

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

**A LEI 13134/2001 E A INCLUSÃO DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO ENSINO  
SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ: O CASO DA UFPR.**

**CURITIBA  
2008**

---

**VERA LÚCIA MARTINS VIANA**

**A LEI 13134/2001 E A INCLUSÃO DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO ENSINO  
SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ: O CASO DA UFPR.**

**Monografia apresentada ao Programa de  
Pós- Graduação em Organização do  
Trabalho Pedagógico da Universidade  
Federal do Paraná, como requisito parcial  
para a conclusão do curso.**

**Orientadora: Professora Wanirley P. Guelfi.**

**CURITIBA,  
2008**

## AGRADECIMENTOS

*“Aprendi que se depende sempre  
de tanta muita diferente gente  
toda pessoa sempre é as marcas  
das lições diárias de outras tantas pessoas  
e é tão bonito quando a gente entende  
que a gente é tanta gente  
onde quer que a gente vá  
e é tão bonito quando a gente sente  
que nunca está sozinho  
por mais que pense estar”.*

*(Caminhos do Coração, Gonzaguinha)*

Aos estudantes indígenas da Universidade Federal do Paraná, principalmente a Tenile Mendes e Tauyran Tuxá, pela amizade, informações, convites às reuniões, entrevistas cedidas e acompanhamento em algumas visitas às aldeias;

Aos membros da CUIA (Comissão Universidade para o Índio), professores e funcionários da Universidade Federal do Paraná por me auxiliarem com materiais e coleta de dados;

À minha orientadora, professora Wanirley P. Guelfi, pela dedicação, paciência e seriedade com que orientou este trabalho;

E especialmente ao Augusto (Gu), por ter compartilhado comigo os momentos difíceis de angústias, tensões e ansiedades. Sem sua firme presença, talvez naufragasse no caminho. À sua paciência, compreensão e carinho, não existem palavras para serem expressas.

---

### **Erro de português**

Quando o português chegou  
Debaixo duma bruta chuva  
Vestiu o índio  
Que pena!  
Fosse uma manhã de sol  
O índio teria despido  
O português.  
*(Oswald de Andrade, 1925).*

---

## SUMÁRIO

**RESUMO**

**ABSTRACT**

**1. INTRODUÇÃO..... 08**

### **Capítulo I**

**2. EDUCAÇÃO ESCOLAR E O INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR..... 10**

2.1 A política de integração e a educação escolar para os povos indígenas no Brasil;..... 10

2.2 A política da educação escolar para o indígena no Brasil a partir dos anos de 1990;..... 22

2.3 Educação superior para indígenas no Brasil..... 26

### **Capítulo II**

**3. O INDÍGENA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ..... 30**

3.1. O ensino superior indígena nas Universidades públicas do Paraná;..... 30

3.2. Processo Seletivo e as Ações da CUIA (Comissão Universidade para os Índios)..... 33

3.3. O sucesso e as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas na UFPR..... 37

**4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 44**

**5. REFERÊNCIAS..... 46**

**6. ANEXOS..... 49**

---

## RESUMO

O presente trabalho de pesquisa é um estudo acerca da inclusão das populações indígenas no ensino superior do Paraná, especificamente na UFPR (Universidade Federal do Paraná). Tem como referência para análise a Lei 13134/2001, que dá início a primeira política de ação afirmativa para populações indígenas no Estado através de reservas de vagas.

O trabalho foi dividido em dois capítulos. No primeiro capítulo está indicada uma pesquisa bibliográfica referente às leis que vão sendo conquistadas pelos povos indígenas ao longo da sua história. No segundo capítulo, analiso e relaciono a lei 13134/2001, a constituição das comissões e a realização dos vestibulares específicos para os indígenas no estado do Paraná, entre outras medidas. Apresentando reflexões sobre as experiências dos estudantes indígenas que ingressaram na UFPR, através de dados coletados junto aos acadêmicos indígenas e membros da CUIA (Comissão Universidade para os Índios), por meio de questionários, participação em reuniões, eventos e visitas às aldeias.

Palavras-chave: Populações indígenas; educação; ação afirmativa; ensino superior.

---

## **ABSTRACT**

This research is a study concerning about inclusion of aboriginal populations in the superior education of Paraná, specifically in UFPR (Universidade Federal do Paraná), since promulgation of Law 13134/2001.

The work will be divided into two parts. The first part will consist of literature and the second part, besides bibliographic data from the promulgation of the law and constitution of committees for the implementation of specific vestibule and other measures, will present some reflections about the experience of students at the Federal University of Parana, collected among scholars and members of CUIA, through questionnaires, participation in meetings, events and visits to villages.

**Key-Words:** Indigenous populations; education; Affirmative action, Higher education

## 1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas no Brasil, influenciadas pelo capitalismo, acompanhando os descompassos dos organismos internacionais, provocam situações injustas para os cidadãos excluídos da dinâmica social, entre esses os indígenas, que ainda amargam o debate sobre sua própria cidadania, luta pela autodeterminação, auto-sustentação, educação e território

Nos anos de 1990, as políticas educacionais passaram por significativas mudanças. Conferências mundiais, compromissos assinados por diversos países e o estabelecimento de políticas comuns marcaram o início deste período, mostrando a importância que a educação adquiriu num contexto de crise. Documentos emanados de organismos internacionais foram referências para a elaboração das políticas educacionais no Brasil. O MEC (Ministério da Educação) passou por reestruturações e deu início ao desenvolvimento de políticas que culminariam com reformas curriculares – elaboração de um currículo nacional, os PCNs - e elaboração de diversos projetos visando a melhoria da qualidade da educação básica e diminuição das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos.

É neste contexto de reformas amplas, centralização das decisões, descentralização das verbas destinadas à educação sob a justificativa da melhoria da qualidade do ensino tendo em vista as exigências do “novo” mercado, que podem ser compreendidas também as reformas propostas para a educação escolar indígena.

O capítulo dedicado aos índios na Constituição Federal de 1988 situa a educação diferenciada como um direito e exige desdobramentos no Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de educação. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas se apresenta como um importante instrumento de implantação de tais políticas. Muitas discussões feitas começam a considerar o universo cultural dos índios e interpretar suas reivindicações.

O artigo 210 da Constituição Federal nos remete à discussão a respeito dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, garantindo o direito aos índios da utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 ratifica a educação escolar

bilíngüe e intercultural, introduz a discussão do multiculturalismo e etnia no ensino de história da educação básica e encaminha ao “Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura”, a obrigação de desenvolver programas apropriados à Educação Indígena com o apoio técnico e financeiro da União. (art.78).

Assim, as lutas travadas pelos defensores de uma política educacional diferenciada para as populações indígenas começam a sinalizar algumas mudanças significativas. As Reivindicações datadas desde o processo de conquista e colonização do Brasil, continuadas no ideário da modernização, começam a ganhar um novo significado e um novo sentido.

Entretanto a incidência da escolaridade do indígena, ao nível superior, ainda é pequena, pois muitos não permanecem estudando em função da falta de condições financeiras e de apoio governamental. Afinal pensar o ensino superior indígena implica pensar em políticas de financiamento público que possam viabilizar desde o acesso até a manutenção desses estudantes nas universidades, bem como em investimentos para que essas instituições tenham condições materiais e recursos humanos para um atendimento diferenciado e de qualidade às demandas dos povos indígenas.

Uma política pública destinada à educação superior indígena deverá, portanto, garantir a permanência, a manutenção dos estudantes e, em contrapartida, estabelecer o compromisso programático, de que os beneficiários desses recursos possam, por ocasião da conclusão do curso, retornar aos seus povos para aplicação dos conhecimentos obtidos, trabalhando ativamente para assegurar sua sobrevivência física e étnica.

Nesta perspectiva as Universidades públicas do estado Paraná estão dando um passo significativo no resgate da dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais desse território, investindo em mudar as direções homogeneizantes que a educação brasileira tem mantido face à realidade multicultural da sociedade brasileira. Embasadas na Lei Estadual 13.134, aprovada pela Assembléia Legislativa do Paraná, em 18 de abril de 2001, dão início a primeira política de ação afirmativa para populações indígenas no estado.

## 2. A HISTORIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.

***“Somos iguais e diferentes. Iguais no corpo, na inteligência e no respeito. Diferentes na língua, no jeito, no costume. Somos iguais e diferentes: índios, negros e brancos.”***

(Professores indígenas do Acre, RCNE- p.22)

### 2.1. A POLITICA DE INTEGRAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

No Paraná, o ingresso de estudantes indígenas nas universidades públicas, inicialmente nas estaduais e posteriormente na Universidade Federal, através de um vestibular específico, passou a ser uma realidade com a publicação da Lei 13134/2001, que dá início a primeira política de ação afirmativa para populações indígenas no estado.

Nas universidades o assunto tem sido discutido de diferentes expectativas. Discussões, que têm mostrado que os povos indígenas estão atentos ao modo como a relação com a universidade se insere nos seus projetos para o futuro, sejam eles individuais ou coletivos.

Para se ter uma melhor compreensão desse fenômeno a partir da perspectiva dos índios, é preciso compreender o lugar e o sentido atribuído à universidade como espaço de novas inserções imediações a partir de uma perspectiva étnica, política, econômica e individual. E, compreender ainda, como esse “novo” estudante esta sendo inserido neste espaço. Assim sendo, para chegar ao assunto central desse estudo, é importante apresentar um panorama histórico e etnográfico das populações indígenas no Brasil, reportando, no decorrer, às leis que vão sendo conquistadas pelos povos indígenas ao longo da sua história.

No Brasil, de acordo com as pesquisas realizadas pelo ISA – Instituto Sócio Ambiental (2004) e pelo IBGE – Instituto Brasileira de Geografia e Estatística (2005), existem mais de 220 povos indígenas somando uma população autodeclarada de

aproximadamente 730 mil índios, falantes de cerca de 180 línguas diferentes. Declaram, ainda, a existência de grupos isolados sem contatos estabelecidos.

No contexto da expansão mercantil européia, o processo de colonização do Brasil, escravidão e catequese dos índios, além de produzir o extermínio de muitas etnias, dificultou o conhecimento da experiência histórica, das instituições, dos sistemas de valores, da produção e da concepção de mundo dos povos indígena. O objetivo era inserir estas populações no sistema mercantil como mão-de-obra escrava a ser usada na exploração de riquezas comercializáveis.

Durante o processo de colonização, a educação escolar exerceu um papel fundamental. Acreditava-se que, por meio da instrução, os índios abandonariam sua forma “primitiva” de viver e se integrariam à civilização. O índio “civilizado” aceitaria a situação de exploração e submissão em que estava sendo colocado. De acordo com SILVA; AZEVEDO (1995, p. 149):

A implantação de projetos escolares para populações indígenas é quase tão antigo quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil. A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, tem sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. Tais atividades escolares se desenvolveram de forma sistemática e planejada: os missionários [...] dedicaram a ela muita reflexão, tenacidade e esforço.

E, ainda, conforme relata MILIÁ (1979 p.43) : “O objetivo de educar o índio, a partir de um foco de elaboração europeu, data quase do início da ocupação colonial. Todavia nos primeiros tempos se davam numerosos casos em que os europeus eram educados pelos índios e assimilados aos seus costumes até na participação dos sacrifícios humanos, e da antropofagia ritual. Assim como na agregação no sistema de parentesco indígena”.

A política educacional do período era, relativo ao modelo português, de caráter moralista conduzido prioritariamente pelos padres jesuítas, que divulgavam a idéia de inserir nas culturas pagãs do “novo mundo” noções de civilidade, de ordem, de disciplina, de respeito à hierarquia e de obediência aos dogmas cristãos. Houve ocasiões em que, os jesuítas aprenderam e codificaram a língua indígena traduzindo textos doutrinários que foram usados na catequização e instrução dos índios.

Os estudos relatados por MELIÀ (1989, p.9) afirmam que:

A passagem de línguas não escritas para línguas escritas esteve marcada pela dominação. A redução de sons para letras, a compreensão de unidades como palavras, a formação de frases, tudo isso configurou uma espécie de conquista, às vezes paciente e difícil, da língua por parte do colonizar. [...] O desejo de entender a língua do outro trazia embutida a vontade de ser entendido, e o que deveria ser entendido em primeiro lugar era uma nova mensagem: a “doutrina cristã” [...] Produto do colonialismo, essa concepção de escrita e de alfabetização sustenta por sua vez a relação colonial. De meio de expressão, a escrita passa a ser instrumento de opressão.

A política de disciplinarização indígena por meio da evangelização foi um processo que seguiu em paralelo às demais ações da conquista., No século XVIII-1750- quando os jesuítas foram expulsos do Brasil pelas políticas iluministas de Marques de Pombal, outras missões se encarregaram de civilizar os índios através dos mesmos métodos religiosos. De acordo com SILVA, (1995, p.10):

A política de civilização dos selvagens iniciada no período Colonial, o primeiro Projeto Constitucional de 1823, já no Brasil Imperial, propôs a criação de estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios. Porém em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi só, marcado pelas palavras de ordem catequizar, civilizar, e integrar ou, em cápsula, pela negação da diferença.

No século XIX os povos indígenas demonstravam resistência, lutavam contra as imposições e tentavam manter suas tradições. Contudo, com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, o primeiro ato administrativo do rei D. João VI foi declarar guerra aos índios para atender ao apelo dos colonos e por entender que, os povos nativos insistindo em continuar vivendo em suas terras, com suas tradições e organizações sócio-culturais, estavam atrapalhando o projeto da Coroa Portuguesa estabeleceu uma política que dava os direitos legais de propriedade e de exploração ao trabalho dos índios, aos colonos interessados em estabelecer-se nas áreas indígenas, especialmente em Minas Gerais e no Paraná. Tais políticas divergiram totalmente das medidas adotadas de 1755 a 1798, quando as violências cometidas contra os índios aconteciam de forma velada.

Nas décadas seguintes, com a mudança política de 1822 que colocou fim a Colônia dando início ao Império, não houve alteração na política. Com a

Independência, começaram a surgir propostas para melhorar a situação dos indígenas. Entre elas, José Bonifácio de Andrada e Silva apresentou à Assembléia Constituinte, em 1823, as suas sugestões para Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil. Os Apontamentos de José Bonifácio tiveram dois princípios fundamentais, o da justiça que estabelecia a interdição de usurpar os índios de suas terras, por meio da violência, permitindo a compra segundo o modelo praticado pelo governo dos Estados Unidos da América e o da brandura, constância e sofrimento de nossa parte por serem cristãos os ocupantes e, ao mesmo tempo, os usurpadores dos seus bens (CUNHA, 1992, p.47-360)

No período Imperial praticamente não houve uma política indigenista. Como afirma SANTOS (1995 p.94): “o primeiro projeto de Constituição do Brasil, elaborado em 1823, fazia apenas uma referência à criação de estabelecimentos para a catequese e a civilização dos índios (título XIII, art. 254)”.

Quanto a Constituição de 1824, foi aprovada sem qualquer referência aos índios. E, no Ato Institucional de 1834 - art. 11, parágrafo 5 - foi conferida às Assembléias Legislativas Provinciais, a competência para promover a catequese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias.

As províncias, com base nas políticas do governo central, seguiam diretrizes diversas: Para algumas era concedida a autonomia plena no sentido de que as expedições bandeirantes agissem de acordo com os seus interesses contra os índios, que usando da relativa autonomia que lhes foi concedida, cometeram inúmeras atrocidades. Em outras, vigorava a proibição de meios violentos no trato com os mesmos. Havia, ainda, aquelas que tentaram organizar suas missões de catequese, requisitar missionários para prestar serviços nas aldeias e incluir em seus orçamentos as despesas necessárias para a catequese e civilização.

