

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

**OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS, A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA
INDÍGENAS NOS ANOS DE 1990 E A EXPERIÊNCIA DO PARANÁ: ESTUDO
DAS AÇÕES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

MARIA SIMONE JACOMINI NOVAK

MARINGÁ

2014

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

**OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS, A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA
INDÍGENAS NOS ANOS DE 1990 E A EXPERIÊNCIA DO PARANÁ: ESTUDO
DAS AÇÕES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

Texto apresentado por MARIA SIMONE JACOMINI NOVAK, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientadora: Prof^a. Dr.^a ROSÂNGELA CÉLIA FAUSTINO

MARINGÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

N935o Novak, Maria Simone Jacomini
Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá / Maria Simone Jacomini Novak. -- Maringá, 2014.
342 f. : il. col., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Rosângela Célia Faustino.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Ações afirmativas - Populações indígenas - Ensino superior. 2. Organismos internacionais. 3. Ensino superior indígena - Paraná. I. Faustino, Rosângela Célia, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 371.82

ECSL-001872

MARIA SIMONE JACOMINI NOVAK

**OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS, A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA
INDÍGENAS NOS ANOS DE 1990 E A EXPERIÊNCIA DO PARANÁ: ESTUDO
DAS AÇÕES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosângela Célia Faustino (orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Bergamaschi – UFRGS – Porto Alegre

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – UNESPAR – Paranavaí

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM

Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues – UEM

05 de Dezembro de 2014

AGRADECIMENTOS

Do fundo do coração, comprazo-me em externar aqui minha gratidão e meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas e entidades que comigo se fizeram presentes ao longo dos estudos preparatórios, da organização e redação da presente tese, principalmente:

- ao Deus da vida e do amor ao próximo;
- à minha filha Lívia, que me ensinou o significado do amor incondicional;
- aos meus pais, por terem me ensinado os valores de honestidade, de amor ao próximo, e por todos os sacrifícios para ter uma filha doutora, e ao meu irmão, que sempre me incentivou e amou;
- ao meu companheiro, amigo e amor, Éder Novak, sem o qual o início dessa jornada não teria sido possível e a quem agradeço pela estabilidade em todos os níveis da vida e por ter sacrificado sua própria formação para que a minha ocorresse, fazendo nossa esta vitória;
- aos meus avós, que na simplicidade do analfabetismo - característica de uma geração de brasileiros - inspiraram-me ir à luta por uma educação de qualidade para todos;
- à família Silva, desde o patriarca de poucas palavras à matriarca que tanto me incentivou, e a todos que muito me ajudaram no início da vida acadêmica e ainda hoje me ajudam com palavras de carinho e incentivo;
- aos indígenas deste país, principalmente aos estudantes indígenas do Estado do Paraná, guerreiros que combatem contra todas as estatísticas, discriminações e preconceitos e são verdadeiros vencedores, pois estudar na Universidade não é para todos e permanecer e se formar em condições tão adversas é apenas para os fortes;
- à minha orientadora, amiga, companheira e mestra de longa data, cuja sabedoria, ensinamentos e exemplo de humanidade sempre ensinaram muito aos seus;
- aos professores do LAEE, principalmente à Isabel e ao Lúcio, que sempre estiveram presentes na minha vida acadêmica, de forma orientadora e companheira, cada um à sua maneira, de forma especial à Isabel, por aceitar fazer parte desse momento tão especial;

- ao professor Mário de Azevedo, que sempre buscou a justiça e a ampliação da educação superior neste país e cujos ensinamentos e exemplo de vida são inspiradores;
- ao professor Adão, por fazer parte dos momentos profissionais mais importantes da minha trajetória;
- à professora Maria Aparecida Bergamaschi, por ter aceitado participar da avaliação desse trabalho e pelo comprometimento com as populações indígenas;
- ao Alessandro Santos da Rocha, amigo de todas as horas nestes últimos catorze anos e um irmão especialmente escolhido;
- aos colegas da Tulha, que completam minha vida e com quem compartilho trabalhos, expectativas, frustrações, mas principalmente realizações e sonhos, na busca de uma educação melhor para todos;
- aos colegas da UNESPAR, em especial ao Colegiado de Pedagogia, pelo apoio e companheirismo durante a realização desse trabalho;
- à CAPES, pela bolsa que recebi por meio do Observatório da Educação Escolar Indígena e pelo PPE/UEM.
- aos professores, funcionários e colegas do PPE, principalmente ao Hugo e à Márcia, pelo atendimento sempre prestativo.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS, A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS NOS ANOS DE 1990 E A EXPERIÊNCIA DO PARANÁ: ESTUDO DAS AÇÕES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.** 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr^a. Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2014.

RESUMO

Esta tese é decorrente de pesquisa desenvolvida no Observatório da Educação Escolar Indígena (CAPES/DEB/INEP) e investigou a política de ações afirmativas para populações indígenas no Estado do Paraná, a partir da Lei Estadual N.º 13.134/2001, que destina aos índios residentes no estado três vagas em cada uma das universidades públicas estaduais. Buscou-se estudar o contexto das políticas para o ensino superior vigentes a partir da década de 1990, com ênfase na implementação e regulação desta política pela Universidade Estadual de Maringá. Tendo-se como referencial teórico o Materialismo Histórico e Dialético, cujas ferramentas de investigação e análise possibilitam uma compreensão ampla das questões sociais, objetiva-se o entendimento dessa política articulando-a às estratégias de reorganização do capital observadas a partir da década de 1970 e à reforma do Estado, as quais resultaram nas políticas da diversidade cultural implantadas no contexto do ideário neoliberal. Destaca-se o papel da Unesco, que desde a década de 1950 vem elaborando documentos e orientações sobre a questão. A partir das reformas, garantiu-se aos povos indígenas uma educação básica específica, diferenciada e bilíngue, que tem como pressuposto a interculturalidade. No período inseriu-se também a educação superior para os indígenas. De acordo com o referencial adotado, a metodologia é qualitativa de caráter bibliográfico, documental e de campo (observações e entrevistas semidirigidas). O trabalho foi dividido em quatro seções. Na primeira discutiu-se sobre o neoliberalismo e as propostas de políticas específicas dele decorrentes, com ênfase na política da diversidade cultural voltada às populações indígenas. Na segunda seção são abordadas as políticas de Ação Afirmativa internacionais e seu histórico de implementação no ensino superior no Brasil. Na terceira seção elaborou-se um histórico da política de ensino superior voltada para as populações indígenas do País e para o processo de elaboração, regulamentação e implantação da Lei 13.134/2001. Na quarta e última seção foram analisados os documentos produzidos pela Universidade Estadual de Maringá sobre a inserção dos indígenas no ensino superior, bem como as entrevistas realizadas com acadêmicos e egressos indígenas do ensino superior e lideranças indígenas do Estado. Concluiu-se que a atuação de organismos e agências internacionais, com ações financeiras e humanitárias coordenadas que datam de meados dos anos de 1950, foi construindo um terreno fértil para a implantação de políticas que, em diferentes partes do mundo, lograram adesões políticas e intelectuais. Isto abriu caminho para que políticas de diversidade cultural fossem incorporadas por diferentes entes e segmentos sociais, passando a fazer parte das demandas sociais, mas sem a necessária crítica aos seus objetivos, como

foi o caso da criação de vagas excedente nas instituições de ensino superior do Paraná para estudantes indígenas, por iniciativa do Governo Estadual.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Organismos Internacionais. Ensino Superior Indígena. Paraná.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **INTERNATIONAL ORGANISMS, HIGHER EDUCATION FOR INDIGENES IN THE 1990S AND THE EXPERIENCE OF THE STATE OF PARANÁ, BRAZIL: AN ANALYSIS OF THE ACTIVITIES OF THE STATE UNIVERSITY OF MARINGÁ.** 342 p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dr^a. Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2014.

ABSTRACT

Current thesis is the result of a research developed at the Observatory of Indigene School Education (CAPES/DEB/INEP). It investigates the policy of affirmative activities for indigenous populations in the state of Paraná, Brazil, based on state Law 13.134/2001, ruling that Indigenes living in the state of Paraná should be given three vacancies in each of the State's universities. The context of the policy for higher education is investigated from the 1990s up to the present, with special emphasis on the implementation and regulation of the above-mentioned policy by the State University of Maringá. Foregrounded on Historical and Dialectic Materialism and its investigation tools which provide an understanding of the social issues involved, the policy may be understood within the articulations of the strategies of capital reorganization in the 1970s and within the reform of the State. The result was the policies of cultural diversity based on the neo-liberal context. The role of the UNESCO should be highlighted since it has published documents and guidelines on the issue as from the 1950s. Reforms warranted that Indigene peoples should receive specific, basic, differentiated and bilingual education based on interculturality. Higher education for Indigene peoples was introduced during this period. Following the referential approach adopted, a qualitative, bibliographical, documental and field research methodology was introduced, with observations and half-structured interviews. The thesis had been divided into four sections. The first section discusses neo-liberalism and its specific political proposals, with emphasis on the policy of cultural diversity vis-à-vis Indigene populations. The second section deals with international affirmative activities and their history for the implementation of higher education in Brazil. The third section refers to higher education policy for indigene populations in Brazil and the process for the elaboration, regulation and implantation of Law 13.134/2001. The last section comprises an analysis of documents issued by the State University of Maringá on the insertion of Indigenes in higher education and an in-depth investigation on the interviews with Indigene students, ex-students and indigene leaders in the state of Paraná. Results show that the activities of international organization and agencies with their coordinated financial and humanitarian acts starting from the mid-1950s constructed a fertile base for the implantation of the policies which were politically and intellectually approved by populations in different parts of the world. They fomented cultural diversity policies that would be incorporated by different companies and social segments. In fact, they became embodied in social demands but without the necessary critique of their aims. This was the case of the establishment of vacancies in institutions of higher education in the state of Paraná for indigene students through the initiative of the State administration.

Keywords: Affirmative activities. International organizations. Higher Education for Indigene peoples. State of Paraná, Brazil.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1. Quantidade de inscritos nos vestibulares dos povos indígenas no Paraná | 222 |
| Quadro 2. Acadêmicos indígenas matriculados nas IESs públicas do Estado em 2013 | 223 |
| Quadro 3. Indígenas formados nas IESs estaduais do Paraná | 224 |
| Quadro 4. Participação do candidato indígena na vida econômica familiar..... | 231 |
| Quadro 5. Indígenas formados na UEM | 267 |
| Quadro 6. Dados dos acadêmicos indígenas da UEM entrevistados | 272 |
| Quadro 7. Identificação dos indígenas formados pela UEM entrevistados | 273 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1. Indígenas formados nas IESs públicas do Estado por curso..... | 225 |
| Gráfico 2. Distribuição dos candidatos do vestibular indígena, segundo sexo e ano..... | 226 |
| Gráfico 3. Distribuição dos candidatos do vestibular indígena segundo o estado civil e ano..... | 230 |
| Gráfico 4. Distribuição dos candidatos do vestibular indígena segundo a presença de filhos | 230 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. Faixa etária dos candidatos ao vestibular indígena, segundo o ano..... | 226 |
| Tabela 2. Faixa etária dos candidatos ao vestibular indígena, segundo o ano..... | 227 |
| Tabela 3. Modalidades do Ensino Médio cursado pelos candidatos do vestibular indígena segundo o ano | 228 |
| Tabela 4. Primeira língua que aprendeu na infância | 234 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ASP | Assessoria de Planejamento |
| ASSINDI | Associação Indigenista de Maringá |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| CAAE | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEEI | Coordenação de Educação Escolar Indígena |
| CEP | Conselho de Ensino e Pesquisa |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina |
| CEPE | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CESI | Comissão Especial para a Formação Superior Indígena |
| CIMI | Conselho Indigenista Missionário |
| CINEP | Centro Indígena de Estudos e Pesquisas |
| CNEEI | Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena |
| CNPQ | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| COIAB | Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira |
| CPI-AC | Comissão Pró-Índio do Acre |
| CUIA | Comissão Universidade para os Índios |
| ECOSOC | Conselho Econômico e Social das Nações Unidas |
| EDUEM | Editora da Universidade Estadual de Maringá |
| EESIP | Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FAP | Faculdade de Artes do Paraná |

| | |
|--------|---|
| FF | Fundação Ford |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FUNAI | Fundação Nacional do Índio |
| GRE | Gabinete da Reitoria |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICSI | Centro Internacional para a Regularização de Diferenças Relativas aos Investimentos |
| IDA | Associação Internacional de Desenvolvimento |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IESALC | Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe |
| IGC | Índice Geral de Cursos |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| LAEE | Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MARE | Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| METEP | Metodologia e Técnica de Pesquisa |
| MIGA | Agência Multilateral de Garantia de Investimentos |
| MPF | Ministério Público Federal |
| OEA | Organização dos Estados Americanos |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| ONGs | Organizações não Governamentais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OPAN | Operação Amazônia Nativa |
| OPEP | Organização dos Países Exportadores de Petróleo |
| PAS | Processo de Avaliação Seriado |
| PBP | Programa de Bolsa Permanência |
| PDPI | Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas |
| PIESP | Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações |
| PNE | Plano Nacional de Educação |

| | |
|---------|--|
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PROINDI | Programa de Inclusão e Permanência de Alunos Indígenas |
| PROLIND | Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PSS | Processo Seletivo Simplificado |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas |
| REUNI | Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão |
| SEED | Secretaria de Estado de Educação |
| SESU | Secretaria de Educação Superior |
| SETI | Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior |
| SFI | Sociedade Financeira Internacional |
| SIL | Summer Institut of Linguistics |
| TIs | Terras Indígenas |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UCDB | Universidade Católica Dom Bosco |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |
| UEMS | Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul |
| UENP | Universidade Estadual do Norte do Paraná |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFRR | Universidade Federal de Roraima |
| UNEMAT | Universidade do Estado do Mato Grosso |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNESPAR | Universidade Estadual do Paraná |

| | |
|-----------|---|
| UNICAMP | Universidade de Campinas |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UNICENTRO | Universidade Estadual do Centro-Oeste |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| USAID | Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 19 |
| 2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: DA UNIVERSALIZAÇÃO À FOCALIZAÇÃO | 28 |
| 2.1 Estado neoliberal e as políticas sociais: uma análise sobre a Educação... 30 | |
| 2.2 Os organismos internacionais e as políticas sociais para a América Latina: a Unesco e a política da diversidade cultural | 52 |
| 2.3 As políticas educacionais brasileiras na década de 1990: a priorização da Educação Básica <i>versus</i> privatização do Ensino Superior..... | 88 |
| 3 O ENSINO SUPERIOR E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: A INSERÇÃO DOS INDÍGENAS..... | 98 |
| 3.1 As ações afirmativas: histórico, constitucionalidade e implementação no ensino superior brasileiro | 100 |
| 3.1.1 A constitucionalidade das ações afirmativas | 118 |
| 3.1.2 A Universidade e as ações afirmativas no Brasil..... | 125 |
| 3.2 As ações afirmativas para indígenas no ensino superior no Brasil | 135 |
| 3.2.1 Elementos da demanda indígena pelo Ensino Superior..... | 139 |
| 3.2.2 A formação de professores indígenas..... | 146 |
| 3.2.3 A inserção dos indígenas nas universidades “regulares do país” | 158 |
| 3.2.4 Além das leis: desafios para a permanência e conclusão dos cursos superiores..... | 163 |
| 4 OS INDÍGENAS NO ESTADO DO PARANÁ E AS POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR..... | 177 |
| 4.1 Os povos indígenas no Paraná | 183 |
| 4.1.1 Aspectos sócio-históricos dos Kaingang | 186 |
| 4.1.2 Aspectos sócio-históricos dos Guarani..... | 192 |
| 4.1.3 Aspectos sócio-históricos dos Xetá | 198 |
| 4.2 As ações afirmativas para indígenas no ensino superior no Paraná..... | 201 |
| 4.2.1 A Constituição da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) | 208 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.2 O Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná..... | 212 |
| 4.2.3 Perfil dos candidatos a partir dos questionários socioeducacionais..... | 221 |
| 4.2.4 Reflexões sobre a permanência: ações e normatizações..... | 235 |
| 5 AS POLÍTICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ PARA OS INDÍGENAS: ANÁLISE DOCUMENTAL E DE ENTREVISTAS..... | 247 |
| 5.1 A metodologia do trabalho de campo: entrevistas..... | 250 |
| 5.2 As políticas de permanência da Universidade Estadual de Maringá..... | 255 |
| 5.3 O que dizem os indígenas sobre o Ensino Superior? | 270 |
| 5.3.1 Identificação dos entrevistados | 271 |
| 5.3.2 A importância do Ensino Superior..... | 274 |
| 5.3.3 Análise da Lei de Vagas e atuação da CUIA da UEM..... | 279 |
| 5.3.4 Trajetória acadêmica..... | 285 |
| 5.3.5 Perspectivas depois de formados | 296 |
| 5.3.6 A atuação dos indígenas formados | 299 |
| 5.4 As lideranças indígenas e suas perspectivas sobre o Ensino Superior no Estado do Paraná..... | 302 |
| 6 CONCLUSÃO | 311 |
| 7 REFERÊNCIAS..... | 317 |
| 8 APÊNDICE..... | 338 |

1 INTRODUÇÃO

A escola indígena por ser uma instituição do Estado, este se sente no direito de impor limite a autonomia pedagógica e gerencial. Neste caso, a sociodiversidade só é admitida e tolerada no âmbito da escola indígena, até o ponto em que ela representa uma vantagem para o capital no sentido de ampliar e diversificar o mercado ou até o ponto em que não questione os interesses das elites políticas e econômicas que detêm o domínio do poder. (BANIWA, 2012, p. 76).

Ideias como esta, advindas de teóricos indígenas – acadêmicos ou lideranças políticas e religiosas – demonstram que a educação escolar e, conseqüentemente, a formação acadêmica dos povos indígenas, são objeto de ampla e complexa análise na área da Educação, pois envolvem questões econômicas, sociais, políticas, culturais e escolares que necessitam ser problematizadas para assim tornar-se possível uma discussão aprofundada de aspectos de difícil compreensão em relação ao tema.

As discussões sobre a educação escolar indígena a partir de uma perspectiva participativa e a ampliação dos processos de escolarização desses povos inseridos no Ensino Superior são elementos recentes no cenário brasileiro; mas vêm aumentando e ganhando sistematicidade nas duas últimas décadas, passando a fazer parte da agenda governamental e das reivindicações dos povos indígenas.

Em decorrência das especificidades étnicas e linguísticas, bem como das formas e programas ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IESs) para acesso à formação universitária indígena, diferentes experiências têm sido desenvolvidas e discutidas nas distintas regiões do Brasil.

Nesse sentido, o objeto central desta tese são as políticas focalizadas para o Ensino Superior de estudantes indígenas, ou seja, as ações afirmativas para este grupo específico, a partir do estudo da presença desses acadêmicos na Universidade Estadual de Maringá, que, como as demais instituições públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná, desde 2002 está recebendo alunos das etnias Kaingang, Guarani e Xetá em seus quadros discentes, em cumprimento à

Lei Estadual n.º 13.134/2001, que criou vagas excedentes para estudantes indígenas em todas as universidades públicas do Estado.

Considerando que esta é uma política implementada pelo Estado e seus agentes, dentro dos marcos das reformas neoliberais iniciadas na Inglaterra e nos Estados Unidos nos anos de 1980 e adotadas pelo Brasil nos anos de 1990, orientadas pelas políticas da diversidade cultural e direcionadas para segmentos sociais específicos, diferenciados e “vulneráveis”; defendemos a tese de que este fato requer das investigações e análises o estudo de questões advindas da reforma do Estado, das ações dos movimentos sociais e das políticas educacionais e culturais do período.

Partimos da evidência de que, apesar de um forte discurso sobre participação e autonomia, emanado dos organismos e agências internacionais, no Estado do Paraná a elaboração da lei de acesso ao Ensino Superior ocorreu de forma verticalizada, sem a participação das comunidades indígenas. No entanto, essa lei foi incorporada como demanda desses povos e vem sendo utilizada na pauta de suas reivindicações junto ao Estado. Dessa forma, os aspectos referentes à sua efetivação advêm das condições sócio-históricas do sistema capitalista neste período, da atuação das universidades e das comunidades indígenas que vivem no Estado.

A partir das políticas de acesso e permanência no Ensino Superior oferecidas pelo Estado, os indígenas das diversas regiões do Paraná passam a se relacionar com a educação e com as universidades de formas variadas, o que pode ser percebido pelo histórico diferenciado de evasão, retenção nas séries e conclusão de cursos nas universidades estaduais. Assim, se a política chega às terras indígenas de forma homogênea, cada comunidade e grupo tem adotado estratégias distintas para acessá-la, a partir de suas particularidades étnicas e do contato com a sociedade envolvente, com o próprio Estado e suas instituições.

Embora ainda em processo de análise entre as comunidades, este nível de escolarização passa a ser entendido como importante instrumento de luta para o estabelecimento e expansão de alianças com a sociedade envolvente, tornando-se um importante elemento de luta por melhores condições de vida das populações indígenas no País e no Estado do Paraná.

As discussões da área do Ensino Superior indígena apresentam esse nível de ensino como instrumento de empoderamento desses povos enquanto coletividades etnicamente diferenciadas, uma vez que profissionais formados em nível superior teriam maior acesso a cargos e atividades importantes nas terras indígenas e seriam melhor instrumentados para as relações que estabelecem com a sociedade não indígena.

O pressuposto teórico aqui adotado é o de que uma política focada e específica¹ como esta deve ser analisada em seu contexto sócio-histórico de referência, articulando-se as políticas locais com as regionais, nacionais e internacionais. Dessa forma, metodologicamente, a análise das ações da Universidade Estadual de Maringá que visam à permanência dos estudantes indígenas foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa desenvolvida por meio de uma análise documental e bibliográfica das políticas da diversidade cultural, com ênfase no percurso realizado no âmbito das proposições educacionais, que, para o Ensino Superior, levam à elaboração de políticas de ações afirmativas.

Para a compreensão da situação dos indígenas Kaingang, Guarani e Xetá que vivem em terras indígenas no Estado do Paraná quanto ao acesso ao ensino superior público do Estado, os procedimentos de pesquisa envolveram a realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes e profissionais indígenas formados pela Universidade Estadual de Maringá e lideranças nativas, articulando estas fontes com documentos da política educacional e os documentos produzidos pela instituição, especialmente aqueles gerados pela Comissão Universidade para os Índios (CUIA). Na seleção de documentos para essa análise adotamos o entendimento de Evangelista (2012, p. 52), de que “[...] documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fatos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, sites, e outros [...]”.

¹ Entendemos ainda, de acordo com Azevedo e Burlandy (2010, p. 206), que “O ponto chave não é de como surgem os meios para a conquista de qualidade de vida – se através de estratégias focalizadas ou universais –, mas sim qual a capacidade que estes possuem para exercerem efeitos sobre a pobreza”. O que tem sido percebido no Brasil, segundo os autores, é que as políticas implementadas, em grande medida, não têm levado a mudança da ordem social, pois essa não se altera se a ordem econômica e política também não for alterada. Isso fica evidente à medida que a discussão se desloca, do nosso ponto de vista, do âmbito econômico para o cultural, como será evidenciado ao longo deste texto.

Para um quadro mais amplo de compreensão do objeto de investigação, considera-se que sua apreensão deve ocorrer a partir das múltiplas determinações que levaram o Estado a implantar ações em resposta à reestruturação produtiva do sistema e aos movimentos sociais com as configurações tomadas a partir do final da década de 1970. Estas ações são analisadas numa correlação de forças que em alguns momentos se expressam em políticas sociais, entendidas como “[...] uma gestão estatal da força de trabalho, articulando às pressões e movimentos sociais dos trabalhadores com as formas de reprodução exigidas para a manutenção do capital e para a manutenção da ordem social”. (FALEIROS, 2004, p. 49, tradução nossa).

Para discutir políticas públicas sociais, conforme sinalizado anteriormente, é necessário entender o Estado e a forma como este as implementa, conforme cada conjuntura econômica e social.

O recorte da presente investigação, embora considere elementos históricos de períodos anteriores para situar o objeto em seu movimento, compreende o período a partir da década de 1990, em que se consolidaram as reformas econômicas e políticas dos Estados latino-americanos com a consolidação do ideário neoliberal, que envolve o controle de ações estatais restritas a algumas funções (entre elas a educação) que não podem ser deixadas sob a responsabilidade de outros setores.

As políticas do período são orientadas pelas transformações ocasionadas pela reestruturação produtiva decorrente da crise econômica do sistema capitalista, acirrada em meados da década de 1970, pois as transformações no mundo da produção e do trabalho propugnam mudanças nas formas de organização da sociedade como um todo, ou seja, na política, na cultura, na ideologia, etc. Neste sentido afirmam Marx e Engels:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc. (MARX; ENGELS, 1984, p. 36).

Se os seres humanos e suas produções são fruto de determinações históricas, a educação pode ser vista como uma prática social que resulta de determinações econômicas, sociais e políticas, ou seja, como forma de reprodução de contradições que possibilitam mudanças e criação de novas formas de organização social.

Os indígenas, inseridos cotidianamente em relações com a sociedade envolvente, estabelecem estratégias de incorporação, apropriação, descarte e modificações daquilo que o Estado lhes impõe ou oferece por meio das políticas públicas. No Paraná, os Kaingang, os Guarani e os Xetá incorporaram o projeto de inserção indígena na Educação Superior (Lei nº. 13.134/2001) como uma política de acesso e ampliação das demandas dos grupos.

Juntamente com as lutas indígenas pela terra, a garantia dos direitos legais, a sustentabilidade nas aldeias e a gestão dos territórios têm relação com o acesso aos empregos dentro de suas comunidades, sendo esta uma das questões que guardam maior relação com a política de formação superior, pois no Paraná, pelo histórico do aldeamento, exclusão, baixa escolaridade e questões culturais, um grande número de professores que atuam nas escolas das terras indígenas não é constituído de indígenas.

O escopo desta investigação vem sendo pensado e elaborado desde a pesquisa de mestrado, na qual trabalhamos com o processo de efetuação da Lei nº. 13.134, de 18 de abril de 2001. Naquele momento não houve o estudo de uma instituição, mas a montagem de um panorama geral sobre essa política no Paraná. Aquele primeiro trabalho de sistematização e análise, os estudos realizados e a experiência vivenciada com os estudantes indígenas desde então, por meio da participação na CUIA, contribuíram para a proposição do recorte delimitado na Universidade Estadual de Maringá, visando compreender e discutir as expectativas, dificuldades, desafios e conquistas que os estudantes indígenas vivenciam no Ensino Superior.

Os avanços, limites e possibilidades da política de inclusão indígena no Ensino Superior bem como as discussões geradas em nível de produção acadêmica e àquelas relacionadas às demandas que esses novos estudantes vêm acarretando para a universidade, em termos de ensino, pesquisa e extensão, são temas pouco debatidos, que ainda demandam muitas investigações.

Considera-se fundamental uma análise dessa política de vagas excedentes, uma vez que ela serviu como experiência para inúmeras instituições do País, em virtude do seu pioneirismo no contexto nacional.

A partir dos pressupostos acima anunciados, este trabalho dividi-se em quatro seções. Na primeira seção a educação foi abordada como política pública social, portanto, mantida, em grande medida, pelo Estado, sendo influenciada pelos seus encaminhamentos teóricos, legislativos e executivos. Nesse sentido é apresentada uma discussão sobre o Estado Neoliberal, assunto já bem debatido na área da política educacional, mas pouco discutido na área da educação escolar indígena.

O estudo visou situar esta política na agenda internacional proposta para os países da América Latina, entre eles o Brasil, influenciada pelas orientações emanadas do centro de poder do capital e propagadas por seus organismos multilaterais de financiamento como o FMI, o Banco Mundial e suas instituições de cooperação técnica - como a Unesco, a OEA, o CEPAL, a OIT e o PNUD -, através de acordos entre estes e os países da região latino-americana.

Identificou-se que as políticas de Educação Superior para os povos indígenas fazem parte de um conjunto de ações que visam à redução da pobreza através da focalização em grupos vulneráveis. Isto fica evidenciado nos documentos do Banco Mundial, que toma a Educação Superior para os indígenas como forma de incrementar suas rendas. Estes elementos são destacados na primeira seção, a partir do estudo de três documentos do Banco Mundial que abordam a questão. São eles: *Pueblos Indígenas y Desarrollo en América Latina* (1993); *Pueblos Indígenas, Pobreza y Desarrollo Humano en América Latina: 1994-2004* (2004); *Política Operacional sobre Povos Indígenas e Estratégia para o Desenvolvimento Indígena* (2006).

Sobre a política mais geral da educação escolar indígena, evidencia-se que a atuação da Unesco foi e continua sendo fundamental para a elaboração de uma proposta de ensino diferenciado e bilíngue, que coloca os pressupostos da interculturalidade entre os elementos mais importantes que balizam a política da diversidade cultural formulada desde sua criação, no Pós-Segunda Guerra Mundial, em 1945. Nela se observa que a questão da cultura e da diversidade cultural vem sendo abordada por essa agência a partir de quatro documentos

principais, a saber: a Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, de 1945; a Declaração das Raças, da Unesco, de 1950; a Declaração Sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, de 1978; e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2002.

Na última parte da seção demonstra-se como a educação brasileira, a partir da década de 1990, prioriza a Educação Básica, deixando a Educação Superior como setor de investimento da iniciativa privada, levando, assim, a políticas cada vez mais focalizadas, direcionadas aos grupos vulneráveis, para que sejam atendidas sem o incremento de vagas no Ensino Superior público do País.

Na segunda seção apresentamos as ações afirmativas do Brasil e as formas de inserção dos povos indígenas nessa política. Estas ações vêm ocorrendo conforme a lógica de Estado Mínimo para as questões sociais, a partir de políticas de curto prazo, visando atender problemas emergenciais. No campo educacional isto ocorre por ações do Banco Mundial, que são analisadas com base nas formulações que priorizam a atenção à Educação Básica e o foco nos grupos minoritários.

Os estudos sobre a temática mostram que no período o Ensino Superior foi excludente para a população em geral, mas intensificado para grupos historicamente discriminados, como os negros e os indígenas. Cabe destacar, que o objetivo da seção não é polemizar acerca das ações afirmativas, sobre as quais existe um amplo debate em diversos setores sociais, como, por exemplo o campo acadêmico e jurídico - mas apresentar como está ocorrendo a inserção dos indígenas nas universidades.

Para tanto, na primeira parte da seção discutimos a constitucionalidade das ações afirmativas e como estas vêm ocorrendo no Ensino Superior público do Brasil, sobretudo a partir de 2001, com as ações da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que, estimulada pelas ações da Fundação Ford no Brasil, tornou-se pioneira da discussão no País. Para esse debate são trazidos elementos das ações afirmativas formuladas nos EUA que foram utilizadas como referência para as ações brasileiras. Também analisamos como as políticas de inserção das populações indígenas no Ensino Superior vêm ocorrendo, em âmbito nacional, a partir da década de 1990. Destacamos as discussões sobre os

motivos que levam os indígenas a buscarem o Ensino Superior, as políticas específicas voltadas à formação de professores indígenas com as licenciaturas interculturais e como ocorre a inserção destes no ensino superior “regular”, problematizando elementos que compõem o acesso a esse nível de ensino.

Na terceira seção discutimos a política de educação superior para indígenas realizada pelo Estado do Paraná. Para tanto, entendemos necessário tecer algumas considerações sobre aspectos socioculturais e históricos das populações indígenas no Paraná que consideramos fundamentais para pensar as políticas para estes povos, os quais têm especificidades que precisam ser consideradas na elaboração de ações de acompanhamento dos estudantes indígenas.

Na sequência abordaremos a tramitação e implementação da Lei n.º 13.134/2001, ressaltando que ela foi elaborada sem o conhecimento e consulta das comunidades indígenas e da comunidade universitária, as quais são agentes centrais da política. Apresentamos também um breve histórico da constituição e as principais ações da Comissão Universidade para os Índios (CUIA), das quais uma das mais relevantes é a regulamentação e realização do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, que está em sua décima segunda edição. Enfatizamos alguns dos aspectos centrais do vestibular, como a prova oral e as discussões recentes acerca da carta de recomendação assinada pelas lideranças indígenas, documento obrigatório para os indígenas que concorrem às vagas das universidades estaduais, uma vez que este processo tem mobilizado e proporcionado um maior espaço de participação das lideranças indígenas em torno do tema.

Ao ingressarem na universidade, outras questões se colocam aos estudantes e ao universo indígena. A partir disso, discutimos a problemática da escolha, permanência e conclusão dos cursos, tendo como ponto de partida o perfil socioeconômico dos candidatos ao Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Desenvolvemos considerações sobre a CUIA de cada instituição, bem como suas normatizações para o acompanhamento dos estudantes indígenas. Por fim destacamos os momentos de discussão coletiva realizados em quatro edições do *Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná*, eventos

realizados pela CUIA estadual com apoio e parceria da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI).

Na quarta seção fizemos uma pesquisa de campo que abrangeu dois momentos: o levantamento e análise da documentação produzida pela Universidade Estadual de Maringá sobre os indígenas, como resoluções, cursos, históricos escolares e entrevistas com três grupos de indígenas: alunos atualmente matriculados, indígenas formados pela instituição e lideranças de diferentes terras indígenas. Estas entrevistas foram realizadas com base nos procedimentos da história oral enquanto encaminhamento de construção de fontes que enriquece a pesquisa empírica. Buscamos compreender as análises que os indígenas têm feito dessa política, bem como a forma como dela se utilizam, haja vista que se apropriam dos discursos, proposições e práticas do Estado buscando atender ou ressignificar suas demandas e fortalecer suas lutas.

A seção foi dividida em duas partes. Na primeira foram abordadas as ações institucionais da Universidade Estadual de Maringá referentes à questão indígena, as quais estão regulamentadas em duas normativas: a Resolução n.º 205/2006-CEP, que normatiza questões referentes à ocupação das vagas destinadas aos indígenas na instituição, e a Resolução n.º 115/2007-CEP, que cria o Programa de Inclusão e Permanência de Alunos Indígenas (PROINDI).

Nessa seção analisamos também dois elementos importantes para a permanência dos estudantes indígenas na UEM: as ações desenvolvidas pelo grupo de pesquisadores do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da Universidade Estadual de Maringá (LAEE/UEM) e a disponibilidade de moradias do Centro Cultural Indígena de Maringá, criado e administrado pela Associação Indigenista de Maringá (ASSINDI).

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: DA UNIVERSALIZAÇÃO À FOCALIZAÇÃO

Nesta seção, primeiramente analisamos as políticas educacionais do Brasil a partir da década de 1990, construídas no contexto da reforma neoliberal de Estado com a defesa do Estado Mínimo para as questões sociais, nas quais se tem como perspectiva a privatização dos serviços públicos. A ampliação e o financiamento deixam de ser destinados a todos, privilegiando-se, por meio de políticas públicas, os grupos considerados vulneráveis.

Na segunda parte evidenciamos como esta “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (DALE, 2004), proposta e conduzida pelos organismos e agências internacionais do capital, configurou as políticas educacionais do período - pautadas, sobretudo, pelas recomendações oriundas do Banco Mundial e da Unesco. Buscamos compreender como ocorreu a implantação, no Brasil das políticas em questão, na reforma do Estado, as quais priorizam a Educação Básica em detrimento da Educação Superior, com base nos princípios do neoliberalismo.

O recorte aqui estabelecido começa na década de 1990, pois foi nesse momento que o neoliberalismo se consolidou na maioria dos países da América Latina, entre eles o Brasil. A literatura analisada evidencia que a partir desse período ocorreu um alinhamento do País com esses princípios.

As políticas sociais, segundo Vieira (2004), são estratégias governamentais para a manutenção do sistema capitalista. São respostas dadas à classe trabalhadora e suas reivindicações e não podem estar desvinculadas do âmbito da produção: “[...] la política social es una manera de expresar las relaciones sociales, cuyas raíces se localizan en el mundo de la producción” (VIEIRA, 2004, p.33). Nesta perspectiva, a resposta dada pelo Estado está sempre dentro dos limites do que é possível para cada governo em um determinado momento. Assim, o autor chama a atenção para a indissociabilidade entre política social e política econômica.

