por meio do que estabelece a Resolução 37/04 COUN/UFPR.
Vale ressaltar que, de 2010 a 2018, é realizado pelos cursos da saúde um rodízio para atender ao que estabelece o Art. 3º da Resolução 37/04-COUN e desta forma esta evidenciado de que o Setor de Ciências da Saúda não aplica de forma integral o contido na Resolução do Conselho Universitário estando em pleno desacordo com as regras internas desta Universidade. O Setor de Ciências da Saúde ao realizar tal rodízio, não esta prevendo uma isonomia no tratamento do conjunto de vagas criadas pela Resolução 37/04-COUN, que é a oferta de uma vaga/curso/ano.

5. PARECER CONCLUSIVO
Considerando a documentação, as resoluções vigentes, análise apresentada e as informações complementares sou favorável a reopção de curso de XXXXXXXXXXXXXX (XXXXXXXX) no Curso de Medicina. Para tanto, deverá o estudante escolher por uma das duas opções Medicina (Curitiba) ou Medicina (Toledo).
Ainda, Considerando que o Conselho Universitário, nos termos do artigo 22 do Estatuto da UFPR, funciona como órgão máximo deliberativo para traçar a política universitária e como instância recursal, é evidente que a decisão do Setor de Ciências da Saúde está em pleno desacordo com as regras internas desta Universidade e este deverá ofertar, de forma suplementar, ao menos uma vaga/curso/ano para o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná.

S.M.J. Este é o parecer.

Matinhos, 06 de abril de 2018.

Prof. Dr. XXXXXXXXXXXXXXX
Conselheiro
Conselheiro Relator da 2ª Câmara do CEPE

ANEXO E – PARECER DO CEPE-UFPR SOBRE TRANSFERÊNCIA EXTERNA PARA UFPR

UFPR – Universidade Federal do Paraná – SOC - Secretaria dos Órgãos Colegiados	**ÓRGÃO COLEGIADO CEPE**
Conselheiro Relator: XXXXXX	**Data do relato: 07/10/2016**
Processo: 23075.139604/2016-42	
Assunto: Transferência do curso de XXXXXXXXXXX da (UNIVERSIDADE X) para o curso de (MESMO CURSO) UFPR (SETOR XXXXXXXX)	
Interessado: XXXXXXXXXXX	

- Em 10 de junho de 2016, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, entrou com pedido de transferência daquela instituição para o (MESMO CURSO) da UFPR, sediado no Setor XXXX.
- Em 04 de julho de 2016, a Coordenadora do NUEI/CEPIGRAD (Centro de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação), XXXXX, encaminhou o pedido à Pró-Reitora de Graduação, XXXXXXXX, dando ciência da existência de uma vaga indígena remanescente no curso de XXXXXXX, gerada por abandono de curso de uma outra estudante indígena no segundo semestre de 2015.
- Em 19 de julho de 2016, a prof XXXXXX deu ciência do pedido e o encaminhou para manifestação do curso de XXXX.
- Em 02 de agosto de 2016, o pedido de transferência foi aprovado pela Câmara do Curso de XXXXX.
- Em 10 de agosto de 2016, a Coordenadora do Curso XXXXXXXX, prof XXXXXXXXX, por meio do Memorando nº 71/2016-SL/CCCSS, comunicou a decisão à PROGRAD.
- Em 29 de agosto de 2016, o Coordenador de Políticas de Acesso de Permanência, prof XXXXXXXXXXXXXXX, emitiu parecer em que aponta óbices para o atendimento do pleito.
- Em 14 de setembro de 2016, o processo foi distribuído a este Conselheiro.

CONSIDERAÇÕES e PARECER

Em sua análise do pedido, o professor XXXXXXXXX apontou dois aspectos impeditivos da transferência:

1º) no parecer que fundamentou o aceite da transferência, a Coordenadora do NUEI/CEPIGRAD avocou a flexibilização de normas institucionais prevista na Resolução 37/04-COUN. Contudo, ressalta o coordenador da COPAP, a flexibilização das normas institucionais se dá exclusivamente com relação aos estudantes da UFPR:

> Art. 10. A UFPR deverá implementar um programa permanente de acompanhamento dos estudantes indígenas, coordenado por comissão constituída especificamente para este fim.
> Parágrafo Único – O programa de acompanhamento dos estudantes indígenas deverá contemplar, ao menos, os seguintes pontos:
> [...]
> IV – 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.