No início do governo republicano, a questão indígena foi tratada tal qual havia sido estabelecido no período monárquico. Contudo, no governo do Presidente Nilo Peçanha, através do Decreto n. 8072, de 20/07/1910, criou-se o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPILTN, que, de certa forma, vinculou a trajetória da questão indigenista à dos trabalhadores rurais, futuramente incorporáveis à categoria de trabalhadores nacionais, se conservando os poderes

políticos e econômicos em mãos da aristocracia rural, tendo em vista interesses comuns, de caráter militar, diplomático e fundiário.

A intenção era a de transformar os índios em caboclos, para diminuir progressivamente a heterogeneidade cultural e conseguir que o Brasil desenvolvesse o caráter de nação do povo brasileiro. No dizer de LIMA, (1995, p. 83): “mesmo que os índios não o soubessem, assisti-los era impedir que se desviassem para países fronteiriços, engendrando uma população brasileira onde só havia povos nativos e agentes de outras nações”.

Assim, o país conseguiu ampliar suas fronteiras, avançar no processo de formação do povo brasileiro. Inclusive, a idéia de que populações conquistadas deviam assumir os valores do conquistador implementou-se desde épocas muito remotas ao longo da história, e nem sempre alcançaram sucesso. Ocorreram resistências que poderiam se originar na especificidade cultural das populações em questão e na necessidade que elas tinham de salvaguardar sua identidade.

O SPITLN exerceu também, as funções de controlar o espaço e a população indígena em sua área de abrangência, garantindo a liderança política da almejada comunidade nacional; produzir informações sobre a região geográfica que administrava e, a propalada função de proteção aos índios.

Após quatro anos de vigência, o decreto 8072 sofreu alterações básicas. A localização de trabalhadores nacionais passou à responsabilidade de outro órgão, conforme RIBEIRO (1996 p.158). “O SPITLN passou a ocupar-se exclusivamente do problema indígena, restringindo sua denominação para Serviço de Proteção aos Índios (SPI), cujo período de maior atividade aconteceu enquanto administrado pelo marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, graças ao seu prestígio político e alinhamento com as idéias positivistas”.

Com a saída de Rondon, o SPI sofreu um corte de 60% em sua dotação orçamentária. Em seguida passou de serviço autônomo à mera seção subordinada ao Ministério do Trabalho, designando seus melhores servidores para outras tarefas tidas como mais importantes. Com a perda de apoio do governo federal, o SPI ficou destituído de força política para fazer frente aos poderes locais. A estratégia política do

governo brasileiro significou convivência com os usurpadores da própria vida dos índios. (RIBEIRO, 1996, p. 164).

O SPI esteve vinculado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio até a década de 1940, quando Vargas deliberou que o órgão retornasse ao quadro do Ministério da Agricultura e que fossem reinstalados alguns postos, recomeçando as atividades de pacificação. Seus cargos foram preenchidos por burocratas, cuja ação contribuiu para dar consistência ao capitalismo que se instalava no país. (RIBEIRO, 1996, p. 167).

Conseqüentemente a política de “proteção” ao índio que, ao longo dos anos, causara tanta destruição começou a se firmar junto a outras políticas sociais. Na economia, o Brasil começou a evoluir de um sistema agrário-comercial para outro urbano-exportador, e de uma sociedade rural e fechada para uma sociedade urbana e aberta.

Surge um novo tipo de educação, marcado por novos padrões de ensino e cultura que iria contribuir para “reformatar” o homem e a sociedade brasileira. Porém, contraditoriamente, a questão da política indigenista, durante a velha República, não foi pauta de propostas e muito menos de ações que a alterassem. Era importante educar o novo homem brasileiro, para que ele fizesse parte da coletividade política,<sup>1</sup> era importante também, acabar com a pluralidade étnica e cultural, para que se firmasse a brasilidade, segundo a ideologia dirigente neste período.

Encerrada a Velha República, o Serviço de Proteção aos Índios teve dificuldades para se manter, lutou para sobreviver, com um quadro de funcionários admitidos sem qualquer critério, principalmente no que se refere à singularidade da questão indígena. Apenas no período entre 1950 e 1954 é que foram contratados etnólogos que, na visão de Darcy Ribeiro (1996), procuraram dar ao SPI uma orientação científica moderna. Mesmo assim, ao ser instaurado o regime militar no Brasil, o SPI foi considerado como incapaz de servir aos objetivos desse regime e em 1967 este órgão foi atingido por denúncias de corrupção, arrendamento de terras, venda de madeira, escravização e maus tratos aos índios, sendo substituído pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio, cuja função principal foi apoiar a política do

---

<sup>1</sup> com a Constituição de 1890, o analfabeto não podia votar

governo militar na integração dos povos indígenas com a finalidade de facilitar a conquista da Amazônia.

O Estatuto do Índio, lei 6.001 (BRASIL, 1973) promulgada no governo de Emilio Garrastazu Médici em 1973, ainda em vigor, legalizou a transferência forçada de grupos indígenas para outras regiões. Essa transferência pode ocorrer quando o governo julgar que o território ocupado é de interesse vital para o desenvolvimento nacional e a segurança do país. Assim, por esta legislação, os povos indígenas não exercem o controle das riquezas que se encontram em suas terras. Destas eles só possuem o uso e não a propriedade.

Ainda, neste período, início da década de 1970, a política de educação escolar para os índios foi alterada. O governo brasileiro por meio da FUNAI estabeleceu convênio com a agência missionária norte-americana *Summer Institut of Linguistics*<sup>2</sup> – SIL que fixara raízes na América Latina. Várias escolas foram construídas e funcionavam como um setor burocrático do Posto da FUNAI nas áreas indígenas.

Em diversas regiões do país, missionários do SIL tornaram-se responsáveis pela codificação de línguas indígenas, alfabetização na língua materna, elaboração de materiais didáticos específicos e coordenação de projetos educativos. O objetivo desta agência missionária na assimilação indígena fica claro na exposição do então diretor da missão no continente americano:

Uma vez que pode ler e escrever, ainda que a princípio seja somente em sua própria língua, acaba o complexo de inferioridade [do índio]. Começa a se interessar em coisas novas. Interessam-se em comprar artigos manufaturados – implementos, moinhos, roupas etc. Para fazer tais compras necessita trabalhar mais. A produção aumenta e logo o consumo também. A sociedade inteira, menos o cantineiro e o bruxo, tiram proveito. Descobre-se que o índio vale mais como homem culto do que como força bruta sumida na ignorância. (TOWNSEND<sup>3</sup>, apud FASTINO, 2006, p.32)

---

<sup>2</sup> O SIL é uma missão evangélica especializada na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas [...] faz parte de um grupo missionário nos Estados Unidos. Na América Latina, eles são os responsáveis pela educação indígena oficial em uma série de países. A lingüística é sua marca de identidade. Seus membros podem ser encontrados em congressos científicos, em publicações acadêmicas, nas associações de lingüistas, ou ainda nas universidades como professores ou alunos.

<sup>3</sup> TOWNSEND, G C. El aspecto romántico de la investigación lingüística. Peru Indígena. Lima, 1949,p. 43.

Assim sendo, os objetivos do SIL eram a conversão do índio à fé cristã e sua inserção pacífica no sistema produtivo. A missão apresentou um caráter inovador em relação às missões anteriores, “ao invés de abolir as línguas e as culturas indígenas, a nova ordem passou a ser a documentação destes fenômenos em caráter de urgência, sob a alegação dos famigerados riscos iminentes de desaparecimento, e a diferença deixou de ser um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório.” (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 151).

Os missionários do SIL defendiam que as escolas indígenas na América Latina deveriam, não só alfabetizar na língua materna, como organizar o currículo com base nos conhecimentos indígenas, fomentando conteúdos de suas culturas. Esta proposta foi recebida com simpatia em meios intelectuais, devido ao uso da língua indígena e a localização da escola na própria aldeia, considerada como sinais de avanço ao serem comparados com as experiências anteriores de catequese e dos internatos das missões católicas, onde as crianças eram retiradas de suas famílias, ficavam reclusas, eram submetidas a uma rigorosa disciplina de trabalho e orações diárias e proibidas de falar sua língua.

Além da pesquisa lingüística e da codificação da língua, os missionários/professores realizavam pesquisas entre os índios para conhecer aspectos de sua cultura e ouvir suas reivindicações em relação à escola. Os resultados destes trabalhos se transformavam em fontes para a elaboração do material didático a ser utilizado e nas estratégias de alfabetização.

Em meados da década de 1970 operou-se na Igreja católica, a partir das reuniões de Medellin ocorrida em 1968 e Puebla em 1978, uma mudança de abordagem sobre a questão indígena. O CIMI – Conselho Indigenista Missionário, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, criado em 1972, teve sua existência marcada pela crítica à atuação tradicional da Igreja entre as populações indígenas e propôs novas linhas de ação pastoral tendo como objetivos principais a serem alcançados a autodeterminação dos povos e a defesa de suas terras.

Neste período, iniciava o esgotamento das bases de sustentação do regime militar, pelo acirramento da crise econômica mundial, propiciando o surgimento de

movimentos indígenas organizados que promoveram maior visibilidade das questões indígenas na sociedade.

Nas universidades, o processo de abertura política possibilitou o desenvolvimento de cursos de pós-graduação bem como a emergência de alguns estudos críticos. Na área de ciências humanas começaram a ser realizadas diversas investigações acerca da temática indígena. Na antropologia a idéia de que os índios no Brasil estavam em processo de extinção começou a ser combatida pela antropologia cultural que se contrapôs ao discurso proveniente do Estado – e de outros setores conservadores da sociedade – que afirmavam não existir mais “índios puros” no Brasil, uma vez que estes haviam perdido suas culturas, não viviam mais da caça e da pesca, se alimentavam de produtos industrializados, não praticavam mais rituais de cura, tratavam-se com fármacos, usavam roupas dos brancos, ouviam rádio, estudavam nas escolas dos brancos e praticavam o comércio. Com uma perspectiva de cultura como elemento estático, este discurso era e é utilizado nas discussões sobre a questão da demarcação das terras, pois visa legitimar a idéia de que, tendo perdido suas culturas, os índios não precisavam mais de grandes extensões de terra para sobreviver.

Algumas pesquisas acadêmicas realizadas com o apoio de fontes diversificadas - principalmente orais – e de uma teoria que entende ser a cultura um elemento dinâmico e, em constante transformação mostraram que os povos indígenas resistiram aos cinco séculos de exploração, extermínio e violência, conservaram sua língua, – em algumas das etnias – muitas de suas tradições, seus mitos, reinventaram sua cultura e continuaram lutando pela ocupação de seus territórios tradicionais e demarcação de suas terras.

Internacionalmente, as políticas para as minorias étnicas vinham recebendo certa atenção desde o término da Segunda Grande Guerra Mundial. A UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - se encarregou de formular e promover o projeto de educação das minorias étnicas em diferentes lugares do mundo.

No Brasil, a UNESCO, começou desenvolvendo pesquisas. Através de um convenio com o MEC, - Ministério da Educação - em 1954, possibilitou a vinda de

cientistas sociais estrangeiros que iriam “ajudar” a criar um centro de pesquisa com o intuito de conhecer a situação educacional do país.

Quanto à questão indígena, um dos primeiros trabalhos acerca da educação, financiado pela UNESCO, foi o de Florestan Fernandes, “Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá”, elaborado nos anos de 1950 e publicado no início da década de 1970. Esta foi a primeira abordagem cujas discussões remetiam para a afirmação de que a educação indígena, com suas barreiras e limitações, aniquilavam o indivíduo frente ao grupo não permitindo o desenvolvimento da criatividade e da liberdade intelectual. Na concepção positivista, afirma o autor, a educação indígena era rudimentar e muito simples, pois se dava por meio da imitação/reprodução e tinha como objetivo apenas garantir a perpetuação das antigas tradições às novas gerações.

Segundo Fernandes a educação indígena não tinha como objetivo preparar o homem para a experiência nova, mas prepará-lo para conformar-se aos outros. Afirmou que seria equivocado separar a educação ministrada ao índio daquela que se ministrava nas escolas da sociedade majoritária, como se estivéssemos diante de mundos inconciliáveis e antagônicos, pois, além do propósito fundamental comum, de converter o indivíduo em ser social – ideal da escola pública ocidental –, devia-se ter claro o premente incentivo à formação de aptidões orientadas no mesmo sentido.

O autor mostrou que na sociedade Tupinambá, todos tinham a responsabilidade de acumular uma ampla bagagem de conhecimentos, educando a memória para armazenar lembranças e ensinamentos que seriam perpetuados por via oral, educando a capacidade de agir para corresponder às normas, prescritas ou exemplares, de fazer as coisas. “Isso envolvia, por sua vez, aptidões complexas, que exigiam uma profunda educação das emoções, dos sentimentos e da vontade, a ponto de fomentar o sacrifício permanente de disposições egoístas individuais e a mais completa identificação dos indivíduos com suas parentelas, as alianças que elas mantivessem e os interesses que elas pusessem em primeiro lugar”. (FERNANDES, 1975, p. 52)

Neste sentido, Fernandes (1975) concluiu que, a educação na sociedade indígena é uma educação permanente. Somente os velhos podem considerar-se sábios, portadores de conhecimentos amplos, profundos e completos sobre todas as

questões que os envolvem. Possuindo certos requisitos para participar de todas as atividades capazes de revitalizar estes conhecimentos.

Outro pesquisador do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, patrocinado pela UNESCO no Brasil, que desenvolveu um conhecido trabalho de investigação sobre a educação indígena é Egon Schaden (1976). Estudou educação na etnia Guarani<sup>4</sup>, Schaden (1976) alerta os pesquisadores da temática sobre o perigo das generalizações e da lacuna existente nas pesquisas no Brasil acerca das questões indígenas em geral, e da educação mais especificamente, afirmando que “devemos precaver-nos contra a tendência muito comum de encarar os povos primitivos como essencialmente similares uns aos outros”. (SCHADEN, 1976, p. 23). O autor salienta ser fundamental à compreensão do processo educativo numa etnia indígena, o conhecimento profundo do sistema sócio-cultural a que ele corresponde.

Tanto o estudo de Fernandes (1975) como o de Schaden (1976) demonstraram que a liberdade e participação da criança na vida do grupo são componentes importantes na educação indígena; com estas a criança vai adquirindo, aos poucos, o conhecimento e os necessários padrões de comportamento para a vida em sociedade.

Os povos indígenas, de forma geral, têm um vasto conhecimento da geografia (do espaço habitado), da biologia (principalmente da botânica), conhecendo os ciclos da natureza, a fauna e a flora, as montanhas, os rios, os peixes, os animais, o clima. Têm conhecimentos médicos, identificam doenças por meio dos sintomas apresentados e conhecem tratamentos, técnicas e medicamentos naturais capazes de combater muitas doenças. Têm conhecimentos de agricultura sabendo as épocas de plantio e de colheita, o manejo/conservação das sementes e os cuidados que se deve ter com a terra.