No mesmo sentido de apreensão da contradição que perpassa a elaboração e implementação das políticas sociais, Pastorini (2004) propõe sua compreensão através dos seguintes elementos:

a) Resultado das lutas das classes dominadas, por melhores condições de vida; b) estratégia de conquista de hegemonia das classes dominantes, através da busca da direção, do consenso, da legitimação da ordem estabelecida; c) meio de controle de eventuais crises sociais; d) socialização dos custos de manutenção e reprodução da força de trabalho, que antes era uma carga exclusiva para o empregador. (PASTORINI, 2004, p. 231).

Nesta perspectiva, a educação, enquanto política social, é entendida como construção sócio-histórica; assim, cada sociedade tem um sistema e um projeto educacional que, em seu conjunto, não estão desvinculados do projeto social mais amplo, das questões econômicas, políticas e culturais e das formas de sociabilidade do momento em que se produzem. Como política pública social, não pode ser analisada fora do âmbito do Estado, ao qual compete sua elaboração e realização.

Assim, a compreensão das políticas educacionais brasileiras para o Ensino Superior e a focalização em alguns grupos considerados vulneráveis, por via de ações afirmativas, perpassa o entendimento da organização da produção e de como o Estado vem atuando na política econômica e social. Segundo Faleiros (2004), as políticas sociais se expandem ou se retraem segundo a conjuntura política e econômica de cada período, visando à manutenção da ordem, à paz e à acumulação.

Embora os movimentos sociais, na forma como estão organizados, com bandeiras específicas, “[...] não sejam capazes de abalar as bases do capitalismo, a coesão social é elemento importante no processo de seu desenvolvimento e expansão.” (FAUSTINO, 2006, p.55).

Diante das distintas reivindicações de segmentos organizados, o Estado se manifesta por meio das políticas públicas, como elemento que visa à manutenção da ordem social vigente, à medida que regulamenta direitos e atende algumas das reivindicações dos movimentos sociais.

Sobre as questões indígenas, na implementação de ideário neoliberal, segundo Faustino (2006, p.55), “[...] sob a orientação dos organismos internacionais, na América Latina, a partir do final dos anos 1980, foram ‘consideradas’ algumas das reivindicações do movimento indígena na elaboração da nova política indigenista internacional”. As recomendações em relação aos povos indígenas foram feitas principalmente pelo Banco Mundial, desde sua Diretriz Operacional 2.34, publicada em 1982.

Embora se observem mudanças e avanços na atual política educacional voltada às minorias, por sua defesa do reconhecimento à diversidade cultural, entendemos, conforme Mészáros (2008, p. 25), que “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social na qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. Só é possível uma alternativa educacional com a ruptura da lógica do capital, a partir de uma educação que atue no sentido de contrainternalização dos valores hegemônicos propagados pela classe dominante; ou seja, para o autor, uma educação para além dos interesses do capital só se viabiliza em uma sociedade para além do capital.

Assim, as discussões desta seção visam mostrar como o Estado Brasileiro chega à proposição de políticas sociais focalizadas em detrimento de políticas universalizantes. Neste sentido, busca compreender como nesse contexto de elaboração de políticas para minorias² a Educação Superior para os indígenas torna-se pauta e quais as respostas dados por esse Estado.

2.1 Estado neoliberal e as políticas sociais: uma análise sobre a Educação

A compreensão das diversas ações do Estado, assim como a forma como são propostas e executadas as políticas sociais, requer uma articulação com o contexto social, econômico e político em que estão inseridas. Assim, entendemos

²² Minorias aqui não referem a dados demográficos, mas à representação minoritária que determinados grupos étnicos, como negros e indígenas, têm em espaços como a Educação Superior.

que as políticas de ações afirmativas são uma das muitas estratégias para implementar o modelo neoliberal pensado para os países periféricos. Compartilhando das análises de Neves (2005), é possível apreender o Estado a partir de sua necessidade de criar consenso. Para a autora, o Estado é quem exerce, de forma “ético-política”, a dominação da classe capitalista sobre a classe trabalhadora buscando mecanismos para a superação da contradição referente ao trabalho social que é apropriado por alguns indivíduos ou grupos. É ao Estado que os trabalhadores e a burguesia recorrem, quer para a manutenção da ordem, quer para assegurar a regulamentação de condições mínimas de trabalho e dignidade. Suas políticas em nenhum momento questionam a ordem estabelecida, mas atuam no sentido de solucionar conflitos sociais.

Harvey (2011a) explica como ocorre a criação do consenso neoliberal: é a partir de “[...] práticas de longa data de socialização cultural que costumam fincar profundas raízes em tradições nacionais ou regionais”. Para a construção do consentimento político o Estado utiliza, entre outros mecanismos, o que o autor chama de “impenetrável investimento cultural”. Os meios utilizados para essa construção foram variados, “[...] fortes influências ideológicas circularam nas corporações, nos meios de comunicação e nas numerosas instituições que constituem a sociedade civil – universidades, escolas, Igrejas e associações profissionais”. (HARVEY, 2011a, p. 50).

Para tornar-se hegemônico, o discurso político e legal deve ter um apelo considerado legítimo por amplos setores sociais. Conforme o autor, “[...] em tudo isso, foi hegemônico o recurso às tradições e valores culturais. O projeto declarado de restauração do poder econômico a uma pequena elite provavelmente não teria muito apoio popular”. (HARVEY, 2011a, p. 51). Os esforços são no sentido de defender as liberdades individuais.

Assim que estes princípios estão instaurados, o Estado pode passar a agir de forma mais clara, “[...] uma vez que fez a virada neoliberal, o aparato do Estado pôde usar seus poderes de persuasão, cooptação, chantagem e ameaça para manter o clima de consentimento necessário à perpetuação de seu poder”. (HARVEY, 2011a, p. 50).

O Estado é central na disseminação desses elementos, pois é a partir dele que amplas camadas da população têm acesso aos denominados bens e

serviços. Os currículos escolares, as políticas de formação de professores, a gestão escolar, enfim, a as orientações para a formação do cidadão, chegam à população por meio das ações estatais.

Com relação ao Estado, retomando os escritos na obra “O Capital”, de Marx (1979). No capítulo VIII, “Jornada de Trabalho”, percebemos que ele ressalta essa atuação, mostrando o papel do Estado em todos os momentos da história como regulador da relação de exploração entre capital e trabalho:

O estabelecimento de uma jornada normal de trabalho é o resultado de uma luta multissecular entre o capitalista e o trabalhador. A história dessa luta revela duas tendências opostas [...] sem dúvida, as pretensões do capital no seu Estado embrionário, quando começa a crescer é de assegurar o direito de sugar a quantidade suficiente de trabalho excedente não através da força das condições econômicas, mas, mas através da ajuda do poder do Estado [...]. (MARX, 1979, p. 307).

Em alguns momentos o capital recorre ao Estado para essa regulação, assim como a classe trabalhadora também precisa recorrer a ele para manter-se minimamente e conseguir algumas conquistas. Estas, no momento em que Marx escreveu, referiam-se à legislação fabril:

A história da regulamentação da jornada de trabalho em alguns ramos da produção e a luta que ainda prossegue em outros para se obter essa regulamentação demonstra palpavelmente que o trabalhador isolado, o trabalhador como vendedor “livre” de sua força de trabalho sucumbe sem qualquer resistência a certo nível de desenvolvimento da produção capitalista. A instituição de uma jornada normal de trabalho é, por isso, o resultado de uma guerra civil de longa duração, mais ou menos oculta, entre a classe capitalista e a classe trabalhadora. (MARX, 1979, p. 341).

Neste texto Marx (1979) mostra como o Estado, no primeiro momento, trabalha na expansão da jornada de trabalho, mas em outros, atua para a redução desta e extinção do trabalho infantil. Essa atuação depende da conjuntura e das necessidades de regulação que tem o capital, haja vista que a partir das lutas dos trabalhadores cede a estes alguns direitos visando à manutenção e otimização da força de trabalho. Marx evidencia que o sistema capitalista utiliza o Estado para regular a relação entre trabalho e capital, uma vez que é governado pelos grandes capitalistas ou em nome deles.

Esse entendimento já foi expresso por Marx e Engels (1988, p. 2) no Manifesto do Partido Comunista, no qual os dois pensadores atribuíam ao Estado, a partir de seus governantes, funções específicas para a manutenção dos interesses burgueses: “O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”, administração feita com base em uma política representativa, expressa na atualidade nas denominadas democracias representativas.

O Estado atual, com algumas características diversas do Estado de meados do século XIX, em decorrência de mudanças históricas, continua sendo o braço forte do capital, mesmo que este não tenha nacionalidade e não reconheça os limites do Estado-nação, conforme explica Wood (2010):

O capital foi capaz de estender seu alcance econômico para muito além das fronteiras de qualquer nação-Estado, mas o capitalismo ainda está longe de prescindir da nação-Estado. O capital precisa do Estado para manter a ordem e garantir as condições de acumulação, e, independentemente do que tenham a dizer os comentadores a respeito do declínio da nação-Estado, não há evidência de que o capital global tenha encontrado um instrumento mais eficaz. (WOOD, 2010, p.8).

Ao estudar as crises do capitalismo mundial, Coggiola (2011) demonstra que desde a crise do petróleo, na década 1970, ocorreram dezessete “eventos de crise” que atingiram países da América Latina e países europeus e asiáticos, ou seja, uma crise a cada dois anos, em média. Para superá-las, o capital recorre ao Estado, como forma de regular questões relativas à manutenção dos lucros.

A mesma atuação em benefício do capital por parte do Estado é evidenciada por Harvey (2011b) ao analisar a crise capitalista iniciada nos EUA em 2008. Segundo o autor, a máxima neoliberal de Estado não intervencionista não é aplicada quando se trata dos interesses do sistema:

As práticas efetivas do neoliberalismo (ao contrário de sua teoria utópica) sempre implicaram claro apoio para o capital financeiro e para as elites capitalistas (geralmente com base na teoria de que as instituições financeiras devem ser protegidas a todo custo e que é dever do poder do Estado criar um ambiente agradável para os negócios, o que resultaria em mais lucro) [...] Apenas agora em que o Estado entra em cena para socorrer os financistas, ficou claro para todos que Estado e capital estão mais ligados um ao

outro do que nunca, tanto institucional quanto pessoalmente. (HARVEY, 2011b, p.178).

É a partir desta concepção que serão discutidas as proposições de políticas públicas sociais do Estado. Este, visando à preservação da lógica do sistema capitalista, implanta um ideário que lhe dê sustentação, pois, de acordo com Boron (2001, p.117), “Para ser dominante, uma classe tem que primeiro ser capaz de demonstrar que pode exercer efetivamente a direção intelectual e moral”. Entendemos ser esta a perspectiva da burguesia ao propagar o neoliberalismo mundialmente: ela precisa mostrar que tem a solução para os problemas decorrentes da crise, precisa dar a direção, reforçando a necessidade de administrar o Estado com mais racionalidade, mas revestido de um ideário de neutralidade e busca pela justiça social.

No contexto da atual crise econômica, vivemos um momento sem precedentes de predomínio do mercado sobre as relações sociais. Conforme Boron (2001, p.199), os contratos sociais e as decisões, sobretudo em países que não têm uma democracia consolidada, como é o caso dos países latino-americanos, ficam, de forma mais visível, sob o jugo de um mercado dominado pelos oligopólios: “[...] são as grandes empresas que nas últimas décadas consolidaram seu predomínio nos mercados mundiais até limites inimagináveis há poucas décadas atrás”. É neste cenário que vão se implantando e fortalecendo os pressupostos neoliberais, elementos que buscaremos entender historicamente nas próximas páginas.

A discussão aqui realizada tem como base os estudos de economistas, cientistas sociais e políticos, filósofos, geógrafos e historiadores apoiados no referencial marxista, como Boron, (2001), Moraes (2001), Anderson (1995), Neves (2005), Orso (2007) e Harvey (2011a, 2011b), que fazem análises e estudos críticos da realidade atual. Segundo suas proposições, para a compreensão do ideário neoliberal é necessário retomar o liberalismo clássico, desenvolvido no momento de transição do feudalismo para o capitalismo, como reação à sociedade absolutista e ao medievalismo, na defesa, principalmente, da propriedade privada dos meios de produção, da competição, da concorrência, do individualismo e da máxima liberdade de consciência e de mercado. A questão da liberdade pelo viés liberal foi defendida por pensadores como John Locke (1632-

1704), François Quesnay (1694-1774), Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823) com base na mínima intervenção do Estado, sobretudo na economia.

Esses princípios foram construídos, consolidados e defendidos até o final dos anos de 1920 e início dos anos 1930, quando a irracionalidade do livre-mercado, com sua *mão invisível*, começou a se tornar ameaça ao liberalismo e ao capitalismo, como pode ser verificado na crise de 1929. O *Estado de Bem-Estar Social* proposto por Keynes³ se instituiu para salvaguardar a ordem do sistema. Diante das revoluções socialistas, da mobilização social, de protestos em diferentes partes do mundo e das incertezas econômicas do período, o economista burguês delineou e propôs a intervenção estatal, a administração e o gerenciamento do mercado, como um meio necessário para evitar o colapso do capitalismo e, conseqüentemente, o crescimento do socialismo.

As medidas intervencionistas abriram espaço para políticas estatizantes, mesmo não sendo este o objetivo central da reforma keynesiana. No contexto de guerras, crises políticas, movimentos fascistas, incertezas econômicas e ameaças comunistas, o “braço forte” do Estado passa a ser visto pelos liberais como necessário, embora seja preciso estabelecer seus limites.

Segundo Orso (2007), as ações propostas por Keynes produziram dois efeitos sobre o pensamento liberal clássico: “[...] defenderam a intervenção do governo na economia, cooptaram os trabalhadores e impediram que se deslocassem para o socialismo”. É com essas propostas que se formula o denominado *Estado de Bem-Estar Social*, a partir do qual “alguns estados passaram a estender alguns direitos sociais aos trabalhadores, principalmente nas áreas de educação, saúde, infraestrutura, seguridade social, etc.” (ORSO, 2007, p.171).

Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo se fortaleceu logo após a Segunda Guerra Mundial, em contraposição às ações implementadas com base nas propostas de Keynes. A crítica ao denominado *Estado de Bem-Estar Social*

³ O Estado do Bem-Estar Social (Welfare State), baseado nas ideias de John Maynard Keynes (1883-1946), foi uma série de medidas tomadas para a revitalização do capitalismo. Os pensadores que defendiam essa intervenção acreditavam que incentivando o consumo se estimula a produção. Para tanto era necessário um forte investimento estatal na economia com o incentivo das indústrias de base e de transformação, o desenvolvimento de políticas públicas, a permissão à sindicalização, o atendimento às reivindicações trabalhistas por meio da elaboração de legislações protetoras do trabalho livre. (FAUSTINO, 2006; NETTO E BRAZ, 2009).

ocorre com as ideias disseminadas no texto de Hayek “O caminho da Servidão”, publicado em 1944.

Em consonância com Anderson (1995), estudiosos como Orso (2007), Harvey (2011a, 2001b) e Paulani (2006) mostram que, já em 1947, Hayek e outros liberais contrários à reforma proposta por Keynes, entre eles Milton Friedman, fundaram a Sociedade de Mont Pélerin, altamente organizada internacionalmente, objetivando combater qualquer forma de intervencionismo e regulação do capital pelo Estado. A sociedade contou com apoio político e econômico, sobretudo nos Estados Unidos, para, segundo Anderson (1995), tornar o capitalismo mais duro e livre de regras.

Não obstante, nos chamados “anos de ouro do capital”, marcados pela estabilidade econômica experimentada pelo capitalismo nas décadas de 1950 e 1960, pela reconstrução da Europa e da Ásia e pela industrialização da América Latina, em um contexto mundial de rápido crescimento da economia, baixo índice de desemprego, inflação reduzida, etc., a propagação de ideias e os perigos que o modelo de Estado intervencionista poderia ocasionar para o sistema não encontraram ressonância.

Em decorrência disso, as repercussões das ideias neoliberais só ocorreram mais efetivamente em finais da década de 1960 e início da década de 1970, principalmente a partir de 1973, com o colapso deflagrado pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), levando à falência do modelo instaurado, devido à recessão, originada pelas baixas taxas de financiamento e altas taxas de juros.

No período foram marcantes os movimentos sociais dos trabalhadores negros e feministas nos Estados Unidos, os quais, mesmo reprimidos violentamente, conquistaram direitos legais. Surgiram também os movimentos de contracultura dos jovens – expressos, por exemplo, no festival de *Woodstock*; os movimentos causados pela derrota dos EUA na Guerra do Vietnam; os movimentos separatistas no Canadá, tratados com uma política multicultural; a revolução cubana; movimentos de guerrilha e criação de sociedades alternativas de base comunista, em várias regiões do mundo. Com a economia em alta, os governos, que tinham o controle dos movimentos, reprimiam-nos, assassinando

as lideranças, cooptando-as e negociando alguns direitos como cotas no mercado de trabalho e nas universidades para negros e mulheres.

Segundo o historiador Eric Hobsbawm (1995), a partir de 1970 a economia entrou em uma crise de acumulação, após décadas de expansionismo da “era de ouro do capital”. Esta crise foi marcada por altas taxas de inflação e baixas taxas de crescimento, iniciando-se nos países centrais e estendendo-se aos países periféricos. A década de 1970 representou um período de grande instabilidade da economia de mercado, ou seja, os “anos de ouro”, oriundos da grande produção industrial do período do Pós-Guerra (1948-1973), haviam chegado ao fim, e com eles ruiu o chamado *Estado de Bem-Estar Social*.

No período, as economias centrais - EUA e Inglaterra – tendo à frente, respectivamente, Ronald Reagan e Margareth Thatcher - adotaram o ideário neoliberal, já fortemente disseminado pela escola de Hayek e seus seguidores liberais de diferentes partes do mundo, na reorganização da economia capitalista. Segundo Harvey (2011b), o neoliberalismo tornou-se hegemônico por se apresentar como a única alternativa.

As formas de superação da crise vêm da reconfiguração da base produtiva, utilizando-se de mecanismos mais racionalizados de produção e organização do trabalho. A ciência e a tecnologia passaram a ser utilizadas na produção de forma mais aprofundada, o que Harvey (1992) denomina de “novo paradigma produtivo da acumulação flexível”, assim definida:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1992, p,140).

A partir dos argumentos de Hayek e de outros liberais, de que a crise era originada no poder dos sindicatos, nos salários e ganhos de operários, nas despesas com instituições estatais e no funcionalismo público, as propostas neoliberais adquiriram visibilidade e se fortaleceram. O novo modelo de

acumulação, baseado na financeirização, não permitia mais a intervenção do Estado, pois, conforme Paulani (2006, p.75):

[...] Volátil por natureza, logicamente desconectado da produção efetiva de riqueza material da sociedade, “curto-prazista” e rentista, o capital financeiro só funciona adequadamente se tiver liberdade de ir e vir, se não tiver de enfrentar, a cada passo de sua peregrinação em busca de valorização, regulamentos, normas e regras que limitem seus movimentos.

Diante de um cenário econômico em crise, com altas taxas de desemprego, a consolidação do ideário neoliberal, disseminado pelos escritos de Hayek em 1947, foi se tornando consenso por causa da repercussão, pelo aliciamento de seguidores e pela criação de *institutos liberais* em diferentes partes do mundo. O neoliberalismo implementou-se, então, como modelo de Estado, a partir de 1979, na Grã-Bretanha no período de 1979 a 1990, e nos Estados Unidos no período de 1980 a 1989.

Como confirma Harvey (2001a, p.31), “[...] a dramática consolidação do neoliberalismo como ortodoxia econômica de regulação da política pública no nível do Estado no mundo capitalista avançado ocorreu nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha em 1979”. Na América Latina o pioneiro na adoção deste ideário é o Chile, por meio de um plano econômico elaborado por economistas norte-americanos provenientes da universidade de Chicago e entregue ao governo ditatorial de Augusto Pinochet (1973-1990).

Para Anderson (1995), mesmo quando a situação econômica, política e social não foi favorável, o modelo neoliberal se disseminou. Foi isso que ocorreu com o mundo a pós a queda do Muro de Berlim. As ações implantadas pelos governos de Reagan e Thatcher se apresentaram como a solução para as crises econômicas daquele período.

Tendo em Friederich Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006) seus principais ideólogos e apoiado pelo centro do poder do capital (EUA e Inglaterra), o neoliberalismo ganha força, consolidando sua hegemonia quando Hayek em 1974 e Friedman em 1979 ganharam o Prêmio Nobel de Economia. Para Hayek, os melhores caminhos vão sendo escolhidos naturalmente, não necessitando de nenhum tipo de intervenção, haja vista que a sociedade é

resultante de um acordo espontâneo de vontades livres, em que as instituições surgem espontaneamente. Nessa perspectiva, como o Estado não pode ser abolido, suas ações devem ser reduzidas ao mínimo.

Segundo Anderson (1995, p.17), “[...] a hegemonia neoliberal se expressa igualmente no comportamento de partidos e governos que formalmente se definem como seus opositores”. O neoliberalismo é um ideal que perpassa todos os setores da sociedade e coopta inclusive setores considerados de esquerda.

Para Harvey (2011a), o Estado neoliberal só se consolidou nos anos de 1990, com uma nova ortodoxia, conhecida como o Consenso de Washington. Para ele, não há um Estado neoliberal no qual seja possível verificar na prática todo o aparato teórico, no entanto, existem elementos gerais que caracterizam um Estado neoliberal, e o autor destaca dois deles. O primeiro seria “[...] criar um clima de negócios ou investimentos favorável para empreendimentos capitalistas”, que, em caso de qualquer necessidade de intervenção do Estado, sempre ficará a favor deste elemento, em detrimento dos direitos tanto dos trabalhadores quanto das questões de regeneração ambiental. O Segundo é de que, “[...] em caso de conflito, os Estados neoliberais tipicamente favorecem a integridade do sistema financeiro e a solvência de instituições financeiras e não o bem-estar da população ou da qualidade ambiental.” (HARVEY, 2011a, p.81). Estes são elementos que levam à ação do Estado, desmentindo assim um dos seus princípios fundamentais, que é o não intervencionismo estatal.

De acordo com Harvey (2011a), uma das maiores dificuldades é conciliar as questões relativas às instituições financeiras com os princípios ortodoxos do neoliberalismo. Sobre isto o teórico afirma:

Os estados neoliberais tipicamente facilitam a difusão da influência das instituições financeiras por meio da desregulação, mas também é muito comum que garanta a todo custo a integridade e a solvência de tais instituições [...] o Estado neoliberal não pode tolerar fracassos financeiros de grande monta, mesmo quando foram as instituições financeiras que tomaram as más decisões [...] o poder do estado tem sido usado com frequência para resgatar empresas ou evitar fracassos financeiros [...] (HARVEY, 2011a, p.83).

A implantação deste ideário não ocorreu da mesma forma em todos os países. Em alguns não foi possível criar consenso, nem por meio da força nem por ameaças, ocorridas, respectivamente, nas ditaduras e nas ações do Fundo Monetário Internacional (FMI). Segundo o autor, a partir da década de 1970, o eixo norteador do neoliberalismo foi a de que era uma forma “natural” de regular a ordem social.

Assim, cabe uma conceituação do que seja, em linhas gerais, o neoliberalismo, que, segundo Moraes (2001), consiste em uma reforma do liberalismo clássico sistematizado por Adam Smith (1723-1790). Entre os significados atribuídos ao neoliberalismo estão:

[...] uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social;
um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferencias e congressos, edita publicações, *think-tanks*, isto é, centros de geração de idéias e programas, de difusão e promoção de eventos;
um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de *Bretton Woods* (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. (MORAES, 2001. p. 10).

Basicamente, o neoliberalismo é um ideário que discursa sobre uma menor regulação por parte do Estado, por meio da defesa de um Estado mínimo. A atuação da sociedade vai, aos poucos, passando de controle social para a execução, sobretudo de serviços sociais via terceiro setor, formalizando uma nova relação entre o público e o privado.

Para a Educação, segundo Torres (2001), o projeto neoliberal tem como propostas transferir seus custos para quem a recebe, através de taxas, aumento da participação do setor privado e descentralização⁴ dos serviços educacionais.

⁴ No Brasil essa descentralização pode ser observada nas políticas emanadas do MEC. Segundo Freitas (2007), na LDB ela é colocada em regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios. Verificamos que às escolas é dada autonomia para a elaboração de sua proposta pedagógica, no entanto percebemos que essa autonomia é sempre relativa. A União descentraliza a execução da educação, que em grande medida fica sob a responsabilidade dos estados e municípios, mas centraliza as linhas de orientação geral e a avaliação, a partir do SAEB, por exemplo. Que autonomia é possível se uma avaliação é centralizada? Segundo Neves (2005), as escolas são chamadas cada vez mais a atrair parceiros para suas causas, e nisto contribuem os meios de comunicação, como, por exemplo, os programas Amigos da Escola, que leva à

A operacionalização desta concepção se sustenta na proposta de reforma que consiste na saída do Estado dos setores públicos de financiamento e de produção, no intuito de promover uma maior abertura comercial dos mercados (PERONI, 2003). O argumento é tornar a sociedade mais racional, eficiente e produtiva. Seus defensores, seguindo Friedman, apregoam que a única alternativa para a crise posta pela própria implantação do modelo neoliberal é “o domínio absoluto do mercado.”; no entanto, uma questão importante se coloca: como deixar áreas estratégicas sem a intervenção do Estado, se os seus resultados são negativos tanto no nível social quanto no nível econômico? Segundo Fernandes (1995, p.34):

Que consequências esse projeto acarreta? [...] do ponto de vista social (agravamento das desigualdades, da exclusão e segmentação social etc.) e econômico (desvio crescente de recursos para a especulação, incapacidade crescente da absorção da mão-de-obra e do trabalho criativo humano, incapacidade de recuperar e sustentar ritmos elevados de crescimento etc.).

Dito isto, cabe a busca do entendimento de como a ortodoxia neoliberal se configura nas economias periféricas, como é o caso do Brasil. Segundo Oliveira (1995, p. 26), aqui a hegemonia e o consenso foram sendo criados sob a bandeira da necessidade de estabilização econômica, diante da hiperinflação gerada no contexto da crise.

O modelo para os países pobres, denominado ajustes estruturais, foi proposto pelos organismos e agências internacionais como condição, como a única forma de receber empréstimos. Os chamados “ajustes estruturais” constituem-se de um conjunto de medidas econômicas, políticas e sociais que os organismos - sobretudo o Banco Mundial - vêm impondo aos países para os quais empresta dinheiro para investimentos econômicos e enfrentamento da crise.

Para Soares (2009, p. 21), o programa de ajuste estrutural é colocado como uma garantia de que os países conseguirão pagar suas dívidas, bem como uma forma de “[...] empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado”. O Banco Mundial e o

filantropia, sem um real compromisso do Estado com a qualidade da Educação da população como um todo.

FMI passam a interferir mais diretamente na política interna e na própria legislação dos países periféricos, chamados por eles de países em desenvolvimento, e mais recentemente, de países em transformação. Afirma Harvey (2011, p. 38):

O FMI e o BM se tornaram a partir de então centros de propagação e implementação do “fundamentalismo do livre mercado” e da ortodoxia neoliberal. Em troca do recolocamento da dívida, os países endividados tiveram de implementar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatização.

Estes ajustes, conforme Toussaint (2000), podem ser divididos em duas fases. A primeira visa à estabilização econômica a curto prazo, por meio de medidas como: desvalorização e unificação da taxa de câmbio; austeridade fiscal, no que se refere a todas as categorias de gastos públicos; liberalização dos preços; fixação dos preços dos produtos petrolíferos e dos serviços públicos; e desindexação dos salários.

Na segunda fase tem-se a aplicação dos ajustes estruturais propriamente ditos (a estabilização macroeconômica) - através da liberalização do comércio, privatização das empresas públicas, reforma tributária, privatização da terra, abrandamento das regulamentações do mercado de trabalho, revisão do papel dos sindicatos, reforma nos sistemas de aposentadorias e pensões e, por fim, a boa governança, na qual o Estado autoritário e centralizador tem uma aparência de democratização.

No mesmo sentido, Soares (2009) salienta que as medidas impostas aos países tomadores de empréstimos seguem as necessidades do capital internacional em seu processo de globalização. Estas medidas, segundo a autora, são denominadas, a partir dos anos 1980, de “Consenso de Washington”, que tem como eixos norteadores:

Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a **redução de gastos públicos**;
Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;
Liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;

Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.;

Privatização de empresas e serviços públicos. (SOARES, 2009, p.23, grifo nosso).

Com essas medidas, as políticas sociais passam por reformulações e readequações orçamentárias. Se os gastos devem ser reduzidos com ações públicas de corte social, as pessoas que têm condições mínimas de manutenção de sua vida material devem pagar pelos serviços públicos que recebem - como saúde, educação, segurança e previdência. Estas são medidas de desresponsabilização do Estado em relação às políticas sociais, visando à diminuição dos recursos públicos aplicados nesses setores, ao mesmo tempo em que o próprio Estado chama a sociedade civil para partilhar essas responsabilidades. Os recursos públicos provenientes dos impostos passam a ser direcionados à iniciativa privada, para que assim se garantam o lucro e acumulação necessários à sobrevivência do sistema de mercado.

Em busca de adesão popular e consenso político, cria-se um discurso arrojado, com palavras de impacto e legislações audaciosas, no qual se demonstra que a educação é uma das prioridades do Estado; porém isso pouco se efetiva em ações que necessitem de investimentos, como formação e contratação de professores efetivos, a liberação de carga horária para pesquisas, planejamentos e preparação de aulas, planos de carreiras e materiais didáticos diversificados.

Se esta política de garantir mas não viabilizar interfere na oferta e qualidade da educação em geral, afeta também as escolas indígenas – mesmo estando estas no centro das políticas focalizadas – uma vez que, em muitas regiões, como é o caso do Paraná, após 26 anos de aprovação da Constituição de 1988, os professores e equipes pedagógicas, em sua maioria, não são indígenas. Os professores são contratados como temporários pelo Estado. Não houve políticas linguísticas para conhecimento, manutenção e ampliação do uso das línguas indígenas nas escolas e em outros contextos. Por entraves técnicos não se viabilizam calendários diferenciados que estejam de acordo com os ciclos de vida dos grupos.

Prevendo o risco dos protestos e movimentos sociais e considerando a necessidade de coesão social que a redução do papel social do Estado poderia causar nas questões sociais. O estado delineou projetos focados nos mais pobres e nas populações tidas como “vulneráveis”. Com ênfase no termo *inclusão*, a partir da década de 1990 foi instituída uma série de políticas públicas, voltadas principalmente ao atendimento de grupos minoritários em diferentes partes do globo.

No Brasil, a reforma foi feita no governo do Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 a 2002. Em 1995 foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que teve como ministro o economista e cientista social Luís Carlos Bresser Pereira. Este ministério se manteve até 1998. Durante sua existência foi elaborado o documento norteador da implementação dos ajustes estruturais no Brasil, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, de 1995.

O documento intitulado “Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado” justificou a necessidade de reforma do Estado para assegurar o crescimento econômico sustentável, visando a uma reforma da administração pública, que deveria ser reconstruída em “bases modernas e racionais”, pautada nos princípios da chamada *administração gerencial*. O modelo gerencial – oriundo da área de administração de empresas – foi disseminado para estados e municípios, que também o implantaram, reformulando suas estruturas organizacionais.

No âmbito das políticas públicas esse modelo levou a “[...] políticas de descentralização na gestão da educação e de incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p.16). Segundo o documento do MARE, as reformas nos anos 1990 são uma questão universal e, no Brasil, adquiriram importância singular, afirmando-se que o Estado “não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas e ele dirigidas, sobretudo na área social” (BRASIL, 1995, p.10). Nesse sentido, é apresentado um pacote de ajustes em atendimento ao modelo neoliberal, quais sejam:

- (1) ajustamento fiscal duradouro;
- (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem condições para o enfrentamento da competição internacional;
- (3) a reforma da previdência social;
- (4) a inovação dos instrumentos

de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua governança, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (BRASIL, 1995, p.11).

O documento demonstra o processo de implementação das reformas orientadas pelo Banco Mundial e FMI aos países periféricos, as quais foram encarregadas de orientar a reestruturação neoliberal visando garantir a estabilidade econômica e a segurança do capitalismo.

Segundo Neves (2005), o Estado neoliberal deixa de interferir ou de produzir e passa a coordenar as ações da iniciativa privada, deixando de ser executor e tornando-se fiscalizador e regulador, para atender às demandas do mercado. Assim:

[...] De promotor direto da reprodução do conjunto da força de trabalho, admitindo-a como sujeito de direito, o Estado passou a provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade **definida agora como “excluídos”, ou seja, aquele contingente considerável que, potencialmente, apresenta as condições objetivas para desestruturar o consenso burguês**. Para o restante da população, o Estado transfigura-se em estimulador de iniciativas privadas de prestação de serviços sociais e de novas formas de organização social que desatrelam as várias formas de discriminação das desigualdades de classe. (NEVES, 2005, p.33, grifo nosso).

O relatório sobre o *Desenvolvimento Mundial* do Banco Mundial de 1997, intitulado “*O Estado num mundo de transformação*”, traz alguns elementos básicos com relação às suas funções. Nesse documento reitera-se o papel do Estado com palavras e conceitos novos, de impacto, como se pode observar no seguinte excerto: “[...] o Estado é essencial para o desenvolvimento econômico e social, não como promotor direto do crescimento, mas como parceiro, catalisador e facilitador.” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 10).

Segundo Boron (2001), o que ocorre na reestruturação do capitalismo com a ortodoxia neoliberal é a reconversão dos direitos em mercadorias, ou seja, direitos sociais básicos estarão disponíveis e acessíveis para quem puder comprar no mercado, que o faz através dos grandes oligopólios. A prática social

baseada no mercado distancia cada vez mais a democracia de sua efetiva realização. Explica o autor:

Direitos, demandas e necessidades previamente consideradas como assuntos públicos se transformam, da noite para o dia, em questões individuais diante das quais os governos de inspiração neoliberal consideram que nada podem fazer, a não ser criar as condições mais favoráveis para que seja o mercado o encarregado de dar-lhes uma resposta [...] Se antes a saúde, a educação, ou o mais elementar acesso a água potável eram direitos consubstanciais para a definição da cidadania, a colonização da política pela economia converteu-os em mercadorias como tantas outras que só podem ser adquiridas por aqueles que podem pagá-las. (BORON, 2001, p. 185).

O ideal neoliberal foi implantado em quase todo o mundo a partir da década de 1990, tendo como máxima a não intervenção estatal na política social e transferência de recursos públicos para “salvar” empresas privadas, principalmente as corporações financeiras; no entanto, segundo Harvey (2011b), a forma de seu desenvolvimento foi desigual no cenário mundial devido às forças econômicas em jogo em cada local.

A partir da crise de 2008 e do socorro que o Estado teve que dar ao sistema financeiro norte-americano, os economistas neoliberais começam já a reelaborar suas estratégias de ação. Sobre isto afirma Harvey (2011b, p. 110):

A visão do papel apropriado do Estado e do poder estatal se deslocou dramaticamente durante os anos neoliberais, e só agora está sendo desafiada na medida em que o Estado foi obrigado a intervir, após a falência do Lehman Brothers em setembro de 2008, com um apoio financeiro maciço para resgatar um sistema bancário a beira do fracasso.

Percebemos, pelo exposto e por investigações como as de Macedo e Bartolome (2000), que o Estado é mínimo apenas para as questões sociais, pois quando se trata de manter o “fluxo do capital” as máximas neoliberais são ressignificadas. Nesse sentido, temos que analisar a atuação do Estado a partir das múltiplas relações de força que estão em movimento no desenvolvimento da sociedade capitalista.

Segundo Boron (2001), o neoliberalismo não pode ser considerado o grande vencedor no contexto atual, pois tem produzido sociedades⁵ “[...] mais divididas e mais injustas, e os homens e as mulheres vivem sob renovadas ameaças econômicas, trabalhistas, sociais e ecológicas”. Mesmo diante do esgotamento deste modelo e da tensão por ele produzida nas diversas esferas da vida, não há ainda perspectivas para sua substituição. Nas palavras do autor, “[...] o grande problema que caracteriza nossa época é que enquanto o neoliberalismo exhibe evidentes sintomas de esgotamento, o modelo de substituição ainda não surgiu no horizonte das sociedades contemporâneas”. (BORON, 2001, p.220).