2º) O Regimento Geral da UFPR, em seu artigo 118, prevê que "a universidade aceitará transferência de aluno oriundo de outra instituição de ensino superior, nacional ou estrangeira, para o mesmo curso de graduação, SEMPRE QUE SE REGISTRAREM VAGAS, observando o artigo 97". Contudo, o artigo 2º, §1º, inciso I, alínea "f" da Resolução 99/09-CEPE estabelece que "não será considerada vaga remanescente a gerada pelo cancelamento de registro acadêmico de aluno que tenha ingressado na UFPR por ação do artigo 3º da Resolução 37/04-COUN".

Resumindo, não há vaga remanescente para ser preenchida, o que é impeditivo para que seja acolhido qualquer pedido de transferência entre as universidades que participam do

Vestibular dos Povos Indígenas, já que, embora o processo seletivo seja unificado, não está previsto nenhum mecanismo de mobilidade institucional que torne possível a simples transferência de alunos de uma instituição para outra. Na prática, seria como um aluno de algum curso de qualquer instituição pedir transferência para o mesmo curso na UFPR.

Pelas razões expostas, entendo que o pleito não é passível de acolhimento, dada a inexistência de mecanismos regimentais que permitam a transferência nas condições apresentadas, motivo pelo qual sou de parecer contrário ao pedido de transferência de XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX do curso de XXXXXXXXXXX da (UNIVERSIDADE X) para o curso de XXXXXXXXXXXXX do Setor XXXX da UFPR.

Cabem, neste caso, a opção pelo Provar ou submissão a um novo processo seletivo do Vestibular dos Povos Indígenas.

PARECER

S.M.J., é o Parecer.
Curitiba, 07 de outubro de 2016.

Prof. XXX – Relator

ANEXO F – PARECER DO DEFENSOR PÚBLICO SOBRE CASO DE ALUNO QUE SOLICITOU TRANSFERÊNCIA DE OUTRA UNIVERSIDADE PARA A UFPR (COM RESGUARDO DA IDENTIDADE DO INTERESSADO)

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO
Núcleo de Curitiba
5º Ofício Cível

EXCELENTÍSSIMO(A) SENHOR(A) DOUTOR(A) JUIZ(ÍZA) FEDERAL DA _ª VARA FEDERAL DE CURITIBA.

PAJ nº: 2016/029-03291

**xxxx

com as custas judiciais, bem como com os honorários advocatícios, sem prejuízo de seu próprio sustento e de sua família, razão pela qual requer o benefício da gratuidade de justiça.

Cumpre ressaltar, ainda, que a Defensoria Pública da União, de acordo com o art. 44, XI, da Lei Complementar 80/94, possui a prerrogativa de atuar em feitos judiciais e administrativos independente de mandato, ressalvados os casos em que a lei exija poderes especiais, além de contar com intimação pessoal e todos os prazos processuais em dobro.

II- DA COMPETÊNCIA DAS VARAS FEDERAIS ORDINÁRIAS

A vertente demanda tem por escopo o cancelamento de ato administrativo federal, consistente no indeferimento de pedido de transferência de curso universitário, formulado pela autora perante a Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Assim, o vertente processo configura uma das exceções expressas à competência absoluta dos Juizados Especiais Federais pelo valor da causa, verbis:

> **Art. 3o Compete ao Juizado Especial Federal Cível processar, conciliar e julgar causas de competência da Justiça Federal até o valor de sessenta salários mínimos, bem como executar as suas sentenças.**
> **§ 1o Não se incluem na competência do Juizado Especial Cível as causas:**
> **(...)**
> **III - para a anulação ou cancelamento de ato administrativo federal, salvo o de natureza previdenciária e o de lançamento fiscal;**

Destarte, a vertente demanda deverá ser distribuída a uma das Varas Federais Ordinárias para nela se fazer processar.

III– DOS FATOS

A autora ingressou na Universidade XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX pelo ... Vestibular dos Povos Indígenas e atualmente está cursando o 1º ano do curso de XXX.

Solicitou sua transferência externa para o mesmo curso da Universidade Federal do Paraná devido à XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX de juntamente com seus XXXXX, como melhor maneira de garantir a sua cultura indígena e melhores condições de vida.