No Final da década de 70 ampliaram-se os estudos sobre a temática. Bartolomeu Meliá, estudioso da cultura Guarani, na obra intitulada *Educação indígena e alfabetização* (1979), combateu o pressuposto, muito em voga na época, de que as sociedades indígenas estavam se extinguindo bem como os discursos que afirmavam não terem os índios um processo sistematizado de criação e divulgação de conhecimentos. O autor lançou importantes questionamentos acerca da educação que

---

<sup>4</sup> A etnia Guarani é uma das maiores em termos numéricos, no Brasil.

vinha sendo proposta aos povos indígenas. Para ele, a concepção de educação indígena não é limitada, ao contrário, é ampla e democrática.

A educação indígena é certamente outra. Ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. [...] a educação de cada índio é interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura. [...] Educar é, enfim, formar o tipo de homem ou de mulher que, segundo o ideal válido para a comunidade, corresponda à verdadeira expressão da natureza humana. (MELIÁ, 1979, p. 3)

Esta busca de alternativas para a educação escolar indígena, ocorreu principalmente em fóruns que se caracterizavam, especialmente, pela crítica ao modelo oficial vigente, defesa da educação bilíngüe, laica e identificação das causas do desastre educativo nas escolas destinadas aos povos indígenas.

O *I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena*, organizado pela Comissão Pró-Índio/SP, em 1979 (CPI, 1981), reuniu estudos de antropólogos, professores, indigenistas e membros de comunidades indígenas trazendo discussões sobre a questão do bilingüismo, da necessidade de se pensar uma filosofia e uma pedagogia da educação escolar indígena visando fazer da escola nas aldeias um elemento de fortalecimento e de resistência à situação de contato com dois objetivos principais: a revitalização da cultura tradicional do grupo e a apropriação do conteúdo da escola “dos brancos” para um melhor relacionamento com a sociedade majoritária. “Pensou-se, assim, numa reunião que possibilitasse a identificação de problemas comuns às várias experiências atuais e a busca de caminhos para a construção de uma educação formal adequada às necessidades reais dos povos indígenas no país”. (SILVA, 1981, p. 10)

Em relação ao bilingüismo, havia aqueles que defendiam que a alfabetização deveria ser feita em português, e os que defendiam que deveria ser feita na língua materna. Entre os defensores da alfabetização em português estavam muitos índios justificando a urgente necessidade do domínio desta língua nas escolas, devido às situações de contato. A alfabetização em língua materna se apresentava como um

problema, porque requeria a participação de lingüistas e professores bilíngües e os estudos acerca das línguas indígenas, fora do esquema religioso do SIL, estavam apenas se iniciando.

Em termos de metodologias e conteúdos, os participantes do Encontro defenderam, que o projeto educacional das escolas indígenas deveria ser realizado com base na realidade de cada povo com a ampla participação dos professores.

Em relação ao professor, que atua na escola indígena, ser índio ou não-índio, pensou-se na possibilidade da própria comunidade fazer a seleção e preparação do educador garantindo seu salário, para que ele pudesse desenvolver uma pedagogia própria, não ficando na dependência do poder público que, certamente, orientaria uma ação pedagógica de acordo com o indigenismo vigente.

Neste sentido, foram elaborados alguns encaminhamentos, visando a formação de grupos de educadores, de contato com entidades de apoio à causa indígena, organização de projetos e cursos para a formação de professores sob a orientação de que fossem registradas e divulgadas todas as experiências a serem desenvolvidas.

A OPAN – Operação Anchieta<sup>5</sup>, a partir do início dos anos de 1980, organizou encontros no Estado do Mato Grosso com a participação de pesquisadores, indigenista e pessoas ligadas à formação de professores ou envolvidas com projetos alternativos de educação escolar entre povos indígenas. Esses encontros apresentaram questões acerca da formação de recursos humanos, currículo, oficialização das escolas indígenas, elaboração de material didático, introdução de línguas ágrafas à escrita, métodos de alfabetização e de ensino-aprendizagem e práticas que vinham sendo desenvolvidas entre diferentes povos indígenas da região.

Nas décadas de 1980 e 1990, apesar da educação escolar indígena se apresentar ainda com muitas questões a serem transformadas, foram períodos de significativos avanços.

---

<sup>5</sup> Instituição atualmente chamada de Operação Amazônia Nativa é uma ONG criada por indigenistas da Igreja Católica.

## **2.2 A POLITICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O INDIGENA NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS DE 1990**

O reconhecimento do direito dos povos indígenas às terras que tradicionalmente ocupam, para garantirem sua reprodução e perpetuação física e cultural, é um dos direitos consagrados na Constituição Federal, promulgada em 1988. O artigo 210, garantiu aos índios o direito de manter suas identidades diferenciadas, preservando suas línguas, culturas, tradições e modos de ser e de pensar. Assim como ocorreu em outros países latino-americanos em anos recentes, o Brasil reconhece em seu território a presença de grupos étnicos diversificados, que têm direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e lingüísticas. Com isso, em várias regiões do país, estão sendo desenvolvidos projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica dos povos indígenas, a partir de um novo paradigma educacional de respeito a interculturalidade, ao multilingüismo e a etnicidade. De algo imposto, a educação e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e em construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo.

Em 1996 foi aprovada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96* (BRASIL, 1996), inserindo a educação escolar indígena no sistema público de ensino. Os artigos 78, 79 e 80 discorrem sobre as responsabilidades e especificidades da educação escolar indígena, deliberando acerca do desenvolvimento dos currículos e programas específicos, pelo Sistema de Ensino, incluindo processos pedagógicos, línguas, conteúdos culturais correspondentes às diversas sociedades indígenas. Acentua ainda, a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas do sistema, pelo bilingüismo e pela interculturalidade. Outros dispositivos presentes na LDB abrem possibilidade para que a escola indígena, na definição de seu projeto pedagógico, estabeleça não só a sua forma de funcionamento, mas os objetivos e os meios para atingi-los, remetendo a uma educação escolar indígena comunitária, intercultural e multilíngua, com objetivos, conteúdos escolares, calendário e práticas pedagógicas diferenciadas.

Na continuidade da elaboração da política para a educação escolar indígena, em

1998 foi enviado às escolas o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* – RCNEI (BRASIL, 1998). Documento denso, com 339 páginas, que amplia os dispositivos das *Diretrizes* de 1993 (BRASIL, 1993) e faz constar às orientações pedagógicas e curriculares gerais e das diversas áreas do conhecimento – Temas Transversais, Línguas, História, Matemática, Arte, Geografia, Educação Física e Ciências, que deverão compor os conteúdos das escolas indígenas. Uma importante característica deste documento é a preocupação com a participação indígena. Em diversos momentos constam falas, experiências e opiniões de professores ou lideranças indígenas de Norte a Sul, (muito mais do Norte e do Centro Oeste que do Sul) do país.

Este documento também não aprofundou o conceito da interculturalidade, – bastante citado, mas pouco elucidado – tratando desta questão em apenas um parágrafo e destacando seu caráter ideológico na medida que ressalta a necessidade da construção do consenso salientando a importância de “não se considerar uma cultura superior à outra” e a necessidade de “estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contexto de desigualdade política” (BRASIL, 1998, p. 24).

No RCNEI, a cultura, fundamentada por princípios do culturalismo norte-americano, é definida como sendo um processo amplo, dinâmico e em constante mudança: “Culturas e línguas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação e desenvolvimento. O respeito ao direito à diferença é o principal recurso para a continuidade do processo de construção desse patrimônio vivo, sempre renovado em seus conteúdos e possibilidades e de valor inestimável”. (BRASIL, 1998, p. 22)

O estudo de Collet (2001), ao analisar como esta proposta está se viabilizando na escola, evidencia a ocorrência de uma inversão conceitual que ao ser transposta para o currículo promove a “folklorização” da cultura uma vez que a fragmenta deslocando-a do contexto originário em que foi elaborada para transformá-la em conteúdos escolares.

Concebe-se cultura como um conjunto de traços isolados, pode-se fazer a substituição de um deles por outro (tubarão por pintado) sem modificar o modelo escolar original. É, portanto, segundo essa lógica que se cria a condição de possibilidade de construir uma escola intercultural para índios. De um lado a estrutura escolar e os conhecimentos pedagógicos e metodológicos do branco e, de outro, o conhecimento indígena, oferecendo elementos fragmentados a um esquema pré-estabelecido. (COLLET, 2001, p. 94)

Outra questão que chama a atenção no documento é a introdução dos Temas Transversais<sup>6</sup> que aparecem em primeiro lugar na descrição das áreas do conhecimento no RCNEI. Uma vez que este *Referencial* foi organizado sob a idéia de que a “nova” educação escolar indígena deve intercambiar (esta observação faz parte de todas as áreas do conhecimento) os conhecimentos da sociedade majoritária com o conhecimento das diversas etnias indígenas, é contraditório que as questões que afetam, de forma geral, todos os povos indígenas, como os temas terra, conservação da biodiversidade, auto-sustentação, direitos, lutas, movimento, pluralidade cultural, saúde e educação, apareçam como conteúdos a serem trabalhados na escola em forma de transversalidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/01, apresenta, na área de Educação Escolar Indígena, 21 objetivos e metas<sup>7</sup> que deverão ser alcançados no período estabelecido. De acordo com as determinações do PNE, a coordenação das ações de Educação Escolar Indígena é responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo aos estados e municípios a sua execução: “A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do país, e exige das instituições e órgãos responsáveis, a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.

Destarte, para cumprir os princípios e os objetivos estabelecidos pela legislação e pôr em prática uma política nacional de educação escolar indígena, cabe ao

---

<sup>6</sup> A organização do currículo por Temas Transversais foi uma das propostas de César Coll Salvador – psicólogo espanhol que coordenou a reforma do ensino na Espanha. No Brasil César Coll atuou como consultor contratado pelo MEC nos anos de 1995 e 1996 sendo responsável pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), divulgados em 1997.

<sup>7</sup> Ver anexo, p. 48

Ministério da Educação (MEC) desenvolver ações e programas caracterizados pela descentralização, pelo respeito ao processo de lutas e conquistas dos povos indígenas e pelo atendimento de demandas que contemplem a educação intercultural e bilíngüe e que visem primordialmente investir na formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Indígena, estimular a produção e a publicação de material didático específico e divulgar para a sociedade nacional a existência da diversidade étnica, lingüística e cultural no país.

Como já foi pontuado, a Constituição Federal e a atual LDBEN asseguram o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito às formas próprias de aprendizagem das sociedades indígenas no processo escolar. O artigo 8º, *caput*, da Resolução CEB/CNE nº 03/99 afirma o princípio de que a atividade docente na escola indígena deve ser exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia. Fatores que exigiram a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada para os professores. Formação que deveria fornecer aos professores índios, as habilidades necessárias para a elaboração de currículos, programas específicos, elaboração de materiais pedagógicos, ensino bilíngüe e condição de pesquisas para as suas escolas visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas tanto para as escolas instaladas em suas comunidades, como para o uso dos conhecimentos universais.

Assim, com o intuito de cumprir o determinado no artigo 62 da LDBEN, começam a se abrir, mesmo que timidamente, alguns investimentos e projetos para a formação, em nível médio e superior, dos professores indígenas.

### **2.3. EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDIGENAS NO BRASIL.**

A busca pelo ensino superior pelos povos e organizações indígenas no Brasil tem sido apresentado como uma grande luta motivada especialmente pela necessidade de se ter indígenas graduados em saberes científicos ocidentais, que possam articular esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seu povo, além da busca pela profissionalização e titulação formal que se apresentam como uma

necessidade estratégica para maior equilíbrio na co-relação com a sociedade nacional ou global. Como diz, BARROSO-HOFFMANN,(2006, p.03-04):

Por meio de suas organizações e outras formas de representação, os povos indígenas têm reivindicado a Universidade enquanto espaço de formação qualificada de quadros não apenas para elaborar e gerir projetos em terras indígenas, mas também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no nível governamental, distribuída entre diversos ministérios. Quer ter condições de dialogar sem mediadores [...] com estas instâncias administrativas, ocupando os espaços de representação que vêm sendo abertos à participação indígena em conselhos, comissões e grupos de trabalho ministeriais em áreas como as de educação, saúde, meio ambiente e agricultura[...]. Desejam poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico- científico ocidental que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito.

Historicamente na esfera do MEC, em relação à Educação Superior, nada foi feito no governo de Fernando Henrique Cardoso. Conforme BRANDÃO,(2007 p. 265):

Os cursos pioneiros de licenciatura intercultural indígena [...] surgidos na universidade Estadual do Mato Grosso<sup>8</sup>[...] e o Núcleo de Insikiran de formação Superior Indígena da universidade Federal de Roraima<sup>9</sup>,[...] estruturam-se por iniciativas autônomas apoiados, sobretudo pela Funai[...]. No caso de Roraima, a presença das organizações indígenas no conselho do grupo Insikiran torna-as co-autoras desse processo e faz dessa experiência um caso singular que pode apontar rumos muito inovadores nas relações entre universidade e movimentos sociais.

No governo Lula, na gestão de Cristóvão Buarque frente ao Ministério de Educação, foi composto um grupo de trabalho ao nível de Educação Superior, com ampla participação de organizações indígenas, ONGs, FUNAI e universidades. Porém, apenas na gestão de Tarso Genro houve um encaminhamento mais significativo nesta questão. Em parceria com a UNESCO o governo estruturou um programa de ações enfocando em especial a formação de professores indígenas.. Em seqüência a Comissão Nacional de Professores Indígenas ampliou seu escopo e esfera de ação, e uma renegociação no programa diversidade na universidade. Ações fundamentais que foram concluídas pela CGEEI (Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena)

De acordo com BRANDÃO, 2007, p.265:

---

<sup>8</sup> ver <http://www.unemat.br/~indigena>

<sup>9</sup> ver <http://www.insikiran.ufrb.br/>

Os recursos da *Diversidade* conjugaram-se a recursos orçamentários da SESU (Secretaria de Educação Superior) para permitir uma ação conjunta SESU/SECAD (Secretaria de Educação Superior e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade): o lançamento do primeiro edital de apoio a iniciativas de formações indígenas no nível superiores. O programa de *Formação Superior e Licenciaturas Indígenas- Prolind*, fortemente marcado pela necessidade de formar e titular professores indígenas no terceiro grau[...].

É nesse intuito que cenários indígenas brasileiros apontam à necessidade de diagnósticos aprofundados, produzidos pelos próprios povos indígenas e suas organizações acerca da diversidade de situações no país, fornecendo subsídios para que, as políticas de ação afirmativa construída em favor destes povos, levem em conta a especificidade das suas demandas e da sua situação social e/ou cultural dentro do ordenamento jurídico pós-tutelar atualmente em vigor, e estejam à altura dos desafios práticos por ele colocados, ajudando a questioná-los, aperfeiçoá-los e redefini-los.

As ações afirmativas<sup>10</sup> para o acesso de indígenas ao ensino superior, foram adotadas, até o momento, sob diferentes formatos por cerca de 30% das universidades públicas no Brasil.<sup>11</sup>

Os debates, sobre as ações afirmativas no Brasil, podem enquadrar-se em dois blocos oposições: Há intelectuais que defendem a ideologia nacional que "somos um só povo e uma só raça" e, que as ações afirmativas, tendo em vista as identidades étnicas, levariam a uma negação desse ideal. Enquanto outros vêem nas políticas de ações afirmativas uma oposição ao princípio universalista e individualista do mérito que orienta a vida pública brasileira, que tem sido a principal arma contra o particularismo.