Nesta lógica não há perspectivas de políticas sociais como direito de todos. As ações são focalizadas nos grupos vulneráveis, dando-se grande visibilidade a elas para que a lógica de reprodução possa manter-se. Com esse tipo de ação, o Estado busca garantir a coesão social a partir de um amplo discurso de inclusão social e de pequenas mudanças que não abalam as estruturas de sustentação do sistema de mercado. No campo financeiro essas mudanças não oferecem problemas, já que os recursos aplicados nessas políticas, embora sejam muito baixos, cumprem os objetivos de regulação da pobreza.

As pessoas e grupos que vivem abaixo da linha da pobreza, conforme Neves (2005), passam de excluídos para incluídos e colaboram com os mecanismos de criação dos consensos, elemento necessário, já que a reprodução social não é natural, sendo assim necessário que a população seja convencida da legitimidade dos relações sociais existentes.

⁵ Entendemos que dentro de um sistema de concentração de renda como o colocado em prática, pautado nos princípios do neoliberalismo, as políticas focais, mesmo que não sejam paliativas e estejam longe de tocar nas questões centrais de produção da pobreza, têm contribuído para a manutenção física de muitas pessoas, embora isso tenha significado dar a elas poder de compra para a manutenção do sistema, etc. É o que podemos perceber, por exemplo, em relação às populações indígenas: nos últimos anos fica evidente a melhora do poder de compra de parte dessa população, poder advindo, sobretudo no Brasil, de programas como o Bolsa-Família. Isto pode ser constatado no projeto “O impacto do Programa Bolsa Família na melhoria do acesso à educação e aprendizagem em comunidades indígenas no Estado do Paraná”, realizado entre 2010 e 2011, financiado pelo CNPQ junto com o MDS e executado pelo LAEE/UEM, apontando que o programa tem proporcionado aos indígenas a aquisição de gêneros de primeiras necessidades e maior ingresso e permanência das crianças na escola. (FAUSTINO et al., 2011, p. 3). No âmbito da educação, nos últimos anos é possível verificar avanços legais. No caso do Paraná, por exemplo, desde 2008 passamos por um processo de construção de escolas com uma infraestrutura, do ponto de vista físico, muito melhor que a de anos atrás. O que se ressalta é a necessidade de pensar na concentração de renda, na necessidade de construção de políticas públicas efetivas como direito de todos; e no caso dos indígenas, é premente a demarcação de terras, para viabilizar as condições de sustentabilidade por eles propostas.

Nesta perspectiva, Eloisa Höfling (2001, p.39, grifo nosso) faz o seguinte comentário:

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente **em políticas compensatórias, em programas focalizados**, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade.

Sobre a relação estabelecida entre esta forma de encaminhar ações e o papel do Estado na educação, Neves (2005, p.16) afirma que “[...] o Estado assume cada vez mais um papel educador, na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente.”; mas é necessário compreender que se trata de um projeto alicerçado nas propostas educacionais para os países periféricos, para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, seguindo as premissas do documento oriundo da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, de 1990.

Para tanto, a função educacional nessa lógica é de formação do “homem coletivo”, aquele que se conforma com a “sociabilidade burguesa”. Nesse contexto, as funções do Estado educador estariam relacionadas ao “[...] intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista” (NEVES, 2005, p.26). Isso ocorre através do que a autora denomina de “pedagogia da hegemonia”, que tem na escola seu aparelho de hegemonia mais importante, pois é ela que formará tecnicamente o cidadão necessário para a lógica de reprodução capitalista.

Na mesma perspectiva argumentativa, Mészáros (2008) salienta que

[...] a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da

sociedade mercantilizada uma sansão ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

No campo dos movimentos sociais existem as especificidades dos diferentes grupos e segmentos sociais. Os objetivos das lutas não se coadunam com a superação da lógica capitalista, pois se baseiam em soluções específicas, que não proporcionam mudanças na estrutura rígida da sociedade de mercado. Compreendemos que o atendimento a bandeiras específicas acaba sendo uma solução paliativa para os problemas gerados pelo próprio sistema.

Uma das principais estratégias do neoliberalismo foi o desmonte dos sindicatos – já enfraquecidos pelo desemprego estrutural – por meio de perseguições e cooptação de lideranças.

Em grande parte, os movimentos sociais atuais são espontâneos. Não há identificação por classes – entre aqueles que foram expropriados dos meios de produção, principalmente a terra, e aqueles que usurparam, pilharam e acumularam pela força ou pelo consenso, detendo hoje não apenas a posse das terras, dos meios de produção e do poder econômico, mas principalmente o poder político, embora esse poder, na democracia capitalista, com as atuais instâncias decisórias das políticas públicas, seja parcialmente compartilhado.

É possível perceber que a ortodoxia neoliberal atingiu não apenas o campo da economia, mas também - e com muito impacto - o campo da produção didática e intelectual. Segundo Macedo e Bartolome (2000, p. 105),

[...] nos países centrais está sendo produzido um rápido aumento de livros-texto destinados a ensinar a tolerância racial e multicultural para encobrir a distribuição assimétrica do poder mediante uma espécie de paternalismo que promete aos “outros” uma dose de tolerância.

Os elementos que contribuíram com a fragmentação dos movimentos sociais, além da clássica lógica liberal de “dividir para governar” - incrementada no século XX com ênfase nas questões culturais -, segundo Faustino (2006), decorrem da crise econômica de 1970, que forçou a reforma econômica em

países do bloco socialista soviético, levando à descrença e desmobilização tanto de parte dos movimentos como de intelectuais.

São relevantes os movimentos sociais atuais, e extremamente válidas as novas bandeiras de respeito às diferenças e suas reivindicações, porém faz-se necessário discutir a forma como cada Estado/Nação - seguindo orientações dos organismos internacionais - vem atuando para atendê-los, na perspectiva da especificidade.

Conforme Eagleton (2005, p.16), uma das destacadas conquistas foi, por exemplo, o estabelecimento de gênero e sexualidade como legítimos objetos de estudo e como questões de persistente importância política. Destacam-se ainda os estudos pós-colonialistas que tratam das condições opressivas.

A fragmentação das lutas ocorre porque, com a entrada de novos objetos, houve a secundarização ou abandono das lutas por questões do âmbito econômico – que são centrais, pois garantem a manutenção da vida – como a permanência da expropriação da terra e exploração por oligopólios imobiliários, a posse privada de todos os meios de produção, a exploração do trabalho com a permanência da mais valia, a concentração da renda e a continuidade de um sistema de produção ambientalmente destrutivo. Questões específicas podem ser regulamentadas e parcialmente atendidas no Estado neoliberal, pois não questionam ou ameaçam a estrutura de organização econômica do capitalismo. Sobre isto afirma Eagleton:

A política do pós-modernismo significou ao mesmo tempo enriquecimento e evasão. Se eles lançaram questões políticas novas e vitais, isto se dá, em parte, porque bateram em retirada diante de impasses políticos mais antigos [...] O feminismo e a etnicidade hoje gozam de popularidade por se fazerem lembrar como algumas das lutas mais vitais que confrontamos na realidade. Essa popularidade também se deve ao fato de não se mostrarem necessariamente anticapitalistas, desse modo combinando bem com uma época pós-radical. (EAGLETON, 1998, p. 33).

Segundo Eagleton (2005, p. 107), ao não pôr em pauta a discussão sobre o sistema produtivo e seus consequentes desdobramentos, pode-se chegar “[...] a um ponto em que parece negar todos os seus opostos e, portanto, já não parece absolutamente ser um sistema. A totalidade, se estendida o bastante, transforma-

se em mera hoste de particulares aleatórios”. Para o teórico, [...] vivemos num mundo onde a direita política age globalmente e a esquerda pós-moderna pensa localmente. (EAGLETON, 2005, p.107).

Wood (2010, p. 229) afirma que a exploração é econômica pela via da extração de mais-valia entre pessoas com igualdade política ou jurídica. Por isso o sistema pode conceder políticas para grupos minoritários, pois não se altera sua lógica. O eixo da discussão é deslocado, pois o capitalismo não vive sem a exploração de classes e o atendimento a grupos minoritários deixa essa dimensão preservada.

Nos discursos propagados pelo capitalismo deve-se considerar a apropriação que este faz de termos e conceitos caros à sociedade como um todo. A autora faz essa advertência ao discutir a questão da democracia, devido aos limites que apresenta no sistema capitalista. A democracia concede “direitos” à população sem abrir mão da sua essência, pois “[...] a democracia liberal, deixa essencialmente intacta a exploração capitalista”. (WOOD, 2010, p.233). Há uma supervalorização da esfera política e uma separação desta da esfera econômica. Assim, segundo a autora, “[...] no capitalismo a vida política é separada da organização da exploração [...] ato da apropriação, a extração da mais-valia, é inseparável do processo de produção; e os dois foram separados da esfera política e, de certa forma, privatizados” (WOOD, 2010, p.235). A sociedade capitalista tolera alguns tipos de emancipação, pois a ela não “[...] importa as identidades sociais das pessoas que explora [...] a exploração capitalista não se liga a identidades, desigualdades ou diferenças extraeconômicas, políticas ou jurídicas.” (WOOD, 2010, p.229).

Por isso se na atualidade se fazem necessários a crítica e o entendimento do capitalismo enquanto construção histórica. Ao abandonar essa historicidade e tratar os elementos sociais de forma isolada, ficam intactos os problemas estruturais, que devem ser analisados, compreendidos e enfrentados.

O encobrimento da realidade pode ser percebido através dos documentos elaborados e propagados pelos organismos internacionais, sobretudo aqueles elaborados pela Unesco, que, ao longo de sua história, busca construir o consenso por meio de um discurso que se torne hegemônico, com elementos considerados necessários para a criação de uma cultura de tolerância e paz, sem

tocar nas questões da expropriação, acumulação, exploração, miséria, lucro e a concentração da riqueza. Tais mecanismos são utilizados pela sociedade capitalista, cujas estratégias de manutenção são analisadas na sequência.

2.2 Os organismos internacionais e as políticas sociais para a América Latina: a Unesco e a política da diversidade cultural

A forma de implantação de políticas neoliberais nos países da América Latina merece um olhar diferenciado, uma vez que nas economias periféricas o capitalismo assume formas singulares. As políticas sociais tomam contornos de assistencialismo, visando minimizar os efeitos oriundos das políticas neoliberais, devastadores para os pobres. Para tanto, são seguidas as recomendações internacionais ocidentais, cuja implementação é orientada pelos organismos multilaterais de financiamento como o FMI e Banco Mundial e suas agências de cooperação técnica como a Unesco, a OEA, a Cepal, a OIT e o PNUD.

Estes organismos e agências, em sua maioria, foram criados na conjuntura do pós-Segunda Guerra Mundial para a regulação financeira, com vista ao estabelecimento de uma nova ordem internacional e ao combate à ameaça do avanço do comunismo. O papel que assumem em regiões como a América Latina é um tema complexo que, no campo social, tenta criar, por meio da educação, uma cultura de paz a partir da formação de cidadãos tolerantes para uma convivência coesa na sociedade global e a aceitação dos projetos econômicos que serão encaminhados pelos organismos financeiros.

A Unesco vem atuando no incremento de políticas públicas visando contribuir com a paz e a segurança mundial. Criada em 16 de novembro de 1945 como agência integrante da ONU, ela é responsável, na área da educação, pela organização de conferências internacionais e regionais. Nestas conferências são elaboradas diretrizes que devem ser seguidas pelos países signatários. Suas áreas de atuação são, sobretudo, educação, ciência, cultura e comunicações, operando como um laboratório para a criação de consensos. Em seu ato constitutivo se lê o seguinte:

O propósito da Organização é contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião. (UNESCO, 1945, p. 2).

Sobre a elaboração de ideias e consensos em torno de temáticas emergentes, como é o caso da preocupação com as minorias étnicas, a Unesco tem exercido esta função em diferentes regiões do mundo, e na América Latina, à medida que atua “[...] como uma instituição que fixa padrões, trabalha para tecer **consensos universais sobre temas emergentes**, constituindo-se em um fórum central disseminador, para a região latino-americana e caribenha, de princípios e orientações gerais para a educação.” (NOMA, 2010, p. 55, grifo nosso).

Segundo o documento de sua constituição, a questão da paz pode ser conseguida a partir de uma mudança de atitude, pois “[...] uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz” (UNESCO, 1945, p. 1). Escamoteiam--se os elementos da materialidade, dos interesses econômicos que ocasionam uma guerra. As discussões são transferidas para o campo das ações políticas, característica peculiar das recomendações liberaldemocráticas adotadas pela agência. A Unesco expurga os interesses econômicos que geraram as guerras e revoluções, fazendo crer que os conflitos são desencadeados pela atitude preconceituosa de pessoas e grupos, enquanto a manutenção da paz estaria baseada na solidariedade intelectual e moral da humanidade e no respeito ao outro.

Na busca pelo controle dos conflitos, a questão racial é um elemento central no cenário mundial no momento de sua criação, já que se discutiam as barbáries e os efeitos devastadores do nazismo durante a Segunda Guerra Mundial:

Que a grande e terrível guerra que acaba de chegar ao fim foi uma guerra tornada possível pela negação dos princípios democráticos da dignidade, da igualdade e do respeito mútuo dos homens, e através da propagação, em seu lugar, por meio da

ignorância e do preconceito, da doutrina da desigualdade entre homens e raças; [...]

Que uma paz baseada exclusivamente em arranjos políticos e econômicos dos governos não seria uma paz que pudesse garantir o apoio unânime, duradouro e sincero dos povos do mundo, e que, portanto, a paz, para não falhar, precisa ser fundamentada na solidariedade intelectual e moral da humanidade. (UNESCO, 1945, p.2).

Segundo Evangelista (2003), no período de 1950 a 1967, em que a Unesco, no Pós-Guerra, estava tentando construir os pilares para “uma cultura de paz”, refutando os elementos ideológicos e políticos que sustentaram as ações de Hitler, acaloram-se as discussões acerca da questão racial. Nestas discussões eram invocadas a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, e as recomendações feitas pelo Conselho Econômico e Social (Ecosoc), agência vinculada à ONU que propôs à Unesco a criação de um programa de combate à discriminação racial.

Seguindo estas orientações, a primeira declaração desta agência sobre a questão racial foi elaborada por sociólogos, antropólogos e geneticistas, em reunião realizada em Paris de 12 a 14 de dezembro de 1949. O documento foi publicado em 18 de julho de 1950 pelo correio da Unesco com o título “Declaração Sobre a Raça”. Segundo Evangelista (2003), na sequência, já em 1951, foi publicado outro documento sobre a questão, a “Declaração sobre a Natureza da Raça e as Diferenças Raciais”.

No documento *The Race Question* (UNESCO, 1950) afirma-se que a “A Conferência Geral da UNESCO, em 1949 reuniu três resoluções comprometendo-se a Organização a ‘estudar e coletar material científico sobre o problema racial’; ‘propagar o material científico coletado’; ‘preparar uma campanha educacional baseada nessa informação⁶”.

Para a autora, a elaboração de documentos sobre a mesma temática em períodos tão próximos reflete o momento vivido no âmbito das relações internacionais, em que os países europeus buscavam estratégias para manter

⁶ The General Conference of Unesco in 1949 adopted three resolutions which committed the Organization “ to study and collect scientific materials concerning questions of race “, ” to give wide diffusion to the scientific material collected “, and “ to prepare an educational campaign based on this information “. (UNESCO, 1951).

seu poder, ao mesmo tempo em que ocorria uma “[...] projeção política de lideranças africanas no cenário mundial. (EVANGELISTA, 2003, p. 146).

É neste contexto bipolarizado de disputa entre as grandes potências mundiais que a questão do racismo se coloca “[...] como uma delicada questão da diplomacia mundial e como um trunfo disputado pelas duas superpotências no pós-guerra”. (EVANGELISTA, 2003, p. 146). Houve uma ênfase na elaboração da ideia de que as questões culturais seriam determinantes para o desenvolvimento mundial, tidas como isoladas dos demais elementos constitutivos da sociedade.

Segundo Eagleton (2005), a cultura pode ser entendida como uma ideia, ou seja, uma forma que as pessoas utilizam para pensar, identificar-se, para imaginar um determinado tipo de sociedade e de relações que devem ser estabelecidas em seu interior. Na perspectiva dele, a cultura torna-se importante geralmente em momentos de crise:

Como ideia, a cultura começa a ser importante em quatro pontos de crise histórica: quando se torna a única alternativa aparente a uma sociedade degradada; quando parece que, sem uma mudança social profunda, a cultura no sentido das artes e do viver não será mais nem mesmo possível; quando fornece os termos nos quais um grupo ou povo busca sua emancipação política; e quando uma potencia imperialista é forçada a chegar a um acordo com o modo de vida daqueles que subjuga. (EAGLETON, 2005, p. 41).

Para o autor, os dois últimos pontos são os mais presentes nos debates atuais. Segundo Faustino (2006), a disseminação da importância da cultura e do respeito à diversidade, sem considerar as questões colonialistas ou, na atualidade, as imperialistas, “[...] tem como objetivo escamotear o predomínio de um projeto cultural hegemônico e dominante que ora apresenta a cultura como um bem universal devendo ser reconhecida e respeitada, ora como algo perigoso que precisa ser controlado.” (Faustino, 2006, p. 73).

Na “Declaração Sobre a Raça”, de 1950, observa-se a necessidade de negar as diferenças raciais por vias biológicas: “Os cientistas estão de acordo, de um modo geral, em reconhecer que a humanidade é una e que todos os homens pertencem à mesma espécie, *Homo Sapiens*: [...] as semelhanças entre os homens são muito maiores que do que as diferenças” (UNESCO, 1950, p.1). A

afirmação de que todos pertencem a uma mesma espécie e o que faz a diferenciação entre elas são fatores culturais, sociais ou geográficos permanece em todo o documento. Assim é apresentada uma definição do que seria a raça:

3- Uma raça, biologicamente falando, pode, pois, definir-se como um grupo entre os que constituem a espécie *Homo sapiens*. Esses grupos são suscetíveis de cruzamentos. Porém, devido às barreiras que os mantiveram mais ou menos isolados no passado, apresentam eles certas diferenças físicas, fruto de particularidades de sua história biológica. Representam variações sobre o mesmo tema.

4 – Em resumo, a palavra ‘raça’ designa um grupo ou uma população caracterizada por certas concentrações, relativas quanto à frequência e à distribuição, de gens ou de caracteres físicos que, no decorrer dos tempos, aparecem, variam e muitas vezes até desaparecem sob a influência de fatores de isolamento geográficos ou culturais. Cada grupo reflete de modo diferente as manifestações variáveis desses caracteres em populações diferentes [...]. (UNESCO, 1950, p.1).

Essas diferenças na forma de se organizar, de pensar e de se relacionar com o mundo é refutada pela Unesco como um elemento de diferenciação racial. O termo não pode ser utilizado para grupos com elementos culturais diferenciados como, por exemplo, a religião, tampouco para nações. Assim, a proposta é a de que se aborde o termo a partir do conceito de grupos étnicos.

6 – Os grupos nacionais, religiosos, geográficos, lingüísticos ou culturais não coincidem necessariamente com os grupos raciais, e os aspectos culturais desses grupos não têm nenhuma relação genética demonstrável com os caracteres próprios à raça. Os graves erros ocasionados pelo emprego da palavra “raça” na linguagem corrente tornam desejável que se renuncie completamente a esse termo quando se tratar da espécie humana e que se adote a expressão de “grupo étnico”. (UNESCO, 1950, p.2).

O documento mostra que as pesquisas científicas atribuem as diferenças entre os grupos a fatores históricos, regionais, etc., enfatizando que cada povo tem características culturais particulares. As diferenças inatas são negadas, pois a diversificação entre as raças é atribuída a fatores oriundos do denominado “mito das raças”, e não a elementos biologicamente comprovados; ou seja, é uma diferenciação que ocorre no plano social, e não no plano natural. Por fim, o

documento ressalta a necessidade de cooperação entre os grupos étnicos, o que, em nosso entendimento, é um apelo para a criação de uma cultura de paz:

Finalmente, as pesquisas biológicas vêm sustentar a ética da fraternidade universal; pois o homem é, por tendência inata, levado à cooperação e, se esse instinto não encontra maneira de se satisfazer, indivíduos e nações sofrem igualmente com isso. O homem é, por natureza, um ser social, que não chega ao desenvolvimento pleno de sua personalidade senão por meio de trocas com os seus semelhantes. Toda recusa de reconhecer esse liame entre os homens é causa de desintegração. É nesse sentido que todo homem é o guarda de seu irmão. Cada ser humano não é mais do que uma parcela da humanidade à qual está indissoluvelmente ligado. (UNESCO, 1950, p. 4).

Segundo Evangelista (2003), essa declaração, feita por sociólogos, antropólogos e geneticistas, foi objeto de muitas críticas, o que levou à elaboração de uma nova declaração, proposta apenas por antropólogos, físicos e geneticistas, sobretudo os que haviam criticado o documento anterior. Ressalta ainda a autora que essa declaração também foi alvo de controvérsias, resultando em duas publicações:

A primeira destinada à educação do grande público, tarefa fundamental da UNESCO [...] sob o título *Qu'est-ce qu'une race? Des savants répondent* [...] toma como base três ensaios: "Raça e Psicologia", de Otto Klineberg, "Raça e Biologia", de L. C. Dunn, e "Raça e civilização", de Michel Leiris. Já publicadas em 1951 como brochuras individuais, esses ensaios farão parte da coletânea *Le racisme devant la science*, publicada em 1956, que incluirá o ensaio de Claude Lévi-Strauss, "Race et histoire", cuja primeira publicação ocorre em 1952. (EVANGELISTA, 2003, p. 160).

Faustino (2006) salienta que o texto de Lévi-Strauss resultou de uma conferência sobre o mesmo tema que o antropólogo proferiu para a Unesco em 1950, refutando o positivismo e evolucionismo, que eram as concepções científicas dominantes no período, e as visões etnocêntricas decorrentes desse pensamento, afirmando não haver na ciência atual nenhum elemento que permita afirmar a superioridade entre as raças:

Há mais culturas humanas que raças humanas, já que umas se contam por milhares e as outras por unidades: duas culturas

elaboradas por homens pertencentes à mesma raça podem diferir tanto, ou mais, que duas culturas provenientes de grupos afastados. (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 329).

Diante disto, era necessário discutir os elementos da diversidade existente, pois “[...] a diversidade das culturas humanas é, de fato no presente, de fato e também de direito no passado, muito maior que tudo aquilo que delas pudermos chegar a conhecer”. (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 331). Ele refuta o etnocentrismo e o progresso linear do desenvolvimento humano, ressaltando a relação existente entre os diversos grupos humanos “[...] através de meios variados (migrações, empréstimos, trocas comerciais, guerras) [...] é aqui que compreendemos claramente o absurdo que existe em se declarar uma cultura superior à outra”. (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 359).

Assim inaugurava-se a ideia de diversidade cultural, que seria depois amplamente divulgada pela Unesco, enaltecendo sua riqueza e importância, bem como a existente e necessária relação entre as diversas culturas como elemento propulsor do desenvolvimento humano: “[...] nenhuma cultura está só; ela é sempre dada em coligação com outras culturas, e é isto que lhe permite edificar séries cumulativas” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 359). Isto era um chamado à necessidade de convivência pacífica entre os povos, na tentativa de criar uma cultura de paz a partir da preservação da diversidade das culturas e da criação de uma atitude de tolerância.

Esses elementos podem ser observados também em documentos posteriores da Unesco sobre a questão, elaborados na década seguinte, como, por exemplo, a *Declaração sobre Aspectos Biológicos da Raça* de 1964 e na *Declaração Sobre a Raça e os Preconceitos Raciais*, discutida desde 1966, objetivando o atualização do documento *Declaração sobre a Natureza da Raça e das Diferenças Raciais* de 1951.

Na década de 1970 foi publicado outro documento importante, a *Declaração sobre Raça e Preconceito Racial*, de 1978, discutido e elaborado no momento de luta contra o *apartheid* na África do Sul. Segundo Roland (2003, p.2) este

[...] é talvez o instrumento internacional que abordou de forma mais abrangente e contundente a discussão do racismo do ponto

de vista teórico e político, afirmando, de um lado, a igualdade de todos os seres humanos e, de outro, a diversidade entre os seres humanos.

No documento ressalta-se novamente que todos os homens pertencem à mesma espécie e têm a mesma origem, que todos os grupos têm direito a diferença, pois “[...] as diferenças entre as realizações dos diferentes povos são explicadas totalmente pelos fatores geográficos, históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais” (UNESCO, 1978). Assim, negava-se a cientificidade de qualquer argumento que utilizasse a inferioridade racial. O documento diz que o combate ao racismo deve ser responsabilidade do Estado. A educação é um meio para isso, através de materiais didáticos, da formação de professores e da possibilidade de acesso à escolarização para todos os grupos. Os meios de comunicação também são apontados como um importante instrumento para essa tarefa.

O Estado é chamado a contribuir decisivamente com essa questão, através da reformulação de sua legislação. O direito é considerado um elemento central neste debate, pois qualquer medida discriminatória por parte de um Estado-Nação confronta-se com os princípios do direito internacional, baseado na *Declaração Universal de Direitos Humanos*⁷, que tem como princípio a igualdade de todos os seres humanos. O documento considera que, em alguns casos, apenas a legislação ter elementos de combate ao racismo não é suficiente, exigindo atitudes, o que abre espaço para ações afirmativas:

Dado que a legislação que prescreve a discriminação racial pode não ser suficiente por si só para atingir tais fins, corresponderá também ao estado completá-la de acordo com um aparelho administrativo encarregado de pesquisar sistematicamente os casos de discriminação racial, mediante uma variada gama de recursos jurídicos contra os atos de discriminação racial por meio de programas de educação e de pesquisas de grande alcance destinados a lutar contra os preconceitos raciais e contra a discriminação racial, **assim como de acordo com programas de medidas positivas de ordem política, social, educativa e cultural adequadas para promover um verdadeiro respeito mútuo entre os grupos humanos.** Quando as circunstâncias o

⁷ A Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, ressalta a questão da liberdade, da necessidade de promoção dos direitos individuais, como elementos centrais no momento vivido no Pós-Guerra, sobretudo após o holocausto nazista.

justifiquem, deverão ser aplicados programas especiais para promover a melhoria da situação dos grupos menos favorecidos e, quando se trate de nacionais, promover sua participação eficiente nos processos decisivos da comunidade. (UNESCO, 1978, grifo nosso).

As discussões prosseguiram, com inúmeras publicações, conferências e documentos⁸. Por meio de eventos nos quais participaram chefes de Estado, ministros, intelectuais e gestores das políticas sociais, os organismos foram conquistando adesões às reformas propostas. Estas permitiram a construção do consenso sobre a importância da valorização cultural das diferenças:

La comunidad internacional considera que es su deber velar por la preservación y la defensa de la identidad cultural de cada pueblo. Todo ello invoca políticas culturales que protejan, estimulen y enriquezcan la identidad y el patrimonio cultural de cada pueblo; además, que establezcan el más absoluto respeto y aprecio por las minorías culturales, y por las otras culturas del mundo. (UNESCO; CEPAL; OEA, 1979, p. 24).

Por meio de congressos, convenções, estudos, publicações e outras atividades na América Latina e Caribe, a Unesco disseminou e defendeu a importância do reconhecimento e tolerância à diversidade, logrando que os países membros se comprometessem com mudanças em suas legislações e propugnassem a efetiva inclusão social das minorias. No contexto da crise econômica e seus desdobramentos a partir dos anos de 1970, sobressaiu a defesa dos princípios da cidadania para todos.

Com base nos pressupostos de ideólogos liberais, entre eles John Lock, em sua *Carta sobre a Tolerância* e Voltaire, e no *Tratado sobre a Tolerância*, a reforma neoliberal permitiu às minorias

[...] desfrutar de suas próprias culturas, professar e praticar suas próprias religiões, utilizar suas próprias línguas, em público e no privado, livremente, sem ingerência e discriminação de nenhuma forma [...] estabelecer e manter suas próprias associações [...] manter contatos livres e pacíficos com outros membros de seus grupos e outras minorias assim como, contatos transfronteiriços com pessoas de outros Estados com que tenham vínculos étnicos, religiosos ou linguísticos. (ONU, 1992).

⁸ São inúmeros os documentos da Unesco sobre a questão. Para uma visão geral da questão, ver Evangelista (2003); Roland (2003).

Percebe-se que durou várias décadas a construção de uma política de diversidade cultural para a gestão dos conflitos advindos da exploração do sistema capitalista. Vejamos o informe da Unesco, resultante da Conferência de Kingston:

[...] la necesidad de implementar una estrategia orientada a la creación de una cultura de la paz basada en la práctica de la tolerancia, la aceptación de las diferencias y la búsqueda de una solución pacífica de los conflictos, teniendo presente la necesidad de dar mayor flexibilidad a los programas escolares que permitan incorporar los aspectos culturales más significativos de los grupos autóctonos para lograr con esto la praxis de un desarrollo humano sustentable, la protección del entorno y el respeto mutuo. (UNESCO, 1996, p.6, apud, VIEIRA, 2001, p. 54).

Segundo Boron (2001, p.79), na América Latina “[...] o estado se converteu em um ‘comitê que administra negócios comuns da classe burguesa’”; ou seja, na periferia do capitalismo, segundo Arrighi (1997), o Estado tem passado por um enfraquecimento devido às políticas neoliberais, que visam à implementação de mecanismos de administração que atendam aos interesses das grandes empresas, as quais, na atual fase, de capitalismo globalizado, precisam estabelecer estratégias cada vez mais eficazes de “sobrevivência” ante as grandes fusões e a entrada de empresas internacionais de forma cada vez mais incisiva nas economias locais.

A atuação destes agentes ocorre por meio de negociações entre os interesses do grande capital internacional e do capital nacional, representado pelas elites dirigentes de cada país. Não é uma relação verticalizada, estas duas esferas do capital negociam constantemente, embora em busca de um mesmo objetivo, que é o de máxima acumulação.

Como consequência, os Estados encontram-se cada vez mais enfraquecidos diante do “poder” do capital, ficando assim “[...] incapazes de disciplinar os grandes atores econômicos e muito menos de velar pela provisão dos bens públicos que constituem o núcleo de uma concepção de cidadania adequada às exigências do fim do século”. (BORON, 2001, p.209).

É neste contexto de Estado neoliberal - que atende aos interesses do grande capital em detrimento de suas funções sociais - que atuam os organismos internacionais, implantando nas esferas nacionais os pressupostos necessários para a expansão à classe proletária dos mercados, concentrados nas mãos de uma pequena parcela da população.

Para Boron (2001, p.257), na América Latina, coordenada também por esses organismos, não se discute a questão da justiça, a qual é remetida a “[...] um argumento irredutível a cálculo de custo/benefício próprio da barbárie economicista.” É este o princípio que rege, na região, a elaboração de políticas públicas, sob a égide do neoliberalismo, preocupado não com o que tem que ser feito a partir das reais necessidades da população, mas interessado em saber “como isso repercutirá sobre o equilíbrio das contas fiscais”.

Direitos básicos como saúde, educação, moradia e segurança social foram e devem continuar sendo transformados em bens, e nesta lógica, uma das alternativas encontradas para minimizar alguns problemas são as políticas focalizadas. Afirma o autor:

Os programas “focalizados” de combate à pobreza patrocinados pelo Banco Mundial, e aplicados por dóceis governos da região, não remetem a um conjunto de direitos mas, sim, à conveniência e oportunidade de implementar um programa que pode ser abandonado tão logo os governos envolvidos assim o desejem. (BORON, 2001, p.257).

É a partir destes pressupostos iniciais que discutimos o papel dos organismos internacionais na proposição e elaboração de políticas sociais para a região e como estas orientações chegam às políticas educacionais brasileiras, priorizando a Educação Básica e abrindo espaço para políticas de ações afirmativas para o Ensino Superior.

Para tanto, serão analisados de forma mais detida as atuações do Banco Mundial e da Unesco: as do primeiro por ele ter se “[...] constituído [como] uma significativa agência de recursos para a área da educação nos últimos anos e, por isso mesmo, objeto de maior atenção por parte da pesquisa em educação” (VIEIRA, 2001, p. 61); e as da Unesco por ser uma agência ocidental criada para pensar, planejar e conduzir a educação e a cultura, sendo, por isso, responsável

por moldar os padrões educacionais para a cultura da paz e da tolerância, como uma das grandes responsáveis que é pelas orientações das políticas sociais focalizadas nos países latino-americanos. (RIZO, 2005).

Revitalizando as ideias de Locke, do século XVII, e de Voltaire, do século XVIII, a Unesco criou no período a *Rede das Américas para a Tolerância e Solidariedade*. Uma das atividades desta instituição foi promover eventos internacionais em diferentes países com a presença de renomados pesquisadores – que passam a incorporar em suas publicações as ideias debatidas – e patrocinar publicações sobre o tema. No Brasil, a Universidade de São Paulo (USP) foi pioneira na realização de eventos e na publicação de coleções sobre o tema.

Cabe observar que, diferentemente da Unesco, os documentos emanados do Banco Mundial levam consigo as marcas peculiares de uma instituição financeira. Dessa forma, as questões relativas a custo/benefício são mais explícitas, ou seja, a perspectiva é de investir em níveis de escolarização que deem retornos e resultados rápidos, como, por exemplo, na satisfação das necessidades básicas de aprendizado, como ler, escrever e contar.

Por sua vez, o discurso e as práticas da Unesco apresentam características humanitárias bastante refinadas, abordando e apresentando soluções universais para questões complexas do âmbito social. Desta forma, torna-se mais difícil estas questões serem desveladas e criticadas, que assim elas vão conseguindo amplas adesões de diferentes setores da sociedade, por meio dos quais passa a modelar atitudes, constituindo, assim, um forte aparato ideológico que se legitima para atuar na resolução dos problemas sociais.

Lima (2002) adverte que, embora haja algumas divergências entre estes organismos, as bases gerais de orientação são as mesmas:

[...] tais divergências entre UNESCO e BM, não expressaram rupturas profundas na posição destes organismos, na medida em que ambos partem de vários pontos em comum: a mesma concepção de necessidade de integração dos países periféricos na dinâmica global do capital; a utilização da mesma lógica que concebe a educação como mola propulsora do desenvolvimento/crescimento econômico; o estímulo a diversificação das fontes de financiamento [...]. (LIMA, 2002, p.45).

Não se deve perder de vista, segundo a autora, que estes organismos internacionais do capital foram criados justamente para conduzir questões econômicas e políticas sociais mundiais. Com relação às questões econômicas, eles estão articulados à “[...] necessidade de enfrentamento das desigualdades nas relações entre países centrais e os periféricos” e com relação às questões políticas e sociais com a necessidade de “[...] garantir a segurança e a legitimidade necessárias ao movimento de expansão do capital”. (LIMA, 2002, p.42).

As atuais políticas para as populações vulneráveis, assim como as políticas de inclusão e de respeito à diferença e à diversidade cultural, estão inseridas em um conjunto de reformas estruturais e políticas mundialmente articuladas. Tais reformas, em um primeiro momento, expressaram as estratégias de expansão, domínio e acumulação do sistema no contexto da Guerra Fria e, em um segundo momento, foram uma resposta às crises que ocorreram a partir da década de 1970 e se acirraram ao longo das décadas finais do século XX e início do novo século. Afirma Lima, (2002, p. 43):

A história dessas organizações está ligada ao aspecto financeiro, ao fornecimento de empréstimo aos países periféricos, mas sobretudo, ao controle econômico, cultural e político que exercem com os países credores a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas. A cada empréstimo, o país tomador está mergulhado em condicionalidades que expressam a ingerência do BM e do FMI nas políticas macroeconômicas e nas políticas setoriais dos países devedores, inclusive com “condicionalidades cruzadas” – ou seja, a articulação entre os vários organismos (BID, BM e FMI) para concessão de empréstimos. (LIMA, 2002, p.43).