No entanto, teve seu pedido administrativo indeferido pelo órgão colegiado da UFPR, sendo dadas a demandante somente as opções de ingresso pelo PROVAR ou submissão a um novo processo seletivo do Vestibular de Povos Indígenas.

É sabido que a UFPR possui uma vaga remanescente no curso de Serviço Social, gerada por abandono de curso por uma outra estudante indígena no segundo semestre de 2015.

Ante o exposto, a demandante solicitou a esta unidade da Defensoria Pública da União para defesa de seu interesse.

III – DOS FUNDAMENTOS JURÍDICOS

Excelência, a demandante é proveniente XXXXXXXXXXXXXX, perto da capital paranaense, como é sabido, as aldeias instaladas próximas a grandes centros metropolitanos sofrem de condições precárias de desenvolvimento econômico e sociocultural, tornam-se marginalizadas pelas periferias violentas e acabam carentes de infraestrutura.

Mas a integração do índio ao perímetro urbano é fato que não há como impedir devido ao alavancado progresso da humanidade e isso revela o conteúdo de que a sociedade brasileira deve estabelecer políticas necessárias de inserção indígena, não obstante, a oportunidade de estudar.

A **Constituição Federal de 1988** vem garantir a diversidade cultural, mas ainda, é notório as desvantagens e vulnerabilidade das etnias indígenas frente a civilização do homem branco.

As condições são precárias da comunidade onde reside a autora e a oportunidade de estudar perto de sua aldeia é uma verdadeira chance de levar a transformação social para a aldeia, principalmente no tocante de manter vivas as suas raízes e culturas.

Ademais, **o Estatuto do Índio**, Microssistema que visa em nossa sociedade a proteção de grupos da nossa sociedade com maiores exposições a violações de seus direitos e vulnerabilidades prevê nesse sentido que cabe ao poder público:

> **Art. 2°** cumpre à união, aos estados e aos municípios, bem como aos órgãos das respectivas administrações indiretas, nos limites de sua competência, para a proteção das comunidades indígenas e a preservação dos seus direitos
> **III - respeitar, ao proporcionar aos índios meios para o seu desenvolvimento, as peculiaridades inerentes à sua condição;**

> **VI - respeitar, no processo de integração do índio à comunhão nacional, a coesão das comunidades indígenas, os seus valores culturais, tradições, usos e costumes;**
> **VIII - utilizar a cooperação, o espírito de iniciativa e as qualidades pessoais do índio, tendo em vista a melhoria de suas condições de vida e a sua integração no processo de desenvolvimento;**

Ora, nesse sentido, também não deveria ser diferente pelo mesmo Estatuto em conferir o direito a educação aos povos indígenas:

> **Título V**
>
> **Da educação, cultura e saúde**
>
> **art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país.**

Assim, com o propósito de reduzir as desigualdades das classes étnicas desfavorecidas, minoritárias o legislador, estabeleceu medidas compensatórias para combater e garantir a efetivação da igualdade em concreto.

Mas a realidade fatídica ao acesso amplo à educação do país se demonstra outra.

Consta no procedimento administrativo da solicitação da transferência externa, que logo após o pedido da mesma, em 4 de julho de 2016 a Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação prof XXXXXXXXXX encaminhou o pedido à Pró-reitora de Graduação, professora XXXXXXXXXXX, da qual deu ciência da existência de uma vaga no curso de Serviço Social gerada por abandono de curso de uma outra estudante indígena no segundo semestre de 2015.

Em 02 de agosto de 2016, o pedido de transferência foi aprovado pela Câmara do Curso XXXXXXXXXX, o que acabou por gerar uma expectativa de direito na demandante.

Contudo, quando comunicada a decisão ao PROGRAD, o Coordenador de Políticas de Acesso e Permanência emitiu parecer em que aponta **óbices** para atendimento do pleito, eis que então, fora decidido de forma burocrática e não plausível a condição de análise do pedido.

Alegam que não será considerada vaga remanescente a gerada por cancelamento de registro acadêmico que tenha ingressado na UFPR por força do artigo 3º da Resolução 37/04-COUN.

Além de ignorar o mencionado artigo 3º que garante **condições a todos os estudantes indígenas de todo território nacional a disputa por vagas** e fundamentam que o artigo 10 da Resolução 37/04 COUN, **no sentido de que a flexibilização das normas institucionais que garante atendimento especiais aos indígenas se refere exclusivamente aos estudantes da UFPR.** Ou seja,

essa justificativa claramente possui um cunho discriminatório e a interpretação dada não condiz com a finalidade de caráter de inclusão social da qual deveria ser interpretada.