Vêm-se as ações afirmativas relacionadas aos povos indígenas, tomando um rumo mais consistente, após muitas "lutas". Contudo, debater a igualdade nas oportunidades requer um tratamento diferenciado, do contrário, a reprodução das desigualdades não estaria sendo rompida.

O programa de ações afirmativas através de cotas ou reservas de vagas para a inclusão dos indígenas na universidade apesar dos pontos de vista divergentes, tem

---

<sup>10</sup> Sobre ações afirmativas no Brasil ler: MOEHELECKE Sabrina, *Ações afirmativas: História e debate no Brasil* - Cadernos de Pesquisa n. 117, nov/2002.

<sup>11</sup> Ver anexo p. 50

tomado um ritmo acelerado e, sem dúvida, é um fato que merece ser comemorado como um grande passo. Porém, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que essa conquista seja realmente efetivada.

De qualquer forma, todo o movimento atual, para viabilizar o acesso e a manutenção do público indígena no ensino superior, situa-se num contexto impreciso da educação superior no Brasil, próximo de uma reforma universitária.

Assim, uma das preocupações recorrentes dos especialistas é a do cuidado na elaboração das propostas, pois se corre o risco de repetir modelos assistencialistas e de reforçar aqueles já existentes.

Em 18 de abril de 2001 foi publicada a Lei Estadual 13.134, aprovada pela Assembléia Legislativa do Paraná, que criou a primeira política de ação afirmativa para populações indígenas do estado<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Ver anexo, p. 52

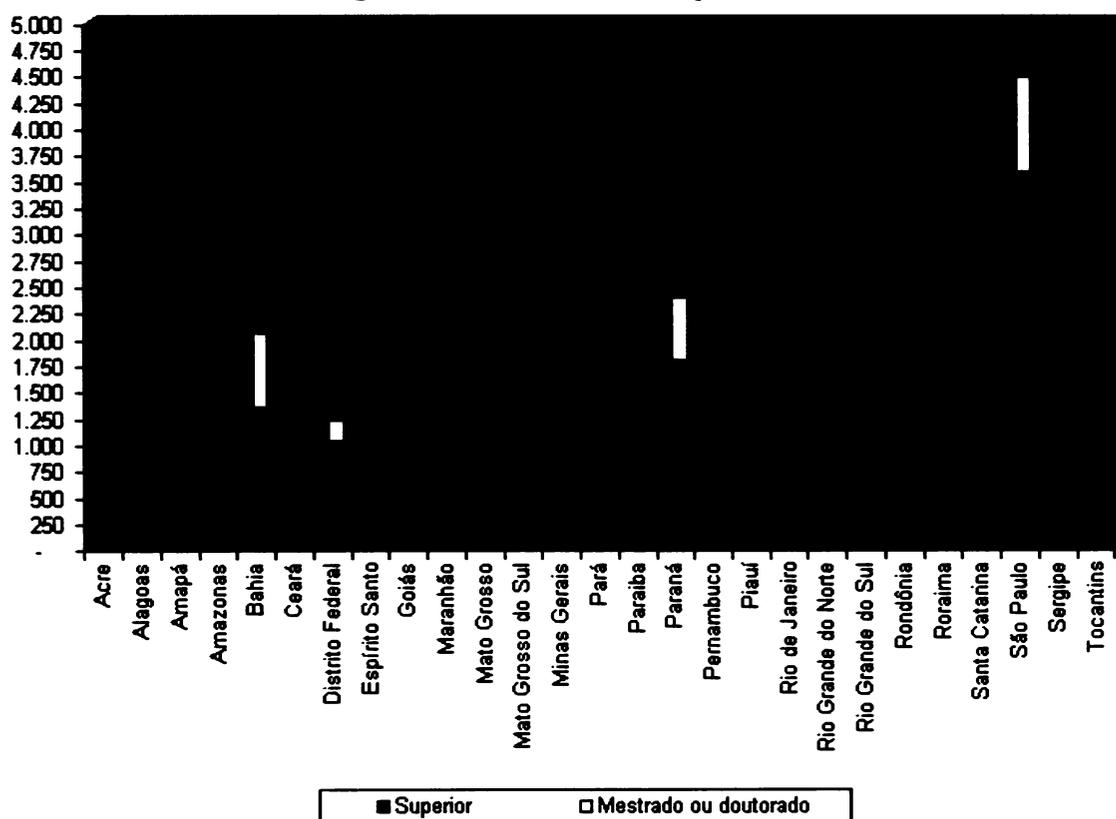
### 3. O INDÍGENA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.

#### 3.1. O ensino superior indígena nas Universidades públicas do Paraná;

No Paraná, o ingresso de indígenas no ensino superior, através de processo específico (vestibular, reservas de vagas) é recente tanto para os povos indígenas quanto para as Instituições de Ensino Superior do estado. Porém, como nos apresenta o gráfico abaixo, ainda que resumidamente, os indígenas do Estado do Paraná ,com nível superior mestrado ou doutorado<sup>13</sup> concluído está em quantidade significativa, considerando os outros estados brasileiros.

Gráfico 01

População Indígena, com curso superior concluído com aprovação, segundo as Unidades da Federação, 2006

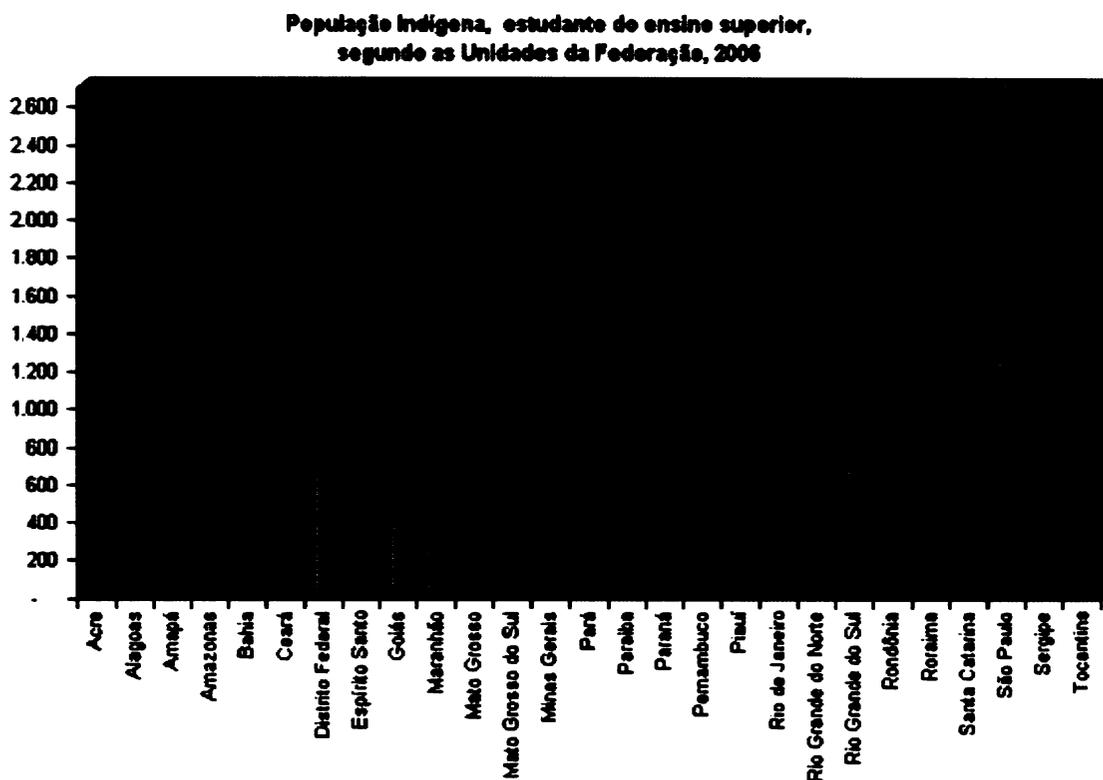


Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar 2006 - IBGE

<sup>13</sup> Ver tabela. Anexo p. 52

Já o gráfico 02<sup>14</sup> mostra os estudantes indígenas que estão cursando o Ensino Superior.

Gráfico 02,



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar 2006 – IBGE

Assim, através dos gráficos 01 e 02 é possível perceber que cada vez mais, a estrutura da sociedade indígena se integra com a do “homem branco”. Dessa forma, tal aproximação faz com que investimentos em educação para estes povos sejam implementados e, apesar dos descompassos, muitos profissionais têm atuado para a execução e viabilização de políticas, a fim de que, os povos indígenas se fortaleçam e tenham acesso ao ensino superior.

Neste contexto, as políticas de ação afirmativa para o indígena torna-se um instrumento valioso e urgente no estado do Paraná que, através de suas Universidades

<sup>14</sup> Ver tabela. Anexo p. 53

Estaduais, passa, em 2001, a efetivar um projeto diferenciado ao índio que pretende estudar, residentes ou ex-residentes por no mínimo dois anos em terras indígenas dentro do estado<sup>15</sup>.

A normalização da lei e os procedimentos para a realização do processo seletivo, para o ingresso do indígena no ensino superior nas Universidades Estaduais do Paraná resultaram na criação do vestibular específico<sup>16</sup> interinstitucional.

Para a efetivação desse projeto foi criada pela (SETI) Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, uma comissão mediante processo seletivo especial, considerando o disposto na Resolução Conjunta nº 02/2004.

A comissão denominada: Comissão Universidade para os Índios (CUIA)<sup>17</sup>, tem a finalidade de viabilizar aos membros das comunidades indígenas, o acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação nas universidades públicas, sediadas no Estado do Paraná. Cabe, ainda, avaliar, propor instrumentos legais do processo seletivo, desenvolver o trabalho de acompanhamento pedagógico dos acadêmicos durante o curso, a avaliação do processo de inclusão e permanência dos alunos nas instituições e o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os alunos e suas comunidades.

A CUIA é formada por servidores, professores e técnicos indicados pelas reitorias das universidades envolvidas alguns desenvolvem atividades de pesquisas, ensino ou extensão junto às populações indígenas<sup>18</sup>.

É importante ressaltar que na ocasião da implantação do vestibular específico, as universidades que seriam as mais interessadas nas discussões estavam em greve, o que tornou o trabalho da Comissão complicado e o conteúdo e objetivo da lei pouco debatido. Conseqüentemente, pela falta de discussão e adequações a lei, houve implicações sérias quanto ao ingresso e a permanência dos indígenas nas universidades.

---

<sup>15</sup> Ver tabela das Terras Indígenas do Paraná, etnias e população, Anexo p.55

<sup>16</sup> Processo seletivo diferenciado.

<sup>17</sup> A composição dessa Comissão é objeto específico da Resolução nº 047/2004, que nomeou à época seus membros. Foi atualizada em julho de 2007 (Resolução nº 039/2007. Anexo, p. 55).

<sup>18</sup> No início participavam também da comissão dois indígenas, que em pouco tempo deixaram de ir as reuniões. Atualmente a presidenta da CUIA é a professora Déa Maria Ferreira Silveira

### **3.2. Processo Seletivo e as Ações da CUIA (Comissão Universidade para os Índios)**

O vestibular específico é um processo seletivo de caráter diferenciado, que tem como objetivo respeitar as especificidades das comunidades indígenas. É realizado da seguinte maneira:

O primeiro passo é a elaboração e aprovação do edital do Vestibular, seguindo da elaboração do Manual do Candidato. De posse deste, a CUIA passa a efetuar a divulgação do Vestibular nas Terras Indígenas, dialogando com as lideranças e com os possíveis candidatos, esclarecendo sobre os cursos oferecidos e os documentos exigidos para a inscrição, que além do RG, foto 3x4 e cópia do registro de nascimento, o candidato deve apresentar uma declaração original indicando residir ou ter residido por um período igual ou superior a 2 anos em uma determinada T.I. Essa declaração deve ser obrigatoriamente assinada pelo cacique, ou seu vice, e pelo chefe do posto da FUNAI da comunidade. Na falta deste, assina o representante do escritório regional da fundação. E, ainda, como parte da documentação necessária para a inscrição, o candidato deve declarar a etnia a qual pertence.

Até a quarta edição do Vestibular também era exigido para a inscrição, cópia do Histórico Escolar do ensino médio que era usado para classificar o candidato, isto é, a média das notas compunha a soma para obtenção da média geral. De acordo com (VALENTIM, 2004 p.11)

Essa média implicava numa discrepância no resultado final, pois os candidatos que concluíram em curso supletivo obtinham uma média melhor em relação aos que faziam o curso regular. Em outros termos, candidatos que obtinham bons resultados nas provas estavam obtendo uma média final mais baixa em decorrência da média do seu histórico escolar ser menor.

Outros fatores colaboraram para a exclusão do Histórico Escolar no ato da inscrição, diminuir o número de documentos para serem analisados e que muitas ocasiões o candidato ainda não concluiu o Ensino Médio, visto que o ano letivo não está encerrado, trazendo prejuízo para o candidato.

O processo de seleção é classificatório, efetuado em três etapas durante três dias consecutivos. No primeiro dia é realizada a Prova de Língua Portuguesa Oral; no segundo Provas de Língua Portuguesa Redação e Língua Portuguesa Interpretação

(introduzida em 2006); Prova de Língua Estrangeira Moderna Espanhol ou Inglês e/ ou Prova de Língua Indígena – Kaingang ou Guarani (introduzida em 2006); no terceiro dia, Prova de Conhecimentos Gerais – História, Geografia, Matemática, Biologia, Física e Química.

A Prova de Língua Portuguesa Oral foi introduzida desde o início como uma forma de destacar a especificidade do vestibular, reconhecendo a importância da tradição oral entre as sociedades indígenas.

A avaliação inicia com uma breve conversa introdutória com a banca examinadora, visando uma boa recepção e explicação dos procedimentos dessa prova. Essa conversa não é avaliada. Num segundo momento, o candidato procede à leitura de um texto em língua portuguesa, previamente selecionado e a seguir apresenta oralmente uma interpretação do texto lido e é posteriormente argüido pela banca examinadora sobre o conteúdo. . Conforme descrito no Manual do Candidato,(2007. p. 22):

A prova oral avaliará a capacidade do candidato em dialogar sobre determinado tema, a partir da leitura de um texto proposto, interpretar e opinar sobre posicionamentos e argumentações presentes no texto, relacionar o texto com outros que fazem parte de sua tradição oral ou de outras experiências de leitura.

Os critérios de avaliação da prova oral são:

- capacidade de comentar os temas propostos no texto de maneira coerente (de 0 a 25 pontos).
- capacidade argumentativa e opinativa em relação ao texto lido (de 0 a 25 ponto).

A prova oral baseia-se num conjunto de textos previamente selecionados pela Comissão. Busca-se para essa avaliação selecionar material de leitura em diferentes modalidades textuais cujo conteúdo tenha alguma relação com o universo indígena, mas não exclusivamente. (Manual do Candidato, 2007 p.15)

A inclusão de línguas indígenas no Vestibular específico foi muito discutido pela CUIA, segundo seus representantes, desde o primeiro processo seletivo. Em 2004 as discussões se intensificaram acerca de ser incluído as línguas indígenas como opção de prova. Os principais argumentos favoráveis apresentados foram: A valorização da língua indígena; valorização das línguas indígenas nas escolas das Terras Indígenas; a possibilidade de compensar o baixo desempenho nas provas de português.