Segundo o Departamento de Estado norte-americano, o FMI foi criado “[...] para promover a estabilidade das taxas de câmbio, crescimento equilibrado do comércio internacional, estabelecimento de um sistema multilateral de pagamentos e fornecer assistência financeira temporária aos membros do Fundo com problemas na balança de pagamentos, **com a intenção de reduzir as ameaças ao sistema internacional**” (EUA, 2001, apud, LIMA, 2002, p.43, grifo nosso).

Segundo David Harvey (2011a), a partir de 1982 este organismo foi utilizado pelo governo dos Estados Unidos, na pessoa de Ronald Reagan (1981-1989), para negociar com os países devedores suas dívidas e novas linhas de crédito, exigindo destes a adesão às reformas neoliberais, através dos ajustes estruturais.

A atuação do FMI visa negociar dívidas e livrar da falência grandes instituições financeiras internacionais. A prática, segundo Harvey (2011a), com relação aos países situados na periferia do sistema, é diminuir seu padrão de vida e extrair mais-valia da população dos países pobres, com vista a salvaguardar as grandes instituições financeiras e os banqueiros internacionais.

O estudo de documentos internacionais e a observação das políticas instauradas no Brasil evidenciam a distância entre a retórica discursiva da teoria neoliberal e suas ações práticas.

O Estado mínimo e não intervencionista aplica-se somente às questões sociais. Como evidenciado, os princípios podem ser alterados desde que seja mantida a ordem capitalista de lucro e acumulação, não importando sob qual ideário. É neste mesmo sentido que se tem a atuação de outras instituições, como o Banco Mundial, criado em 1944, que ao longo do tempo vem passando por alterações no seu foco de atuação .

Atualmente o BM conta com 176 países membros, incluindo países do Leste Europeu e a China. Segundo Soares (2009), dentre os países que o compõem, os Estados Unidos são, desde sua criação, um dos seus mais importantes gestores, utilizando-o para a propagação e manutenção de sua política externa.

O Banco exerce profunda influência nas políticas internas dos países tomadores de empréstimos, entre eles o Brasil. Aqui essa interferência é percebida de forma mais clara a partir da década de 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, implementando as políticas neoliberais de ajustes estruturais. Segundo Soares (2009, p.15), o BM “Atualmente é o maior captador mundial não soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional. É também o principal financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional.” - ou seja, é o grande responsável pelas

orientações econômicas e políticas ocidentais mundiais. Sem o aval do BM e do FMI, nenhum país consegue crédito internacional.

O Grupo Banco Mundial é composto por um conjunto de instituições, a saber: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA); a Sociedade Financeira Internacional (SFI); a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA); e o Centro Internacional para a Regularização de Diferenças Relativas aos Investimentos (ICSI). Segundo Leher (1998, p. 103), o Banco Mundial tem suas bases de atuação “[...] centradas no tripé: livre mercado, sem discriminação em relação aos EUA; clima favorável para investimentos dos EUA no exterior; e livre acesso às matérias-primas”.

Visando ao atendimento desses interesses, ao longo dos anos o foco de atuação do Banco se altera. A princípio seus investimentos eram dirigidos para áreas como agricultura e infraestrutura; mas recentemente seu foco passou a ser a questão educacional como elemento propulsor do desenvolvimento econômico e redução da pobreza:

Nos anos 80, a eclosão da crise do endividamento abriu espaço para uma ampla transformação no papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e demais organismos multilaterais de financiamento. Estes passaram a figurar como agentes centrais no gerenciamento das precárias relações de crédito internacional e o Banco Mundial ganhou importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento por meio de programas de ajuste estrutural. De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado. (SOARES, 2009, p.20-21).

Como forma de “aliviar a pobreza”, na década de 1990, segundo Vieira (2001, p.61-6), considerou-se a educação como um importante e estratégico campo de atuação. Os acordos firmados a partir de então seguem três variáveis importantes. A primeira é criação de uma agenda internacional, propagada por meio de eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia,1990), a Conferência de Nova Delhi (1993) e outras (NOGUEIRA,

2001), que disseminam, a partir dos documentos elaborados, orientações e recomendações a serem seguidas pelos países signatários.

Essa perspectiva pode ser verificada também na análise de Roger Dale (2004), ao discutir a existência de uma Agenda Global Estrutural Comum, que, segundo o autor, objetiva a manutenção do sistema capitalista a nível supranacional, a partir da tão falada e discutida globalização, entendida como

[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio. (DALE, 2004, p.436).

A segunda variável refere-se à retomada da teoria do “capital humano”, com ênfase no papel da educação como elemento propulsor do desenvolvimento e crescimento econômico, desconsiderando os condicionantes econômicos e sociais da educação. A terceira variável refere-se à forma como estas orientações são implementadas nos países, a partir de projetos para a educação.

Não obstante, essa importância atribuída à educação, segundo os estudos de Vieira (2001), Lima (2002), Soares (2009), não tem resultado em medidas do Banco Mundial que atinjam efetivamente melhorias sociais, pelo contrário, os projetos financiados têm contribuído para o aprofundamento das desigualdades sociais, o aumento da miséria e a ampliação da exclusão e destruição do meio ambiente. Afirma Soares, 2009 (p. 17):

As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de desregulamentação da economia brasileira estimuladas pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza.

No *site* do Banco Mundial são colocados dados do Brasil, tentando-se evidenciar que o país vem melhorando seus índices de desenvolvimento humano, diminuindo a exclusão e a pobreza extrema, mas os dados ainda são alarmantes, como pode ser verificado abaixo:

A pobreza (PPP de US\$ 2 por dia) tem diminuído muito: de 21% da população (2003) para 11% (2009). A pobreza extrema (PPP US\$ 1,25 por dia) também caiu, passando de 10% (em 2004) para 2,2% (em 2009). Entre 2001 e 2009, o crescimento anual da renda dos 10% mais pobres da população foi de 7%, ao passo que o dos 10% mais ricos foi de 1.7%. Isso ajudou a diminuir a desigualdade de renda (medida pelo índice de Gini) para o menor índice em 50 anos (0.519 em 2011). Fatores determinantes para isso foram a inflação baixa, o crescimento econômico consistente, **programas sociais bem-focados** e uma política de aumentos reais para o salário mínimo.⁹ (Grifo Nosso).

O sistema cria um contingente de excluídos vivendo à margem da sociedade. Neste contexto, são necessários mecanismos de inclusão para algumas destas pessoas, o que ocorre através de uma série de políticas de atendimento de demandas dos grupos focais em que se escolhem os mais pobres entre os pobres, o que o Banco chama de “programas sociais bem focados”. A atuação do Banco Mundial, no início dos anos 1990 e ao longo das duas últimas décadas, é aliviar a pobreza extrema, que pode desencadear conflitos sociais no interior do sistema.

Através de programas focalizados que visam ampliar o acesso dos excluídos aos serviços básicos de infraestrutura e assim criar condições para o aumento das rendas familiares, inserem-se entre os focos de discussão a questão da Educação Superior para as populações indígenas, que é tida como uma possibilidade de que as gerações jovens procurem novas formas de obter renda, e estratégias de desenvolvimento voltadas às terras indígenas.

Desde o início dos anos de 1980 o Banco Mundial vem elaborando documentos específicos para a formulação de uma política especial para os povos indígenas. Em 1982 publicou a Diretriz Operacional 2.34 (Povos Tribais em Projetos Financiados pelo Banco), reformulada em 1991 pela Diretriz 4.20. Em 1993, no documento *Pueblos Indígenas y Desarrollo en América Latina*, aquela instituição destacou a importância da formação superior para as populações indígenas como forma de diminuir a pobreza¹⁰ extrema e alcançar melhores

⁹ Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview>. Acesso em 28 de mar. De 2013.

¹⁰ Pobreza é um termo complexo. Segundo Azevedo e Burlandy (2010, p. 202), ele refere-se a “[...] um fenômeno complexo, composto por dimensões subjetivas, econômicas, sociológicas e políticas

condições para as populações indígenas, que, segundo o documento, são as mais afetadas: “[...] si bien la pobreza es generalizada en América Latina y afecta a diferentes setores sociales, el analisis de la información existente demuestra que ésta afecta más la población indígena que la población no indígena”. Neste sentido apresenta dados relativos ao Peru, demonstrando como naquele país o nível superior é um elemento de melhoria da renda: “En el Perú se há demostrado que niveles más altos de educación proveen salários más altos y que la obtención de una educación superior es el factor más significativo para mejoras en los ingresos de la población indígena masculina.” (BM, 1993, p.4).

No mesmo sentido de ataque à pobreza extrema a que estão submetidas as populações indígenas, em 2004, no documento intitulado *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*, a educação é tomada como elemento para melhorar as condições econômicas desses povos, que são considerados *os mais pobres entre os pobres*. O documento enfatiza ainda que ser indígena aumenta a probabilidade de o indivíduo ser pobre. Faustino (2006), ao analisar o documento, mostra que nele é feito um diagnóstico da política educacional implantada para as populações indígenas na América Latina no período, evidenciando que, devido a sua pobreza extrema, os avanços que estes têm obtido com melhores processos de escolarização ainda não são suficientes para superar seus demais problemas sociais, pois eles “[...] se relacionan con bajo nivel de educación, condiciones deficientes en términos de nutrición y salud, desempleo y discriminación, así como con otros temas que este informe aborda como elementos constitutivos de la “pobreza”. (HALL; PATRINOS, 2004, p. 2).

A educação é entendida como um dos principais indicadores do capital humano, portanto é fundamental para a melhoria dos níveis de pobreza. Os

que variam conforme as especificidades locais, em razão das heterogeneidades sociais e culturais”. Neste texto a pobreza está sendo tratada do ponto de vista econômico, atrelada a condições materiais mínimas para a manutenção da vida física, bem como a falta de acesso a bens e serviços como moradia, saúde, educação. Segundo os autores, o Banco Mundial vem “[...] difundindo uma ideia de pobreza para além da baixa renda, incluindo também baixos indicadores em educação, saúde, nutrição e outras áreas do desenvolvimento humano” (AZEVEDO; BURLANDY, 2010, p. 204). Antropologicamente, este não é um termo adequado para ser utilizado com as populações, sobretudo se for considerada sua riqueza cultural. É muito recorrente nas falas dos indígenas que foram entrevistados a afirmação dessa riqueza que estes grupos têm. Em nenhuma das falas eles se referem a si como pobres, mas sim, como sujeitos que têm muito a contribuir com a sociedade, enquanto grupos etnicamente ricos.

documentos ressaltam a importância de que as alterações inseridas nas legislações dos países, em termos de educação diferenciada, sejam efetivadas, o que leva à necessidade de qualificação de professores, pois os resultados educacionais entre os indígenas são menores que entre os demais segmentos populacionais.

Em 2006 foi publicado o documento “*Política operacional sobre povos indígenas e estratégia para o desenvolvimento indígena*”, com dois objetivos: “[...] Apoiar o desenvolvimento com identidade dos povos indígenas” e “salvaguardar os povos indígenas e seus direitos de impactos adversos potenciais e da exclusão nos projetos de desenvolvimento financiados pelo Banco”. (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 6). Já no preâmbulo o documento traz o direcionamento sobre a necessidade de os povos indígenas conduzirem suas organizações reconhecendo suas especificidades. Também aponta a importância de os estados nacionais reconhecerem esses direitos construindo-se, assim, como estados democráticos e plurais.

Sobre o Ensino Superior o documento evidencia que essas populações têm menos acesso a esse nível de ensino do que a população não indígena. Como uma das estratégias de desenvolvimento indígena o Banco recomenda aumentar a educação superior e a capacitação dos indígenas. Esta é destacada como uma área que continuará contando com os investimentos, conforme segue:

[...] o Banco apoiará o acesso de estudantes indígenas a universidades ou centros de ensino pós-secundários, bem como o desenvolvimento de modelos alternativos de educação superior, tal como universidades indígenas com currículos interculturais. (BANCO MUNDIAL, 2006, p.38).

Percebe-se nesses documentos a orientação do Banco Mundial no sentido de criar políticas nacionais que considerem a diversidade cultural e incluam nesse debate a questão do Ensino Superior. Esse nível de ensino para indígenas, assim como vem sendo discutido, faz parte da agenda global para a educação de regiões periféricas, juntamente com a questão da diversidade cultural, encaminhada pela Unesco.

Com relação às populações indígenas, segundo Verdum (2009), a Unesco, junto com o Banco Mundial, foi responsável, a partir da década de 1990, pelo

introdução da noção de etnodesenvolvimento¹¹ presente nas políticas propostas para as populações indígenas na América Latina. Esta ideia remete para as comunidades a gestão de seus territórios e a responsabilidade por seu desenvolvimento. Para isso torna-se necessária a formação de quadros dirigentes. Este ideário passa a fazer parte dos discursos indigenistas, que são influenciados pelas políticas multiculturalistas; assim, “[...] nos anos noventa, a ‘participação’ e a ‘busca de consensos’ adquirem o papel de palavras-chave dos chamados entendimentos interculturais” (VERDUM, 2009, p. 17).

Segundo Verdum (2009), tornar essas coletividades responsáveis e promotoras de seu próprio desenvolvimento deve ocorrer a partir do denominado “indigenismo participativo”, em que, em última instância, a lógica para a superação da pobreza e da “insegurança alimentar” a que estão submetidos seria a inclusão social a partir da aquisição de “capital social”, entendido como as relações sociais combinadas a atitudes de confiança e condutas que incluam cooperação e reciprocidade, condições centrais para a superação da pobreza. Para o autor, “[...] o Banco Mundial é um dos principais promotores da ideia de capital social no contexto das chamadas políticas de etnodesenvolvimento ou desenvolvimento com identidade na América Latina.” (VERDUM, 2009, p. 18).

Advoga-se a participação dos povos indígenas na elaboração de propostas que lhes digam respeito, de modo a levar à incorporação nas políticas indigenistas a ideia de empoderamento, traduzida como possibilidade de escolhas, de que suas vozes sejam ouvidas, que sejam representados no Estado e demais instituições que lhes afetam a vida. Isto faz parte do processo de “[...] integração progressiva dos indígenas no processo mais amplo de ‘globalização desde acima’. O apoio destinado a ‘capacitar lideranças e representações indígenas’ é uma maneira de fazê-lo.” (VERDUM, 2009, p. 21).

A atuação dessas instituições na elaboração de políticas para a América Latina possibilita entender os contornos e as formas como estão sendo propostas as ações afirmativas baseadas em princípios étnicos e raciais. Faustino¹² (2006,

¹¹ Para uma discussão acerca da forma como os organismos internacionais utilizam os termos Etnodesenvolvimento e Capital Social, ver: VERDUM, Ricardo. **Etnodesenvolvimento: Nova/Velha Utopia do Indigenismo**. (2006). 200f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação Sobre as Américas da Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

¹² Em sua tese de doutorado, Faustino (2006) faz uma análise crítica e detalhada acerca da política do multiculturalismo e da interculturalidade, buscando a origem dos termos e como esse

2012a, 2012b) faz uma análise crítica dos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade evidenciando como estes ganham ênfase e articulam-se com as políticas propostas para a educação escolar indígena no Brasil e explicando quão reveladores são as estratégias de criação de consensos e os mecanismos utilizados em acordos internacionais. Estas estratégias teriam como principais interesses retirar o foco das macroquestões econômicas e direcioná-lo às questões culturais, que, sendo específicas, são mais fáceis de serem negociadas.

Segundo Faustino (2012a), os centros do poder do capital, por meio dos organismos internacionais ocidentais – entre eles a Unesco - têm elaborado projetos para os chamados grupos vulneráveis”, entre os quais estão os indígenas,¹³ uma vez que estudos encomendados pelo Banco Mundial (DAVIES, 1978; BENGOA, 1993; HALL; PATRINOS, 2004) atestam, sob diferentes interesses, que os povos indígenas vivem na América Latina abaixo da linha da pobreza. Com um quadro econômico divulgado, os discursos voltam-se para a defesa da diversidade cultural, como forma de promover a paz e o convívio pacífico entre os povos e as nações.

Os princípios vão sendo orientados e regulamentados nos níveis locais e nacionais. Com as ações construídas pela Unesco para os países periféricos desde meados dos anos de 1950 , foi possível a aprovação da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural em 2002, como se lê no seu artigo 2, abaixo:

Artigo 2 – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas

discurso torna-se hegemônico, chegando ao Brasil com grande ênfase na elaboração de políticas para grupos minoritários. Tendo como elemento de análise a educação escolar indígena na década de 1990, evidencia como esses termos são utilizados na literatura a esse respeito e como a legislação elaborada pelo Ministério da Educação altera o tratamento formal acerca das questões relativas às populações indígenas. Consideramos este estudo fundamental para a área, pois é um dos primeiros a discutir a questão de forma crítica a partir de estudos teóricos e de pesquisa de campo em comunidades indígenas do Estado do Paraná.

¹³ O termo “vulnerável” aqui está sendo utilizado no sentido que os organismos internacionais o aplicam para se referir, sobretudo, a critérios econômicos, pois se os pensarmos histórica e antropológicamente, fica evidente que estes grupos não são vulneráveis, pois passaram por um amplo processo que visava sua incorporação à sociedade nacional, porém isso não ocorreu. Pensar do ponto de vista político, segundo Mota (2009) ao tratar dos Kaingang, mostra as estratégias políticas que estes utilizaram ao longo da história do contato com a sociedade envolvente.

e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública. (UNESCO, 2002, p. 3).

Já que o sistema cria grupos excluídos, busca como antídoto ao problema a inclusão, com propostas de reconhecimento e respeito às particularidades. Na educação o discurso é de preservação da cultura pela via da escola, secundarizando a função histórica dessa instituição, que é a de trabalhar com conhecimentos científicos elaborados pela humanidade. No neoliberalismo a diversidade é entendida como uma mercadoria, sendo encaminhada como um elemento do desenvolvimento, como se lê abaixo:

Artigo 3 – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento
A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória. (UNESCO, 2002, p. 3).

Programas como este desconsideram a expropriação que sofreram e sofrem as regiões periféricas, a conseqüente desigualdade econômica resultante do processo de acumulação capitalista em que os países estão inseridos e as relações desiguais que assim se estabelecem no cenário capitalista globalizado. A promessa de diminuição/redução da pobreza pela via da educação é separada da materialidade que a produz. A promessa de reduzir a desigualdade social e econômica por esse meio, em um contexto de reformas neoliberais com políticas para regular a pobreza, contribui para a preservação das relações sociais necessárias ao capitalismo.

Dessa forma, percebe-se nas políticas da década de 1990 a ocultação dos macroproblemas sociais. As discussões se direcionam a elementos específicos, que, embora de extrema importância, estão longe de atacar as estruturas materiais excludentes que causam e retroalimentam as profundas desigualdades sociais.

As ações dos organismos internacionais no período, segundo Faustino (2006), têm como base as políticas do multiculturalismo e da interculturalidade¹⁴.

Para a autora, o multiculturalismo refere-se ao reconhecimento, por parte de um determinado Estado, da existência da diversidade cultural, trazendo para a discussão questões como a diferença e o direito das minorias, enquanto a interculturalidade propõe atitudes de convivência e práticas de convívio com o outro.

Para Collet (2003) e Faustino (2006), a diferença entre os dois termos é tênue e geralmente eles são utilizados no mesmo sentido; mas alguns autores os distinguem da seguinte maneira:

[...] multicultural se referiria a um dado objetivo, à coexistência de diversas culturas, sem entretanto enfatizar o aspecto da troca ou da relação, podendo este termo ser usado, inclusive, com referência a contextos em que sociedades e culturas são mantidas separadas. “Intercultural, por outro lado, daria ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, a interação e a interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença”. (COLLET, 2003, p.181).

O multiculturalismo foi formulado pela empresa filantrópica norte-americana, Fundação Ford¹⁵ na metade do século XX e adotado como política pública no Canadá no início dos anos de 1980.

¹⁴ A questão da interculturalidade é um elemento importante para nossas análises, já que é um termo central nos documentos das políticas educacionais voltadas às populações indígenas. As leituras realizadas sobre o Ensino Superior para os indígenas, a partir de estudos como os de Lima e Barroso-Hoffmann (2004); Silva e Horta (2010); Paladino e Czarny (2013), assim como as políticas de ações de professores, são pautadas, sobretudo, nas denominadas *licenciaturas interculturais*, que são as primeiras ações sistematizadas no Brasil para a formação de professores indígenas em nível superior. Na próxima seção discutiremos um pouco mais essa questão, evidenciando que o termo vem sendo utilizado de forma acrítica e sem problematização de seus elementos estruturantes.

¹⁵ Conforme Magnoli 2009, p. 89-90, McGeorge Bundy tinha apenas 30 anos quando participou, com Bissell, de um grupo de formuladores de política externa que procurava articular o Plano Marshall à ajuda da CIA a grupos anticomunistas na França e Itália. Ele chegou ao governo junto com a equipe de acadêmicos montada por John Kennedy e serviu como conselheiro de Segurança Nacional nos governos Kennedy e Johnson, até 1966, quando se tornou presidente da FF. Nos treze anos de presidência de Bundy, a Fundação descobriu as minorias, desempenhando um papel crucial na difusão das políticas de raça nos EUA e na arena internacional. A reorientação não podia ser mais radical: em 1960, o item “direitos das minorias” representava 2,5% dos financiamentos; em 1970, atingia 40%. [...] A introdução das “políticas da diferença” – ou da “diversidade”, na linguagem oficial da FF – teve um poderoso efeito de cooptação de lideranças e intelectuais. Investigando as fundações filantrópicas, o sociólogo Craig Jenkins registrou que elas funcionam como “porteiros”, financiando os movimentos e as iniciativas que, por essa via, conseguem converter suas bandeiras em políticas públicas. “No processo, elas também

As discussões mais amplas, segundo Semprini (1999, p.31), têm origem na década de 1960 e foram possibilitadas, entre outros fatores, pela diversificação étnica ocorrida após a Segunda Guerra Mundial. “O movimento pelos direitos civis (*Civil Rights*) surgindo nos anos 60 com o objetivo de pôr fim à segregação racial nos Estados do Sul, é o ponto de partida recente do multiculturalismo”. A política se desenvolve a partir das ações afirmativas, “[...] as dimensões indenitárias e étnicas tornam-se critério importante para a estruturação do espaço público americano”. (SEMPRINI, 1999, p. 41). Coadunam-se estas com as ações da Unesco acerca das questões relativas à diversidade cultural.

Segundo Magnoli (2009) e Silva (2012), a Fundação Ford (FF)¹⁶, criada em 1936 e vinculada à Ford Motors, tornou-se, com recursos “doados” pela montadora, a maior entidade filantrópica mundial, e “[...] o patrimônio financeiro legado pelos fundadores transformou a Fundação na maior entidade filantrópica do mundo, e sua missão foi redefinida em torno da meta de promover internacionalmente a liberdade, a democracia a paz e a educação.” (Magnoli, 2009, p. 89). Segundo o autor, ela foi, desde sua criação, uma importante disseminadora da política externa norte-americana, e se intensificou durante a Guerra Fria, a partir dos princípios culturalistas.

Em meio à crise política da década de 1960, com os protestos contra a Guerra do Vietnã, “[...] o núcleo dirigente¹⁷ da Fundação interpretou a radicalização dos protestos como um sintoma de funcionamento defeituoso do

selecionaram as novas organizações que se tornaram traços permanentes da paisagem política.” É precisamente o que ocorreu nos EUA a partir da intervenção da FF. A estratégia foi deflagrada por meio da advocacia de interesse público voltada para minorias. A FF financiou fundos para litigância em defesa dos mexicanos-americanos (Maldef), dos porto-riquenhos (PR-LDEF), dos povos indígenas (Native-American LDEF) e das mulheres (WLF). Essas organizações, que não têm uma base de associados, dependem inteiramente de doações oferecidas por empresas e fundações, em especial a FF. Como é natural, seus dirigentes são ativistas ligados à Fundação; contudo, esses ativistas se apresentam na esfera pública como representantes dos interesses das respectivas “minorias” e, em virtude dos recursos financeiros de que dispõem, exercem significativa influência institucional. Previsivelmente, todas as organizações criadas nessas bases engajaram-se na promoção das políticas de discriminação reversa, funcionando como grupos de pressão profissionalizada.

¹⁶ Para o aprofundamento da atuação da Fundação Ford no Brasil ver entre outros: Os 40 anos da Fundação Ford no Brasil. São Paulo/Rio de Janeiro, Editora da USP/Fundação Ford. Ver também, MICELI, Sérgio (coord.). **A Fundação Ford no Brasil**. São Paulo, Editora Sumaré/FAPESP, 1993.

¹⁷ É importante observar que os presidentes da FF estão ligados a locais estratégicos do poder. A mesma foi presidida entre outros por Richard M. Bissell Jr. que trabalhou na administração do plano Marshall e posteriormente ingressou na CIA. Outro destaque cabe a John J. McCloy que foi “secretário de guerra entre 1941 e 1945 e depois, sucessivamente, presidente do Banco Mundial, alto Comissário dos EUA na Alemanha ocupada e CEO da Chase Manhattan Bank”. (Magnoli, 2005, p. 89).

pluralismo político e formulou o conceito de multiculturalismo”. Este conceito foi utilizado “[...] como uma ferramenta para restabelecer a normalidade nas engrenagens da democracia.” (MAGNOLI, 2009, p. 90). É importante observar que autores liberais usam o termo “democracia” para se referir ao capitalismo.

O autor mostra como o discurso, as políticas e ações financiadas por aquela instituição cooptaram importantes lideranças e intelectuais que contribuíram para propor e elaborar políticas públicas. Suas ações voltaram-se, sobretudo, para o atendimento de grupos minoritários. Afirma Magnoli (2009, p. 91):

Na sua origem, a FF já representava as tendências modernas da filantropia, que não pretende oferecer donativos aos pobres, mas fazer uso das ciências sociais para reformar as sociedades. Desde a revisão de sua missão, no pós-guerra, a Fundação havia se fixado na meta de influenciar as políticas públicas e promover reformas institucionais não só a partir do convencimento dos governos, mas, especialmente, pela mobilização de base. A aventura multiculturalista nas universidades americanas derivou da combinação dos dois paradigmas.

Para cada região, considerando suas distintas características históricas, econômicas e culturais, a política do multiculturalismo se apresenta de uma maneira diferente. Continua o autor:

O multiculturalismo organizou praticamente todos os aspectos da atuação da FF nos EUA a partir dos anos 1970. No exterior, o novo paradigma teve que ser adaptado aos variados cenários nacionais e a outras prioridades na agenda da Fundação. Na Índia, o escritório regional definiu a “diversidade” nos termos postos pelo antigo sistema de castas, que havia sido reativado pelas políticas coloniais britânicas, e dirigiu recursos para os defensores da ação afirmativa em benefício das “castas desfavorecidas”. No México e na América Central, a FF concentrou-se na promoção de identidades étnicas de grupos ameríndios, que foram classificados como minorias marginalizadas. (MAGNOLI, 2009, p. 97).

Entre suas frentes de atuação estão o financiamento de ações voltadas à formação superior que tenham como base os princípios do multiculturalismo. Como destacam Faria; Costa (2006, p. 172), “[...] há 40 anos, a Ford apoia universidades, ONGs, instituições e centros de pesquisa na área da educação,

contribuindo para o desenvolvimento do ensino superior em seus programas internacionais”¹⁸. Segundo Magnoli (2009), ela ofereceu vultosos donativos para instituições que ofertam cotas para as minorias. Sua ação não se limita a políticas de acesso, mas estende-se também a editais, financiando programas acadêmicos voltados para a questão cultural e para as experiências de minorias. Financia publicações e projetos na área e oferece bolsas de pesquisa para acadêmicos e professores que se comprometam a formar equipes multiculturais e abordar este tema.¹⁹ Assim, a Fundação vai delineando e moldando os rumos das investigações e das produções por meio de importantes centros de pesquisas que se tornam multiplicadores deste ideário. Nos Estados Unidos, financiou programas, projetos e outras iniciativas voltados para os afro-americanos. Afirma Magnole (2009, p. 98):

As subvenções da Fundação replicaram nas universidades brasileiras os modelos de estudos étnicos e de “relações raciais” aplicados nos EUA e consolidaram uma rede de organizações racialistas que começaram a reproduzir os discursos e demandas das similares afro-americanas.

Segundo Faria e Costa (2006), a principal área de atuação da Fundação Ford no país é a educação superior. Coerente com suas proposições, investiu de forma privilegiada na área de ciências sociais. Seus primeiros financiamentos foram para programas de pós-graduação em várias universidades, como o

¹⁸ Para uma ideia da atuação da Fundação Ford na área das pesquisas com populações indígenas no Brasil, ver Antonio Carlos de Souza Lima. *Cooperação Internacional e Educação Superior para Indígenas no Brasil: reflexões a partir de um caso específico*. In: SILVA, C. T. da; LIMA, A. C. de S.; BAINES, S. G. *Problemáticas Sociais para Sociedades Plurais: políticas indigenistas, sociais e de desenvolvimento em perspectiva comparada*. São Paulo: Annablume, Distrito Federal: FAP-DF, 2009, p. 93-108.

¹⁹ Segundo Lima (2013,) tendo como um dos seus eixos de atuação a elaboração de políticas públicas, no Brasil a Fundação Ford financiou o maior Programa não governamental para fomento das políticas públicas para indígenas no país, o programa “Trilhas do Conhecimento: A educação superior para indígenas no Brasil”, realizado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento, vinculado ao Departamento de Antropologia do Museu Nacional, afeto a Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenado pelo professor Antonio Carlos de Souza Lima, a partir da linha do Programa *Pathways to Higher Education Initiative* (PHEI). Entre as publicações oriundas desse projeto destacamos o livro “Caminos hacia la educación superior: los Programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas em México, Perú, Brasil y Chile”, organizado por Antonio Carlos de Souza Lima e Mariana Paladino, em 2012, mostrando a atuação da FF nessa área na América Latina com ênfase ao países mencionados. Percebe-se a relevância da atuação da instituição na área, sendo, no nosso entendimento, um campo importante de investigação, juntamente com as outras instituições de cooperação internacional para a elaboração das políticas para a educação escolar indígena.

Programa de Antropologia do Museu Nacional e os cursos de Sociologia e Ciência Política do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Configura-se como uma das principais agências financiadoras das ações afirmativas no Brasil.

Sobre seus princípios educacionais, McCarthy (1993, p. 67) mostra que nos Estados Unidos o multiculturalismo, nos anos 1970 e 1980, tornou-se uma importante bandeira nas lutas por educação, “[...] Impulsionada pela pressão dos grupos minoritários a favor da igualdade de oportunidades na educação e na sociedade e por esforço dos estudiosos liberais para dar soluções práticas à desigualdade racial”. O autor salienta que os defensores do multiculturalismo não levam em conta a estrutura diferencial de oportunidades que ajudam a definir as relações das minorias com os grupos dominantes e as instituições sociais. Esclarece ainda:

Ao deixar de lado as fundamentais questões relativas à desigualdade estrutural e as diferenciadas relações de poder, os defensores do multiculturalismo acabam depositando uma enorme responsabilidade sobre os ombros dos professores na luta para a transformação das relações raciais nas escolas e na sociedade. (McCARTHY, 1993, p.68)

Segundo Faustino (2006), no Canadá o termo multiculturalismo foi adotado na década de 1970 pelo governo ultraliberal, como estratégia para enfrentar o movimento social separatista e as reivindicações étnicas. Com a mudança constitucional no país, no início dos anos de 1980, houve o reconhecimento legal da existência de diferentes grupos linguístico-culturais. A Constituição canadense de 1982 determinou que as escolas adotassem o bilinguismo e valorizassem a presença indígena no país, propondo também a autonomia política de centros econômicos controlados por anglófonos e francófonos.

A política multicultural foi uma saída estratégica encontrada pelo governo liberal canadense para conciliar as diferenças no contexto de crise econômica e vertiginosos movimentos sociais vivenciados nos anos de 1970. A Constituição canadense de 1982 reconheceu a diversidade cultural, “[...] com a promessa de desenvolver no Canadá uma legislação que ampliaria os direitos de cidadania a todos.” (FAUSTINO, 2006, p. 76). A autora mostra, com base nos estudos de

Katharyne Mitchel, que o multiculturalismo foi uma estratégia econômica utilizada no setor imobiliário no período para atrair capital estrangeiro para o país. Baseado em uma plataforma de harmonia racial, “O governo entrou numa nova era estratégica ideológica envolvendo a mitigação de tensões raciais aumentado em torno da crescente imigração de ricos asiáticos para dentro da sociedade”. (MITCHELL, 1993, p. 281, apud FAUSTINO, 2006, p.78).

A resposta dada às questões colocadas no período, tanto para os movimentos sociais separatistas do Canadá como para os movimentos sociais por igualdade de direitos civis nos EUA, teve forte conotação cultural. Com base na experiência da Fundação Ford priorizou-se o atendimento de grupos destacando-se a questão étnica e de gênero.

A partir do final dos anos de 1970 o movimento proletário enfrentava o desemprego estrutural (FORRESTER, 1997) e os sindicatos foram ameaçados de perder os direitos trabalhistas negociados no *Estado de bem-estar social*.

A crise econômica levava a mudanças no Leste Europeu. A ortodoxia neoliberal adquiriu maior força após a Queda do Muro de Berlim, que “[...] enfraqueceu esse elemento aglutinador e colocou a esquerda em crise uma vez que não conseguia propor um projeto social e político alternativo ao neoliberalismo.” (SEMPRINI, 1999, p. 37). Com o caminho aberto pela crise econômica os ideais do multiculturalismo e da interculturalidade foram disseminados pelos organismos internacionais em regiões da Europa e países periféricos, passando a ser pauta das agendas das políticas públicas de diversos países, entre eles o Brasil.

O documento *Mexico City Declaration on Cultural Policies*, elaborado na *World Conference on Cultural Policies* sob inspiração da Conferência realizada no México em 1982, anuncia as ações que a Unesco estabelece para a educação e a cultura na América Latina e as reformas necessárias para gerenciar “os conflitos e as tensões” sociais, como se lê abaixo:

O mundo passou por profundas mudanças nos últimos anos. Educação e cultura [...] são essenciais para o verdadeiro desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Apesar do aumento de oportunidades para o diálogo, a comunidade das nações se defronta com sérias dificuldades econômicas. A desigualdade está crescendo. Muitos conflitos e graves tensões estão ameaçando a

paz e a segurança. Por isso, é agora mais urgente do que nunca que se estabeleça uma colaboração mais estreita entre as nações, para garantir respeito pelos direitos dos outros e assegurar o exercício das liberdades fundamentais do homem e dos povos com seu direito à autodeterminação. Mais do que nunca é urgente a construção de "defesas da paz" na mente de cada indivíduo, nomeadamente através da educação, da ciência e da cultura. (UNESCO, 1982).

Com as ações da Unesco em educação e cultura, a política do multiculturalismo ganhou espaço e adesão e vai se implantando em diferentes países por meio de reformas curriculares.

Embora seja o multiculturalismo uma política elaborada e divulgada por uma empresa filantrópica e pelos governos liberais norte-americano e canadense como uma alternativa de consenso diante dos movimentos sociais, o termo foi apropriado e existem discussões que propõem uma diferenciação no interior do conceito²⁰.

Torres (2001) mostra que nos Estados Unidos ele pode ser considerado como um movimento social ou como uma abordagem teórica. Enquanto movimento social ele ocorre nas relações entre raça, sexo e classe no âmbito da sociedade como um todo, não se restringindo à questão escolar. Enquanto abordagem teórica, refere-se à proposta de reforma educacional, ou seja "[...] como movimento programático da reforma, a educação liberal multicultural visa garantir igualdades nas escolas". (TORRES, 2001, p. 197).

Na educação, o enfoque multicultural torna-se uma política com feições variadas. Nas discussões sobre o tema identificam-se pelo menos quatro perspectivas, quais sejam: multiculturalismo conservador corporativo, em que se ensinaria a contribuição dos diferentes grupos; enfoque aditivo, que incluiria no currículo as lições multiculturais; enfoque transformador, que visaria modificar o currículo para incluir nele as experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; e o enfoque multicultural socialista, que proporia políticas baseadas nas lutas sociais, articulando-as às relações intergrupais com os conflitos sociais e históricos da sociedade. (TORRES, 2001, p.203).