Não obstante, alegaram que a demandante deveria se submeter a opção pelo PROVAR ou novo processo seletivo, porque na prática eles avaliam que seria como um aluno de qualquer instituição (tanto privada como pública) pedisse a transferência para o mesmo curso. A transferência decorre entre duas universidades públicas, que trata a igualdade material de inclusão social de um grupo de minoria étnico no país.

O fato é que eles simplesmente ignoram a condição de indígena que a autora possui, por meras questões conservadoras acadêmicas institucionais.

As universidades certamente possuem um papel que refletem e tende a assumir compromisso diante do principio da igualdade frente à sociedade. Papel, este, elencado, que deve estar à frente da instituição.

Como método de garantir a expansão do acesso à educação universitária, as instituições devem inserir em seu conteúdo a compreensão da cultura e demografia de forma a avaliar as limitações e as oportunidades dos alunos de maneira a garantir a **retenção** na graduação e a **persistência** de seus alunos como forma de assegurar o acesso à educação de maneira digna a todos os grupos sociais.

> Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. [1]

Indaga-se, contudo, de que medida a autonomia das universidades afeta as sociedades em que estão inseridas e também como efetivamente uma instituição é compromissada a equilibrar suas obrigações sociais.

A questão inclusiva de estudante indígena no ensino superior perto de sua aldeia indígena é simplesmente a efetiva justiça social.

É impossível a uniformidade de tratamento para todos baseando-se no conceito de igualdade sem fazer qualquer distinção, principalmente, no estado de vulnerabilidade na qual se encontra a demandante, por advir de uma etnia com drástica carga histórica. A igualdade, neste caso,

[1] ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior**: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, maio-ago. p.228.2006.

como é retratada pelo texto da Carta de 1988, não deve ser interpretada e analisada no sentido formal, como vem sido balizada ao caso pela Universidade Federal do Paraná.

E a Constituição Federal é clarividente quando proíbe discriminação, e garante no quesito da igualdade material, preservar, o que a partir da declaração dos direitos humanos buscou-se proibir como a intolerância a relação das diferenças, o tratamento desfavorável a determinadas raças, e a sonegação de oportunidade de determinadas etnias.

Tais medidas protetivas são possíveis por intermédio da **discriminação positiva**, que estabelece um tratamento diferenciado as classes desfavorecidas, com a finalidade precípua de colocá-las em um mesmo patamar de igualdade, equiparando-as com as demais. O tratamento desigual não tem por escopo discriminar negativamente, ao contrário, quer reduzir as desigualdades na sociedade.

É hoje indiscutível que o direito à educação consubstancia um verdadeiro "**direito humano fundamental**", sobretudo porque é a educação o único processo capaz de tornar humano os seres humanos. Isto significa que **a educação não apenas se constitui num direito subjetivo, mas, sobretudo, é seu elemento constitutivo**.

Remonta à época da Revolução francesa a primeira menção à educação como direito humano fundamental, estando transcrito na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* que:

> "***A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos.***"

De igual maneira, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, adotada e proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, reafirma, no seu **artigo XXVI**, que:

> "***Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.***"

Desse modo, verifica-se que **a temática do *direito à educação* sempre esteve intimamente relacionada à própria evolução dos direitos humanos**, advindo desta concepção o entendimento de que **a educação constitui-se em *"um direito social proeminente, como um***

pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis"[2]. E nesse contexto, não deveria ser deixado de fora os povos indígenas.

Todavia, não podemos esquecer que, no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme desigualdade social que grassa no país, desde a época de sua colonização até os dias atuais. Os direitos fundamentais garantidos também aos indígenas têm o condão de reconhecer e assegurar a interação das comunidades nativas com o mundo e a garantir sua organização social e sua identidade cultural.

Assim, cabe, portanto, ao Estado se aparelhar para viabilizar a consecução do direito à educação. Isto significa, ainda, a responsabilidade do ente público em promover e ampliar as possibilidades de acesso à educação para que todas as pessoas possam exercê-la igualmente.

E mais, todas as demais normas do sistema constitucional devem ser interpretadas com o fim precípuo de efetivar a realização plena do direito à educação.