Diante disso, decidiu-se pela inclusão das línguas indígenas Kaingang e Guarani, por ser etnias com maior população no sul do Brasil, de onde é a maioria dos candidatos.

A prova de redação tem como objetivo verificar a capacidade de expressão do candidato na modalidade escrita da língua portuguesa, capacidade de escrever na forma padrão, a apresentação coerente das idéias. De acordo com o Manual do candidato, (2007, p.22):

Na avaliação da Prova de Redação serão observados os seguintes critérios:

- capacidade de interpretar o tema proposto e seus comandos;
- capacidade de escrever um texto respeitando-se as características da tipologia textual solicitada;
- capacidade de estabelecer relações entre diferentes textos e discursos;
- capacidade de organizar idéias com coesão e coerência;
- capacidade de escrever um texto de acordo com a modalidade da norma padrão da língua portuguesa.

É importante salientar que, conforme a professora Izabel Cristina, membro da Comissão Universidade para o Índio:

Na correção, além dos critérios indicados no Manual do Candidato busca uma abertura para o diálogo intercultural através do texto a fim de ir além da correção formal, que muitas vezes prende-se a poucos erros que se repetem várias vezes indicando assim muitos erros, desconsiderando a riqueza interpretativa e criativa que possa apresentar em relação ao tema proposto.

As redações também revelam a situação de escolarização formal e a relação de familiaridade com a leitura e a escrita em português. Algumas redações evidenciam uma escrita em português com estrutura gramatical kaingang ou do português tal como é falado pelos candidatos indígenas. Por outro lado, não se pode afirmar taxativamente que os residentes em áreas urbanas e não falantes redijam melhor que os falantes e residentes em TI. É elevado o número de candidatos não falantes na língua nativa, com escolarização fora da TI cuja redação não se enquadra na escrita padrão.

A prova de conhecimento geral (História, Geografia, Matemática, Física, Química e Biologia) é a segunda etapa do vestibular específico. Consiste em questões objetivas de múltipla escolha elaboradas com base em programa e diretrizes para o Ensino Médio<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Conforme conteúdos, extraídos do Manual do candidato p. 24-26. Anexo p. 58.

Em fevereiro de 2002 realizou-se o primeiro Vestibular Específico do Paraná, na Universidade do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO), Município de Guarapuava. Para esse processo seletivo inscreveram-se 55 (cinquenta e cinco) candidatos para 15 vagas distribuídas entre cinco universidades. A 2ª edição foi realizada na Universidade Estadual de Londrina – UEL, em 2003, a UNESPAR passou a compor o processo oferecendo três vagas e indicando três docentes para integrarem a CUIA. Nesse vestibular inscreveram-se 61 candidatos para concorrerem a 18 vagas.

A partir do 1º vestibular foram realizadas inúmeras reuniões a fim de melhorar o processo, algumas decisões continuam até atualidade, outras são reavaliadas e modificadas a cada experiência vivenciada.

Como já citado é responsabilidade da CUIA, a preparação e divulgação de todos os editais e dos materiais de inscrição. Entretanto quanto à divulgação do Vestibular nas Terras Indígenas,<sup>20</sup> a maioria dos estudantes entrevistados não soube do vestibular através da CUIA ou da FUNAI, como foi o caso da estudante de odontologia Tenile Mendes, UFPR: “Eu soube do vestibular específico porque tenho uma parenta que trabalha na FUNAI, pois na minha aldeia nunca houve ninguém falando do vestibular, nem cartazes ou panfletos anunciando. Quando eu soube as inscrições já estavam quase encerradas, então eu juntei os documentos rapidinhos fiz. Eu consegui fazer porque meu pai é cacique e ficou mais fácil conseguir os documentos.”

A comissão também estabeleceu que haveria um rodízio entre as Instituições de Ensino envolvidas, conforme já mencionado. Assim desde sua fundação o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná foi realizado nas seguintes instituições:

**2002 – UNIVERSIDADE DO CENTRO OESTE DO PARANÁ (UNICENTRO), Guarapuava;**

**2003 – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL), Londrina;**

**2004 – UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE), Cascavel;**

**2005 – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM), Maringá;**

**2006 – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG), Ponta Grossa;**

<sup>20</sup> A divulgação da TIIs foi e continua sendo feita pelos docentes da Comissão e um funcionário da FUNAI. Ela consiste na realização de uma reunião com a presença das lideranças locais e dos interessados a candidatar-se às vagas, onde é apresentado o manual do candidato, a forma de preenchimento de formulários de inscrição, bem como orientação sobre os demais documentos exigidos e prestados esclarecimentos sobre os cursos oferecidos.

**2007 – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR), Curitiba;**

**2008 – UNIVERSIDADE DO CENTRO OESTE DO PARANÁ (UNICENTRO), Guarapuava.**

A Universidade que sedia o vestibular específico, oferece toda estrutura logística necessária para sua realização. Assim, sempre é de responsabilidade da Instituição oferecer espaço de trabalho e recursos financeiros destinados a despesas como impressão do material necessário para divulgação, inscrição e confecção das provas, alimentação e hospedagens dos candidatos. Cabe à FUNAI (Fundação Nacional do Índio), a responsabilidade pelo transporte dos candidatos das T.Is até o local das provas.

### **3.3. O sucesso e as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas na UFPR**

Em 2004, a Universidade Federal do Paraná – UFPR, aderiu à política de ações afirmativas para os povos indígenas, tendo como número de vagas suplementares 5 (cinco) para os candidatos indígenas de todo território nacional e atualmente oferece 7(sete) por ano. Passou a integrar o processo do vestibular específico quando ocorria a quarta edição na Universidade Estadual de Maringá – UEM, em 2005.

Até 2005, as universidades e faculdades estaduais abriam o limite de três vagas para indígenas entre todos os cursos. A partir de 2006, o número subiu para seis nas Universidades estaduais<sup>21</sup>, enquanto a Universidade federal iniciou com 5 (cinco) vagas para os anos 2005 e 2006, passou para 7 (sete) vagas nos anos 2007 e 2008, e deverá atingir 10 (dez) vagas nos anos 2009 e subseqüentes.

Nas estaduais, a única exigência é de que o indígena resida no Paraná, enquanto que a UFPR é aceito a participação de índios de todos os estados.

Conforme a Tabela abaixo é possível ver o número de candidatos a uma vaga em cada uma das Universidades. Número que vem crescendo significativamente a cada Vestibular, inclusive na UFPR.

---

<sup>21</sup> RESOLUÇÃO anexa, p. 57

### Número de candidatos inscritos por edição do Vestibular até 2007

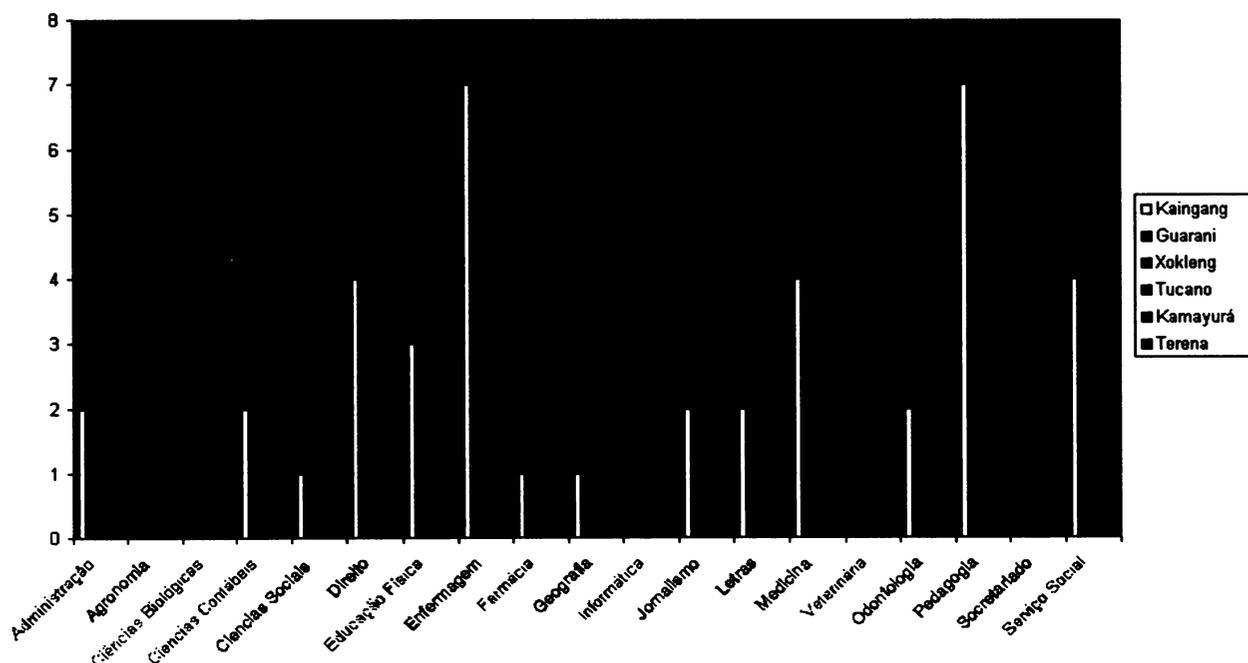
| Ano          | IES Sede/Município   | N. candidatos para estaduais | N. candidatos para a federal | TOTAL |
|--------------|----------------------|------------------------------|------------------------------|-------|
| 2002         | Unicentro/Guarapuava | 55                           |                              | 55    |
| 2003         | UEL/Londrina         | 61                           |                              | 61    |
| 2004         | Unioeste/Cascavel    | 63                           |                              | 63    |
| 2005         | UEM/Maringá          | 76                           | 73                           | 149   |
| 2006         | UEPG/Ponta Grossa    | 61                           | 75                           | 136   |
| 2007         | UFPR/ Curitiba       | 86                           | 78                           | 164   |
| 2008         | Unicentro/Guarapuava | 186                          | 82                           | 268   |
| <b>TOTAL</b> |                      |                              |                              |       |

Fonte: Dados compilados por Vera Viana, Estudante, UFPR- 2008

É importante destacar que a maioria dos estudantes indígenas tem como ideal se formar e voltar para sua aldeia de origem, para buscar uma melhor qualidade de vida à sua gente.

O gráfico abaixo mostra as áreas de maior interesse dos acadêmicos<sup>22</sup>:

Distribuição de alunos por etnia/course 2006



Fonte: CUIA, 2006

<sup>22</sup> Conforme tabela anexa p. 63

Os dados mostram que as áreas de Saúde (Enfermagem, Farmácia, Medicina e Odontologia) e Educação (Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, Letras e Pedagogia) concentram maior número de alunos matriculados: 27 em cada uma delas. Seguidas pela área de Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Ciências Contábeis, Direito, Informática, Jornalismo, Secretariado Bilíngüe e Serviço Social) com 24 estudantes dos quais 8 no Direito. Chama a atenção que a área onde estão os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, possua menor número de alunos, dado o fato de que muitos candidatos ao vestibular indígena tenham concluído curso de Técnico Agrícola no Ensino Médio. Dos acadêmicos Kaingang, 33 % estão na área da Educação e 30% na área da Saúde. Entre os Guaranis 36% estão matriculados na área da Educação e 36% na da Saúde (Cuia, 2006).

Esses números expressam e confirmam uma preocupação das comunidades indígenas em assumir elas próprias dois setores importantes que não têm sido satisfatoriamente atendidos pelo poder público. É o caso do estudante do curso de nutrição (UFPR), Tauyran Cruz Vieira, 21 anos, que quando questionado sobre qual seria sua meta para depois de formado ele respondeu:

Cursar mestrado e depois fazer um concurso pra trabalhar na CASAI (Casa de Saúde Indígena) da minha cidade, ou ser contratado pela mesma(...). Meu sonho é fazer projetos para as Aldeias, pois são varias aldeias e eu não quero ajudar somente uma e sim o máximo que eu puder, pois são longe uma das outras, quero trabalhar na CASAI, assim ajudo mais aldeias. Vou começar primeiro, agora em 2008 na aldeia Capitão Cardoso, na qual fui criado.

Já a estudante de odontologia, Tenile Mendes (UFPR), 19 anos, quer ir para o norte do Brasil, regiões pobres onde as pessoas não têm acesso a tratamentos odontológicos, “Quero ir para ajudar essas pessoas”.

Ou ainda, o estudante José Robério, integrante da aldeia Estiva da terra indígena Guarita localizada no Município gaúcho de Redentora. Pertencente a etnia Kaingang, expõe que, exerceu o magistério em três escolas de aldeias desde 1998. Depois de formado quer retornar como pedagogo: “será um trabalho mais abrangente que poderá incluir até a elaboração de um projeto direcionado ao Ensino Médio na localidade”.

“Esse compromisso com a extensão e o retorno do conhecimento às origens é uma das preocupações dos indígenas que ingressam na UFPR. É uma grande

expectativa que move tanto os estudantes como as comunidades.” (professor Eduardo Harder, integrante da CUIA).

Portanto, muitas das ações afirmativas de inserção do índio no ensino superior, apresentam que essa forma de pensar, embora positiva a princípio, não deve ser encarada como uma condição para o acesso desses indivíduos a Universidade. De forma alguma deve ser entendida que a formação de um reduzido número de indivíduos indígenas implica que eles irão retornar para submeter seu aprendizado às demandas de sua etnia. O indígena ao ingressar na Universidade passa a fazer parte de um outro contexto, e estará sujeito a mudanças na forma de pensar e agir. Assim como alguns continuam identificados com sua identidade étnica, querem retornar à sua comunidade de origem e transformar esse conhecimento em um benefício coletivo, outros procuram alternativas para se manter na sociedade englobante<sup>23</sup>.

Neste sentido, se a proposta de acesso ao ensino superior possui como um de seus objetivos que pessoas de diferentes etnias indígenas possam apropriar-se do saber ocidental e usá-lo em benefício de sua comunidade de origem, então é preciso, também, uma proposta para mantê-los na universidade, e que as metodologias sejam pensadas para atingir esses objetivos<sup>24</sup>.

Portanto, a preocupação com os estudantes, quanto a voltar ou não para sua aldeia de origem, passa a ser uma questão secundária, do ponto de vista que, até a sua formatura, urgem outros problemas para serem resolvido, entre eles a permanência.

Diante disso, conforme relato de Cristiane Ribeiro, da Comissão Universidade para os Índios (Cuia), UFPR: “As universidades brasileiras, especificando a Universidade Federal do Paraná, caminham cada vez mais no sentido de permitir a inclusão das comunidades indígenas no ensino superior por meio da reserva de vagas. A preocupação que a Universidade Federal do Paraná demonstra em relação ao acesso desses povos, no entanto, é insuficiente se não levar em conta as questões de permanência dentro da academia”.

---

<sup>23</sup> (BRANDÃO, 2007, p. 263-265).

<sup>24</sup> Ver Avaliação Educacional, v. 17, 2006

Destarte, em relação à permanência, a UFPR tem melhorado alguns programas, entre eles o econômico. Os estudantes além da bolsa - auxílio oferecido pela FUNAI, recebem da Universidade uma bolsa - auxílio para transporte e alimentação<sup>25</sup>.