²⁰ Apresentaremos de forma sucinta as divisões, pois não é nosso objetivo fazer essa discussão, uma vez que entendemos o multiculturalismo como uma política dentro do movimento histórico de reestruturação capitalista a partir da década de 1970, como estratégia de resposta aos movimentos sociais e suas reivindicações. Para uma melhor análise dessa questão, ver: Semprini (1999); Faustino (2006); Torres (2001).

O autor mostra que a divisão acima apresentada não é consensual, pois existem estudos que identificam cinco categorias para o enfoque multiculturalista:

a) Ensinar os estudantes de diferentes culturas a se enquadrarem na corrente hegemônica da sociedade; b) um enfoque de relações humanas, que realce a convivência harmoniosa dos diferentes povos; c) o enfoque do estudo de um determinado grupo, que se concentra em desenvolver a consciência, o respeito e a aceitação dos grupos específicos da sociedade; d) o enfoque sobre a redução dos preconceitos e sobre a busca da igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos; e por último, e) um enfoque reconstrucional social, que estimule o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e de outros recursos da sociedade entre os diversos grupos. (TORRES, 2001, p. 203-204).

Em seus estudos sobre o conceito, Faustino (2006, p. 101) apresenta a síntese que Santos faz sobre as diversas correntes do pensamento multicultural, quais sejam: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo liberal, o multiculturalismo essencialista de esquerda e o multiculturalismo crítico e de resistência. Isto mostra, segundo a autora, que, “[...] além da polissemia do termo, o multiculturalismo tem adeptos nos mais diversos segmentos intelectuais e militantes”.

Compartilhamos dos elementos apresentados por Torres (2001) como críticas da esquerda ao multiculturalismo de que: não é um movimento autônomo, mas sustentado por políticas governamentais; utiliza a máxima de “dividir para governar”; não questiona a diferença, pois pressupõe uma unidade na diferença, assim não se configura como um desafio aos direitos de propriedade; atribui um valor de estratégia redentora para a educação como meio de melhorar a capacidade de consumo dos pobres, já que atribui a ela capacidade de provocar mudanças positivas no mercado de trabalho e na sociedade.

Por sua origem, nos países da América do Norte o termo utilizado para caracterizar uma política fundamentada nas questões culturais visando à promoção das discussões acerca da diversidade cultural foi o multiculturalismo, e na Europa, segundo Faustino (2006), foi a interculturalidade, utilizada para a proposição de uma política humanitária para o encaminhamento da política de diversidade cultural, paz e tolerância.

Segundo Célia Collet (2003), o termo interculturalidade foi utilizado por pesquisadores e pelo governo no projeto educativo norte-americano do final da década de 1920, em relação aos povos indígenas, visando ao reconhecimento e à valorização da cultura nativa e ao desenvolvimento das populações indígenas, em contraposição ao fracasso do projeto assimilacionista que os EUA desenvolviam até então, por meio de programas educacionais.

Nos Estados Unidos os anos de 1920 marcam o período final da pacificação e controle dos movimentos indígenas e concessão da cidadania, aos povos nativos, feita pelo Congresso. Na sequência, o documento *The Problem Indian Administration* ou Relatório Meriam (MERIAM, 1928), como ficou conhecido, encomendado pelo governo, propõe uma educação específica e diferenciada que considere aspectos das culturas indígenas e principalmente a educação familiar como elemento da educação escolar.

O novo currículo também se pautaria no discurso da valorização da cultura indígena. Nele foram incluídas disciplinas como história, arte e língua indígena. Além disso, os alunos seriam incentivados à produção de artesanato e objetos de arte tradicionais de cada grupo e à manutenção de seus costumes, religião e organização social. (COLLET, 2003, p.114).

Na América Latina estes princípios foram adotados a partir de 1930 pelo Summer Institute of Linguistics (SIL), com o apoio de intelectuais das áreas de Antropologia e Ciências Sociais, defendendo uma educação mais voltada aos valores culturais indígenas, com projetos baseados no bilinguismo e na biculturalidade.

A ideia de interculturalidade se fez presente na América Latina com a criação, em Porto Rico, do *Centro Intercultural de Documentación*, nos anos de 1960, pelo religioso Ivan Illich²¹. Segundo Faustino (2006, p. 16), ganhou força ao ser introduzido em um número sobre educação da *Revista America Indigenista* (do Instituto Indigenista Interamericano), no ano de 1982, “[...] Este periódico veio

²¹ UNESCO. (Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 808-821. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/illichs.PDF>. Acesso em 16 de nov. de 2014.

a público para divulgar o que foi estabelecido na Conferência Mundial do México sobre Cultura e Desenvolvimento, de 1982”.

A interculturalidade e o multiculturalismo, reservadas suas especificidades e histórico de desenvolvimento e adoção em diferentes partes do mundo, são temas centrais na agenda global internacional de reformas educacionais e culturais dos organismos internacionais desde meados dos anos de 1980.

A Unesco definiu a interculturalidade como “[...] a necessidade de existência e interação equitativa de diversas culturas, assim como à possibilidade de geração de expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e respeito mútuo.” (UNESCO, 2006, p. 6).

No Brasil, segundo Collet (2003), o termo está associado às práticas de educação formal, sendo o conceito-base do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), tornando-se, assim, um elemento importante para as análises acerca da educação escolar indígena. Segundo o documento, a escola indígena deve ser intercultural

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (BRASIL, 1998, p.24).

Percebe-se- que o termo é utilizado como proposta de uma educação que reconheça a diversidade cultural e possibilite a convivência pacífica entre as diferenças culturais.

Como se defendeu no *Relatório Meriam*, nos Estados Unidos em 1928, para atuar a partir desses novos princípios é necessária a capacitação de professores, já que não basta reconhecer a diferença, mas agir para “criar” uma cultura de convívio com o diferente, através do que os documentos do MEC e a literatura sobre a questão têm chamado de *diálogo intercultural*.

Entendemos que essa é a origem e um dos motivos que levam as propostas de licenciaturas para povos indígenas no País a terem o qualificativo de *interculturais*, como se discutirá na próxima seção, pois os profissionais formados

deverão atuar a partir desses pressupostos. A necessidade de formação é ressaltada no RCNEI ao reconhecer que:

De um ponto de vista mais amplo, a formação de técnicos habilitados para lidar com a educação intercultural não é proporcionada pelos cursos de magistério e licenciaturas, já que as universidades não dispõem de currículos que contemplem suficientemente a questão do multiculturalismo e sua consideração na prática pedagógica. (BRASIL, 1998, p. 39).

Da mesma forma que temos uma apropriação e tentativa de diferenciação do multiculturalismo, isso ocorre também com a interculturalidade, que tem sido discutida a partir de duas vertentes. Uma, de caráter mais antropológico, constitui-se daqueles que negam as influências do SIL na disseminação do termo entre as populações indígenas na América Latina, mas o utilizam para pensar relações menos integracionistas e mais respeitosas com os indígenas, ou seja, colocam-se como defensores de uma interculturalidade crítica, que pode possibilitar aos indígenas ter na escola uma ação mais coerente com suas culturas (costumes, crenças, conhecimentos tradicionais e línguas). A outra vertente trabalha com esse conceito como sendo uma estratégia política dos organismos internacionais, junto com as elites nacionais, para evitar e/ou administrar conflitos sociais, conforme a perspectiva aqui adotada. Verifiquemos essa diferenciação no excerto abaixo:

Assim os autores que vem trabalhando com a temática apontam que o conceito de interculturalidade tem um significado tanto ligado à construção de projetos sociais, políticos e epistêmicos, orientados para a descolonização e para a transformação do sistema, quanto a um discurso utilizado pelo Estado e pelas agências internacionais, que funcionaria como dispositivo para disciplinar as diferenças, sem acarretar uma transformação nas relações de poder e na desigualdade. (PALADINO; CZARNY, 2012, p. 14-15).

Segundo Czarny (2012, p.30-31), estas duas formas de pensar a questão existem dentro do que ela denomina de *interculturalidade normativa*, que é aquela “[...] formulada por filósofos e educadores, entendida como uma utopia ou um dever ser baseado no diálogo e no reconhecimento da diversidade”. Para ela, existe também uma interculturalidade defendida pelos movimentos sociais, que

pode ser denominada como intracultural e visa à valorização das identidades étnicas. Ainda sobre essas divisões, entende que existem dois modos de interculturalismo normativo: o funcional e o crítico.

O primeiro é aquele que foi assimilado pelo Estado como discurso utópico, sem considerar as relações de injustiça, subordinação e poder a que povos e culturas estão inseridos: “[...] substitui-se, assim, o discurso da pobreza por aquele sobre a cultura”; já o interculturalismo crítico buscaria entender as causas da injustiça para superá-las, para a busca de condições de diálogo, “[...] um diálogo que não existe pelas condições de profunda discriminação e assimetria em distintos níveis sobre os grupos subalternizados, nesta discussão, os povos indígenas”. (CZARNY, 2012, p. 31).

Na perspectiva de análise aqui adotada, cabe uma ressalva com relação a essas políticas, pois, independentemente da apropriação, uso ou ressignificação que façamos do termo, o que destacamos é a necessidade de estudarmos a realidade concreta em que esta política vem sendo elaborada, atendendo aos interesses da reforma neoliberal para a manutenção da ordem nas sociedades capitalistas.

Faustino (2006, p. 62) observou que deve ter relevância o fato de a valorização das diferenças culturais ocorrer sem alteração nas relações sociais “[...] ou seja, estando o mundo organizado sob a mesma lógica da exploração – sem a qual não é possível existir o lucro – da acumulação e concentração da renda, as relações com o ‘outro’, dizem, foram radicalmente transformadas”.

A discussão em torno da pobreza e da exclusão social indígena é atribuída às questões de desrespeito cultural. Promete-se formação acadêmica, autonomia, autossustentabilidade e auto-gestão aos povos indígenas dentro da lógica excludente do sistema de produção capitalista, que, a nosso ver, é o principal responsável pela destruição ambiental e pela perda das línguas e culturas indígenas, uma vez que expropria a terra, aglutina milhares de indígenas de diferentes etnias em pequenas áreas demarcadas, expõe famílias e crianças às ruas movimentadas das grandes cidades para a comercialização do artesanato, compra e vende a força de trabalho dos jovens indígenas em troca de salários aviltantes, produz e reproduz o fetiche da mercadoria incentivando o consumo de produtos industrializados.

Segundo Collet (2003) e Faustino (2006), complexas questões econômicas e políticas são transferidas para o campo cultural e a própria cultura é retirada do seu contexto político, apontando-se como solução uma educação diferenciada, com gestão orientada pela política intermulticultural, presente nos currículos, nas falas dos governantes e na legislação.

Isso ocorre, na perspectiva aqui adotada, porque questões de diferença cultural, segundo John Locke (LOCKE, 1987), podem e devem ser toleradas pelos detentores dos meios de produção, pois não ameaçam a estrutura e o funcionamento do sistema nem discutem sua lógica desigual, uma vez que as discussões ocorrem no extraeconômico.

Conforme salienta Wood (2010, p. 232):

O capitalismo tem uma tendência estrutural a rejeitar as desigualdades extraeconômicas, mas que essa tendência é uma faca de dois gumes. Estrategicamente, ela implica que as lutas concebidas em termos exclusivamente extraeconômicos – puramente contra o racismo, contra a opressão de gênero, por exemplo – não representam em si um perigo fatal para o capitalismo, que elas podem ser vitoriosas sem demonstrar o sistema capitalista, mas que, ao mesmo tempo, terão pouca probabilidade de sair vitoriosas caso se mantenham isoladas da luta anticapitalista.

Não se discute o encobrimento das questões que geram as desigualdades, como a exploração “do outro” e a mercadorização das relações, que são a base material dessa desigualdade, mas se trazem para o centro questões que, embora importantes do ponto de vista da convivência humana, não são centrais para a transformação da realidade a que estão submetidas milhares de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza. Dessa forma, não há discussões efetivas que apresentem propostas de superação dos problemas sociais. Sobre isso assim reflete Eagleton:

Em face desse florescimento cultural um fato sério precisa ser lembrado. Os problemas básicos com que nos defrontamos no novo milênio – guerra, fome, pobreza, doenças, endividamento, drogas, poluição ambiental, o desenraizamento de povos – não são em absoluto especialmente “culturais”. Eles não são basicamente uma questão de valores, simbolismo, linguagem, tradição, pertença ou identidade, e muito menos uma questão de artes. (EAGLETON, 2005, p. 183).

É necessário, segundo o autor, colocar as coisas em seus lugares, pois a realidade mostra um crescente contingente de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza, sendo poucas as políticas sociais que conseguem acessar, haja vista que estas políticas também não são para todos os pobres, pois, como é recorrente nos documentos orientadores das políticas aqui mencionados, estas são apenas para “os mais pobres entre os pobres”.

Dessa forma, entendemos que as questões ligadas à materialidade que nos produz devem ser centrais nas análises sobre as políticas propostas para as “minorias”, como é o caso dos indígenas, que pouco têm atendidas as suas reivindicações por terra e sustentabilidade, por exemplo, como podemos acompanhar nos noticiários nacionais, nos relatórios do Conselho Missionário Indigenista (CIMI) e nas observações e pesquisas de campo realizadas nas terras indígenas no Paraná.

Com base nesse entendimento, veremos, a partir da próxima subseção, que, articulada a essa ênfase nas questões culturais, destaca-se a necessidade de escolarização com foco em alguns níveis, como a Educação Básica.

Sobre esta questão assim se expressa Gonçalves (2010, p. 93):

A ênfase na educação básica, bem como em ações educacionais de curto prazo e a conseqüente desatenção em relação aos demais níveis e modalidades de ensino, no momento em que a produção de conhecimento científico se consolida como a mais importante arma na luta pelo poder e pela riqueza no atual estágio do capitalismo mundial, deixa transparecer a verdadeira fase das bases sustentáveis do padrão de desenvolvimento proposto pelo governo para o Brasil a partir do ano 2000.

A priorização nesse nível de ensino tem, cada vez mais, levado os países periféricos à dependência, uma vez que não é possível produzir ciência e conhecimento sem investimento em pesquisa, o que ocorre em grande medida nas universidades.

2.3 As políticas educacionais brasileiras na década de 1990: a priorização da Educação Básica *versus* privatização do Ensino Superior

A atuação dos organismos internacionais na educação brasileira é um tema que vem sendo investigado e bastante debatido no meio acadêmico, de forma geral, mas permanece quase intacto nos estudos da área da educação escolar indígena.

Os enfoques, segundo Vieira (2001), têm se voltado para análises críticas sobre o papel intervencionista que estas agências têm desempenhado no País, através da denominada *cooperação internacional*.

Analisando historicamente este processo, verifica-se que o Brasil, assim como outros países capitalistas periféricos cujas fontes de riqueza sofreram explorações coloniais e imperialistas, sofre interferências e tem como tradição buscar recursos externos como única forma de solucionar seus problemas econômicos. Segundo Vieira (2001, p. 60), esta prática remonta ao período do Império e tem continuidade na República. Na área da educação a “cooperação” internacional ganhou força a partir da década de 1950, e na ditadura militar os acordos MEC-USAID implementaram uma ampla reforma na educação, com a imposição da participação de técnicos norte-americanos encarregados de formular, implantar, administrar e avaliar o processo.

Sem que educadores e a sociedade brasileira obtivessem informações sobre a reforma, foram retiradas dos currículos disciplinas como História, Filosofia e Política e implantado como obrigatório o ensino de Língua Inglesa e de outras disciplinas de interesse do capitalismo norte-americano. Os livros didáticos passavam pela censura da Unesco e apresentavam temáticas e conteúdos de interesse dos Estados Unidos.

Em decorrência da revolução comunista de Cuba e da ameaça que isso representava para o capitalismo, a “ajuda” aos países periféricos via USAID se impôs até os anos 1970; contudo,

[...] o término do prazo de vigência dos acordos MEC-USAID não significou o fim da influência estrangeira no ensino do país. Nesses convênios ficava estabelecida a formação de uma equipe

brasileira, previamente treinada pelos técnicos norte-americanos, atuando permanentemente no planejamento da educação. Nas décadas seguintes, o Banco Mundial passou a ocupar o lugar da USAID no que diz respeito ao estabelecimento de políticas educacionais para os países capitalistas periféricos. (CUNHA, 2007, p. 8).

De acordo com Faustino (2006), em relação à educação escolar indígena, foram feitos, no período, os acordos entre a Funai e a agência “evangelizadora” nort- americana SIL, que, de igual maneira e seguindo as proposições do *Relatório Merian* e das determinações da educação bilíngue da Unesco (UNESCO, 1954), reformulou currículos, codificou línguas indígenas, elaborou livros didáticos e formou monitores indígenas, entre diferentes etnias no Brasil, para implementarem uma educação diferenciada nas escolas das aldeias.

Com a crise do sistema, a adoção do neoliberalismo e a reformulação da política educacional nos anos de 1980 e 1990, os documentos emanados dos técnicos contratados pelo Banco Mundial evidenciam a “pobreza indígena” (DAVIES, 1978; PSACHAROPOULOS; PATRINOS, 1993) e passam a focar ações no sentido de construir a inclusão destes povos via educação baseada nos princípios da interculturalidade e do bilinguismo.

Após a Constituição de 1988, seguindo as diretrizes internacionais - que já apontavam para programas de transferência de renda como forma de combate à pobreza e à vulnerabilidade das famílias de baixa renda -, as políticas de proteção social no Brasil iniciaram um processo que culminaria na criação de programas como o Programa Bolsa Família e em uma política de assistência social baseada em direitos.

Dale (2004, p.441) salienta que a análise da educação no período não pode ser desvinculada do seu contexto mais amplo, mas pensada em conjunto com elementos fundamentais como o financiamento e a regulação. A educação permanece sob o controle do Estado, num “quadro regulador mais amplo”, que articula forças supranacionais e forças políticas e econômicas nacionais. Através da globalização, a agenda educacional é pensada e estabelecida pela economia política global, afetando os sistemas educativos nacionais. Assim é importante, nessa conjuntura global, ter claras três questões fundamentais:

[...] a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? (DALE, 2004, p. 439).

Esses elementos são importantes para a compreensão de como o sistema educacional se relaciona com as demais instituições sociais. Esse sistema visa estabelecer uma ligação entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e nas práticas educativas. Para Dale (2004, p.452), as orientações emanadas dos organismos internacionais têm ecos diferenciados em cada sociedade, pois dependem da articulação e dos interesses das forças nacionais e da pressão que essas agências exercem sobre os países. O processo não é homogêneo, haja vista que os agentes internos (governo, movimentos sociais) não são passivos diante dessas políticas/recomendações. Importa saber, segundo o autor, como as forças supranacionais afetam os sistemas educativos nacionais, que respondem e interpretam essa agenda comum.

Nesse sentido, em estudo comparativo entre a Argentina, o Brasil, o México e o Chile, Krawczy e Vieira (2008) mostram que existe uma matriz orientadora das reformas educacionais nos países da América Latina, mas as conjunturas internas produzem mudanças na agenda pensada em nível internacional. Assim, advertem que:

As recomendações, os empréstimos e a transposição de conceitos, políticas e soluções educacionais, em escala regional e internacional, condicionaram as políticas educacionais nacionais, mas da dinâmica histórica e a conjuntura de cada um dos países deram à reforma educacional uma concretização diferente. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p.129).

Com relação às políticas educacionais adotadas, a partir da década de 1990 houve um novo impulso de acordos internacionais. A ênfase do período era priorizar a Educação Básica²², que foi propagada a partir da Conferência Mundial

²² A Educação Básica aqui não abrange, como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação infantil, o Ensino Fundamental e Médio de forma articulada, visando o desenvolvimento do educando de forma gradual, ou seja, “A ideia de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e sequencial é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida” (CURY,

de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em março de 1990, convocada conjuntamente pelas agências Unesco, Unicef, PNUD e o Banco Mundial. Os problemas identificados pelos proponentes da Conferência são similares nos países da América Latina. A Conferência traz para o debate das agendas nacionais a inclusão da educação no contexto das reformas econômicas e políticas.

A propagação das ideias desse período tem considerável repercussão nos países da América Latina, sobretudo a partir dos anos 1980, no contexto da crise, identificados por muitos economistas como década perdida, em virtude da estagnação econômica oriunda da retração da produção industrial e da diminuição do crescimento da economia. Este cenário torna propícia a propagação de propostas que visam à retomada do crescimento. Para a área da Educação, as políticas pautam-se pelas diretrizes difundidas pela *Conferência Mundial de Educação para Todos*, de 1990. Nessa Conferência foram estabelecidos compromissos por parte dos países participantes, entre eles o Brasil, visando à priorização da Educação Básica (7 a 14 anos) como forma de alívio da pobreza via educação, criando-se, a partir de então, um consenso de que os países em desenvolvimento devem priorizar esse nível de ensino, estabelecido como educação para todos e prioritário para as pessoas entre sete e quatorze anos. Este projeto de educação visa à superação das necessidades básicas de aprendizagem.

A educação de qualidade sob a responsabilidade do Estado seria aquela capaz de ensinar o maior número de pessoas, na idade correta, a ler, escrever e calcular. No documento resultante daquela conferência, no qual é estabelecido um plano de ação, percebe-se que não é necessário apenas destinar recursos à Educação Básica, é preciso também que amplos setores da sociedade sejam participantes no financiamento da educação, como pode ser verificado no parágrafo primeiro do artigo 9º:

Para que as necessidades básicas de aprendizado para todos sejam satisfeitas, mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e

2002, p. 170). A leitura dos documentos permite inferir que esta refere-se sobretudo ao Ensino Fundamental de oito anos, ou seja, dos 7 aos 14 anos.

humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país. (WCEFA, 1990, p.79).

A focalização, quando não ocorre a partir de políticas específicas - como cotas e outras - se dá no sentido de abrir mão do direito de todos aos níveis mais elevados de conhecimento. Conforme Krawczyk e Vieira (2008, p.17), essas são as diretrizes gerais da reforma, mas cada país a implanta com as variações necessárias, considerando suas tradições políticas e associativas:

Na década de 1990 diversos países latino-americanos implantaram reformas educacionais. Foram elaboradas leis gerais de educação no Chile (1990), na Argentina (1993), no México (1993), na Bolívia (1994), na Colômbia (1994), no Brasil (1996) etc. Essa onda de reformas educativas na América Latina não é inédita. Nos anos 60 e início dos 70 também ocorreu uma onda reformista nesse subcontinente. Naquela época as mudanças no sistema educativo estiveram associadas a acordos firmados com os Estados Unidos sob a influência do programa Aliança para o Progresso. [...] chama a atenção a coincidência de diversas reformas educativas na última década do século XX. (SENE, 2008, p. 1).

Segundo Vieira (2001, p.61), devem-se considerar os importantes eventos internacionais que buscam consolidar os princípios estabelecidos pela Conferência de 1990, quais sejam, a Conferência de Nova Delhi (1993) e as reuniões do Projeto Principal de Educação na América Latina e do Caribe. Em 2000, no Fórum Mundial de Educação de Dacar, as discussões sobre os compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos foram retomadas e avaliadas.

Os eventos realizados durante a década de 1990 priorizam a Educação Básica como forma de reduzir a pobreza, dando ênfase à educação para levar ao desenvolvimento, pautada pelos princípios da equidade, competitividade e cidadania, com foco nos setores mais vulneráveis. Além disso, propõem políticas compensatórias para os discriminados, como é o caso das minorias étnicas e das mulheres que pertencem ao grupo dos comprovadamente pobres²³.

²³ Segundo dados da Unesco, o número de pessoas que ganham menos de um dólar por dia passou de 1.200 milhão em 1987 para 1.500 milhão em 1999. As previsões são de que no ano de 2015 passarão a ser 1.900 milhão. Aqueles que ganham menos de dois dólares, que

A educação é tomada como solução de problemas que advêm dos campos da economia, da produção, da organização do trabalho e da política, como se por meio de uma boa escola fosse possível enfrentar e resolver os complexos problemas que geram a exclusão, pobreza e discriminação sofridas por bilhões de pessoas no mundo.

Como a percepção dos limites da educação nos parece bastante elementar, o fato de as reformas neoliberais colocarem grande ênfase na transformação via escola se nos evidencia como uma maneira banal de apresentar soluções para os problemas emergenciais da sociedade capitalista. Percebe-se o deslocamento de questões que são do campo da economia para outras áreas, na tentativa de minimizar movimentos e questionamentos da ordem social excludente. Entendemos que os problemas da educação não são criados de forma isolada e tampouco podem ser assim resolvidos, pois há uma relação entre educação e sociedade que não pode ser desconsiderada.

De acordo com Cury (2002, p. 169), a distribuição de renda é determinante para o acesso ao sistema educativo e para o tempo em que a pessoa permanecerá nesse sistema. Dessa forma, não podemos negligenciar o fato de que “[...] não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora”.

As análises da realidade não podem prescindir da história, como propaga “[...] a doutrina de que tudo nos assuntos humanos é uma questão de cultura” (EAGLETON, 2005, p. 133), sob o risco de tirar conclusões superficiais ou de tornar os objetos de análise difusos e sem articulação, como se fossem autônomos, através de um relativismo cultural sem precedentes, “[...] para o qual não existe tal coisa como aquilo que é o caso, apenas o que é o caso para algum observador parcial”. (EAGLETON, 2005, p. 149).

Neste contexto, temos a retomada da Teoria do Capital Humano e o deslocamento da discussão sobre questões universais para o plano individual. A responsabilidade pelos problemas econômicos enfrentados por diversos segmentos sociais é atribuída ao indivíduo e à sua falta de capacidade de empregabilidade, de formação, etc. A escolarização é vista como panaceia para a

também são pobres, são três bilhões, ou seja, metade da população mundial. Conf.: Cadernos da UNESCO BRASIL, Brasília, 2002.

resolução dos problemas sociais e econômicos. Atentemos para a realidade descrita abaixo:

Na área educacional, como base nos demais setores sociais, o Estado passou a agir de maneira focalizada. A focalização na educação escolar, passou a incidir sobre a universalização do ensino fundamental e na expansão dos programas de educação profissional, ou seja, na formação para o trabalho simples. A execução da política educacional para além do foco neoliberal passou a ser atribuição de determinados parceiros, ora consubstanciados em empresas de prestação de serviços educacionais, ora em organizações sociais, representadas, na maior parte, pelas escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. (NEVES; FERNANDES, 2002, p.29).

Diante desta perspectiva educacional, o Brasil, sendo signatário das diversas conferências educacionais desde a de Jontiem, em 1990, tem como prioridade a Educação Básica para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. A partir dessa ênfase nos níveis de educação que devem ser prioritários para o Estado, o discurso dos organismos internacionais é de que o Ensino Superior é um nível de ensino muito caro, exigindo mais recursos que a Educação Básica, e assim fica relegado a um plano secundário no âmbito de responsabilidade do Estado no que tange a sua implementação e execução, tornando-o um espaço aberto e lucrativo para a atuação dos setores privados. Segundo Neves (2002), na área social destaca-se a criação, a partir da reforma da aparelhagem estatal, do setor de serviços não exclusivos do Estado.

Sguissard (2002) salienta a existência de semelhança entre as recomendações/orientações do Banco Mundial aos países em desenvolvimento e as reformas implantadas no Brasil na década de 1990, dentre as quais a Educação Superior é um dos setores públicos que o Banco Mundial visa privatizar.

Na perspectiva do Banco, expressa no documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, a Educação Superior estaria passando por uma crise nos países em desenvolvimento, por isso precisaria ser reformada. Entre as opções dadas ante a necessidade de recursos está o incentivo para que “[...] *las instituciones públicas diversifiquem sus fuentes de financiamiento.*” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 8).

O documento assevera ainda o baixo retorno e a ineficiência do investimento neste nível de ensino para os países:

[...] estes elevados subsídios a los Estudiantes de universidades públicas constituyen no solo una inversión educacional ineficiente sino también um gasto social regresio, puesto que los Estudiantes matriculados en las universidades provienen em forma desproporcionada del extremo superior de la escala de ingresos. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 3).

De forma explícita, o documento recomenda aos Estados a redução de recursos para este nível de ensino. Os argumentos são os mais variados, mas o ataque é voltado para a necessidade de diversificação de recursos, ou seja, a abertura cada vez maior para a iniciativa privada adentrar nesse campo. Em nome da equidade e da educação para todos, o Banco Mundial propõe a priorização da Educação Básica:

En realidad, se puede aducir que la enseñanza superior no debiera tener mayor derecho a utilizar los recursos fiscales disponibles para la educación en muchos países en desarrollo, en especial los que aún no han logrado acceso, equidad y calidad adecuados en los niveles primario y secundario. (BANCO MUNDIAL, 1995, p.3).

Esta perspectiva se expressa, no Brasil, no já citado *Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado de 1995*. Neste documento, segundo Neves e Fernandes (2002, p. 29), a Educação Superior é incluída entre as atividades não exclusivas do Estado, que “[...] vem adotando duas estratégias concomitantes de privatização desse nível de ensino: a) a transformação da educação pública em educação pública não-estatal e b) o estímulo ao empresariamento do Ensino.”; ou seja, a privatização ocorre a partir de medidas como a liberação de serviços educacionais para a iniciativa privada. Nas instituições públicas de Ensino Superior a cobrança de taxas e mensalidades e a terceirização e diversificação das fontes de financiamento estão levando a uma maior aproximação com os setores privados.

Sobre as orientações internacionais para a Educação Superior, no início do século XXI, segundo Lima, Azevedo e Catani (2008, p.10), as reformas universitárias, em nível mundial, devem fazer referência ao processo de Bolonha.

A declaração de Bolonha foi assinada por 29 países europeus, que assumiram, segundo os autores, o objetivo de criar até o ano de 2010 um espaço educacional europeu de Educação Superior que seja “[...] coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros”.

A decisão desses países e o documento dela emanado objetivaram uma competição com o modelo norte-americano de universidade. A reforma, segundo os autores, teve algumas características que podemos considerar centrais, como “[...] uma grande perda do protagonismo dos estados nacionais, [...] uma centralização política transnacional e nacional” com regras bem definidas, para que se possa competir (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p.10). É na lógica do mercado que essa perspectiva foi gestada e é a ela que se tem que responder, ou seja, a partir da defesa de um modelo que siga os parâmetros de funcionamento empresarial.

Para os autores, no Brasil não há um sistema consolidado para o Ensino Superior, e as reformas ocorreram juntamente com as reformas já mencionadas do Estado, dando ênfase à mercadorização da Educação e das demais relações sociais, nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002).

A implementação da política neoliberal no âmbito do Ensino Superior propõe, segundo Neves e Fernandes (2002, p.29), “[...] a transformação das Universidades públicas federais, até então produtoras de conhecimento, em universidades operacionais.”; mas, segundo os autores, a implementação integral dos pressupostos neoliberais de universidades públicas não estatais vem encontrando resistência nas organizações dos docentes, servidores federais e segmentos da sociedade civil que defendem a educação estatal.

A partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, algumas mudanças são percebidas, em relação ao período anterior. Dentro da perspectiva das reformas propostas em 2006, os autores salientam, entre outras marcas, a “Política de cotas para estudantes de escolas públicas, negros, índios²⁴ e criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p.22).

²⁴ É nessa discussão maior sobre ações afirmativas, oriundas das políticas multiculturais da década de 1990, que as ações afirmativas para ingresso nas Universidades vêm ocorrendo com relação aos indígenas.

É na lógica de Estado Mínimo para as questões sociais, de priorização das políticas educacionais na Educação Básica, e de focalização de políticas em alguns grupos, que visamos discutir a inserção dos indígenas no Ensino Superior. Sendo este nível de ensino excludente para a população em geral, ele o é ainda mais para grupos historicamente discriminados ou minoritários, como os negros e os indígenas. Assim, as análises da próxima seção perpassam a discussão acerca da implementação das ações afirmativas para o Ensino Superior no Brasil.

3 O ENSINO SUPERIOR E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: A INSERÇÃO DOS INDÍGENAS

A conjuntura política atual da sociedade brasileira é propícia para discussões sobre as questões étnico-raciais no tocante ao acesso a um importante e estratégico espaço do País, que são as Universidades, sobretudo as públicas. Depois de treze anos de tramitação foi sancionada pela então presidente da República, Dilma Roussef, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a forma de ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Estabelece seu artigo primeiro:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012).

A lei traz que o ingresso ocorrerá por meio do processo interno adotado pelas instituições, a saber, o vestibular e os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sobre os critérios étnico-raciais estabelece que:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

Este tema é objeto de acirrados debates e controvérsias tanto políticas como jurídicas e sociais. A política tem uma combinação de critérios como frequência à escola pública, renda e cor. Como é de ação afirmativa, esta lei deve ter caráter provisório prevendo sua revisão em dez anos.

Na sequência, em 2013, o governo federal criou o Programa de Bolsa Permanência por meio da Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013, vinculado às ações do Governo Federal referentes à política de assistência estudantil. Os objetivos do programa são:

- I – viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
- II – reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e
- III – promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico. (BRASIL, 2013).

Esta ação é um reconhecimento das dificuldades financeiras pelas quais passam esses estudantes ao ingressarem no Ensino Superior, que levam a um alto índice de evasão. Há um tratamento diferenciado para alunos indígenas e quilombolas, com relação ao incremento do valor da bolsa, conforme segue:

Art. 4º A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

[...]

§ 2º A Bolsa Permanência para estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação, será diferenciada em decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal.

§ 3º O valor da Bolsa Permanência concedida a estudantes indígenas e quilombolas será estabelecido por Resolução do FNDE, após manifestação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, em valor não inferior ao dobro do valor da Bolsa Permanência destinada aos demais estudantes. (BRASIL, 2013).

Estas são importantes ações visando reduzir um pouco as desigualdades nesse nível de ensino, no entanto são objeto de controvérsia nacional. Diante deste cenário, esta seção objetiva analisar o histórico das ações afirmativas no Brasil, as discussões que estas ações vêm causando na noção de democracia racial, sua constitucionalidade, as influências advindas das ações afirmativas nos

EUA e a forma como se insere a discussão de ações afirmativas para indígenas nesse contexto.

Esta seção enfatiza as políticas de acesso das populações indígenas ao Ensino Superior, assim nos limitamos a alguns elementos dos avanços políticos ocorridos desde 2001 com relação à política em geral, priorizando a discussão acerca das demandas dos indígenas por esse nível de ensino e das ações que estão sendo realizadas em âmbito nacional sobre o assunto.

Por fim serão explicitadas as ações afirmativas do Estado do Paraná, pioneiro de uma política de vagas excedentes para indígenas acessarem as universidades públicas estaduais, no que se refere às questões de acesso dos indígenas a esse nível de ensino e às ações realizadas para viabilizar a permanência e a conclusão dos estudos universitários.

3.1 As ações afirmativas: histórico, constitucionalidade e implementação no ensino superior brasileiro

As políticas de ação afirmativa abrem espaço na sociedade brasileira para o debate acerca das relações étnico-raciais, envolvendo amplos segmentos - como intelectuais, políticos, cientistas sociais e a mídia em geral. A discussão ganha ênfase quando se volta para a Educação Superior, sobretudo a partir de 2001, com a implementação da política de ação afirmativa para o Ensino Superior na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A proposição de ações afirmativas requer o reconhecimento de processos que levam parte da população à exclusão de bens sociais e serviços que são considerados como direito universal - como, por exemplo, educação, moradia, saúde, saneamento, etc.-, portanto deveriam ser acessíveis para todos. Neste sentido, depois de séculos de crença no mito da “democracia racial”, disseminado pela Unesco em seus documentos internacionais da década de 1950,

[...] chegou a hora de levar em consideração as sociedades que, em grande parte, têm tido sucesso em resolver os antagonismos através da superação das diferenças raciais. Por isso a

Conferência Geral da UNESCO em Florença recomendou um estudo sobre as relações raciais no Brasil a ser incluído no Programa da Organização para 1951. Essa grande república [...]. Sofre menos de que outras nações os efeitos de preconceitos [...]. Não estamos muito bem informados sobre os fatores que produziram uma situação tão favorável e, em vários aspectos, exemplar. (UNESCO, 1951, tradução nossa)²⁵.