O indivíduo é o destinatário do comando estatal. Sob esta ótica, denota-se uma **nova concepção do princípio da supremacia do interesse público sobre o privado**, de que o Estado deve voltar sua atenção para o indivíduo na esfera da tutela dos direitos fundamentais, pautando –se pela **proporcionalidade e razoabilidade**, a fim de garantir que, na concretização das **garantias constitucionais** o indivíduo possa conviver em sociedade com o **mínimo existencial**.

De acordo com a doutrina alemã defendida por **Robert Alexy**[3], a regra da **proporcionalidade** seria composta por três sub-regras, a adequação, a necessidade e a proporcionalidade em sentido estrito. Adequada seria a medida capaz de fomentar, e não obrigatoriamente atingir determinado fim; necessária, aquela que, quando comparada a outras tão eficazes quanto, restringisse em menor escala o direito fundamental violado; e proporcional em sentido estrito a medida que promovesse a realização de um direito fundamental mais importante que o que com ele colide.

[2] MACHADO, Lourdes Marcelino e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997**. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001, p. 56.

[3] Alexy, Robert. Colisão e ponderação como problema fundamental da dogmática dos direitos fundamentais. Palestra proferida na Fundação Casa de Rui Barbosa, traduzida por Gilmar Ferreira Mendes, em 10.12.98. p.11.

Acerca da **razoabilidade**, bem assevera o magistral **Celso Antônio Bandeira de Melo** [4]que:

> *Enuncia-se com este princípio que a Administração, ao atuar no exercício de discrição, terá de obedecer a critérios aceitáveis do ponto de vista racional, em sintonia com o senso normal de pessoas equilibradas e respeitosa das finalidades que presidiram a outorga da competência exercida. Vale dizer: pretende-se colocar em claro que não serão apenas inconvenientes, mas também ilegítimas - e, portanto, jurisdicionalmente invalidáveis -, as condutas desarrazoadas e bizarras, incoerentes ou praticadas com desconsideração às situações e circunstâncias que seriam atendidas por quem tivesse atributos normais de prudência, sensatez e disposição de acatamento às finalidades da lei atributiva da discrição manejada.*
>
> *Com efeito, o fato de a lei conferir ao administrador certa liberdade (margem de discrição) significa que lhe deferiu o encargo de adotar, ante a diversidade de situações a serem enfrentadas, a providência mais adequada a cada qual delas. Não significa, como é evidente, que lhe haja outorgado o poder de agir ao sabor exclusivo de seu libito, de seus humores, paixões pessoais, excentricidades ou critérios personalíssimos, e muito menos significa que liberou a Administração para manipular a regra de Direito de maneira a sacar dela efeitos não pretendidos nem assumidos pela lei aplicanda. Em outras palavras: ninguém poderia aceitar como critério exegético de uma lei que esta sufrague as providências insensatas que o administrador queira tomar; é dizer, que avalize previamente as condutas desarrazoadas, pois isto corresponderia irrogar dislates à própria regra de Direito.*
>
> *(...)*
>
> *Fácil é ver-se, pois, que o princípio da razoabilidade fundamenta-se nos mesmos preceitos que arrimam constitucionalmente os princípios da legalidade (arts. 5º, II, 37 e 84) e da finalidade (os mesmos e mais o art. 5º, LXIX, nos termos já apontados).*
>
> *Não se imagine que a correção judicial baseada na violação do princípio da razoabilidade invade o "mérito" do ato administrativo, isto é, o campo de "liberdade" conferido pela lei à Administração para decidir-se segundo uma estimativa da situação e critérios de conveniência e oportunidade. Tal não ocorre porque a sobredita "liberdade" é liberdade dentro da lei, vale dizer, segundo as possibilidades nela comportadas. Uma providência desarrazoada, consoante dito, não pode ser havida como comportada pela lei. Logo, é ilegal: é desbordante dos limites nela admitidos.*
>
> *(...)*
>
> *Sem embargo, o fato de não se poder saber qual seria a decisão ideal, cuja apreciação compete à esfera administrativa, não significa, entretanto, que não se possa reconhecer quando uma dada providência, seguramente, sobre não ser a melhor, não é sequer comportada na lei em face de uma dada hipótese. Ainda aqui cabe tirar dos magistrais escritos do mestre português Afonso Rodrigues Queiró a seguinte lição: "O fato de não se poder saber o que ela não é." Examinando o tema da discrição administrativa, o insigne administrativista observou que há casos em que "só se pode dizer o que no conceito não está abrangido, mas não o que ele compreende."*