O programa de acompanhamento dos estudantes indígenas prevê, entre outros pontos, a designação de um professor orientador para cada estudante, desde o ingresso na Universidade até a conclusão do curso, flexibilização das normas institucionais poderá ocorrer, principalmente as relativas ao trancamento de matrículas, mudanças de turno, troca de curso etc. Por outro lado, como avalia os estudantes, os problemas em relação a permanência são muito mais abrangentes do que a oferta de bolsas, a troca de curso ou turno de estudo. Eles sofrem com questões de adaptação, distância de suas aldeias, dificuldade em relação à língua portuguesa e discriminação. Porém o que eles destacam como principal é dificuldade pedagógica de assimilação aos conteúdos, alegam a falta de base, isto é, ter feito um “bom” Ensino Médio. Segundo eles, tem ocasiões em que os professores se referem a coisas que eles não tem idéia do que sejam: “Muitas vezes na prova eu sei do que se trata, por exemplo, uma reação entre enzima e proteína, mas eu não sei o nome dos elementos, coisas do Ensino Médio que o professor não fica reprisando e a gente acaba indo mal (...) Outras vezes por não saber se expressar sabe como é, mas não consegue por no papel”. (Tauyran estudante de nutrição/UFPR).

Questões de discriminação, também são apresentadas pelos estudantes. Alguns reclamam que sofrem por serem índios e terem entrado na Universidade através do Vestibular Específico. Conforme relata um dos estudantes, dizendo que muitas vezes tem sido referência, para que os professores façam comparações. Tais como: “Até o Zé sabe, que é índio, como você não sabe. Isto, segundo ele, mostra que: “*A Universidade ( professores e estudantes) não entenderam sobre os direitos indígenas, não entenderam que somos capazes e inteligentes*”. (José Roberio, estudante do curso de pedagogia, UFPR).

Outra dificuldade explicitada pelos estudantes indígenas da UFPR se refere à ausência de uma rotina de estudos, isto é, eles não possuem o hábito da leitura e do estudo sistemático, isto os impede de ficar atentos, por muito tempo, as explicações

---

<sup>25</sup> Na UFPR, a bolsa é de R\$ 210,00 complementados pela Funai, totalizando R\$ 840,00.

dos professores ou de se dedicarem às leituras para fazer as provas, quando se esforçam para ir bem numa disciplina vão mal nas outras. Também consideram que muitos conteúdos ensinados não terão valor nenhum para as suas vidas. O que os impede de se dedicar integralmente e os fazem perder o interesse. Consideram o ensino muito teórico, sem praticas<sup>26</sup>.

Dos 24 (vinte quatro) estudantes indígenas da Universidade Federal do Paraná, com exceção dos 07(sete) egressos em 2008, a grande maioria, encontra-se com muitas dificuldades pedagógicas. São reprovados em algumas matérias, não apresentando condições de avançar para o período seguinte. Quando solicitado aos alunos que período estavam cursando, alguns responderam estar “desperiorizado”, isto é, cursa matérias em períodos diferentes.

Faz- se necessário pontuar que a Universidade Federal do Paraná e demais universidades do estado do Paraná se propuseram à democracia educacional entre diferentes grupos sociais e culturas. Apesar de ser uma experiência recente é importante avaliar este projeto, juntamente com os estudantes indígenas. Projeto que deve estar solidificado numa realidade, baseada no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos.

Entretanto, o eixo conceitual em torno do qual se situam as questões emergentes nesse campo, e que caracteriza os mais espinhosos problemas reais do cotidiano universitário, é o da possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. Isso vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na universidade e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos. Vale também para a diversidade das propostas metodológicas, assim como para a possibilidade da articulação em rede das informações e dos novos saberes nas formas do pensamento complexo (TERRANOVA, 1997, p. 13).

Parece que seria importante uma reavaliação das metodologias utilizadas em sala de aula. Como perguntam os estudantes, não seria mais conveniente a linguagem

---

<sup>26</sup> Dados coletados na reunião dos integrantes da CUIA com os estudantes indígenas, fechamento do ano letivo de 2007. Estavam presentes 10 estudantes da UFPR.

dos discursos acadêmicos ser mais simples? Porém um dos principais argumentos é o de que se corre o risco de comprometer a qualidade científica do discurso.

Retomando especificamente a proposta deste trabalho, parece que as universidades não estão e não foram preparadas para receber esse público. Em muitos casos a comunidade acadêmica desconhece a presença de estudantes indígenas, e os professores, especialmente, ficam surpresos com a presença desse novo público em sala de aula.

Entretanto, afirma o professor Eduardo Harder, integrante da CUIA, tem ocorrido um enorme esforço para tornar realidade essa política de inclusão social. Segundo ele, “a ação atesta também a pluralidade da Universidade na construção de um espaço para compartilhar diferentes culturas buscando sempre e mais o diálogo e a troca de experiências”.

Porém, não se pode negar as dificuldades encontradas pelos estudantes indígenas na universidade Federal do Paraná e a necessidade de buscar alternativas para o acompanhamento e atendimento desses estudantes. Alternativas que deverão se constituir em premissas a fim de permitir que o estudante indígena realize sua formação superior em condições menos adversas, que, muitas vezes constrange alunos e professores.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Só eu sei  
as esquinas porque passei,  
só eu sei, só eu sei...  
sabe lá  
o que é não ter e ter que ter pra dar  
sabe lá  
... ..  
Só eu sei  
os desertos que atravessei  
... ..  
Só eu sei  
as esquinas por que passei  
só eu sei  
só eu sei.  
(Esquinas, Djavan)*

O trabalho de pesquisa desenvolvido teve como objetivo principal evidenciar as políticas de ingresso e a permanência dos estudantes indígenas nas universidades públicas do Paraná, especificamente na Universidade Federal deste estado.

Portanto, para alcançar o objetivo pretendido foi necessário fazer um estudo do processo histórico desses povos, suas lutas e conquistas na área educacional, especialmente após a década de 1990, acentuadas significativamente após o ano 2001, no Paraná.

A identificação dos diferentes projetos e/ou políticas educacionais ao longo da história, possibilitou a compreensão da incansável busca do respeito à diferença, a qual ainda é um sonho para se tornar realidade.

Percebeu-se, que as diversas origens e motivações que mobilizam a crescente demanda dos povos indígenas ao ensino superior, reflete o processo de interação com o mundo globalizado e uma tendência a alguns ideais de vida moderna, como estar inserido no “mundo” do trabalho e/ou a busca por melhor “qualidade” de vida. Bem

como, no próprio processo de escolarização cada vez mais crescente dos índios no Brasil.

Um outro fator que foi possível perceber, com este trabalho, é a necessidade que o índio tem de qualificar-se, a fim de intervir nas políticas e/ou leis do homem “branco” em favor do seu povo. Conquistar seu direito de cidadania, políticos e culturais.

Porém, percebe-se, ainda, que as discussões acerca das políticas de ação afirmativas são intensas, mas as ações são tímidas e pouco claras. Vê-se a Universidade Federal e as Universidades estaduais do Paraná aplicando um projeto específico de ingresso que parece bem aceito pelos índios, com grandes desafios internos, de permanência com qualidade., visto os casos de dificuldades pedagógicas, compreensão e assimilação dos conteúdos acadêmicos. Acentuaram-se também, no decorrer do trabalho, as questões psicológicas e sócio-culturais , com os estudantes indígenas se apresentando como discriminados no ambiente acadêmico. Parece haver um interesse maior no ingresso do que na permanência. Ou será que resta ao indígena se enquadrar à estrutura, conteúdos e métodos estabelecidos pelo “branco”?

Enfim finalizando, porém não concluindo - uma vez que ainda há muito que discutir sobre o tema proposto - não é suficiente admitir a situação com que vivem os povos indígenas ou dar uma significativa importância às políticas de ação afirmativa. Antes de tudo, é necessário buscar estratégias eficazes que se adequem aos desafios que a inclusão do índio na Universidade esta demandando.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, André Augusto (org), Cotas Raciais no Brasil: a primeira avaliação, Rio de Janeiro, DP&A. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Em Aberto. Brasília, vol. 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994.
- BRASIL. Lei no 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto / Conselho Nacional de Educação. Parecer 14/99. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Censo escolar indígena: 1999. Brasília: MEC/INEP, 2001. 47p. :il.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Programa parâmetros em ação: Educação Escolar Indígena; Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, 2002. 40 p
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referenciais para a formação de professores indígenas. Brasília: MEC, SEF, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Programa de capacitação em educação escolar indígena para técnicos governamentais: caderno anexo de textos – módulo II. Brasília: MEC / SEF, 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- BRASIL. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 86 33, jan./abr. 2006
- CESAR, R. C. L. 2003. “Ações afirmativas no Brasil: e agora, doutor?” In: Revista Ciência Hoje, vol. 33, n.195, jul. p. 26-32.
- COLLET, Célia Letícia G. “Quero progresso sendo índio”: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena. Dissertação de Mestrado. Programa

de Pós-Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2001.

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá. In.: \_\_\_\_\_. Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios. Petrópolis: Vozes, 1975.

GRUPIONI Luís Donizete B. (orgs.) A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 81, n. 198, maio/ago. 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tendências demográficas: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos censos demográficos 1991 e 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo de Educação Indígena. Brasília: INEP / SEF, 1999.

LIMA Antonio Carlos de, Hoffmann Maria B. Povos indígenas e ações afirmativas no Brasil. Boletim PPCor. Artigo. UFRJ. Agosto 2006.

MELIÁ, Bartomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: OPAN-OPERAÇÃO ANCHIETA. A conquista da escrita.. São Paulo: Iluminuras, 1989.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Edições Loyola, 1979. (Coleção "Missão Aberta").

MOEHLEKE, S. 2002 "Ação afirmativa: história e debates no Brasil". In: Cadernos de Pesquisa, n. 117, Novembro/, p.197217.

\_\_\_\_\_. 2004. "Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial". In: Revista Educação e Sociedade, vol.25, n.88.

PARANÀ, Vida indígena no Paraná: Memória, presença, horizontes. Curitiba: PROVOPAR Ação Social/PR, 2006.

RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização. A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, I. C. 2004. A Lei 13134/2001 e a experiência dos estudantes universitários indígenas.

Ponta Grossa: IX Encontro Regional de História. 10 a 13 de junho. (Mimeo.)

\_\_\_\_\_ e WAWZYNAK, J. V. 2005. Populações indígenas no Paraná e suas relações com o processo de escolarização em nível superior. Maringá: II Seminário Internacional de História – UEM – 26 a 29 de setembro. (Mimeo.)

\_\_\_\_\_ e WAWZYNIAK, João V, Inclusão e Permanência de Estudantes indígenas no ensino superior publico no Paraná- Reflexões. Artigo. UEM, 2006.

SILVA, Aracy Lopes, Ferreira, Maria K. L. Antropologia Historia e educação: A questão indígena e a escola. São Paulo. Ed. Global. 2001.

SIL –Sociedade Internacional de Lingüística. A SIL no Brasil. Disponível em <http://www.sil.org/americas/brasil/portsilb.htm>. Acesso em 12/06/2004

SILVA, Mário F.; AZEVEDO, Marta M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In.: SILVA. Aracy L;

UEL. 2004. Relatório de acompanhamento dos estudantes indígenas. Londrina. PROGRAD.

TERRANOVA, C. S., Pedagogía interculturale: concetti, problemi, proposte. Milano: Angelo Guerini e Associati,1997.

#### **Sites:**

<http://www.clippingeducacional.com.br>

<http://www.insikiran.ufrr.br>

<http://www.seti.pr.gov.br>

<http://www.uem.br>

<http://www.uel.br>

<http://www.ufpr.br>

<http://www.unicentro.br>

<http://www.unemat.br/~indigena>

## 6. ANEXOS

### PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

#### **Objetivos e Metas**

1. Atribuir aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidades aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.
2. Universalizar imediatamente a adoção das diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena e os parâmetros curriculares estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação.\*\*
3. Universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas por elas vivenciadas.
4. Ampliar, gradativamente, a oferta de ensino de 5ª a 8ª série à população indígena, quer na própria escola indígena, quer integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo que se lhes ofereça o atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental pleno.
5. Fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas.
6. Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de "escola indígena" para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe sejam assegurada.
7. Proceder, dentro de dois anos, ao reconhecimento oficial e à regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas e em outras áreas assim como a constituição de um cadastro nacional de escolas indígenas.
8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.
9. Estabelecer, dentro de um ano, padrões mínimos mais flexíveis de infra-estrutura escolar para esses estabelecimentos, que garantam a adaptação às condições climáticas da região e, sempre que possível, as técnicas de edificação próprias do grupo, de acordo com o uso social e concepções do espaço próprias de cada comunidade indígena, além de condições sanitárias e de higiene.
10. Estabelecer um programa nacional de colaboração entre a União e os Estados para, dentro de cinco anos, equipar as escolas indígenas com equipamento didático pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.
11. Adaptar programas do Ministério da Educação de auxílio ao desenvolvimento da educação, já existentes, como transporte escolar, livro didático, biblioteca escolar, merenda escolar, TV Escola, de forma a contemplar a especificidade da educação indígena, quer em termos do

contingente escolar, quer quanto aos seus objetivos e necessidades, assegurando o fornecimento desses benefícios às escolas.

12. Fortalecer e ampliar as linhas de financiamento existentes no Ministério da Educação para implementação de programas de educação escolar indígena, a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, universidades e organizações ou associações indígenas.

13. Criar, tanto no Ministério da Educação como nos órgãos estaduais de educação, programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com os seus alunos e assessores.

14. Implantar, dentro de um ano, as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares e universalizar, em cinco anos, a aplicação pelas escolas indígenas na formulação do seu projeto pedagógico.

15. Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades lingüísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional.

16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.

18. Criar, estruturar e fortalecer, dentro do prazo máximo de dois anos, nas secretarias estaduais de educação, setores responsáveis pela educação indígena, com a incumbência de promovê-la, acompanhá-la e gerenciá-la.

19. Implantar, dentro de um ano, cursos de educação profissional, especialmente nas regiões agrárias, visando à auto-sustentação e ao uso da terra de forma equilibrada.

20. Promover, com a colaboração entre a União, os Estados e Municípios e em parceria com as instituições de ensino superior, a produção de programas de formação de professores de educação a distância de nível fundamental e médio.

21. Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações.

**RELAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL QUE ADOTAM O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ACESSO DO INDIGENA NO ENSINO SUPERIOR.(2006)**

Universidade Estadual do Amazonas - UEA

Universidade Federal de Tocantins - UFT

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Universidade de Brasília - UnB

Universidade Estadual de Goiás - UFG

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG

Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF

Universidade da Zona Oeste - UEZO

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Universidade Estadual de Maringá - UEM

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

TABELA REFERENTE AO GRÁFICO 01.

| <b>População Indígena, não estudante, por curso concluído com aprovação, segundo as Unidades da Federação, 2006</b> |   |  |
|---|---|--|
| <b>Estados</b>  | <b>Nº de Pessoas- Curso superior de graduação</b> | <b>Nº de Pessoas- Mestrado e Doutorado</b> |
| Acre  | -   | -  |
| Alagoas   | 478   | -  |
| Amapá   | -   | -  |
| Amazonas  | 318   | -  |
| Bahia   | 1.346   | 695  |
| Ceará   | 219   | -  |
| Distrito Federal  | 1.018   | 204  |
| Espírito Santo  | -   | -  |
| Goiás   | 347   | -  |
| Maranhão  | -   | -  |
| Mato Grosso   | 322   | -  |
| Mato Grosso do Sul  | 611   | -  |
| Minas Gerais  | -   | -  |
| Pará  | 851   | -  |
| Paraíba   | 460   | -  |
| Paraná  | 1.792   | 596  |
| Pernambuco  | 1.076   | -  |
| Piauí   | 515   | -  |
| Rio de Janeiro  | 4.901   | -  |
| Rio Grande do Norte   | -   | -  |
| Rio Grande do Sul   | 218   | -  |
| Rondônia  | 706   | -  |
| Roraima   | -   | -  |
| Santa Catarina  | 1.158   | -  |
| São Paulo   | 3.572   | 898  |
| Sergipe   | 693   | -  |
| Tocantins   | 226   | -  |
| <b>Subtotais</b>  | <b>20.827</b>                                     | <b>2.393</b>                               |

Fonte: IBGE – Pesquisa nacional por amostra domiciliar – PNAD 2006.