Em consonância com o culturalismo norte-americano propagado por Franz Boas²⁶, no Brasil cientistas sociais e antropólogos contribuíram para a disseminação da ideia de harmonia racial. Um dos exemplos é a obra de Gilberto Freyre “Casa Grande e Senzala”, influenciada pelo pensamento de Boas durante sua estadia de Freyre na Universidade de Columbia, no início dos anos 1920. Para Freyre, a característica peculiar da nação brasileira é a miscigenação, marca da “confraternização” étnica e racial entre brancos, negros e indígenas, em que a miscibilidade e plasticidade entre o português e o negro eram vistas como o embrião do “caráter nacional”, afirmando que “[...] a miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala [...]”. (FREYRE, 1990, p. 33). A miscigenação era a marca da formação do povo brasileiro. Afirma o sociólogo:

Todo o brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo - há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil - a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. No litoral, do Maranhão ao Rio Grande do Sul, e em Minas Gerais, principalmente do negro. A influência direta, ou vaga e remota, do africano. (FREYRE, 1990, p. 343).

²⁵ The time has now come for us to consider the societies which have in large measure succeeded in resolving antagonisms by overriding racial differences. Thus, the General Conference of Unesco in Florence recommended for the 1951 programme of the Organization a study of racial relations in Brazil. This great republic has a civilization which has been developed by the direct contributions of different races. And it suffers less than other nations from the effects of those prejudices which are at the root of so many vexatious and cruel measures in countries of similar ethnic composition. We are as yet ill-informed about the factors which brought about such a favourable and, in many ways, exemplary situation. (UNESCO, 1951, p.4).

²⁶ Franz Boas foi um antropólogo norte-americano de origem alemã que, segundo Pereira (2011), contribuiu para firmar as bases da antropologia como ciência. Em sua famosa conferência *Raça e Progresso*, proferida no encontro da *American Association for the Advancement of Science*, do ano de 1931, ele refuta a ideia racista que circulava no meio acadêmico norte-americano do período, salientando que a distinção entre grupos deve ser explicada por elementos aprendidos culturalmente, e não a partir de características genéticas. (PEREIRA, 2011).

A defesa da “democracia racial” construiu-se assim, tendo como princípio a ideia de que, apesar da hierarquização entre as raças, elas manteriam entre si uma relação pacífica, expressa na miscigenação. A perspectiva foi a de deslocar as diferenças entre brancos, negros e indígenas para o campo cultural.

Essa mesma questão pode ser observada na proposta de Sérgio Buarque de Holanda do “brasileiro cordial”. Partindo de uma análise marcada pelo elemento cultural, defendeu como predominante para a compreensão das questões postas que a formação da nação brasileira era marcada pela cordialidade que buscava harmonizar os conflitos. Sobre a questão racial da formação brasileira afirmou:

[...] o escravo das plantações e das minas não era um simples manancial de energia, um carvão humano à espera de que a época industrial o substituísse pelo combustível. [...] Sua influência penetrava sinuosamente o recesso doméstico, agindo como dissolvente de qualquer ideia de separação de castas ou raças, de qualquer disciplina fundada em tal separação. (HOLANDA, 1989. p. 24).

Elaboradas durante a década de 1930²⁷ - período permeado pelas discussões acerca das questões nacionalistas, no qual se buscava uma identidade para a Nação, devido à necessidade de atrair imigrantes para a industrialização -, estas abordagens visavam mostrar a adaptação das diversas culturas e sua contribuição na formação da sociedade brasileira.

Assim, Segundo Jesus (2009), o mito da “democracia racial” enquanto construção ideológica vai se formando a partir de um conservadorismo baseado nas ideias de preservação da unidade nacional e a paz social. Essa construção se consolidou e adquiriu consenso na década de 1950, período em que se vinculava à imagem da nação brasileira a ideia de unidade nacional, em que todos caminhariam harmoniosamente em favor de sua grandeza e pouco se

²⁷ Na década de 1930 houve no Brasil a crise da oligarquia, marcada pelo golpe de 1930 e pela perspectiva nacionalista de Getúlio Vargas que vinha se criando e precisando de sustentação teórica; assim, segundo Pinto (2001), era colocada para a intelectualidade da época a necessidade de discutir e forjar essa identidade a partir da conhecida tríade “brancos, negros e índios”. Os estudos acima citados, assim como as obras de Caio Prado Junior, remontam um período da nossa história em que era preciso pensar sobre a história do Brasil. Era o momento de formação da identidade brasileira enquanto política de Estado, uma vez que as transformações econômicas, sociais e políticas do início do século retomaram essa centralidade acerca de uma definição dessa identidade a partir dessa tríade.

questionava a miséria, exclusão e discriminação sofrida pelos descendentes de escravos, em sua grande maioria morando em favelas, sem acesso a alimentação, saúde, escolas, saneamento e serviços básicos.

Para os governantes e intelectuais brasileiros, reconhecer a necessidade de ações afirmativas é não apenas admitir as diferenças sociais existentes no país, mas aceitar que agregados às questões econômicas há os fatores étnicos e raciais.

Segundo Carvalho (2006), essa falta de reflexão sobre a questão não é aleatória. Afirma o autor:

Chegamos então ao século XXI com um grande passivo de reflexão sobre o tema e às vezes até com uma recusa em admiti-lo [...] Claro que esse vazio de análise e proposta não foi causado por um despreparo de nossa academia branca e sim por uma decisão, bastante consciente, ao longo de mais de setenta anos, de construir um conceito específico e interessado de brasilidade (cristalizado com grande eficiência na obra de Gilberto Freyre) [...] esse discurso oficial do Brasil, desde a década de trinta até recentemente, consistiu numa celebração culturalista da mestiçagem e de uma suposta cordialidade de convívio inter-racial, paralelas a um silenciamento sistemático da desigualdade de vantagens impostas aos negros e aos índios. (CARVALHO, 2006, p. 22).

Nesse sentido entendemos que no interior da classe trabalhadora há grupos que, além da expropriação econômica a que todos os trabalhadores estão submetidos, sofrem discriminação e preconceito por fatores étnicos e raciais que tornam ainda mais difícil e precária sua condição de subsistência, pois têm mais dificuldades de acessar os postos de trabalho, devido, entre outras causas, à exclusão dos níveis mais elevados de escolarização, como por exemplo, o Ensino Superior.

Assim, não compreendemos serem as políticas da diversidade cultural veiculadas nos últimos anos - como demonstrado na seção anterior - à solução para os problemas enfrentados por negros e indígenas, pois em nenhum momento se questiona a organização social baseada em classes e na exploração do trabalho humano em busca do lucro. Não obstante, entendemos ser necessária a articulação de todos esses elementos, para a apreensão da situação

vivenciada por esses grupos, situando suas demandas no contexto econômico, social e político em que estão inseridos.

A lógica do sistema capitalista excludente cria, ao lado das questões econômicas, discriminações étnicas e raciais necessárias para a sua manutenção. Para Callinicos (1995, p. 20), existem, historicamente construídos, preconceito e discriminação com relação à cor, gênero e etnia, fruto das relações sociais estabelecidas entre exploradores e explorados. Na sociedade capitalista a cor foi uma das diferenças “inventadas” para justificar essas relações “[...] as condições materiais do capitalismo moderno continuam a dar vida ao racismo”. Para o filósofo, não basta mudar as atitudes na escola se forem mantidas as relações econômicas e sociais necessárias à manutenção de uma classe exploradora e outra explorada.

Os autores de orientação materialista histórica que discutem a questão da diversidade cultural têm mostrado que a discriminação e o preconceito não são criações que ocorrem no âmbito cultural, portanto não é nesse nível que vão se resolver. Não é possível que a situação dos negros e indígenas se modifique através de uma mudança de atitude pela via da escola. É necessário levar em consideração as condições econômicas, sociais e políticas que historicamente criaram essa situação dentro do sistema produtivo e combatê-las em sua estrutura fundante.

Segundo Silva (2012, p. 27), a sociedade moderna fez do negro um dos alvos da discriminação, pois as condições econômicas do continente africano possibilitaram a escravização de sua população, pois ali “[...] o desenvolvimento das forças produtivas era mais baixo que na Europa, assim tornou-se objeto de expropriação da mão de obra escrava mediante a recorrência à escravização”, Essa expropriação foi necessária para o processo de acumulação que está na base do desenvolvimento da sociedade capitalista, como afirma Marx (1996) ao explicar o processo de acumulação por parte das nações colonialistas:

A descoberta de terras de ouro e prata na América, o extermínio, escravização e enterramento da população nativa nas minas, o início da conquista e pilhagem das Índias Orientais, a transformação da África em um cercado para a caça comercial de peles negras, assinalam a aurora da era da produção capitalista. Estes processos idílicos são momentos fundamentais da

acumulação primitiva. Segue-se-lhes de perto a guerra comercial das nações europeias, com o globo terrestre por palco. (MARX, 1996, p. 370).

Dessa forma, a escravidão, utilizada para o processo de acumulação, passou, segundo Silva (2012, p. 27), a ser determinada pela cor da pele, levou à discriminação baseada nesse elemento, ou seja, “[...] a divisão racial resultante da escravização de negros, enredada em complexos alienantes objetivos e subjetivos, gerou justificações ideológicas surgidas com as condições existentes”. Nesse sentido, a discriminação racial é oriunda das relações econômicas que estão na base do processo de formação e consolidação da sociedade capitalista, permanecendo mesmo com a abolição da escravidão, pois “[...] tem uma base objetiva a partir da qual são geradas as ideias e preconceitos raciais [...] as relações sociais e históricas desenvolvidas pelos homens são o fato gerador do pensamento que opera uma divisão racial entre os homens”. (SILVA, 2012, p. 43).

Entendemos, a partir dessa perspectiva, que as condições reais de vida e subsistência de populações negras e indígenas são negligenciadas no movimento de construção da ideia de “democracia racial”, tanto que nas discussões sobre a questão, após a Segunda Guerra Mundial, no início da década de 1950, a Unesco, com o objetivo de construir o discurso sobre a importância da diversidade cultural, realizou nos estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro o denominado “Projeto UNESCO”, do qual participaram os seguintes cientistas sociais: Charles Wagley (1913-1991), Roger Bastide (1898-1974), Florestan Fernandes (1920-1995), Oracy Nogueira (1917-1996), Marvin Harris (1927-1996), Thales de Azevedo (1904-1995), Virginia Bicudo (1910-2003), Luiz de Aguiar Costa Pinto (1920-2002), René Ribeiro (1914-1990), Aniela Meyer Ginsberg (1902-1986). Segundo Maio (1997, p. 1), embora com divergências dentro da área, estes intelectuais “[...] eliminaram consensualmente no âmbito das ciências sociais qualquer associação determinista entre características físicas, comportamentos sociais e atributos morais, ainda em voga na década de 30”.

O Brasil foi escolhido como lugar relevante para a pesquisa devido à sua imagem de nação de relações raciais pacíficas, que vinha sendo divulgada no âmbito internacional desde o início do século, a partir do já mencionado mito da “democracia racial”. Assim o País “[...] transformou-se em um ‘laboratório racial’,

fornecendo o respaldo empírico necessário à luta política, revestida de ciência, da UNESCO”. (MAIO, 1997, p. 3).

A pesquisa foi idealizada por Arthur Ramos²⁸, então diretor do Departamento de Ciências Sociais da Unesco, que, segundo Maio (1997), considerava o Brasil um “laboratório de civilização”, e aprovada em junho de 1950, na 5ª sessão da Conferência Geral da Unesco, realizada em Florença; no entanto, devido à morte de Arthur Ramos nesse mesmo ano, a pesquisa foi coordenada pelo antropólogo Alfred Métraux, que assumiu a direção do recém-criado Setor de Relações Raciais do Departamento de Ciências Sociais, em abril de 1950, tendo como assistente Ruy Coelho, ex-aluno de Roger Bastide na Universidade de São Paulo.

As investigações ocorreram entre 1951 e 1952, em regiões “[...] economicamente tradicionais, como o Nordeste, e em áreas modernas localizadas no Sudeste”. O objetivo central era “[...] apresentar ao mundo os detalhes de uma experiência no campo das interações raciais julgada, na época, singular e bem-sucedida, tanto interna quanto externamente”, visando identificar “[...] os aspectos que influenciariam ou não a existência de um ambiente de relações cooperativas entre raças e grupos étnicos [...]” (MAIO, 1997, p. 143). As relações consideradas democráticas estabelecidas no Brasil após a abolição ganharam notoriedade no contexto internacional, sobretudo a partir dos genocídios causados pelo nazismo durante a Segunda Guerra.

Essa pesquisa contribuiu para o início da desconstrução do mito da “democracia racial”, elemento que é colocado, segundo Maio (1997, p. 151), como uma frustração dos objetivos iniciais da Unesco, que visava encontrar respostas para os problemas raciais enfrentados no âmbito dos diversos contextos internacionais: “[...] a agência intergovernamental teria acabado por se ver diante de um conjunto de dados sistematizados sobre a existência do preconceito e da discriminação racial no Brasil”.

²⁸ Arthur Ramos de Araújo Pereira (1903-1949) era médico psiquiatra, psicólogo social, etnólogo e antropólogo. Segundo Maio (1999), teve importante influência intelectual em sua época, desenvolvendo, entre outros, estudos sobre o negro e sobre a identidade brasileira. Em 1949 assumiu a direção do Departamento de Ciências Sociais da Unesco, cargo que ocupava quando morreu em 31 de outubro daquele ano. Para Maio (1999, p. 142), “Apesar da crença no mito da “democracia racial”, suposta marca de distinção da sociedade brasileira, [...] ele não deixou de reconhecer as profundas desigualdades sociais entre brancos e negros, bem como a existência do “preconceito de cor” no Brasil”.

Neste sentido de compreensão da realidade, mais do que os discursos propagados pelo ideal da “democracia racial”, é importante a atuação de Florestan Fernandes, que, segundo Maio (1997), foi um dos sociólogos que obtiveram maior visibilidade entre os pesquisadores envolvidos no projeto da Unesco, refutando a ideia de democracia e denunciando a discriminação e condições desiguais em que viviam os negros em relação aos brancos no País. Em prefácio à obra de Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni, o sociólogo afirma:

Não existe democracia racial efetiva [no Brasil], onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a “raças” distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências de “bom tom”, de um discutível “espírito cristão” e da Necessidade prática de “manter cada um em seu lugar”. Contudo, ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a acima dos princípios da ordem social democrática. (FERNANDES apud CARDOSO; IANNI, 1960, p. xiv).

Diferentemente de países como os Estados Unidos, onde o segregacionismo é constitucional, no Brasil estas questões são negadas pelas elites dirigentes, que se apresentam como democráticas, propagando esse ideal por toda a sociedade. Aqui, a constitucionalidade da discriminação racial com relação aos negros foi abolida juntamente com a escravidão. Desde então, todos os indivíduos tiveram garantida a igualdade perante a lei. A libertação dos escravos criou o discurso de uma sociedade igualitária, mas que não visava à integração dos negros recém-libertos, os quais, depois de abolidos, sem acesso à terra e a nenhum meio de produção, foram forçados a vender sua mão de obra, submetendo-se à condições de trabalho que pouco se diferenciavam daquelas do período da escravidão.

Considerando estes fatores, a denúncia da situação em que viviam os negros no Brasil por suas organizações na década de 1970, juntamente com a conjuntura de crise econômica e política do período, foi relevante para o fortalecimento da discussão em torno da necessidade de políticas públicas de

inclusão de negros em espaços que até então eram ocupados majoritariamente por brancos, como é o caso das universidades.

Em relação ao movimento de resistência e protestos indígenas, identificou-se que desde o período colonial as populações indígenas desenvolveram diversas estratégias de relacionamento com a sociedade envolvente, visando sua manutenção enquanto grupos etnicamente diferenciados. Na atualidade, segundo Bittencourt (2000, p.2), tem havido uma mudança nas formas de enfrentamento. A partir da “[...] consolidação de uma nova etapa dos movimentos que se manifesta de diferentes formas em lutas políticas, viabilizadas pelas organizações indígenas”. Esse movimento não é, segundo a autora, homogêneo na América Latina, mas em grande medida passa pela questão da terra e da pressão que grupos econômicos das regiões do entorno das terras indígenas exercem sobre estas. Além dessas prioridades, diretamente articuladas a sua manutenção física enquanto grupos e enquanto coletividades etnicamente diferenciadas, conforme o autor,

[...] Ocorreu, também, a apropriação, por parte das lideranças indígenas, de um discurso que se utiliza de referências reivindicatórias não-governamentais como pluri-etnicidade, justiça social, proteção do meio ambiente. Esse discurso é reelaborado a partir de lógicas semânticas e de visões simbólicas próprias, em bases muito semelhantes em toda a América Latina, em função da troca de experiências através de organismos supranacionais, que tendem a unificar as reivindicações. (BITTENCOURT, 2000, p.4).

Apesar da diversidade de realidades na América Latina, como podemos perceber inclusive em termos populacionais e da própria forma de organização dos indígenas em cada país, ocorre na região um processo, segundo a pesquisadora, propiciado pelo ambiente favorável da década de 1970, a partir do qual começam a surgir líderes que percebem que o relacionamento com os não índios exige um caráter aceitável para as instituições e formas de organização dessa sociedade com a qual estão cada vez mais se relacionando. Além disso, também notam a necessidade de articular-se com grupos que passam pelos mesmos problemas. Afirmam dois importantes sociólogos:

Até o início dos anos 70, as reivindicações indígenas eram isoladas, tampouco adotando críticas gerais que envolvessem a

situação de todos os povos indígenas no Brasil (Oliveira, 1985). O aparato tutelar era empregado pela FUNAI para impedir qualquer mobilização dos índios em face do Estado. Dessa forma, as primeiras assembleias indígenas dependeram do apoio do CIMI para serem realizadas, com o fornecimento de infraestrutura e apoio ao deslocamento dos índios. Desempenhou também um papel fundamental na formação dos primeiros líderes indígenas que se destacaram em meados dos anos 70, como Daniel Matenho Cabixi e Lourenço Rondon. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 194).

Segundo Francisca Novantino P. Angelo, liderança indígena do Mato Grosso, o movimento indígena é um “baluarte do protagonismo indígena.”; no entanto, ao tratar do caso do Mato Grosso, a autora mostra que as lutas dessas populações iniciaram-se em busca de demarcação de terras e melhoria de sua qualidade de vida, incluindo para isso educação e saúde. Segundo ela, naquele estado a primeira assembleia indígena ocorreu em 1974, na cidade de Diamantino visando à melhoria da educação escolar e ao fortalecimento da identidade indígena.

Outro assunto foi a demarcação das terras, “[...] pois naquela época os povos estavam convivendo com vários conflitos territoriais.” (ÂNGELO, 2005, p. 75). Destaca ainda a autora que naquela década iniciaram-se em outras regiões do país manifestações com os mesmos objetivos nas quais os professores indígenas passaram a se articular para lutar pela melhoria da educação como elemento para a autonomia.

Apesar disso, não há evidências de que o Ensino Superior tenha sido uma demanda gerada nos movimentos, embora ela destaque que passou a ser uma reivindicação. Sobre o movimento em geral, afirma que ele “[...] foi estratégico na nova caminhada visando ao rompimento da política de integração proposto pelo estado;” mas necessitando, como ela destaca, de aliados para suas pautas e lutas, “[...] o movimento da educação escolar indígena tem respondido a algumas demandas pontuais, quando bem articuladas com aliados competentes, que contribuem com o movimento indígena em geral”. (ÂNGELO, 2005, p. 75).

No Brasil, durante a ditadura advinda do golpe militar de 1964, toda forma de manifestação política era violentamente reprimida e liquidada com torturas, perseguições, assassinatos e/ou deportação. Foi apenas no final dos anos de 1970, quando a crise econômica mundial afetou a promessa desenvolvimentista,

que as bases de sustentação dos regimes militares foram abaladas. Como uma das principais bandeiras do neoliberalismo é a liberdade de mercado e o Estado Mínimo, não se sustentaram mais os regimes totalitários, anteriormente apoiados e mantidos pelos centros de poder do capitalismo.

No contexto da crise e seus desdobramentos, os movimentos sociais ganharam força, visibilidade e adesões. As lutas foram, antes de tudo, pela redemocratização do País, que exigiria uma reforma de Estado, com mudança constitucional e outras conquistas. Quanto à questão indígena, isso é percebido, por exemplo, na fala da líder e pesquisadora indígena:

Na década de 1980, na primeira gestão do governo de Carlos Bezerra, o programa de governo intitulava-se “A era da participação popular”. Sob esse lema, o então candidato fez uma visita à aldeia Pakuera, do povo Bakairi, juntamente com o deputado Wiliam Dias, e assumiu o compromisso “De que, no governo de Carlos Bezerra, os assuntos indígenas mereceriam uma Coordenadoria para Assuntos Indígenas”. Após as eleições, as lideranças indígenas Bakairi foram procurá-lo na Assembleia Legislativa para cobrar o compromisso da criação da Coordenadoria de Assuntos Indígenas. Para tanto, houve uma grande mobilização dos povos, reunindo as lideranças do estado. (ÂNGELO, 2005, p. 76).

Mesmo em um contexto de política de inclusão dos mais pobres, o movimento social é fundamental para pressionar o Estado a garantir e viabilizar direitos que possibilitariam melhorias na qualidade de vida por meio de políticas sociais, como é o caso, por exemplo, das políticas de ação afirmativa, que levam a políticas de Ensino Superior voltadas para os indígenas, juntamente com a questão do Ensino Superior para os negros, muito forte nos anos 2000.

Segundo Medeiros (2013, p.27), em 1978, durante a ditadura militar, em meio às discussões em torno do Estatuto do Índio, “[...] houve uma intensa mobilização nacional, envolvendo alianças das lideranças indígenas com setores da sociedade civil, incluindo universidades, igrejas, Ordem dos Advogados, ONGs”, devido à tentativa do governo de “[...] anular os dispositivos legais que normatizavam as questões indígenas”.

Segundo a autora, diante dessa mobilização o governo recuou, o que fortaleceu o apoio ao movimento indígena, impulsionando o surgimento de organizações não governamentais - formadas por antropólogos e entidades de

apoio aos indígenas. Para a autora, paralelamente a isto, o movimento indígena também começou a se reorganizar.

Os movimentos sociais da década de 1980 se tornaram importantes diante da abertura política pela qual o Brasil estava passando. Fortaleceram-se as lutas dos indígenas à vista da mobilização de outros setores sociais em busca de direitos como, por exemplo, a participação nos processos decisórios que lhes dizem respeito.

Para Lima (2013), existe uma intelectualidade indígena que vem se formando e consolidando. Há um reconhecimento, por parte dos movimentos indígenas, das estratégias utilizadas pelo Estado em suas políticas internas, mas um *modus operandi* precisaria ser por eles melhor entendido. O autor entende que “[...] estes intelectuais indígenas buscam adquirir a capacidade de extrapolar seus contextos e formular interpretações sobre as relações entre povos indígenas e Estado em diálogo com outros contextos locais e regionais, nacionais e internacionais.” (LIMA, 2013, p. 23).

Segundo Medeiros (2013), Oliveira e Freire (2006), em 1974 o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) realizou a Primeira Assembleia Nacional de Líderes Indígenas. Desde então até 1983 foram realizadas 16 assembleias indígenas apoiadas pelo órgão em diversas regiões, propiciando mobilizações das comunidades e trocas de informações entre os diferentes grupos, fortalecendo a luta pela terra e pela assistência à saúde e à educação.

Essas assembleias, para a autora, não ocorreram de forma pacífica, mas enfrentaram a repressão da ditadura e foram importantes para começar a extrapolar as discussões do âmbito regional para o nacional, reunindo lideranças que, apesar das especificidades étnicas, tinham lutas em comum em torno de problemas, como “[...] invasões de terras, discriminação, desrespeito à diversidade e descaso da política governamental.” (MEDEIROS, 2013, p. 36). Essas experiências propiciavam o pensar de novas formas de organização dos povos indígenas.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira e Freire (2006, p.189) destacam essas assembleias como importantes espaços de trocas de informação e de articulação entre os diversos povos indígenas, que conseguiram

[...] conhecimento da diversidade de povos e culturas indígenas existentes no Brasil. Enquanto aprendiam sobre os diferentes modos de viver – as línguas, as culturas, as crenças – também instrumentalizavam a categoria “índio” para unificar reivindicações e lutas por direitos. Tratava-se de canalizar distintos movimentos as experiências para uma causa comum.

A partir desse período, para Medeiros (2013), várias das organizações passaram a ter espaço para questionamento do modelo de escola oficial que se tinha instalado nas terras indígenas, coordenado pela FUNAI em parceria com o SIL. Entre elas a autora destaca a atuação do CIMI e da OPAN, além de assessorias de universidades como a UFRJ, nas áreas de Linguística e de Educação Bilíngue, a Unicamp, nas áreas de Linguística, Etnociências e Pedagogia, e da USP, com ações voltadas sobretudo para a região amazônica.

Segundo a autora, as ações empreendidas por essas instituições visavam à criação de uma escola que fosse pensada juntamente com os indígenas e respeitasse suas culturas.

Os movimentos têm a luta pela terra como elemento central, no entanto esses projetos alternativos de educação contribuem para que se pense a educação como um dos mecanismos de luta por seus direitos, baseada, entre outros pressupostos, na Teologia da Libertação, de Paulo Freire. As associações de professores indígenas são, desde então, um dos “braços” desse movimento.

Segundo Medeiros (2013), nesse período, com a contratação de monitores indígenas decorrente do que dispunha o Estatuto do Índio para a educação escolar indígena, surgiram iniciativas não governamentais para formação de monitores das aldeias, através de cursos de capacitação para assumirem as escolas indígenas. Dentre as iniciativas a autora destaca a da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), denominada “Uma experiência de autoria”, iniciada em 1983, na qual, com a contribuição acadêmica de professores da Unicamp e da UFRJ, “[...] foi realizado um trabalho sistemático de acompanhamento pedagógico dos professores em formação em suas aldeias e uma vasta produção de materiais didáticos para as escolas.” (MEDEIROS, 2013, p. 32).

Outra iniciativa destacada pela autora é o Projeto Inajá, no Estado de Mato Grosso, desenvolvido pela Unicamp, com uma proposta de curso na área de Ciências, cujo modelo curricular “[...] era baseado na construção do saber a partir

do conhecimento e da experiência de cada um e não na transmissão pronta do saber universal.” (MEDEIROS, 2013, p. 33).

Em 1989, no contexto da pós-Constituição, foi criada uma importante organização indígena, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), representando na época, segundo Estácio (2012, p.4), 23 povos do Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia e Roraima, como “[...] instrumento de luta e representação dos povos indígenas da Amazônia Legal pelos seus direitos a terra, saúde, educação, economia e interculturalidade”. O autor destaca que, embora tenha sido criada para ser uma instituição autônoma, esforçando-se para ser uma organização completamente autônoma, esse movimento decorreu também de “[...] um longo processo de educação e de formação social feito por organizações ‘brancas’, especialmente entre os anos 1960 e 1980, baixo o amparo da igreja Católica, espaço de liberdade durante os anos da ditadura militar”.

Este e outros exemplos de criação e atuação de organizações indígenas permitem compreender a importância das reivindicações empreendidas para conseguirem as garantias específicas estabelecidas pela Constituição e pelo aparato legal dela decorrente. Embora a diversidade cultural estivesse na pauta da reforma neoliberal, a burguesia brasileira, como de outros países, só negocia quando vê ameaçados os seus interesses de classe. Sobre a questão do Ensino Superior, segundo Terena (2013, p. 9), “[...] no ano de 1977, chegou a Brasília um grupo de quatro jovens indígenas em busca de uma bolsa de estudo para se prepararem por meio da educação ocidental e com apoio do governo federal, e ingressarem no ensino superior”. Segundo o autor, este grupo aumentou em 1981, sendo composto de quinze jovens de sete povos; no entanto, em meio à ditadura militar, nesse ano esse grupo foi expulso da cidade, sob o argumento de que Brasília não era uma cidade para eles, tampouco o Governo poderia capacitar esses grupos, pois, como diziam os militares, “[...] não podemos criar cobras para nos picar”. (TERENA, 2013, p. 9).

Segundo a liderança indígena, o grupo não abriu mão desse espaço, necessário para a capacitação de seus quadros, e resolveu lutar, criando o até hoje utilizado e conhecido jargão *“Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”*.

No campo do Ensino Superior indígena, há na América Latina uma diversidade de ações, mas, segundo Mato (2012), ainda são poucos os estudos divulgando a situação da região, no que se refere às análises de experiências de Instituições de Ensino Superior (IESs) que apresentam políticas específicas para povos indígenas e afrodescendentes.

Nesse sentido, estudos como “Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina. Normas, Políticas e Práticas”, organizados por Daniel Mato com apoio da IESALC/Unesco e outros²⁹ organismos, permitem-nos verificar que, mesmo com a política emanada dos organismos internacionais, a situação econômica, social, cultural, política e populacional de cada país faz com que as recomendações se tornem em ações variadas e com impactos distintos.

É recorrente nos estudos sobre as ações afirmativas perceber que a implementação de vagas para indígenas insere-se na discussão de vagas para afrodescendentes, como é o caso, por exemplo, da UFPR e da UFRGS. Sobre o contexto em que se constroem as ações afirmativas no Brasil, Nabarro (2013, p.37) evidencia que

[...] não há como negar que a intensidade do debate sobre as consequências da escravidão, sobre a exclusão dos negros auxiliou na extensão das políticas compensatórias para outros segmentos sub-representados nos benefícios do Estado, mas que não conseguiriam isoladamente reunir pressão suficiente para suas aspirações.

Esse movimento de luta pelo Ensino Superior é um ponto de articulação entre o movimento indígena e o movimento negro. Em grande medida as ações afirmativas para os negros é impulsionadora e, em muitos casos, é o modelo seguido pelo movimento indígena, mesmo que no início das primeiras ações implementadas a pauta do movimento indígena não fosse a questão do Ensino Superior, visto as emergências e os demais problemas enfrentados pelos indígenas com relação à cidadania, legitimados apenas com a Constituição de

²⁹ Temos publicados no Brasil livros sobre a experiência em alguns países na América Latina sobre os Programas Pathways da Fundação Ford voltados para povos indígenas publicados pela Editora E-papers. Há também sobre a questão livros publicados pela IESALC/UNESCO sobre essas experiências disponíveis no site: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>.

1988, assim como questões afetas à terra, à subsistência, à educação básica e à saúde, necessitavam de um atendimento emergencial.

Não obstante, desde que essas ações começaram a ser implementadas, as discussões são orientadas no sentido de saber qual a melhor forma de solucionar a dívida social e histórica que o País tem para com grupos discriminados. Dessa forma, as ações afirmativas têm apresentado características compensatórias, centradas em medidas redistributivas ou assistencialistas e pautadas, sobretudo, nas experiências de países como os Estados Unidos, as quais, embora esse país tenha uma realidade diversa da brasileira, serviram como exemplo para as políticas aqui elaboradas.

O estudo de Piovesan (2005) mostra como no âmbito internacional vai se configurando legalmente um aparato que contribui com a elaboração em nível nacional dessa política antidiscriminacionista. Segundo a autora, existe uma articulação entre o sistema normativo global e o regional³⁰:

Ao lado do sistema normativo global, surgem os sistemas regionais de proteção, que buscam internacionalizar os direitos humanos nos planos regionais, particularmente na Europa, América e África. Consolida-se, assim, a convivência do sistema global da ONU com instrumentos dos sistemas regionais, por sua vez, integrado pelos sistemas americano, europeu e africano de proteção aos direitos humanos. (PIOVESAN, 2005, p. 35).

É assim que os diversos países vão se tornando signatários, por exemplo, de documentos como a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 1948, promulgada pela ONU diante da necessidade de enfrentar os resultados do nazismo no pós-Segunda Guerra Mundial, a partir da qual, segundo a autora, iniciou-se a elaboração, em nível internacional, dos Direitos Humanos e de uma série de documentos negando a cientificidade da superioridade racial³¹.

³⁰ Entendemos, a partir dos estudos realizados ao longo da elaboração desse trabalho, conforme já afirmado, que as políticas públicas implementadas pelo sistema capitalista têm sido amplamente influenciada pelos organismos internacionais. Isso ocorre também com as políticas para o ensino superior. A Unesco, por exemplo, publicou uma série de livros e estudos discutindo a questão das ações afirmativas. A Fundação Ford também tem financiado discussões visando à orientação para a elaboração de políticas públicas, como já destacado.

³¹ Segundo Callinicos, as discussões acerca da superioridade racial pela via da biologia a partir do século XX não se sustentam. Historicamente, o marco de negação de qualquer forma de superioridade biológica decorre, em grande medida, do uso que foi feito pelos nazistas. Segundo o autor, “Após o Holocausto nazista o racismo biológico, em sua fórmula do século 19, passou a ter

Com a elaboração da política da diversidade cultural, baseada no multiculturalismo e na interculturalidade, abre-se espaço para que os países coloquem em prática políticas como as ações afirmativas (*affirmative action*) gestadas nos Estados Unidos, e discriminação positiva (*discrimination positive*) ou ação positiva (*action positive*), como chamada na Europa.

O estudo e os levantamentos realizados mostram que o termo *ação afirmativa* tem sua origem nos Estados Unidos, na década de 1960³². Segundo Magnoli (2009, p.85), John Kennedy emitiu, em 1961, a ordem executiva 10.925, criando a Comissão para a Igualdade de Oportunidades no Emprego – (EEOC), que assegurava a adoção de ações afirmativas “[...] isenta de propensões raciais”. Para o autor, essa não é a origem do processo, mas uma antecipação de um de aspectos da Lei dos Direitos Civis de 1964, que era o combate à discriminação. A elaboração das ações afirmativas naquele país não pode ser dissociada da histórica relação estabelecida entre brancos e negros. Até a década de 1960, momento em que foi aprovada a Lei de Direitos Civis, a segregação negra era fundamentada em lei e a Suprema Corte considerava a questão como constitucional, partindo da ideia do igual, porém separado. (OLIVEN, 1996).

Segundo Moehlecke (2002), embora o termo *ação afirmativa* seja proveniente da década de 1960, o questionamento sobre o sistema segregacionista escolar iniciou-se em meadas do século, tendo como marco o ano de 1954, quando a Suprema Corte, ao julgar um caso de segregacionismo nesta área, considerou inconstitucional a existência de escolas separadas para brancos e negros; no entanto, mesmo sendo importante catalisador para a luta dos movimentos civis, sua efetivação não ocorreu de forma imediata e enfrentou muita resistência. O movimento feminista e estudantil passou a se articular e mostrar as contradições entre a democracia existente no país e o liberalismo

um odor putrefato - daí a mudança da biologia para a cultura, e da raça para a etnia”. (CALLINICOS, 1995, p.20).

³² Apesar de ter havido, anteriormente a este momento, ações esporádicas, Silvério (2002) evidencia que o termo, na forma como é utilizado na atualidade, remonta ao período anterior, à legislação trabalhista de 1935, a qual prevê que “[...] um empregador que fosse encontrado discriminando sindicalistas ou operários teria que parar de discriminar e ao mesmo tempo, tomar ações afirmativas para colocar as vítimas nas posições que elas estariam se não tivessem sido discriminadas”. (SILVÉRIO, 2002, p.231). Entendemos que, enquanto política, entrou de fato na agenda de discussão nacional a partir da década de 1960, e no Brasil, a partir da década de 1970.

norte-americano. No período, foi cada vez mais forte e crescente a influência de lideranças negras como Martin Luter King Junior e Malcolm X.

Considerando-se a distância entre a letra da lei e mudanças efetivas em uma sociedade marcada pelo racismo - até então, legal -, a neutralidade das leis com relação a brancos e negros não teve força para reparar décadas de discriminação, o que levou à necessidade de um combate ativo a esta prática. As políticas mais efetivas de combate à discriminação utilizaram-se das ações afirmativas para viabilizar empregos e vagas em escolas e nas universidades a pessoas provenientes das populações negras. Nesta política, a educação passou a ser considerada uma estratégia fundamental para a consolidação de um sistema político democrático no país, como possibilidade de mobilidade social. Nesse sentido, uma das áreas de atuação do movimento negro foi a Educação Superior. Para Oliven (1996), a política de ação afirmativa contribuiu para a diversidade no Ensino Superior, pois possibilitou a presença de minorias nas universidades mais seletas do país, embora isso não tenha ocorrido de maneira consensual, já que a população branca passou a sentir-se prejudicada.