Qualquer decisão judicial que autorize a efetivação da transferência da demandante, restará consonante com a vigente Carta Política, não só porque formulada no sentido de conferir

[4] Celso Antônio Bandeira de Mello, in "Curso de Direito Administrativo", Malheiros, 2002, 14ª ed., p. 91-93.

máxima efetividade ao direito humano e fundamental à educação ("visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" – Constituição Federal, art. 205, fine) e a garantir a inclusão social de uma etnia minoritária dos povos indígenas como também as balizas da razoabilidade e proporcionalidade supracitadas.

Ora Meritíssima, em decorrência da vulnerabilidade da cultural, econômica, histórica na qual figura a parte autora, não pode ter as mesmas oportunidades que outros em melhores condições. Diante de todo o exposto, requer a transferência da autora para o curso de XXXX para a UFPR.

IV - DA NECESSIDADE DE CONCESSÃO DE ANTECIPAÇÃO DOS EFEITOS DA TUTELA

Dada a peculiar situação da parte autora no caso sub examine, necessária à concessão da antecipação dos efeitos da tutela, a fim de que a UFPR efetive imediatamente a sua transferência, conferindo-lhe, assim, o acesso à educação superior.

De acordo com as disposições do **artigo 300 e 301 do Código de Processo Civil**, afigura-se possível a concessão da antecipação dos efeitos da tutela quando diante de uma prova inequívoca, conducente à verossimilhança das alegações, esta vem espelhada no conteúdo fático-jurídico até o momento debatido, de que o acesso à educação de nível superiro cursado na XXX, ou seja, à distância considerável da aldeia indígena da demandante dificulta a propagação e desenvolvimento sócio – cultural de uma etnia advinda de um grupo minoritário e vulnerável de parte da sociedade brasileira, o que viola frontalmente o que dispõe no **"caput" artigo 231 da Constituição Federal brasileira:**

> **Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.**

E quanto à existência de fundado receio de dano irreparável ou de difícil reparação, vislumbra-se necessário abreviar os efeitos da solução definitiva do processo de modo a resguardar a da parte autora, refutando que ela assuma o ônus pela demora na resolução do litígio.

De igual forma, não há dúvidas quanto à existência de fundado receio de dano irreparável ou de difícil reparação, mormente porque a parte autora diante da situação atual corre o risco de ter que simplesmente **abandonar** a almejada educação de nível superior. As dificuldades são notórias ao acesso de nível superior: financeiras, cansaço, dificuldades de locomoção e transporte, moradia, alimentação, condições sociais. Tudo leva a um quadro que a não transferência imediata da demandante leva a

dificuldades imensuráveis que remontam a um evento danoso de difícil reparação, quer seja pelo abandono ao curso quer seja ao atraso em percorrer o caminho trilhado à conquista do diploma.

Sem dúvidas, cursar o ensino superior próximo a sua Aldeia levaria uma série de vantagens que aumentaria as chances de concorrência daqueles que se fazem parte de grupos sociais minoritários étnicos que se encontram em situação de extrema vulnerabilidade.

Assim, tendo em vista o atendimento aos requisitos legais, bem como se considerando a reversibilidade da antecipação dos efeitos da tutela, que pode a todo o momento ser revogada, faz-se mister a concessão da tutela pretendida a fim de que a parte autora desde logo possa usufruir dos consectários econômicos e sociais do benefício pretendido, podendo, enfim, prover a sua própria mantença.

Por prova inequívoca deve entender-se a que, por sua clareza e precisão, autorizaria, desde logo, um julgamento de acolhida do pedido formulado pelo autor (mérito), se o litígio, hipoteticamente, devesse ser julgado naquele instante.

Analisando a situação descrita jungida às diversas provas documentais que acompanham a inicial, mostra-se presente a prova inequívoca necessária ao pedido de antecipação, não sendo condizente fazer a parte autora aguardar ainda mais o desfecho do litígio.