TABELA REFERENTE AO GRÁFICO 02

| População Indígena, estudante, por série que frequenta, segundo as Unidades da Federação, 2006 |  |
|--|--|
| Estados  | Nº de Pessoas cursando Ensino Superior |
| Acre   | 157                                    |
| Alagoas  | -                                      |
| Amapá  | -                                      |
| Amazonas   | 318                                    |
| Bahia  | 868                                    |
| Ceará  | 715                                    |
| Distrito Federal   | 610                                    |
| Espírito Santo   | -                                      |
| Goiás  | 346                                    |
| Maranhão   | 828                                    |
| Mato Grosso  | -                                      |
| Mato Grosso do Sul   | -                                      |
| Minas Gerais   | 788                                    |
| Pará   | 170                                    |
| Paraíba  | -                                      |
| Paraná   | 399                                    |
| Pernambuco   | -                                      |
| Piauí  | -                                      |
| Rio de Janeiro   | 637                                    |
| Rio Grande do Norte  | -                                      |
| Rio Grande do Sul  | 1.236                                  |
| Rondônia   | 235                                    |
| Roraima  | 474                                    |
| Santa Catarina   | 579                                    |
| São Paulo  | 2.674                                  |
| Sergipe  | -                                      |
| Tocantins  | -                                      |
| <b>Total</b>   | <b>11.034</b>                          |

Fonte: IBGE – Pesquisa nacional por amostra domiciliar – PNAD 2006.

| <b>Terras Indígenas no Paraná</b> |   |               |               |                 |  |                  |
|-----------------------------------|---|---------------|---------------|-----------------|--|------------------|
| <b>Terras Indíg.</b>              | <b>Aldeias</b>  | <b>Etnias</b> | <b>Popul.</b> | <b>Famílias</b> | <b>Município Paraná</b>                    | <b>Área (ha)</b> |
| Palmas                            | Sede, Vila Alegre   | Kaingang      | 812           | 181             | Palmas                                     | 2.944,00         |
| Mangueirinha                      | Sede, Paiol, Queimada, Fazenda, Palemeirinha, Água Santa e Mato Branco  | Kaingang      | 1838          | 316             | Chopinzinho, Mangueirinha e Coronel Vivido | 17.308,07        |
| Rio das Cobras                    | Sede, Campo do Dia, Taquara, Pinhal, Lebre, Trevo, Papagaio e Vila Nova | Kaingang      | 2454          | 545             | Nova Laranjeiras Espigão Alto do Iguaçu    | 18.681,98        |
| Ocoí                              | Sede  | Guarani       | 564           | 129             | São Miguel do Iguaçu                       | 231,88           |
| Tekohá-Añete                      | Sede  | Guarani       | 184           | 40              | Diamante do Oeste                          | 1.774,00         |
| Marrecas                          | Sede, Campina e Guarani   | Kaingang      | 417           | 96              | Turvo                                      | 16.538,58        |
| Rio Dárcia                        | Sede  | Guarani       | 104           | 29              | Inácio Martins                             | 1.280,56         |
| Ivaí                              | Sede, Laranjal e Bela Vista   | Kaingang      | 1149          | 339             | Manoel Ribas                               | 7.306,34         |
| Faxinal                           | Sede e Casulo   | Kaingang      | 463           | 115             | Cândido de Abreu                           | 2.043,89         |
| Queimadas                         | Sede, Aldeia do Campo   | Kaingang      | 573           | 90              | Ortigueira                                 | 3.081,00         |
| Mocóca                            | Sede, Gamelão   | Kaingang      | 48            | 15              | Ortigueira                                 | 848,00           |
| Pinhalzinho                       | Sede  | Guarani       | 146           | 32              | Tomazina                                   | 593,00           |
| Laranjinha                        | Sede  | Guarani       | 287           | 62              | Santa Amélia                               | 284,00           |
| São Jerônimo                      | Sede e Guarani  | Kaingang      | 474           | 103             | São Jerônimo da Serra                      | 1.339,00         |
| Barão de Antonina                 | Sede, Cedro, Pedrinha   | Kaingang      | 410           | 93              | São Jerônimo da Serra                      | 3.751,00         |
| Apucarantina                      | Sede, Toldo, Vila Nova  | Kaingang      | 1289          | 300             | Camarana                                   | 5.574,00         |
| Ilha da Cotinga                   | Sede  | Guarani       | 57            | 15              | Paranaguá                                  | 1685,04          |
| Cerco Grande                      | Sede  | Guarani       | 39            | 9               | Guaraqueçaba                               | Não              |
| Morro das Pacas                   | Sede  | Guarani       | 19            | 4               | Guaraqueçaba                               | Não              |
| Karuguá                           | Sede  | Guarani       | 59            | 11              | Piraquara                                  | Não              |
| Guaraguaçu                        | Sede  | Guarani       | 16            | 4               | Portal do Paraná                           | Não Demarcado    |
| Toldo Boa Vista                   | Sede  | Kaingang      | 45            | 7               | Laranjeiras do Sul                         | Em demarcação    |
| Xetá                              |   | Xetá          | Disp.         |                 | Douradina                                  | Em demarcação    |

Fonte: SEMA/PR e SAE/PR :Assessoria para assuntos indígenas, 2006.



## RESOLUÇÃO N.º 039/2007

A Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no uso de suas atribuições legais e as constante na Lei Estadual n.º 13.134, de 18 de abril de 2001, modificada pela Lei Estadual 14.995, de 09 de janeiro de 2006, e na Resolução Conjunta n.º 006/2007-SETI/UEL/UEM/UEPG/UNIOESTE/UNICENTRO/UNESPAR/UENP/UFPR,

Considerando o contido no Ofício n.º 273/07-GR, de 27.03.07, da Universidade Estadual de Londrina (UEL); no Ofício n.º 202/07-GRE, de 28.03.07, da Universidade Estadual de Maringá (UEM); no Ofício n.º 179/07, de 28.03.07, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); no Ofício n.º 448/07-GRE, de 22.06.07, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); no Ofício n.º 207/07-GR, de 26.03.07, da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), no Ofício n.º 069/07-DG/FAP, de 29.06.07 e no Ofício n.º 117/07-FAFIPAR, ambas pertencentes à Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), no Ofício 067/07-GD/FFALM e no Ofício n.º 087/07-FAFI-CP, ambas pertencentes à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e na Portaria n.º 663/07, de 19.04.07, da Universidade Federal do Paraná (UFPR),

### RESOLVE:

Art. 1º – Designar para comporem a **Comissão Universidade para os Índios - CUIA**:

- I. LUIZ ANTONIO CABELLO NORDER; SILVANA DRUMOND MONTEIRO e LUDOVICO CARNASCIALI DOS SANTOS, da Universidade Estadual de Londrina - UEL;
- II. ISABEL CRISTINA RODRIGUES; JOÃO CÉSAR GUIRADO e MARIA APARECIDA HONÓRIO, da Universidade Estadual de Maringá - UEM;
- III. JOSÉ ROBERTO DE VASCONCELOS GALDINO; JOSÉ TADEU DOLINSKI e JOSÉ CARLOS BORSATO, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG;
- IV. EVANILDE PEREIRA SALLES LANGE; EVALDO MENDES DA SILVA e ANTONIO PIMENTEL PONTES FILHO, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE;
- V. DÉA MARIA FERREIRA SILVEIRA, ANGELITA MARIA DE RÉ e JOSÉ RONALDO MENDONÇA FASSHEBER da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO;
- VI. MARCELO ZEQUINÃO DE ALMEIDA e PATRÍCIA LAURE GAULIER, da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR;
- VII. MARCIO AKIO OHIRA e VANDERLÉIA DA SILVA OLIVEIRA, da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP;
- VIII. CRISTIANE RIBEIRO DA SILVA, EDUARDO HARDER, NEUSA ROSA NERY DE LIMA MORO, ROBSON TADEU BOLZON, da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Art. 2º – É responsabilidade da **Comissão Universidade para os Índios - CUIA** indicar entre seus membros o Presidente e o Secretário Executivo.

Art. 3º - Esta Resolução entrará em vigor nesta data, ficando revogada a Resolução SETI n.º 047/2005, de 17 de agosto de 2005, e demais disposições em contrário.

Curitiba, 02 de julho de 2007.



**Lygia Lúcia Fupatto**  
Secretária de Estado da Ciência,  
Tecnologia e Ensino Superior



**LEI Nº 13134 - 18/04/2001**  
Publicado no Diário Oficial Nº 5969 de 19/04/2001

Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais.

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná

decretou e eu sanciono a seguinte lei:

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

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

Art. 3º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 18 de abril de 2001.

Jaime Lerner  
Governador do Estado

Ramiro Wahrhaftig  
Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

José Cid Campêlo Filho  
Secretário de Estado do Governo

CASA CIVIL



**LEI Nº 14995 - 09/01/2006**  
Publicado no Diário Oficial Nº 7140 de 09/01/2006

**Súmula:** Dá nova redação ao art. 1º, da Lei nº 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais).

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º. O art. 1º da Lei nº 13.134/2001, passa a ter a seguinte redação:

“Art. 1º. Ficam asseguradas 06 (seis) vagas, como cota social indígena, em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior, do Estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense.”

Art. 2º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 09 de janeiro de 2006.

Roberto Requião  
Governador do Estado

Aldair Tarcisio Rizzi  
Secretário de Estado da Ciência,  
Tecnologia e Ensino Superior

Caíto Quintana  
Chefe da Casa Civil

**VESTIBULAR ESPECÍFICO- 2007/2008.****Programa das Provas****LÍNGUA PORTUGUESA - Interpretação de textos**

A prova de Língua Portuguesa - Interpretação de textos avaliará a experiência de leitura e escrita do candidato em diferentes gêneros e modalidades textuais, os recursos lingüísticos utilizados na produção de sentidos, a linha argumentativa e os posicionamentos assumidos no texto.

Os conteúdos a serem contemplados nesta prova são os que seguem:

1. Gêneros textuais: características, funcionamento e marcas lingüísticas.
2. Diferença entre escrita e oralidade.
3. A língua em situação de uso.
4. Variedades lingüísticas.
5. Relação entre textos e produção de sentidos (intertextualidade).
6. Elementos de textualidade.
7. Operadores argumentativos.
8. Informações explícitas e implícitas.

**LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (ESPANHOL E INGLÊS)**

1. Interpretação de textos.
2. Versões e traduções.
3. Gramática: fonética, morfologia e sintaxe; emprego de palavras; estruturas fundamentais.

**LÍNGUA INDÍGENA (GUARANI E KAINGANG)**

1. Interpretação de textos.

**GEOGRAFIA**

1. Geografia Geral
  - a) Aspectos gerais da Terra: localização, orientação, movimentos.
  - b) Características do espaço natural: relevo, clima, hidrografia, solos, biosfera.
  - c) Dinâmicas populacionais: distribuição, mobilidades, crescimento, setores econômicos.
2. Geografia do Brasil
  - a) Os espaços brasileiros: aspecto físico, humano, econômico, político, cultural e ambiental.

**HISTÓRIA**

1. A história pré-colombiana
  - a) A origem do homem americano.
  - b) A história pré-cabralina: a pré-história do Brasil.
2. Conquista e colonização européia na América
  - a) As sociedades indígenas e o impacto das invasões conquistadoras.
  - b) Origens e desenvolvimento das colônias americanas: as formações socioeconômicas e as instituições na América Espanhola, na América Anglo-Saxônica e no Brasil Colonial.

- c) A política mercantilista e os impérios coloniais.
  - d) A crise dos impérios coloniais e os processos de independência nas Américas.
3. A formação do Estado Nacional Brasileiro
- a) Colônia.
  - b) Império.
  - c) República.

## **MATEMÁTICA**

### 1. Conjuntos Numéricos

1.1 Noção de conjunto e suas operações;

1.2 Números naturais e números inteiros; números primos e compostos; divisibilidade, decomposição em fatores primos, máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum;

1.3 Números racionais e irracionais, operações e propriedades; ordem, valor absoluto, desigualdades e intervalos no conjunto dos números reais; representação decimal de frações ordinárias; dízimas periódicas e sua conversão em frações ordinárias;

1.4 Seqüências numéricas, progressões aritméticas e progressões geométricas, noção de limite de seqüências infinitas, soma dos termos das séries geométricas infinitas.

### 2. Razões e Proporções

2.1 Razão e proporção; divisão proporcional; regra de três simples e composta; porcentagem; médias (aritmética e geométrica); juros simples e compostos.

### 3. Funções

3.1 Noção de função; construção de funções; funções crescentes e decrescentes; funções injetoras, sobrejetoras e bijetoras;

3.2 Domínio, conjunto-imagem e gráfico; translação de gráficos;

3.3 Equações exponenciais e logarítmicas.

3.4 Funções exponenciais e logarítmicas.

### 4. Polinômios

4.1 Conceito, grau e propriedades fundamentais; identidade de polinômios; adição, subtração, multiplicação e divisão de polinômios; algoritmo de Briot-Ruffini;

4.2 Fatoração, produtos notáveis e resto da divisão de um polinômio por  $x \pm a$ .

### 5. Matrizes, Determinantes e Sistemas Lineares

5.1 Conceito e elementos característicos de uma matriz; adição e multiplicação de matrizes, multiplicação de números por matriz.

5.2 Determinante de uma matriz quadrada, propriedades e aplicações; regras de Cramer.

5.3 Matrizes associadas a um sistema de equações lineares; resolução e discussão de um sistema linear.

### 6. Análise Combinatória e Probabilidades

6.1 Problemas de contagem.

6.2 Combinações; arranjos simples; permutações simples; binômio de Newton.

6.3 Conceito de probabilidade e de espaços amostrais; probabilidade da união e da intersecção de dois eventos em espaços amostrais finitos.

### 7. Geometria Plana

7.1 Congruência de figuras geométricas: congruência de triângulos (os casos clássicos de congruência).

7.2 O postulado das paralelas; duas paralelas cortadas por uma transversal; feixe de paralelas cortadas por transversal; teorema de Tales; semelhança de triângulos.

7.3 Relações métricas nos triângulos; polígonos regulares; circunferência e círculo; teorema de Pitágoras.

7.4 Área de polígonos regulares; área do círculo e do setor circular.

8. Geometria Espacial

8.1 Retas e planos no espaço; paralelismo e perpendicularismo de retas e de planos.

8.2 Prismas, pirâmides e respectivos troncos; cálculo de áreas e de volumes; poliedros regulares.

8.3 Cilindro, cone, tronco de cone e esfera; cálculo de áreas e de volumes.

9. Trigonometria

9.1 Arcos e ângulos e suas medidas (graus e radianos); relações de conversão.

9.2 Funções trigonométricas: domínio, conjunto-imagem, gráficos, período e paridade.

9.3 Identidades trigonométricas fundamentais; fórmulas de adição, subtração, duplicação e bissecção de arcos; transformações de somas de funções trigonométricas em produtos.