O aumento de grupos minoritários no Ensino Superior não ocorreu somente pelas políticas de ação afirmativa, mas também devido à expansão desse nível de ensino; no entanto, embora essa política possa ser criticada sob muitos aspectos, sobretudo pelo fato de a discussão ter-se baseado no princípio liberal da igualdade, para Oliven (1996), a diversidade no Ensino Superior norte-americano nas instituições de mais prestígio só ocorreu através da política de ação afirmativa que favoreceu a mobilidade social de certos segmentos da população negra e grupos discriminados e abriu a porta das universidades para minorias, que sem essa política, certamente não teriam acesso a esse nível de ensino.

Semprini (1999, p. 48) mostra que nos EUA as ações afirmativas voltadas ao Ensino Superior baseiam-se em dois pressupostos. O primeiro é que durante muito tempo os negros foram afastados das possibilidades de acesso, portanto mereciam uma compensação. O segundo elemento tem caráter de integração dos grupos marginalizados, o que pode ocorrer a partir de ações que possibilitem a mobilidade social.

Segundo o autor, a discussão acerca da realização dessa política acarretou uma reflexão sobre a noção de espaço público. Para ele, houve uma luta pela

ampliação da participação neste espaço, que ficou por muito tempo restrito a alguns “[...] numerosos grupos sociais, considerando terem sido injustamente excluídos deste espaço, exercem atualmente pressão para que tenham pleno direito de nele participar”. Essa reivindicação levou também a alterações no seu conteúdo, para agregar “[...] novas personagens, portadoras de culturas e de reivindicações diversas”. (SEMPRINI, 1999, p. 131).

A partir dos anos 1990, segundo Oliven (1996), com a implementação das políticas neoliberais, as discussões tiveram um novo encaminhamento no país. Evidencia-se a tendência de priorizar as políticas baseadas em critérios socioeconômicos, bem como uma crítica às políticas de cunho racial, pois elas tenderiam a uma discriminação inversa, ou até mesmo à acentuação da discriminação contra negros, gerando em alguns casos ações de violência. Argumenta-se que essa política fere o princípio de igualdade de oportunidades para todos, apregoada pela Constituição - questão que será discutida abaixo, analisando-se o caso brasileiro.

3.1.1 A constitucionalidade das ações afirmativas

Segundo Piovesan (2005), para o tratamento da questão da discriminação há duas formas de agir. Uma é a estratégia de punir suas manifestações, considerando o que está legalmente instituído. A segunda estratégia é a promocional, que se dá por meio de políticas compensatórias, como forma de inclusão de grupos discriminados. Entre os instrumentos denominados pela autora de promocionais temos as ações afirmativas. Sua utilização justifica-se pelo fato de que a simples proibição da exclusão não garante que ocorra o seu inverso, ou seja, a inclusão.

Os autores que têm discutido as questões jurídicas referentes às ações afirmativas vêm demonstrando que elas se pautam pelo princípio da igualdade. Juristas como Carmem Lúcia Antunes Rocha (1996), Marco Aurélio Mendes de Faria Mello (1996) e Joaquim B. Barbosa Gomes (2005; 2003) demonstram que a garantia da igualdade formal no âmbito do Direito Constitucional está longe de

promover uma igualdade de resultados. Segundo Gomes (2003), a discussão atual questiona a noção propagada pelo ideal liberal, de que a inclusão da igualdade como direito fundamental no sistema constitucional seria suficiente para garantir sua efetivação. Para Gomes (2005), os estudos da área demonstram que a igualdade formal não é suficiente para garantir a possibilidade de acesso aos sujeitos socialmente desfavorecidos, pois ela não incorpora o interesse destas pessoas. A ênfase que passa a ser discutida na esfera dos Direitos Humanos em nível internacional e nas leis nacionais é a ideia de igualdade de oportunidades, a qual, na visão do autor, refere-se a uma proposta que se contraponha à ideia de igualdade formal ou estática. A igualdade substancial e/ou igualdade de oportunidades considera as especificidades dos grupos ou indivíduos dentro de sociedades que são desiguais. Afirma o jurista:

Vale dizer, da concepção liberal de igualdade que capta o ser humano em sua conformação abstrata, genérica, o Direito passa a percebê-lo e tratá-lo em sua especificidade, como ser dotado de características singularizantes. [...] O “indivíduo especificado”, portanto, será o alvo dessas novas políticas sociais. (GOMES, 2005, p. 20).

No âmbito jurídico, esse entendimento abre espaço para as políticas de ação afirmativa. No Brasil, a Constituição de 1988 estabeleceu importantes dispositivos para eliminar a discriminação étnico-racial. Segundo Gomes (2005), o Direito Constitucional vigente no País é compatível com o princípio da ação afirmativa, inclusive já contemplando algumas modalidades.

Na mesma perspectiva de constitucionalidade das ações afirmativas, para Rocha (1996), a preocupação com uma igualdade que supere as desigualdades social, econômica, regional, etc., a que está submetido o País está expressa já no preâmbulo da Constituição, o qual, mesmo não tendo força de norma, evidencia os princípios que permearam sua elaboração. Segundo a autora, para corrigir as desigualdades históricas do Brasil não basta uma posição passiva sobre a questão, é preciso utilizar a lei em favor dos grupos ou indivíduos discriminados, ou seja, faz-se necessário que eles sejam tratados de forma desigual.

Segundo a autora, a Constituição de 1988 traz em seu texto amplas possibilidades para que isso ocorra, sobretudo em seu artigo terceiro, redigido com verbos de ação:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

Para Rocha (1996, p. 287), as questões expressas nesse artigo evidenciam a necessidade de transformar a realidade existente no momento de elaboração do texto da Constituição, que na sua expressão normativa “[...] determina uma mudança do que se tem em termos de condições sociais, políticas, econômicas e regionais exatamente para se alcançar a realização do valor supremo a fundamentar o Estado Democrático de Direito constituído”. Para ela, só teremos democracia³³ de fato se houver condições efetivas de implementar os subsídios para o exercício da liberdade. A simples garantia de igualdade jurídica e vedação de tratamento discriminatório não possibilitam alcançar os elementos expressos no artigo acima citado, mas “[...] Somente a ação afirmativa, vale dizer, a atuação transformadora, igualadora pelo e segundo o Direito possibilita a verdade do princípio da igualdade” (ROCHA, 1996, p.289). Sem esses mecanismos as

³³ Segundo Ellen Meiksins Wood, na obra “Democracia Contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico” a democracia capitalista refere-se a bens extraeconômicos, e as condições para alcançá-los referem-se, sobretudo, à questão das liberdades, como a liberdade de expressão, de imprensa, etc. Se a democracia for considerada como o governo do povo e pelo povo, de forma que seu sentido extrapole o limite de povo “como um conjunto político de cidadãos individuais, que têm direito de voto”, a sociedade capitalista posiciona-se favorável a ela. Por outro lado, se a democracia for considerada em sentido mais amplo, como “[...] a reversão do governo de classe, em que o *demos*, o homem comum, desafia a dominação dos ricos [...] em que democracia significa o desafio ao governo de classe”, então ela é incompatível com a sociedade capitalista, pois “um capitalismo humano, ‘social’, verdadeiramente democrático e equitativo é mais irreal e utópico que o socialismo”, uma vez que no capitalismo a riqueza leva ao acesso privilegiado do poder e “principalmente, porque a condição insuperável de existência do capitalismo é o fato de a mais básica das condições de vida, as exigências mais básicas de reprodução social, ter de se submeter aos ditames da acumulação de capital e às leis de mercado”, e assim coloca as relações e esferas da vida fora do alcance da democracia, pois “toda prática humana que é transformada em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso significa que a democratização deve seguir *pari passu* com a “destransformação em mercadoria”. Mas tal destransformação significa o fim do capitalismo”. (WOOD, 2010, p. 8).

desigualdades e discriminações não serão superadas. Para a autora, a Constituição possibilita um processo de igualação entre os desiguais. Não há democracia e cidadania enquanto houver desigualdade, preconceito e discriminação.

No mesmo sentido, Gomes (2005, p.68) mostra que as ações afirmativas não ferem constitucionalmente nenhum princípio:

A Constituição de 1988, como vimos, deixou explícita a idéia de igualdade em todos os sentidos, afirmando inequivocamente a isonomia racial (art. 5^a, *caput*) e incriminando firmemente a prática do racismo (art. 5^a, XLII). Ademais, em todo o texto constitucional, verifica-se a predisposição sistêmica em garantir a efetivação da igualdade material, de modo que a adoção de medidas nesse sentido revela-se em consonância com o espírito da Constituição.

Essa questão da discriminação ganha força também com a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que ocorreu na África do Sul, no ano de 2001. Autores como Magnoli (2009), Carvalho (2005), Piovesan (2005) e Rosemberg (s/d) mostram a discussão sobre o documento que o Brasil levaria para a Conferência como um importante momento de debate e sistematização de dados sobre a discriminação racial no país, o qual defendeu

[...] a adoção de medidas afirmativas para a população afrodescendente, nas áreas da educação e trabalho. O documento propôs a adoção de ações afirmativas para garantir o maior acesso de afrodescendentes às universidades públicas, bem como a utilização, em licitações públicas, de um critério de desempate que considere a presença de afrodescendentes, homossexuais e mulheres, no quadro funcional das empresas concorrentes. A Conferência de Durban, em suas recomendações, pontualmente nos seus parágrafos 107 e 108, endossa a importância de os Estados adotarem ações afirmativas, enquanto medidas especiais e compensatórias voltadas a aliviar a carga de um passado discriminatório, daqueles que foram vítimas da discriminação racial, da xenofobia e de outras formas de intolerância correlatas. (PIOVENSAN, 2005, p.39-40).

Um balanço das ações da ONU sobre a questão e as propostas para enfrentar o problema diante das realidades do milênio que se iniciava revelam que do evento resultou uma Declaração Política, composta de compromissos que

devem ser assumidos para erradicar a discriminação racial e a intolerância, e também um Plano de Ação, que traz uma descrição detalhada de medidas que devem ser adotadas para realizar os objetivos presentes na Declaração Política.

No Brasil, as ações para a realização dessas medidas iniciaram-se no final do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, no âmbito do Programa Nacional de Ações Afirmativas, instituído pelo Decreto, nº 4.228, de 13 de maio de 2002, visando à participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas com necessidades especiais na administração pública, nas licitações, na contratação das empresas prestadoras de serviço, etc. A partir desses dois marcos jurídicos, o Estado passou a elaborar ou reformular suas políticas visando ao atendimento dos princípios da diversidade cultural neles estabelecidos.

É necessário observar, nesta política, a diferenciação dos termos *cotas* e *ações afirmativas*, pois no debate percebe-se a junção dos dois termos como se fossem sinônimos, ou em alguns casos, a redução das ações afirmativas a uma de suas faces mais polêmicas, que são as cotas. Sobre essa questão, Carvalho (2006) assim de expressa:

Cota é apenas uma forma de ação afirmativa entre inúmeras outras modalidades possíveis. Ação afirmativa é gênero, cota é espécie. Ação afirmativa é toda política voltada para a correção de desigualdades sociais geradas ao longo do processo histórico de cada sociedade. Baseia-se na convicção de que a justiça social exige que a igualdade não seja apenas legal e formal e que, portanto, é legítimo e, mesmo mandatário, que o poder público tome medidas para reduzir a desigualdade.

Cota é uma das aplicações práticas, uma das medidas, dessa filosofia. Ela se caracteriza por estabelecer pisos ou tetos numéricos para o acesso de pessoas oriundas de grupos minoritários a determinados bens públicos, como emprego, educação, saúde, corpos deliberativos ou decisórios etc. Na universidade, que é o campo que aqui nos interessa, o marco numérico é garantido pela introdução de desigualdade de acesso. (O Globo, 12/03/2003)

De igual maneira, entendemos que as ações afirmativas são políticas mais gerais, adotadas para minimizar a discriminação a partir de uma série de ações, entre elas as cotas, que fazem parte do conjunto de ações afirmativas implantadas e têm o sentido de uma postura de ação diante dos problemas identificados.

Ações afirmativas são medidas que buscam uma igualdade que nunca existiu ou que por algum motivo foi rompida, e segundo Gomes (2005), elas passam por mudanças desde o início de sua implementação. O autor mostra que num primeiro momento elas eram consideradas um encorajamento por parte do Estado no sentido de que as empresas, no momento da contratação, levassem em consideração elementos como etnia, cor, sexo e nacionalidade.

Com as discussões acerca da sua efetivação houve uma alteração na sua conceituação, de forma que, segundo Gomes (2005), as ações afirmativas passaram a ser associadas à ideia de conseguir a igualdade de oportunidades a partir da imposição de cotas em setores como o mercado de trabalho e instituições educacionais. Na atualidade o jurista as define como ações do Estado por meio de políticas públicas. Para ele, essa atuação é necessária porque seus sujeitos-alvo devem ser tratados com base um princípio jurídico que tenha sua manifestação na realidade concreta e verificável, e não apenas na igualdade formal:

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES, 2005, p. 49)³⁴.

Autores como Moehlecke (2002) e Piovesan (2005) entendem que estas são ações especiais de caráter reparatório para situações de discriminação e desigualdade a que certos grupos foram historicamente submetidos. Estas devem ter caráter temporário, garantindo acesso para que os grupos discriminados alcancem condições de lutar por seus direitos de forma mais igualitária.

³⁴ Embora concordemos com a definição de ações afirmativas proposta pelo autor e com a discussão que o mesmo faz do princípio da igualdade jurídica, cabe a ressalva de que não compartilhamos do seu entendimento de que estas questões se originam na discriminação, conforme afirma: que “[...] é preciso uma ampla conscientização sobre o fato de que a marginalização socioeconômica a que são relegadas as minorias, especialmente as raciais, resulta de um único fenômeno: **a discriminação.**” (GOMES, 2005, p. 50). Devemos considerar a multiplicidade de elementos que levam a essa situação, que não pode ser reduzida a um único aspecto. Para uma discussão mais detalhada acerca do assunto na perspectiva de análise marxista, ver Callinicos (1995).

Compreendemos que estas ações são fundamentais, no caso do Brasil, para negros e indígenas, que sem elas não teriam ingresso, estariam sempre sem condições de concorrer, por exemplo, a vagas de empregos públicos e ao acesso ao Ensino Superior, em face da exploração e expropriação a que foram historicamente submetidos.

Por outro lado, entendemos também que sua implantação não pode suprimir a discussão sobre a necessidade de políticas universais de acesso de todos a níveis mais elevados de educação, sendo fundamental somar políticas de ação afirmativa com políticas universais. Em um sistema excludente por essência, o capitalismo, as lutas ocorrem na contradição, em espaços e condições possíveis.

Assim, entendemos que as ações afirmativas devem ser

[...] medidas especiais e temporárias, tomadas pelo estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, [...] [de garantir] a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (BRASIL, 1996).

Consideramos ser muito importante a política de ações afirmativas e o que ela representa em termos de acesso para a classe trabalhadora e grupos excluídos, porém, não podemos deixar de compreender que é um paliativo, na medida em que não ataca a estrutura que gera a pobreza, a discriminação e exclusão sobre as quais se alicerça e mantém a sociedade capitalista. Essas diferentes políticas visam superar obstáculos colocados a determinados grupos, mas a discussão não pode se restringir à pauta de políticas afirmativas, pois o debate deve ser ampliado para a necessidade de acesso de todos aos bens e serviços produzidos historicamente pela humanidade.

3.1.2 A Universidade e as ações afirmativas no Brasil

As discussões sobre ações afirmativas no País ganharam impulso no início do século XXI, quando temos as primeiras ações para sua implantação no Ensino Superior; no entanto, historicamente, as ações afirmativas no Brasil datam do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), quando em 1931 promulgou, via Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, a Lei de Nacionalização do Trabalho, para proteger os trabalhadores nacionais da concorrência estrangeira, exigindo que os empregados de indústrias e de estabelecimentos comerciais da época fossem formados por, no mínimo, dois terços de trabalhadores brasileiros.

Segundo Siss (2012), ainda em 1930 o movimento negro recorreu a intervenção de Getúlio Vargas, pois na Guarda Civil de São Paulo não havia nenhum integrante negro. O presidente, após ouvir o movimento, exigiu o recrutamento de 200 afro-brasileiros. Outro exemplo citado pela autora é a Lei n. 5.465/1968, de 1964m conhecida como “Lei do Boi”, que dispõe sobre a reserva de 50% das vagas em estabelecimento de ensino agrícola para filhos de agricultores que viviam em zonas rurais.

A implementação de ações afirmativas no Brasil ganhou impulso a partir do reconhecimento legal da diversidade cultural, tendo como marcos a Convenção 107 da Organização Mundial do Trabalho (OIT), a Constituição de 1988 e a Convenção 169, também da OIT - esta última, “[...] o único instrumento juridicamente obrigatório da legislação internacional que aborda exclusivamente os direitos dos povos indígenas”. (Banco Mundial, 1994 – 2004).

Em um contexto de reforma neoliberal e implementação de políticas de diversidade cultural formuladas e amplamente divulgadas no Ocidente pelos organismos internacionais, a Constituição brasileira de 1988 estabeleceu a que se reservem às mulheres no mínimo 20% das vagas para candidatura a cargos políticos, e estabelece, no inciso VIII de seu artigo 37, que “[...] a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão”. (BRASIL, 1988).

Quanto ao ensino superior, as discussões datam do início do século XXI. Segundo Carvalho (2005), a primeira proposta de cotas étnicas e raciais para o

Ensino Superior foi apresentada por ele e por Rita Segatto, na Semana da Consciência Negra, em Novembro de 1999, na Universidade de Brasília. Esta proposta passou, desde então, a ser discutida nas instâncias responsáveis essa instituição e foi aprovada em 6 de junho de 2003, tornando a UNB a primeira universidade federal a aprovar cotas para negros e índios.

Destacamos que, nas universidades, à medida que os temas entram nas pautas dos conselhos superiores e órgãos deliberativos, pesquisadores que investigam as temáticas raciais e indígenas, organizados nos grupos de pesquisa, mobilizam-se internamente, apresentando argumentos, dados estatísticos, documentos e resultados de pesquisas que mobilizam segmentos da comunidade universitária e subsidiam a tomada de decisões dos conselheiros em relação à importância e necessidade de inclusão.

Dois dos marcos das ações afirmativas para o Ensino Superior são as ações neste sentido definidas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a partir de 2001 e a promulgação da Lei nº. 3.708, a qual instituiu cotas de até cinquenta por cento para as populações negras e pardas no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense. A partir desse momento a discussão se intensifica no cenário nacional, tanto no campo acadêmico quanto nos movimentos sociais, nos meios de comunicação, nos órgãos governamentais e outros. Este debate se iniciou num momento em que os dados acerca da Educação Superior divulgados pelo IBGE relativos ao Censo de 2000 eram alarmantes. No período a população brasileira era constituída de 53,7% de brancos, 6,2% de pretos; 0,4% de amarelos; 38,5% de pardos e 0,4% de indígenas. Entre as pessoas de 25 anos ou mais (85,4 milhões), 5,8 milhões concluíram um curso superior, ou seja, apenas 6,8% dessa população.

Se os dados de acesso ao Ensino Superior são baixos para a população em geral, mais ainda o eram para os negros. As informações evidenciaram que “[...] os amarelos (26,9%) representam o maior percentual de pessoas que possuem nível superior completo; e os pardos (2,4%), indígenas (2,2%) e negros (2,1%) apresentam taxas cinco vezes menores que a dos brancos (9,9%)”. (IBGE, 2000). No mesmo sentido, Telles (2000) mostrou que o quadro de universitários no Brasil era composto maciçamente por brancos. Segundo o autor, dos

matriculados do período, os brancos eram 97%, os negros 2% e os indígenas 1%, enquanto a equação se inverte quando as análises focalizam os índices de pobreza, pois, segundo ele, dos 22 milhões de brasileiros que viviam abaixo da linha de pobreza, 70% eram negros.

Segundo Carvalho (2005), vivendo sob o Brasil o mito da “democracia racial”, esses dados revelam que a exclusão no país é uma conjugação de elementos, ou seja, às questões econômicas agregam-se elementos étnicos, raciais e de gênero. Em meio às comemorações dos 500 anos de “descobrimento” do Brasil, a imprensa deu grande visibilidade às manifestações dos movimentos sociais e suas reivindicações para a melhoria da qualidade de vida. Do ponto de vista das reformas políticas internacionais decorrentes da crise econômica do período, havia brechas legais que favoreciam de ações de combate às desigualdades educacionais no Ensino Superior.

Na realidade, a literatura da área mostra que o debate no âmbito nacional não é consensual, visto que a Educação Superior é um bem que historicamente esteve nas mãos dos grupos provenientes da classe dominante. Esse nível de ensino é visto como uma forma de acesso ao poder. O que entra em jogo na discussão apresentada é a disputa de vagas por um grupo que historicamente ficou à margem desse espaço, que no Brasil é responsável pela produção de ciência, de conhecimento e formação, em grande medida, da elite intelectual. Assim consideramos relevante refletir sobre o papel da universidade e a relação que ela deve ter com o bem comum e com o desenvolvimento social.

Quando estudamos a história da instituição das universidades verificamos que, mesmo passando por transformações, alguns de seus eixos norteadores – como sua função de produzir conhecimento e sua relação com a sociedade - não se alteraram ao longo de seus oito séculos de existência. Segundo esta história, a universidades foram criadas a partir de fins do século XII e início do século XIII, sendo considerada como um marco para a educação medieval. Para Oliveira (2005), quando ela surge tem um papel social fundamental e é regida pela comunidade, voltada para a formação social e cultural da sociedade do seu entorno.

Trindade (1999) divide a história dessa instituição em quatro períodos. O primeiro, é o período da *invenção* da universidade, o qual tem início no século XII

e vai até o início do Renascimento. O segundo período começa no século XV, com a universidade renascentista, que recebe as influências da Reforma e Contrarreforma. O terceiro período começa no século XVII e é marcado por inúmeras descobertas científicas e pelo Iluminismo. O quarto e último período é aquele que institui a Universidade Moderna, iniciado no século XIX, tendo muitas das características das instituições dos dias atuais.

É necessário considerar também que ela tem formas distintas de organização, dependendo do local em que esteja instalada, e seus modelos institucionais se configuram de forma heterogênea, atendendo às realidades sócio-históricas. As universidades modernas, segundo Trindade (1999), têm como função e característica a produção científica para o mercado ou para o Estado.

Estando vinculado aos interesses do sistema capitalista, o conhecimento científico não se organiza de forma autônoma, mas de forma intimamente relacionada com o poder e com o que a classe dominante define e aprova como relevante.

Com a entrada de novos sujeitos - provenientes de contingentes da classe trabalhadora (pelas cotas sociais) e dos grupos excluídos -, a criação de novos grupos de estudo, a captação de recursos para pesquisas, os debates em eventos e as publicações, certamente haverá uma pressão e transformação do conhecimento legitimado pelo sistema com a criação de espaço para a produção de novos conhecimentos.

Kerr (1982, p.21-22), ao abordar alguns elementos da história da universidade, entende que a sociedade tem hoje novas funções e que as instituições universitárias precisam posicionar-se diante dessa realidade. O conhecimento, como forma de poder, tem hoje a sua ampliação exigida como nunca antes. Observa o autor que a Universidade está dentro da “textura social de uma determinada época”, e assim, se a sociedade requer ações, a Universidade deve responder. Isto ocorre no caso dos indígenas, porém com o risco de se basear apenas no utilitarismo.

Quanto à questão da universidade como local de produção e discussão do conhecimento (ainda que não exclusivamente), queremos ressaltar alguns elementos trazidos por Cruz (2006, p. 42) que consideramos fundamentais: “A

força da Universidade, sua característica mais singular está na aliança entre educação e avanço do conhecimento”.

A partir dessa afirmação, o autor salienta que a essa instituição não pode ficar presa ao utilitarismo, que: para a direita seria o apoio às empresas e, para a esquerda, a ajuda à sociedade brasileira na solução de seus problemas sociais de forma imediata. Nesse sentido, ressalta que estas não são as funções primeiras da universidade, mas há a possibilidade de auxílio, já que sua função é “educar pessoas para trabalhar com o conhecimento” (CRUZ, 2006, p. 43). Já os profissionais – formados por estes princípios da universidade – podem ajudar o país a resolver os problemas colocados anteriormente.

Outro elemento que o autor expõe como fundamental é a autonomia universitária, pois sem ela não é possível decidir sobre qual tipo de pesquisa cada instituição deve desenvolver. Expõe Cruz (2006, p. 44):

Ao longo da história das Universidades, aprendeu-se que, no ambiente acadêmico, é bom manter muita atividade de pesquisa básica, um pouco menos de pesquisa aplicada e bem pouca pesquisa visando ao desenvolvimento tecnológico [...] uma razão dessa tendência esta ligada ao fato de a pesquisa básica ser muito importante para ajudar a formar estudantes, pois permite o treinamento da mente de maneira eficaz, usando o prazer da descoberta, sem outra cobrança que não a do compromisso com o método científico.

Nesse caso, retomamos a universidade em suas origens, quando era local da produção do saber desinteressado de lógicas como hoje as conhecemos - por exemplo, a lógica do mercado. Sobre as universidades brasileiras, verificamos que elas são muito recentes. Sobre isto afirma Mendonça (2000):

A primeira instituição que assumiu, entre nós, de forma duradoura, essa denominação foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, pelo governo federal (embora desde 1915 essa criação já estivesse autorizada), através da agregação de algumas escolas profissionais preexistentes, a saber, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito que resultou da junção de duas escolas livres já anteriormente constituídas. (MENDONÇA, 2000, p.6).

Segundo a autora, no Brasil os projetos de criação de universidades, embora com algumas diferenças, convergem no tocante à preocupação de formar

as elites dentro de perspectivas de cunho nacionalista, para produzir um conhecimento que leve o país ao desenvolvimento técnico e científico.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, vindo a público em 1932, liderado, entre outros, por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, visava a uma universidade “[...] criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (AZEVEDO, 1958, p.74- 75, apud MENDONÇA, 2000, p. 8).

A pesquisa é destacada pelo autor como central para estas instituições, o que corrobora a perspectiva aqui adotada, de universidade como local de produção de conhecimento. Assim, este seria o local de formação das elites, de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores. A autora destaca, ainda, a dificuldade de se impor um modelo de universidade como centro de produção de conhecimento em detrimento das faculdades isoladas.

Mendonça (2000) ressalta que nos anos 1950 e 1960 as universidades foram influenciadas pelo populismo, o que levou a uma expressiva expansão desse nível de ensino. Na década de 1960, mais precisamente em 1968, surgiram movimentos pela reforma universitária em resistência ao regime militar e em busca de autonomia. Com os acordos MEC/USAID prevaleceram as influências do modelo departamental norte-americano.

No contexto da crise econômica e do fortalecimento e reorganização dos movimentos sociais e de nova política educacional, a questão voltou a ser discutida. A partir da década de 1990, pela análise de documentos dos organismos internacionais verifica-se que a educação brasileira caminha vinculada às políticas propostas pelos centros de poder do capital e suas agências, sobretudo o Banco Mundial, com o alinhamento das políticas nacionais aos pressupostos do neoliberalismo e da globalização, marcado pela parceria com as elites nacionais e pelo crescimento da iniciativa privada através de ajustes econômicos que visam à redução dos investimentos do Estado em ações sociais, focalizando – como medida preventiva – os setores comprovadamente pobres³⁵.

³⁵ Não se pretende fazer aqui uma análise unilateral que busque eximir os agentes internos de responsabilidade pelas políticas adotadas, já que as propostas dos organismos internacionais só se impõem a um governo com o apoio das elites dirigentes locais, as quais usam do consenso ou

Na atualidade, com o reconhecimento dos direitos sociais de grupos historicamente discriminados, já não se sustenta uma universidade meritocrática, que se mantenha como espaço privilegiado da classe dominante. Cumpre discutir os processos de seleção que supostamente verificam o mérito dos candidatos sem considerá-lo como uma construção social que tem no estudante oriundo da elite “branca” um histórico de escolarização em instituições privadas, cujos projetos pedagógicos priorizam a aprovação no vestibular. O desempenho dos estudantes é resultante da sua trajetória escolar e daquilo que este espaço lhe proporcionou em relação ao acesso e ao conhecimento universal.

A discussão sobre ações afirmativas problematiza o processo de ingresso de estudantes nas instituições de Ensino Superior como um dos desafios em se tratando de acesso a esse nível de ensino como reconhecimento dos direitos de povos discriminados e da diversidade cultural. Com relação aos indígenas, segundo Beltrão e Cunha (2011, p.14), é necessário pensar esses direitos com o olhar da antropologia, pois, à medida que esta “[...] propõe “enxergar” a diferença democraticamente, a cultura passa a ser método político de conquista de direitos que as ações afirmativas apresentam como o caminho a ser observado na construção de um espaço universitário diverso, capaz de alicerçar a existência de um Estado plural”.

Segundo Rocha (1996), para que não se aprofundassem os preconceitos quanto às ações afirmativas, estas voltaram-se para a fixação de percentuais mínimos de participação dos grupos excluídos. Isso pode ser observado no Brasil com relação a concursos públicos, por exemplo, em que se reserva um percentual de vagas para afrodescendentes. Fica para a livre concorrência a maioria das vagas, como forma de não gerar uma discriminação contrária nem ferir o princípio do exercício da liberdade pessoal.

Os debates sobre o acesso ao Ensino Superior de grupos como negros e indígenas levaram a questionamentos sobre os processos de ingresso pela via dos vestibulares. Estes são considerados modelos de mérito, sem se considerar sua construção social, o que, segundo Duarte e Netto (2012), tem levado a uma

da força, como ocorreu no golpe militar de 1964, quando a direita se aliou aos militares quando o povo, organizado, colocou-se contra os interesses do capitalismo internacional.

diversificação nas formas de ingresso, como avaliação seriada, ocupação de vagas remanescentes e outras.

Sobre as críticas que possam ocorrer em relação à forma de acesso, cumpre referir que os negros ingressam nas IESs passando também por um processo de seleção. Eles não têm vaga garantida por pertencerem a esse grupo, geralmente “[...] os critérios são combinados com o cumprimento de requisitos mínimos, tais como a nota, a aprovação na primeira fase do vestibular e até mesmo em uma segunda fase de exames” (DUARTE; NETTO, 2012, p. 56). Passado o momento inicial, esses grupos se submetem às mesmas regras que devem observar os demais estudantes.

Segundo Oliveira (2012, p. 5), os argumentos de que a presença de alunos cotistas ameaça a qualidade da educação brasileira³⁶ não se sustentam, pois “[...] não há evidências de que os alunos cotistas têm desempenho inferior aos demais acadêmicos quando asseguradas as mesmas condições de oferta e permanência”. Essa inserção coloca o desafio de problematizar a qualidade, a estrutura da educação superior e sua necessária expansão para que seja um bem público acessível a todos.

Ainda é muito questionada a ideia de cotas raciais, e os debates sobre elas levaram a duas posições centrais:

[...] a que insistia na adoção exclusiva do critério de mérito para o acesso; e [...] a que propunha a adoção, isolada ou sobreposta, de outros critérios, além (ou em substituição) do critério racial, sobretudo os de renda e de pertencimento à escola pública. (DUARTE; NETTO, 2012, p. 56).

³⁶ Apesar do que divulgam algumas reportagens, por exemplo, da Revista Veja sobre o baixo desempenho dos alunos cotistas, como a disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/cotistas-tem-desempenho-inferior-entre-universitarios-mostram-pesquisas-ou-o-cretinismo-ideologico-do-petismo-uspiano/>, existem vários estudos acadêmicos mostrando que o desempenho dos alunos cotistas não é inferior ao dos alunos não cotistas, no que se refere a critérios quantitativos, ou seja, as notas nos cursos. Para alguns exemplos dessa realidade temos ver: Jacques Veloso. Cotistas e não cotistas: rendimento dos alunos da Universidade de Brasília. Cotistas e não-cotistas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009; Teresa Olinda Caminha Bezerra, Claudio Roberto Marques Gurgel. A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão. **Encontro de Administração pública e governo**. Salvador/Bahia. Novembro de 2012. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg_2012/2012_EnAPG407.pdf. Acesso em 26 de julho de 2014.

Para os autores, é equivocada a discussão sobre as cotas serem étnico-raciais ou sociais, pois a exclusão é uma construção histórica, portanto, um elemento social, e “[...] as reservas étnicas e raciais integram as reservas sociais, pois o fundamento de sua existência não é a raça, mas a exclusão étnica e racial que é um fenômeno social”. (DUARTE; NETTO, 2012, p. 56). Fica evidente nas discussões veiculadas pela mídia que as denominadas cotas étnico-raciais enfrentam grande resistência.

Um dos argumentos é que a questão racial não tem fundamento científico, portanto não deve ser inserida no debate social. Concordamos com Pinhel (2012, p. 41) quando afirma que “[...] a ideia de raça foi suprimida da sociologia e, principalmente, da biologia, mas ainda está presente nas representações sociais”. No mesmo sentido, Silveira (2012, p. 89) mostra que, apesar do consenso de que cientificamente as raças não existem do ponto de vista biológico, “[...] raça é uma categoria cultural de entendimento, central na vida social brasileira até hoje, por razões históricas e políticas”. Enquanto esses elementos estiverem presentes no cotidiano destes grupos serão relevantes o debate e as ações para sua superação, como pode ser observado na fala do autor:

De fato o que está em questão não é a raça, mas a possibilidade de alguém ser discriminado em função da crença social na existência de diferenças raciais. A discriminação e as desigualdades, essas sim são categorias científicas comprovadas [...] o fato social da discriminação não precisa ser cientificamente lógico para existir: ele pode ser reconhecido à medida que sua generalização é estatisticamente comprovada e sujeitos sociais, na condição de vítimas, apreender uma luta por reconhecimento cujo cerne é a busca por igual respeito e consideração. (DUARTE; NETTO, 2012, p. 55).

Os problemas operacionais das políticas devem ser resolvidos a partir da experiência e as discussões devem pautar-se por critérios sociais. Algumas ações importantes foram realizadas desde os debates iniciais na UnB a partir de 1999. Uma maior sistematização das políticas iniciou-se em 2003, com a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva. Entre estas políticas destacam-se as seguintes:

- FIES - financiamento em instituições de ensino superior (desde 1999, a partir de 2004);
- Lei 10.639 (desde 2003);
- Programa Afroatitudo (de 2004 à 2006);
- Programa Brasil Quilombola (desde 2003);
- Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior - Uniafro (desde 2005);
- Programa Diversidade na Universidade (de 2002 à 2007);
- Programa Universidade para Todos - Prouni (desde 2004);
- Sistema de reserva de vagas para negros nas universidades públicas (desde 2002);
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para Afro descendentes (desde 2009). (GENTILI et al, 2011, p.58).

Denota-se que é um processo em curso. As ações vêm se consolidando, mas os números ainda são insuficientes para gerar um impacto no perfil acadêmico brasileiro. Segundo dados do Censo Nacional da Educação Superior do INEP, em 2010 havia no País 274 instituições públicas de Ensino Superior, das quais 81 (29,6%) tinham algum tipo de reserva de vaga. Do universo total de alunos da IESs, apenas 44.398 (10,9%), haviam ingressado por meio dessas vagas, e destes, 13.842 (31,2%) ingressaram nessas IESs por critérios étnicos, enquanto os demais, que representa, o maior quantitativo, ingressaram por serem oriundos de escolas públicas.

O debate precisa avançar muito³⁷, pois os dados revelam que no Brasil, uma sociedade mestiça e plural sustentada por décadas como exemplo de democracia racial, as universidades são espaços privilegiados da classe dominante, majoritariamente “branca”, embora muitas alterações tenham sido feitas e sejam reconhecidos os avanços nestes pouco mais de dez anos de políticas de ações afirmativas para esse nível de ensino.