VI- DOS PEDIDOS

Expendidas estas sobejas razões, sempre em busca da indefectível Justiça, requer o autor:

(a) a concessão do benefício da assistência judiciária gratuita, nos termos artigo 98 e 99 da Lei 13.105/2015, no que tange ao que foi revogado na Lei 1.060/50;

(b) a intimação pessoal da Defensoria Pública da União, de todos os atos processuais, na forma do art. 44, I, da Lei Complementar n.º 80/94; vide artigo 186, §1º NCPC

(c) A realização de audiência de conciliação ou mediação;

(d) a citação da Ré, na pessoa dos seus representantes legais, para, querendo, conteste a presente ação no prazo legal, para eventualidade de impossibilidade de acordo em audiência de conciliação ou mediação;

(e) a concessão da Antecipação dos Efeitos da Tutela pretendida, determinando-se que a UFPR efetive a imediata transferência do autor, matriculando-o no curso XXXXXXX;

(f) a condenação do réu a efetivar de forma definitiva a transferência da autora, matriculando-a no curso XXXXXXXXX da UFPR.

(g) Condenação do réu ao pagamento das custas e honorários advocatícios conforme os arts 82 §2° e 8, NCPC.

(h) a produção de todos os meios de prova em direito admitidos, sobretudo a documental, procedendo-se, ainda, à oitiva de testemunhas, acaso necessário.

Atribui à presente causa o valor de **R$ 1.000,00(um mil reais),** apenas para os fins legais.

Nestes termos, pede deferimento.

Curitiba, 17 de fevereiro de 2017.

Renato Costa de Melo

Defensor Público Federal

ANEXO G – EXCERTOS DE E-MAILS QUE EXEMPLIFICAM UMA PRÁTICA RELACIONAL INTRAINSTITUCIONAL

E-mail 1: 11/05/2018
De: Coordenação
Para: Francine Rocha

Prezada Francine Rocha,

Em nome da equipe CEPIGRAD/PROGRAD-UFPR agradecemos sua colaboração nos trabalhos da Comissão Universidade para os Índios no ano de 2017.
Por decisão institucional, tendo em vista que o Vestibular dos Povos Indígenas/2019 será realizado na UFPR, a representação da instituição na CUIA no calendário 2018 e 2019 contará com um membro lotado no Núcleo de Concursos da UFPR.
Cordialmente,

E-mail 2: 16/05/2018
De: um universitário indígena
Para: Francine Rocha e outros

Boa noite Francine etc.
Primeiramente, gostaria de agradecer à ROCHA Francine pelo convite na Reunião da CUIA, em Foz e sinalizar qual a sua importância na evolução das políticas da educação indígena superior. Para isso, temos que entender de fato, qual é o papel da CUIA e como a elaboração de suas normas afetam ou beneficiam os alunos universitários indígenas. A princípio pensei que a CUIA somente era uma comissão que organizava o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Mas, me enganei. É muito além disso. Ali - naquele espaço- são discutidas estratégias de permanência indígena e políticas educacionais. Relato ainda, que na primeira reunião que participei da CUIA, não foi bem o que esperava. Eu e (outro aluno), presenciamos diversos discursos contrários às políticas e direitos dos povos indígenas, o que para nós e lamentável. Pessoas que deveriam nos ajudar, acabam colocando mais pedras no nosso caminho. Acho oportuno mencionar também, que o desligamento da Professora Francine Rocha é por seu trabalho agir com retidão, ética e transparência - o que não vem ocorrendo por parte do NUEI, ao meu ver, e dos demais parentes indígenas da UFPR. No contexto atual da política educacional indígenas na UFPR o que percebemos e um falseamento dos direitos indígenas já garantindo na Resolução desta Instituição, o que devemos ficar bem espertos - digo isso pela minha trajetória na UFPR e pelas narrativas dos meus parentes aqui na UFPR. Essas narrativas REVELAM de fato como é a relação do INDÍGENA- NUEI-UNIVERSIDADE. Sinto que essa gestão do NUEI sempre teve conhecimentos das narrativas e vivências dos indígenas na UFPR. Porém, o que e eles querem é silenciar os problemas existente. ERA PARA NUEI ABRAÇAR ESSAS NARRATIVAS E TENTAR MELHORÁ SUA AÇÕES. Na certeza que é possível e desejável a continuação da Profa. Francine na CUIA e sua inclusão junto ao Comitê Gestor com X só vem a contribuir para as políticas indígenas na UFPR. Forte abraço,