9.4 Equações trigonométricas.

10. Geometria Analítica

10.1 Coordenadas cartesianas; equações e gráficos; distâncias entre dois pontos.

10.2 Estudo da equação da reta: coeficiente angular (inclinação ou declividade de uma reta), coeficiente linear; reta na forma geral; reta na forma segmentária; intersecção de retas; retas paralelas e perpendiculares; feixe de retas; distância de um ponto a uma reta; área de um triângulo.

10.3 Equação da circunferência; tangente a uma circunferência; condição para que uma dada equação represente uma circunferência: identificação do raio e do centro de uma circunferência de equação dada.

## **QUÍMICA**

1. Fenômenos, Misturas e Substâncias: propriedades da matéria; estados físicos da matéria; fenômenos físicos e químicos; misturas; fracionamento de misturas.

2. Leis Ponderadas e Volumétricas: Leis de Lavoisier, de Proust, de Dalton e de Richter-Wenzel; hipótese de Avogadro.

3. Atomística: modelos atômicos; números atômicos e de massa; isótopos, isóbaros, isótonos; alotropia. Elementos químicos.

4. Funções inorgânicas: teoria de Arrhenius; dissociação e ionização; ácidos, bases, sais e óxidos; número de oxidação.

5. Estequiometria: massas atômicas; átomo-grama e molécula-grama; número de mols; cálculos estequiométricos.

6. Estrutura Atômica Moderna: postulados de Bohr; números quânticos; diagrama de energia e distribuição eletrônica.

7. Classificação Periódica dos Elementos: períodos e famílias; propriedades periódicas e aperiódicas;

8. Ligações Químicas: teoria do octeto; ligação iônica, covalente e metálica; polaridade, hibridação e geometria molecular; forças intermoleculares.

9. Reações Químicas: reações de síntese, de análise, de dupla troca, de deslocamento e de oxi-redução.

10. Soluções: dispersões; solubilidades; unidades de concentração; diluição, misturas e titulometria.

11. Propriedades Coligativas: pressão de vapor; tonoscopia, ebulioscopia e crioscopia; diagrama de fases.
12. Eletroquímica: pilha galvânica; eletrólise.
13. Termoquímica: entalpia de reação; equações termoquímicas e variação de entalpia; Lei de Hess e cálculos de variação de entalpia; entropia e energia livre.
14. Cinética Química: velocidade das reações e teoria das colisões; fatores que influem na velocidade da reação; equação da velocidade.
15. Equilíbrio Químico: constante de equilíbrio; deslocamento de equilíbrio; equilíbrio iônico na água (pH e pOH); hidrólise de sais.
16. Radioatividade: tipos de radiação; leis da radioatividade; fissão e fusão nuclear; meia-vida, vida média, constante radioativa e velocidade de desintegração.
17. Química Orgânica: o carbono; cadeias carbônicas; nomenclatura orgânica; funções orgânicas; séries orgânicas; isomeria; funções mistas; mecanismo de reação; propriedades físicas das substâncias orgânicas; propriedades químicas (reações químicas) das substâncias orgânicas; reações orgânicas de: adição, substituição, eliminação, oxidação e redução.

## **FÍSICA**

### 1. Mecânica

Grandezas físicas; sistema de unidades; equações dimensionais; noções de cálculo vetorial; força e momento; equilíbrio mecânico; movimento retilíneo uniforme; movimento retilíneo variado; movimento circular uniforme; movimento pendular; movimento harmônico simples; queda livre; movimento dos projéteis; leis de Newton; trabalho, energia e potência mecânica; quantidade de movimento e impulso; choque mecânico; física dos fluidos.

### 2. Calor

Termometria; dilatações térmicas; calorimetria; transmissão de calor; gases perfeitos; mudança de estado; termodinâmica.

### 3. Ótica

Princípio de ótica geométrica; reflexão da luz (espelhos planos e esféricos); refração da luz em dioptros planos; refração da luz em dioptros esféricos; natureza da luz; dispersão; polarização da luz; o olho humano e suas anomalias.

### 4. Eletricidade

Carga elétrica (lei de Coulomb); campo elétrico; potencial elétrico; capacitores; corrente elétrica; resistência elétrica (inclusive associação de resistores); potência elétrica (efeito Joule); geradores; circuitos elétricos; eletroquímica.

### 5. Eletromagnetismo

Campo magnético; indução eletromagnética.

## **BIOLOGIA**

1. Introdução à Biologia: conceito, histórico e divisões.

2. Origem da vida: principais teorias.

3. Citologia: organização e função dos principais componentes celulares: membrana, citoplasma, organóides e núcleo, cromossomos, código genético, meiose e mitose, fotossíntese e respiração celular.

4. Histologia: caracterização dos tecidos animais e vegetais.

5. Embriologia: tipos de reprodução; gametas; gametogênese; desenvolvimento embrionário; destino dos folhetos embrionários, anexos embrionários; germinação e desenvolvimento vegetal.
6. Genética: Leis de Mendel; co-dominância; polialelia e grupos sanguíneos; herança ligada ao sexo; interação gênica; genes letais.
7. Evolução: teorias: fixismo, lamarckismo, darwinismo, neodarwinismo.
8. Botânica: organologia e fisiologia: raiz, caule, folha, frutos e semente; sistemática: estudo dos grandes grupos vegetais.
9. Zoologia: caracteres gerais dos principais grupos animais: protozoários, poríferos, cnidários ou celenterados, platelmintos, nematelmintos, moluscos, anelídeos, artrópodos, equinodermatas e cordados.
10. Ecologia: noções de ecossistemas; biótipo; nicho ecológico; fatores ambientais; fatores limitantes; os grandes ecossistemas; cadeias alimentares; ciclos biogeoquímicos; relações entre os seres vivos.
11. Anatomia, Fisiologia e Saúde Humana:
  - a) Função de nutrição: digestão, respiração, circulação e excreção.
  - b) Função de relação: sistema esquelético, sistema muscular e órgãos dos sentidos.
  - c) Coordenação das funções: sistema nervoso e sistema endócrino.
  - d) Grupos de alimentos e doenças carenciais.
  - e) Doenças infecto-contagiosas e parasitoses.
12. Biodiversidade
13. Patrimônio genético
14. Bio-pirataria
15. Políticas públicas de saúde indígena
16. Legislação ambiental

**TABELA REFERENTE AO GRÁFICO 03**  
**Distribuição de alunos por etnia/curso 2006**

| CURSO                  | ETNIAS       |           |          |          |          |          | TOTAL     |
|------------------------|--------------|-----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
|                        | Kaingan<br>g | Guarani   | Xokleng  | Tucano   | Kamayurá | Terena   |           |
| Administração          | 2            | 1         |          |          |          | 1        | 4         |
| Agronomia              |              |           | 1        |          |          |          | 1         |
| Ciências<br>Biológicas |              | 1         |          |          | 1        |          | 2         |
| Ciências<br>Contábeis  | 2            |           |          |          |          |          | 2         |
| Ciências<br>Sociais    | 1            | 3         |          |          |          |          | 4         |
| Direito                | 4            | 3         |          | 1        |          |          | 8         |
| Educação<br>Física     | 3            | 1         |          |          |          |          | 4         |
| Enfermagem             | 7            | 3         |          |          |          |          | 10        |
| Farmácia               | 1            |           |          |          |          |          | 1         |
| Geografia              | 1            | 1         |          |          |          |          | 2         |
| Informática            |              | 1         |          |          |          |          | 1         |
| Jornalismo             | 2            | 2         |          |          |          |          | 4         |
| Letras                 | 2            | 1         |          |          |          |          | 3         |
| Medicina               | 4            | 6         |          |          |          | 1        | 11        |
| Veterinária            |              |           |          |          |          |          |           |
| Odontologia            | 2            | 4         |          |          |          |          | 6         |
| Pedagogia              | 7            | 5         |          |          |          |          | 12        |
| Secretariado           |              | 1         |          |          |          |          | 1         |
| Serviço Social         | 4            |           |          |          |          |          | 4         |
| <b>Total</b>           | <b>42</b>    | <b>33</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>80</b> |

Fonte: CUIA, 2006

**ALDEIA DE KARAGUÁ - PIRAQUARA- PR**

**Gezanilda - Odontologia**

**Diana - Odontologia**



**ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

EM VISITA A ALDEIA DE PIRAQUARA/PR

PROJETO: PANDEREJ (Educação – etnia: cinta larga)

NOVEMBRO/2007

**ALDEIA CAMBUI (Fruto bom da Terra)/ CURITIBA/PR**

OBJETIVO DA VISITA FOI CONHECER A ALDEIA DO ESTUDANTE HILÁRIO-  
CURSO DE BIOLOGIA/ UFPR



ESTUDANTE DO CURSO DE ORG. DO TRABALHO PED./ UFPR – VERA VIANA

ESTUDANTE DE ODONTOLOGIA/ UFPR: TENILE MENDES

VICE – CACIQUE DA ALDEIA CAMBUÍ: ALCINDO.

**CURSO: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (Legislação, Currículo e Bilingüismo).**  
PROMOVIDO PELA SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO AOS PROFESSORES  
DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO ESTADO DO PARANÁ/ ABRIL 2007



ESTUDANTE DO CURSO DE ORG. DO TRABALHO PED./ UFPR – VERA VIANA  
COORDENADORA GERAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA *SECAD/ MEC-  
BRASÍLIA* – SUSANA M. GRILLO GUIMARAES.  
PROFESOR INDÍGENA DA ALDEIA ITAMARÃ/ DIAMANTE D'OESTE – TEODORO  
TUPÃ ALVES.

## **LEIS MAIS UTILIZADAS**

### **1) LEI Nº 13.134 DE 18/04/2001 – CASA CIVIL.**

Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais.

### **2) RESOLUÇÃO CONJUNTA Nº 001/2002 – SETI.**

Designar, para comporem a comissão interinstitucional a que se refere o art. 3º da resolução conjunta Nº 035/2001.

### **3) RESOLUÇÃO CONJUNTA Nº 001/2004 - SETI.**

Instituir a comissão Universidade para os índios – CUIA, suas atribuições, composição, dinâmica e processo seletivo.

### **4) RESOLUÇÃO Nº 016/2004 – SETI.**

Resolve fixar valor mensal da bolsa auxílio em R\$ 270.00, aos estudantes indígenas das universidades estaduais.

### **5) RESOLUÇÃO CONJUNTA Nº 035/2004.**

SETI/SEJU/UDEL/UEM/UEPG/UNIOESTE/UNICENTRO, de 23 de novembro de 2001. Regulamenta o processo de seleção das vagas disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nas universidades estaduais.

### **6) RESOLUÇÃO Nº 37/04 – COUN – UFP.**

Estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná.

### **7) RESOLUÇÃO Nº 047/2004 – SETI.**

Resolve designar para comporem a comissão universidade para os índios – CUIA.

### **8) PORTARIA Nº 52 – 29/10/2004 – SESU.**

Institui comissão especial, no âmbito da secretaria de educação superior – SESU, para elaborar política de educação superior indígena.

### **9) LEI Nº 14.453 DE 07/07/2004 – CASA CIVIL.**

Dispõe sobre a Política Estadual de Apoio às Comunidades Indígenas do Estado do Paraná, conforme especifica e adota outras providências.

### **10) RESOLUÇÃO Nº 029/2005 – SETI.**

Designar para comporem a comissão Universidade para os índios – CUIA.

### **11) PORTARIA Nº 1410 – 30/05/2005 – UEL.**

Determinar que o grupo de trabalho de acompanhamento dos estudantes

indígenas da universidade estadual de londrina seja denominado por CUIA – UEL  
– COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA OS ÍNDIOS.

**12) RESOLUÇÃO N° 029/2006 – SETI.**

Resolve fixar valor mensal da bolsa auxílio em R\$ 350.00, a partir de março de 2006, aos estudantes indígenas das universidades estaduais.

**13) LEI N° 14995 – 09/01/2006 – CASA CIVIL.**

Dá nova redação ao art. 1º, da lei N° 13.134/2001, reserva de vagas para indígenas nas universidades estaduais, aumentar para 6 vagas.

Questionário (instrumento de pesquisa acadêmica)

**Políticas de Ações Afirmativas: O indígena no ensino Superior.**

Solicito a vocês, estudantes indígenas, a possibilidade de responder as questões apresentadas, as quais destinam-se à parte da minha pesquisa, que tem como objetivo analisar as ações de ingresso e as condições de permanência dos acadêmicos indígenas na Universidade Federal do Paraná.

Saliento que os dados contribuirão grandemente e serão usados com seriedade e responsabilidade exclusivamente para o trabalho pretendido.

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Nome indígena: \_\_\_\_\_
3. Etnia: \_\_\_\_\_
4. Qual a nacionalidade de seus pais: \_\_\_\_\_
5. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_
6. Onde você nasceu? Aldeia: \_\_\_\_\_  
Município: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_
7. Você morou em terras indígenas? \_\_\_\_\_
8. Fala alguma língua indígena? Qual? \_\_\_\_\_ Sabe ler ou escrever nessa língua?  
\_\_\_\_\_
9. Seus pais falam alguma língua indígena? \_\_\_\_\_
10. Você trabalha? Qual atividade? \_\_\_\_\_
11. Tem algum apoio financeiro? Qual? \_\_\_\_\_
12. Onde você cursou 1ª a 4ª série?  
( ) na aldeia; ( ) escola pública; ( ) escola particular; ( ) de missão fora da aldeia; ( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_
13. Onde você cursou 5ª a 8ª série: \_\_\_\_\_

( ) na aldeia; ( ) escola pública; ( ) escola particular; ( ) de missão fora da aldeia; ( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

14. Onde você cursou ensino médio( 2º grau)?

( ) na aldeia; ( ) escola pública; ( ) escola particular; ( ) de missão fora da aldeia; ( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

15. O Ensino médio que você cursou foi:

( ) regular ( ) educação de jovens e adultos ( ) profissionalizante ( ) magistério.

16. Fez algum cursinho preparatório para o vestibular? Qual e por quanto tempo?

\_\_\_\_\_

17. Por que você quis entrar na universidade? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18. Qual é o curso que você faz na universidade? Por que escolheu esse curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19. Qual é sua meta para depois de formado(a)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

20. O curso está correspondendo as suas expectativas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

21. Na sua opinião, o que falta ao índio brasileiro para ter o seu direito à educação garantido efetivamente?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

22. A respeito do ingresso do indígena no ensino superior, você acredita que o sistema de cotas é a melhor maneira de dar oportunidade aos indígenas ou eles precisam de uma educação diferenciada até mesmo na universidade?

---

---

---

---

22. Existem pessoas que garantem ser injusto o indígena não concorrer em igualdade de condições, como qualquer outro candidato, ao ingresso no ensino superior. Qual é sua opinião?

---

---

---

23. Alguma vez você se sentiu discriminado na universidade por ser indígena?

---

---

---

---

24. Você tem dificuldades em desenvolver as atividades didáticas/pedagógicas exigidas pelo curso?

---

---

---

---

25. A bolsa /auxílio paga mensalmente com recurso da SETI é suficiente para suprir suas necessidades financeiras?

---

---

---

---

Use o verso da folha para complementar suas respostas.

Obrigada,

Vera Lúcia Martins Viana