Entendemos que a aprovação da Lei de Cotas para as Universidades Federais deve problematizar e qualificar o debate, pois não é possível manter a discussão com argumentos banais e baseados no senso comum. O debate se qualifica com a discussão de formas concretas de viabilizar o acesso e as condições materiais e pedagógicas de permanência de todos no Ensino Superior,

³⁷ É vasta a produção acadêmica sobre a questão, entre elas, obras que fazem um balanço de cerca de 10 anos de políticas como podemos ver em: Costa; Pinhel e Silveira (2012); Santos (2013); Carvalho (2006). Siss (2009), etc. Temos a coleção de livros do Programa Políticas da Cor, cujos títulos podem ser acessados em: <http://www.politicasdacor.net/>, além de uma série de artigos publicados em periódicos qualificados na área de educação.

já que a aprovação da Lei suplanta a discussão acerca da constitucionalidade das ações afirmativas. Entendemos também que esta medida tem a potencialidade de inclusive gerar reflexões não apenas sobre o acesso, mas também sobre as condições de permanência de estudantes oriundos da classe trabalhadora e de grupos culturais diferenciados, em cursos cujos custos com material de estudos são elevados. Não se pode atribuir a eles responsabilidade exclusiva pelo seu desempenho e formação, pois as construções em que estão se inserindo são de ordem social.

3.2 As ações afirmativas para indígenas no ensino superior no Brasil

Com as políticas públicas de inclusão e a reforma educacional dos anos de 1990, nas últimas duas décadas muito se tem produzido sobre a educação escolar indígena no Brasil. No âmbito dessa discussão um novo elemento se coloca em pauta, que é a questão do Ensino Superior. Este é um tema que aos poucos vem se inserindo na agenda de mobilizações dos movimentos indígenas, que desde a colonização, lutam por seus territórios e na década de 1970 encontraram espaço junto aos movimentos urbanos para postular as políticas de autonomia e sustentabilidade anunciadas pelo projeto de inclusão e diversidade cultural.

A política da diversidade cultural alterou o projeto de integração do período desenvolvimentista, substituindo-o pela proposta de inclusão. Com a reformulação legal iniciada no Brasil pela Constituição Federal de 1988, baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU), na Convenção da OIT de 1957 e em outros documentos dos organismos internacionais, abriu-se espaço para a formulação de um corpo jurídico específico e diferenciado para a educação indígena.

Em sequência veio a lume a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/9394/96 orientada pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto n.º 5.051/2004, e em 2007 foi publicada a Declaração

das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Assim foi montado todo um aparato legal, nacional e internacional, abrindo a possibilidade de se pleitear a educação superior como um direito, para a ampliação da cidadania.

Cumprido, não obstante, observar que a educação baseada em direitos culturais é um processo em construção. Nas lutas dos povos indígenas são prioritárias as questões da terra e da sustentabilidade. Neste processo a escola e, mais recentemente, a universidade, são tomadas como mecanismos de apoio para esses povos alcançarem tais objetivos e conquistarem a autonomia enquanto coletividades etnicamente diferenciadas. Segundo Baniwa (2012b, p. 71), “[...] o modelo de escola convencional trazida e implantada pelos portugueses é totalmente estranho às culturas indígenas, mas aos poucos foi sendo necessária para a vida pós-contato”.

A efetivação de uma escola diferenciada requer mudanças que extrapolem as garantias legais e a mudança do discurso. Faz-se necessário o apoio institucional e a busca de formas concretas para sua efetivação, observados os limites desse processo no interior de uma sociedade de classes na qual, Conforme Laval (2004), as reformas educacionais são guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral.

É necessário pensar políticas articuladas, pois a melhoria da Educação Básica deve propiciar melhores condições de permanência e conclusão dos cursos pelos indígenas, cujas possibilidades de acesso a esse nível de ensino vêm sendo ampliadas.

Nesse sentido, segundo o professor e indígena Kaingang João Maria Fortes, do Rio Grande do Sul, a qualidade é a verdadeira revolução que pode ser feita na educação escolar indígena. Sua perspectiva enquanto assessor indígena da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC) é

[...] oferecer mais apoio para os nossos professores, com a finalidade de dar uma nova característica para as nossas escolas **e revolucionar a educação indígena de maneira tal que possa oportunizar à juventude indígena uma educação de qualidade**, qualidade essa que pode oferecer para os nossos jovens a preparação para o mundo acadêmico com ênfase, que hoje é o grande desafio. Para que possam encarar essa nova realidade com virtude, sem perder a sua identidade e ter orgulho de ser

Kaingang, valorizando suas raízes com ousadia, e conquistar a sua autonomia, que é o nosso foco principal. (FORTES, 2013, p. 85, grifo nosso).

Temos que pensar e investigar para compreender o que significa a qualidade nas escolas nas aldeias, tocante ao processo de ensino e aprendizagem que os povos indígenas anunciam como requisito para se relacionarem com a sociedade envolvente em condições igualitárias.

Os estudos realizados no Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etnohistória acerca da educação escolar requerida pelos povos indígenas do Paraná vêm demonstrando - a partir de intervenções, observações, registros, cursos de formação, entrevistas e diálogos com lideranças, membros das comunidades indígenas, professores indígenas e demais profissionais, que de forma direta e indireta estão ligados às demandas escolares - que a educação necessita estar permeada por elementos fundamentais para um relacionamento menos dependente com a sociedade envolvente.

Faustino (2006; 2012b) evidencia a necessidade de uma escola que propicie acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e trabalhe o desenvolvimento cognitivo, propiciando aos estudantes a apropriação dos conhecimentos universais validados e o desenvolvimento de novos conhecimentos, elementos centrais para alcançar êxito nos níveis mais elevados de escolarização.

Mm nosso entendimento, a escola só tem sentido se puder ampliar os conhecimentos, instrumentalizar para a pesquisa, para a descoberta, a formulação de hipóteses, a dinamização e sistematização das linguagens, fatores que de fato possibilitam uma formação consistente e integral dos seres humanos. Os indígenas devem participar efetivamente de seus processos de aprendizagem e acesso aos conhecimentos já produzidos, os quais possibilitam a criação de novos conhecimentos a partir de seus próprios processos cognitivos e culturais. Para isso, torna-se muito relevante a formação em nível superior, para a efetivação de uma escola que supere os problemas apontados por Baniwa:

A escola colonizadora buscou sufocar e negar as perspectivas indígenas e a escola indígena diferenciada busca, muitas vezes, sufocar e diminuir a importância dos conhecimentos, das

tecnologias e dos valores modernos. Tudo está relacionado ao(s) modelo(s) de escola até hoje experimentados. Os desafios da escola indígena na atualidade não estão limitados à pouca qualidade de infra-estrutura, recursos humanos e materiais didáticos, mas também de dilemas político-conceituais, filosóficos e pedagógicos. (BANIWA, 2012b, p.69).

No entendimento do antropólogo indígena, o conhecimento tradicional indígena e o conhecimento científico universal não podem ser tratados de forma hierarquizada, pois a manutenção e valorização das culturas indígenas e de seus conhecimentos próprios não pode se inserir na escola indígena “[...] sempre em detrimento do acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade envolvente”. (BANIWA, 2012b, p. 69). A função dos indígenas enquanto gestores e professores é atender, de forma equilibrada, essa dupla função imposta às escolas indígenas.

Dados disponibilizados pelo INEP (2007) em relação à educação escolar Indígena demonstraram que “[...] A maior parte destes estudantes, 128.984, representando 81,2%, está no ensino fundamental de 8 e 9 anos. [...] os alunos estão majoritariamente concentrados nas primeiras séries, totalizando 81,7% dos estudantes nas primeiras quatro séries, assim distribuídos: 32,8% na primeira série; 20,8% na segunda série; 15,8% na terceira série; e 12,5% na quarta série”. (BRASIL, INEP , 2007, p. 20)

Mais recentemente, os dados estatísticos educacionais têm demonstrado avanços nos níveis de educação, principalmente em decorrência da construção de escolas, contratação de professores, formação em cursos de magistério e licenciaturas, produção de materiais didáticos bilíngues e ações específicas realizadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (SECADI), mas após um histórico de exclusão que remonta a mais de 500 anos de exploração e expropriação capitalista, permanecem ainda altos os níveis de analfabetismo entre os povos indígenas.

O Censo de 2010 revelou que o analfabetismo indígena é quase três vezes maior (32,3%) do que o analfabetismo na média geral do Brasil, de 9,6%, que já é altíssima em relação aos dados internacionais.

Conforme o Resumo Técnico do Censo Escolar – MEC/INEP (BRASIL, 2010), a educação escolar indígena chegou, em 2010, a 246.793 matrículas na

Educação Básica, o que corresponde a um crescimento de 7,3% em relação aos dados anteriores. Merece destaque a oferta do Ensino Médio, que cresceu 45,2%. O Ensino Fundamental aumentou em 6,3%, com ênfase nos anos finais, com crescimento de 16,4%. (BRASIL, MEC/INEP, 2010, p.22).

Afirma-se que a “[...] alteração na distribuição das matrículas da educação escolar indígena entre os diversos níveis da educação básica se deve, entre outros fatores, à conquista de etapas de ensino mais avançadas por parte dessa população”. (BRASIL, MEC/INEP, 2010, p.22).

Para avançar, as escolas indígenas precisam ter condições materiais e formar profissionais, tanto professores como funcionários, para trabalharem com a articulação e produção de conhecimentos. É urgente a consistente formação de professores indígenas que consigam fazer esse trabalho, pois a simples imposição de princípios diferenciados e específicos por meio de políticas educacionais que, por serem, muitas vezes, vazias de conteúdo, objetivos e planejamento pedagógicos, não vêm alcançando resultado com relação à melhoria na aquisição de conhecimentos escolares dessas populações.

3.2.1 Elementos da demanda indígena pelo Ensino Superior

Com a promulgação da Constituição de 1988 - que conta com um capítulo específico denominado “Dos Índios”, inserido no Título III da ordem social - esses povos passaram a ser reconhecidos como coletividades histórica e culturalmente diferenciadas. Diante desta alteração e do aparato legal dela decorrente, a perspectiva educacional para essas populações modificou-se significativamente, já que até então os indígenas estavam juridicamente submetidos a órgãos tutelares³⁸.

O artigo 231 da Constituição estabelece: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos

³⁸ Sobre a questão da tutela ver “O Regime Tutelar [1910-1988]. In: OLIVEIRA, João Pacheco de; Carlos Augusto da Rocha, FREIRE. **A Presença Indígena na formação do Brasil**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes volume 2. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (BRASIL, 1988). Entre estes bens está incluída a preservação de suas manifestações culturais.

No que se refere especificamente aos seus processos de formação é garantida a eles uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue, como consta no artigo 210, parágrafo 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1988). Assim, a escola pode ser utilizada como espaço de valorização de suas línguas, tradições, identidades culturais, etc., uma vez que as especificidades de seus processos formativos devem estar presentes no ambiente escolar.

Essa mudança na Constituição foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (Lei n.º 9.394/1996), que insere a educação escolar indígena na educação básica pública como dever do Estado, reforçando sua especificidade no artigo 78, que estabelece para essas populações a oferta de uma educação intercultural e bilíngue, bem como acesso aos conhecimentos da sociedade nacional. (BRASIL, 1996).

Para efetivação destes objetivos, em atendimento à Diretriz Operacional 4.20 do Banco Mundial, a LDBEN propõe programas integrados de pesquisa e ensino com a participação das comunidades indígenas na elaboração de currículos e materiais didáticos específicos e a formação de pessoal especializado, conforme consta no artigo 79. (BRASIL, 1996).

Como fruto dessas duas leis de uma série de leis decorrentes³⁹, a educação escolar indígena vem passando nas últimas décadas por um redimensionamento; no entanto, embora a LDB 9394/96 traga as bases e as orientações para a posterior implementação e regulação das escolas indígenas no País, salientando a necessidade de formação de pessoal especializado para trabalhar com esta educação específica, apenas em 2011 se inseriu na lei a ofertada da educação superior para indígenas, mediante a Lei n.º 12.416, de 09 de junho daquele ano, a qual determina, no parágrafo terceiro do artigo 79:

³⁹ Muitos são os estudos acerca dessa legislação que contemplam uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue. Para um maior aprofundamento do tema, ver Faustino (2006), Luciano (2006), Ferreira (2001), Grupioni (2001), Buratto (2005), Andriolli (2012).

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 2011).

Uma importante discussão que vem sendo realizada no cenário nacional refere-se à criação dos Territórios Etnoeducacionais, regulamentada pelo Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Este documento reforça a organização da educação escolar indígena a partir da participação dos povos indígenas, respeitando suas especificidades e territorialidades. No artigo 6º, parágrafo único, o decreto define:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, 2009).

Entendemos que este é um importante espaço para a implementação de um sistema de ensino que considere as especificidades indígenas; no entanto, de acordo com Freitas e Harder (2013, p. 71), o documento não abarca a questão do ensino superior: “O texto da norma reduz a perspectiva etno-territorial ao nível fundamental de ensino e ao nível institucional da escola, desconsiderando o processo de formação superior de indígenas em andamento em diversas regiões do país”. No artigo 5º, o decreto traz como de responsabilidade da União a formação de professores e demais profissionais da educação, mas se refere à forma como isso será feito.

É neste contexto que se iniciam as reivindicações dos indígenas pela formação em nível superior, visando cumprir o que determina a legislação. De acordo com Lima e Barroso-Hoffmann (2004), Lima (2007, 2010, 2009), Paladino (2010a), Baniwa (2012a, 2012b) e Amaral (2010), as discussões sobre o ensino superior para indígenas vieram a iniciar-se apenas na segunda metade da década

de 1990. Antes disso havia indígenas no Ensino Superior, mas por iniciativas individuais ou familiares, sendo a FUNAI o único órgão para atender algumas das demandas financeiras desses estudantes, por intermédio de bolsas ou auxílio financeiro, ou ainda, de bolsas recebidas de algumas universidades particulares que os isentavam das mensalidades.

Bendazolli (2008, p. 14), tomando por base os estudos realizados por Marcos Terena, mostra que antes desse momento os poucos indígenas que faziam cursos superiores encontravam ainda mais dificuldades do que hoje, o indígena afirma que:

[...] antes da Constituição Federal de 1988 raramente um índio chegava ao ensino superior. Relata que em 1977 quatro desses estudantes chegaram a Brasília para cursar a universidade, mas o constante aumento desses estudantes, levou o governo militar através de seu representante na direção da Funai, a concluir que não cabia aos índios o acesso sequer ao segundo grau devendo serem todos expulsos e saírem da cidade.

Lima e Barroso-Hoffmann (2004) ressaltam que antes das políticas de cotas os indígenas que chegavam ao Ensino Superior o conseguiam, sobretudo, através de faculdades e universidades particulares, de forma muito limitada, com apoio de igrejas, padres e missionários. Para os autores, a FUNAI era o principal órgão de auxílio para essas questões, mas suas políticas eram assistemáticas e baseadas na legislação tutelar do período.

A literatura consultada demonstra que até a década de 1990 os indígenas não destacavam em suas lutas a necessidade de acesso a níveis mais elevados de educação escolar, sendo mais prementes as lutas pela manutenção e demarcação de suas terras, como evidenciam Lima e Barroso-Hoffman (2006). As leituras realizadas e as experiências com as populações indígenas no Paraná evidenciam que a questão da terra é elemento central em suas lutas, uma vez que as áreas demarcadas não são suficientes para a sua manutenção e subsistência e para salvaguardar o que restou de suas organizações socioculturais nativas.

A questão da terra é muito presente nos movimentos sociais, mas a questão da educação, na Região Sul, principalmente no Estado do Paraná só

recentemente passou a ser objeto de reivindicação dos povos indígenas, conforme relato de Romancil Cretã, líder indígena Kaingang no Paraná:

Mas eu nunca - vou ser bem sincero com vocês assim - eu nunca fiz uma luta nacional pela educação, agora eu já fiz luta por terra, pela aquela reestruturação da FUNAI, já fiz pela saúde, já ocupei o Ministério da Saúde quando foi ocupado em 2010, 2011 eu que tava liderando o grupo que foi daqui do sul, eu que liderei, mas pela educação eu nunca fiz esse movimento, nunca tranquei estrada por causa da educação. (R.C., 2014).

O acesso aos níveis mais elevados de escolarização tem sido compreendido como uma importante ferramenta para essa luta e para um contato mais independente com o Estado e com a sociedade envolvente, como estratégia política de sociabilidade, o que pode ser percebido na afirmação de Luciano – Gersem Baniwa – ao atribuir a essa formação quatro objetivos centrais:

O primeiro – instrumentalizar os indígenas com os conhecimentos técnicos e científicos para nivelar as relações de diálogo e de negociação de seus direitos. O segundo – possibilitar acesso e apropriação adequada de conhecimentos técnico-científicos necessários para melhorar as condições de vida das comunidades; o terceiro é instrumentalizar os indígenas de conhecimentos técnicos e tecnológicos que os auxiliem na gestão adequada e qualificada de seus territórios e de seus recursos naturais. Por fim, a universidade é vista como espaço instrumental para aperfeiçoar, enriquecer e complementar os conhecimentos e saberes tradicionais. (LUCIANO, 2006, p. 33).

A partir desse período, a política de inserção dos indígenas no Ensino Superior foi marcada basicamente por dois fatores⁴⁰. O primeiro refere-se à necessidade legal da educação diferenciada e bilíngue, presente na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Referencial Curricular de 1998, que passou a requerer a atuação de professores indígenas; e o segundo é a questão da luta pela terra e pela sustentabilidade. Afirmam Lima e Barroso-Hoffmann (2004, p.7):

Há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem

⁴⁰ A partir da publicação de Antonio Carlos de Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2004), essa questão dos fatores que levam à busca pelo Ensino Superior ficou consensual. Os artigos, livros e capítulos de livros lidos e citados nas referências bibliográficas não discordam quanto a esses dois fatores de busca pelo Ensino Superior.

na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior. Uma simples pesquisa em sites e jornais do início dos anos 2000 mostra os dois caminhos: o da busca por formação superior para professores indígenas em cursos específicos e o da busca por capacidades para gerenciar as terras demarcadas e os desafios de um novo patamar de interdependência entre povos indígenas e Estado no Brasil.

Com relação a este segundo elemento, de acordo com Lima (2007), após a Constituição de 1988 intensificou-se a demarcação das terras indígenas, que, permeada por aparatos jurídicos (laudos e contralaudos), tem requerido maior formação científica das lideranças indígenas, o que leva a uma demanda por formação em diversas áreas. O autor explica que para a defesa e gerenciamento de seus territórios o Ensino Superior é entendido como elemento de instrumentalização. A relevância dessa questão se intensifica ao se considerar que as terras indígenas compõem cerca de 13% do território nacional, dado relevante sobretudo se comparado com os dados populacionais, os quais apontam que os indígenas constituem apenas 0,4% da população brasileira. Nesse sentido, Baniwa (2012b, p. 83) observa:

[...] há um aspecto extremamente relevante para a vida nacional que são as terras indígenas, que hoje somam mais de 13% do território nacional e mais de 22% na Amazônia Legal. Isso significa dizer que 13% do território nacional está sob a responsabilidade direta dos povos indígenas na sua gestão e segurança social, territorial, ambiental e econômica. Os povos indígenas portanto, precisam adquirir competências técnicas e políticas para uma boa gestão desses territórios, que só conseguirão por meio de uma educação adequada e de qualidade oferecida e garantida pelo Estado brasileiro.

A procura por esse nível de ensino sinaliza a necessidade de adquirir conhecimentos de nível universitário, fundamentais para a defesa dos direitos indígenas e o fortalecimento de suas organizações. Segundo Lima (2009), essa busca tem como causa a necessidade de empoderamento destas coletividades, para que consigam exercer suas atividades específicas e participar dos processos decisórios que os envolvem, levando-os a reivindicar não apenas o Ensino Superior, mas uma educação que integre todos os níveis de ensino. Hoje os indígenas buscam novos conhecimentos com mediadores não indígenas, sobretudo “[...] nas áreas do direito, da saúde, da educação, da política e da

sustentabilidade econômica (com a criação e execução de mecanismos de atividades de geração de renda).” (LIMA, 2009, p.64).

A formação universitária é entendida como elemento de resistência e de luta por autonomia, e como estratégia de empoderamento dos indígenas e também um espaço estratégico para acessar determinados bens e recursos. Para Baniwa (2012a, 2012b), os povos indígenas são, na atualidade, os que mais têm cobrado do Estado políticas e ações afirmativas, visando romper com o histórico de discriminação e exclusão ao qual foram submetidos. A escola está sendo utilizada como uma estratégia de gerenciamento e defesa de seus territórios, como instrumento de afirmação de suas identidades; assim, “A busca incessante por escolas e universidade, se encaixa nessa visão de incompletude sistêmica das sociedades ameríndias e a necessidade de ampliação de conhecimentos”, (BANIWA, 2012b, p. 70), tendo como questão central a melhoria das condições de vida desses povos.

Porém, este é um processo em construção e objeto de reflexão das organizações indígenas, as quais, como ressaltam Lima e Barroso-Hoffmann (2004, p. 16), “[...] pensaram pouco sobre a questão do ensino superior, pois estiveram e estão muito preocupadas em manter as terras de seus povos e assegurar bases para a subsistência”. Para Baniwa (2012b), é necessário que os povos indígenas debatam de modo mais aprofundado todo o processo de escolarização, e não apenas sobre o Ensino Superior, pois as discussões até o momento são balizadas pela defesa da importância da escola, não havendo ainda muitas reflexões qualitativas sobre seu impacto:

Os povos indígenas no Brasil ainda não pautaram de forma sistemática e qualificada em sua agenda interna a reflexão e o debate sobre o papel e o impacto da escola na e para a vida futura de suas coletividades, limitando-se à discussão de sua necessidade e importância como direito subjetivo e instrumental. (BANIWA, 2012b, p. 80).

Para Juruna (2010)⁴¹, articulada a essa necessidade de reflexão, a busca pelo Ensino Superior ocorre a partir do momento em que os indígenas percebem que o conhecimento cultural já não é suficiente para as relações que devem

⁴¹ Samantha Ro’Otsitsina de Carvalho Juruna é indígena formada em Serviço Social pela UNIGRAN em 2010.

estabelecer com a sociedade envolvente, sendo também necessária a busca pela autonomia:

Devido o contato com os não indígenas, e com o viver na sociedade urbana, os indígenas se depararam com outros tipos de conhecimentos, entre eles, o científico, que através de saberes específicos referentes a uma ciência, puderam compreender que esse novo saber seria importante para ele como indivíduo, mas também para sua comunidade. Mas não ocultando a sua identidade cultural étnica, pois esse é o conhecimento adquirido desde o nascer [...]. (JURUNA, 2010, p. 23).

Pelo exposto percebe-se que o cumprimento da legislação que garante a educação diferenciada, requerendo assim a formação de professores indígenas e a luta pela manutenção de suas terras, pela conquista da autonomia e pela sustentabilidade são os eixos norteadores que perpassam a discussão acerca da inserção dos indígenas no Ensino Superior.

Embora sejam uma exigência do Banco Mundial para minimizar os conflitos e protestos sociais devido ao impacto ambiental altamente destrutivo, projetos como a Transamazônica, a Calha Norte, a Itaipu Binacional e muitos outros de interesse do Banco Mundial aparecem como uma “conquista indígena.” (LUCIANO, 2006, p.81).

Pela experiência do PIESP/LAEE/UEM-PR com povos indígenas percebe-se que, embora tenham clareza sobre os interesses da sociedade capitalista pelo lucro, exploração e acumulação, e incorporem às suas demandas endógenas elementos externos que lhes interessa, eles não têm discussões sobre a política internacional e o papel dos organismos internacionais na formulação dos projetos financeiros envolvendo projetos de exploração em territórios indígenas.

3.2.2 A formação de professores indígenas

A reivindicação pela formação de professores para a atuação em escolas indígenas vem ganhando força no movimento a partir da Constituição de 1988, da LDBEN 9394/1996 e da legislação subsequente, documentos legais que

garantem uma educação escolar indígena diferenciada. Na década de 1970, estimulada pelas orientações dos documentos internacionais já citados, iniciou-se no Brasil a defesa da relevância de que a educação escolar indígena fosse conduzida pelos próprios índios.

No método educacional do SIL esta ideia já estava colocada, pois advinha das conclusões norte-americanas publicadas no *Relatório Meriam*, de 1928, mas no âmbito do estado militar brasileiro as relações de poder eram fortemente hierarquizadas, assimétricas e controladas. Os professores indígenas formados cumpriam funções subalternas de monitores bilíngues, tradutores técnicos e executores de ações planejadas, funções que ficavam aquém de suas potencialidades.

A autonomia foi uma questão relevante nas políticas dos organismos internacionais do período de 1980 e 1990. Faustino (2006) afirma que, com a proposta do Estado Mínimo para as questões sociais, defendida pelos mais importantes pensadores neoliberais, os governos não deviam, de forma alguma, prestar assistência social, pois isso afetaria frontalmente a liberdade de mercado e a livre concorrência. Nesta ideologia, os indivíduos deveriam buscar sua inserção e permanência no mercado por méritos próprios.

Para a política indigenista, o projeto neoliberal retomou o princípio ocidental de autonomia⁴² e autodeterminação formulado por Kant em 1788, na obra *Crítica da razão prática*. Assim, é necessário observar os interesses que permeiam a defesa da autonomia indígena pelo capitalismo internacional. Conforme Faustino (2006), em diversos documentos dos organismos internacionais está afirmado que [...] os índios estão condenados ao extermínio caso não aceitem a proposta do “desenvolvimento com identidade”. (BENGOA, 1993, p. 74). Na concepção

42 Kant, um importante liberal do século XVIII, formulou seu sistema ético universal informando ser a autonomia caracterizada pelo [...] princípio de não agir segundo nenhuma outra máxima que não seja aquela que possa ter-se a si mesma por objeto como lei universal. (BOTTON, 2005, p.35); [...] O princípio de autonomia da vontade torna possível um conceito positivo de liberdade que, a partir daí, só precisa ser confirmado pela lei da moralidade (BOTTON, 2005, p.52). [...] a liberdade da vontade, isto é, sua autonomia, tem que ser “necessariamente” pressuposta “se” quisermos pensar um ser racional autônomo, ou seja, um ser auto-determinado (BOTTON, 2005, p. 55). Nesta concepção, agir de forma autônoma e auto-determinada, significa obedecer estritamente as leis, baseadas em princípios universais estabelecidos pelo Estado e pela democracia liberal. Na rede pública de ensino esta concepção foi institucionalizada no Brasil, em outros países da América Latina e em outras regiões periféricas, no período das reformas neoliberais, pela abordagem construtivista, a partir de meados dos anos de 1980, tendo se consolidado, aqui, com os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996.

destes organismos, “Existe uma forte relação entre a escolaridade e a indianidade e entre a escolaridade e a pobreza [...] um melhoramento dos níveis de escolaridade levará a melhores oportunidades salariais para a população indígena.” (AIYER, 1993, p. 4).

Na proposta do Banco Mundial não deve haver mediadores - nem o Estado, nem suas instituições (como a FUNAI), nem os “teóricos beneficiários”, no caso, os intelectuais e pesquisadores latino-americanos. O Banco se organiza, desde meados da década de 1970, para negociar empréstimos diretamente com os indígenas.

Bengoa (1993), um dos técnicos do Banco que trabalha na América Latina, em seu estudo *Desenvolvimento com identidade: a questão do desenvolvimento indígena na América Latina*, afirma que as terras indígenas devem ser demarcadas com urgência para que os índios, tendo legalizada a posse delas, possam fazer empréstimos para aplicarem eles mesmos esses recursos em seu desenvolvimento, sem mediadores, dando suas terras como garantia⁴³.

Actualmente hay en curso 109 proyectos que atañen a poblaciones indígenas en la región de **América Latina y el Caribe**. El número de proyectos anuales del Banco que afectan a las poblaciones indígenas creció de uno en 1992 a 27 en 2001. Los proyectos en esta región incluyen la administración de recursos naturales, la regularización de la propiedad de la tierra, el desarrollo comunitario y el desarrollo humano. (BANCO MUNDIAL, 2002).

Conforme Faustino (2006), na *Diretriz 4.20* o Banco reitera que em projetos que envolvam os direitos dos povos indígenas a terra, o Banco deverá trabalhar diretamente com o prestatário para esclarecer os passos necessários e sanear a posse (titulação, demarcação) o mais cedo possível, já que as disputas de terras

⁴³ Cabe destacar que essa é uma perspectiva do Banco Mundial sobre a posse das Terras Indígenas, possível em alguns países da América Latina e Caribe. No Brasil esse tipo de negociação com as Terras Indígenas como garantia não é possível, pois as mesmas são propriedade da União, tendo os indígenas o direito originário e o usufruto exclusivo sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Conforme a Constituição Federal “Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Sobre a posse, “§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis”.

frequentemente atrasam aquelas medidas de execução que dependem da existência de títulos de terras adequados. (BANCO MUNDIAL, 1991).

O Banco Mundial tem defendido, desde meados dos anos de 1980, a importância dos conhecimentos indígenas para melhorar seus projetos de desenvolvimento:

O conhecimento indígena fornece a base para as estratégias para a solução de problemas às comunidades locais, especialmente os pobres. Representa um componente importante do conhecimento universal em matéria de questões de desenvolvimento. O conhecimento indígena é um recurso mal aproveitado no processo de desenvolvimento. Aprender do conhecimento indígena, investigando primeiro o que as comunidades locais conhecem e têm, pode melhorar a compreensão das condições locais e fornecer um contexto produtivo para as atividades concebidas para ajudar as comunidades. A familiarização com o conhecimento indígena pode aumentar a capacidade de resposta aos clientes. (BANCO MUNDIAL, 1998, p.ii)
[...]

O conhecimento indígena é uma parte importante das vidas da população pobre. É uma parte integrante do ecossistema local. [...] é um elemento chave do chamado “capital social” dos pobres, constituindo o seu activo mais importante para investir na luta pela sobrevivência. (BANCO MUNDIAL, 1998, p.3)

Com um programa piloto, o *Global Environment Facility* (GEF), em parceria com a FUNAI e associações indígenas, em 1990 o Banco Mundial divulgou no Brasil a importância do protagonismo indígena, que passou, desde então, a compor as orientações das políticas públicas e educacionais indígenas.

Data de 1990, através de ações das organizações não governamentais, a implantação dos primeiros cursos de formação de professores indígenas. Os artigos que analisamos sobre a temática evidenciam que no período houve uma grande quantidade de cursos propostos.

Segundo Grupioni (2003, p. 13), nesse período era consenso que escolas indígenas de qualidade só seriam possíveis se à sua frente estivessem, como professores e como gestores, professores indígenas pertencentes às suas respectivas comunidades. A partir dessa perspectiva, vários foram os modelos de formação de professores em nível de magistério implantados no país.

O desafio para a educação escolar indígena no momento era ter professores indígenas à frente de suas escolas, o que, segundo Grupioni (2003),

importaria a esses professores uma maior responsabilidade, visto que, como protagonistas do processo, teriam que educar suas crianças da forma que considerassem mais adequada. Ainda segundo o autor, é consenso no cenário indigenista nacional que a qualidade da educação escolar indígena só se viabilizará com esse protagonismo.

As soluções encontradas para formar os professores para trabalharem nas escolas, pautadas pelo princípio da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, têm ocorrido de formas diversas, por causa da variedade da formação e escolarização a que estão submetidos estes professores. Para cumprir esse papel em suas comunidades de forma satisfatória, eles passam a exigir a formação em serviço garantida pela legislação. Grupioni (2003, p. 14) afirma:

Essa determinação é fruto de diversas experiências de formação de professores indígenas que surgiram a partir dos anos 80 em diferentes regiões do País, por iniciativa de organizações da sociedade civil que atuavam junto a determinados povos indígenas. Tais experiências, surgidas fora do aparelho do Estado, foram gradativamente reconhecidas pelos órgãos oficiais e forneceram elementos para se regulamentar o processo de qualificação profissional dos professores indígenas, inclusive influenciando positivamente a política pública de educação escolar indígena desenvolvida nos últimos anos.

Segundo Gruber (2003), a formação de professores indígenas é requerida, além das questões apontadas, pelo aumento de alunos indígenas nas escolas e pelo movimento de professores indígenas no sentido de substituir os professores não indígenas que integram suas escolas e assim eles ocuparem os poucos empregos que as comunidades oferecem.

A formação inicial ocorria em nível de Ensino Médio, nos denominados *magistérios indígenas*. Para a questão de formação em nível superior alguns documentos são fundamentais, como o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena (1999), as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (1999) e os Referenciais para a formação de professores indígenas (2002).

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) mostra a realidade das escolas em 1998, trazendo um panorama de boa parte dessa década e enfatizando a importância da atuação dos professores indígenas como mediadores dos conhecimentos universais e dos conhecimentos tradicionais. Para tanto é necessária que eles tenham uma formação adequada, tanto em magistério como em nível superior, além de planos de carreira que lhes garantam isonomia salarial com relação aos demais professores que atuam nestas escolas. Assim, segundo o documento, “Essa formação deve prepará-los, entre outras coisas, para o incentivo à pesquisa linguística e antropológica e para a produção de material didático.” (BRASIL, 1998, p. 42).

No mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, estabelecidas no Parecer n.º 14/99, do Conselho Nacional de Educação, apregoam a formação dos professores indígenas em cursos específicos ou regulares, bem como a formação em serviço, entendendo que professores oriundos das próprias comunidades podem contribuir de maneira mais efetiva para a efetivação das diretrizes para a Educação Escolar Indígena quem vêm sendo construídas.

Em 2002 o MEC publicou os *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*, sob a coordenação de Luiz Donisete Benzi Grupionii e Nietta Lindenberg Monte. O documento visa sistematizar as experiências de programas de formação do Brasil nos últimos anos e propor orientações sobre eles. Seu objetivo central é

[...] construir referenciais e orientações que possam nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país. (BRASIL, 2002, p.9).

O documento visa estabelecer orientações para a formação desses professores, para que seja regularizada sua situação enquanto profissionais, bem como instrumentalizar as secretarias estaduais para a execução da educação escolar indígena de acordo com a legislação vigente. Objetivando cumprir essas propostas, o documento traz reflexões acerca do conceito de professor indígena,

problematizando sobre quem é este sujeito e como deve ser formado para atuar na articulação entre os conhecimentos ocidentais e os conhecimentos tradicionais; “[...] nesse sentido, os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade”. (BRASIL, 2002, p.21).

Da mesma forma, questiona-se como gerir escolas que precisam trabalhar com essa diversidade. Para tanto, o documento traz reflexões sobre os objetivos de sua formação e as competências técnicas exigidas. Mindlin (2003, p.150), referindo-se ao documento, explica:

Tantas perspectivas são, aparentemente, de conciliação quase utópica. O mérito do documento é justamente traduzir os numerosos dilemas e contradições em critérios concretos para reconhecer a profissão de professor indígena, criar uma escola especificamente indígena, reivindicar, fomentar e institucionalizar a participação contínua das comunidades indígenas, seus representantes e professores no desenho do sistema escolar indígena.

O documento aborda também questões como a necessidade de materiais de autoria indígena nas escolas e a importância dos professores como pesquisadores das suas tradições, o que vem sendo realizado nos cursos de formação em andamento e originando livros e materiais didáticos. Outros elementos destacados são a forma de pensar e organizar os currículos, bem como orientações para a formação presencial e não presencial.

Juntamente com estes documentos, autores como Amaral (2010), Grupioni (2003), Paladino (2012), Baniwa (2012b) destacam o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) como um importante impulsionador desta formação em nível superior, pois, segundo o documento, a educação diferenciada ocorrerá de forma mais adequada se os professores forem provenientes das comunidades indígenas. Para isso deve ser-lhes garantida a formação em serviço.

No capítulo específico denominado Educação Indígena, as metas relativas à formação são referentes à institucionalização e regulamentação do magistério para os indígenas, bem como a criação da categoria *professor indígena* e de concursos específicos para esses profissionais. São metas também programas contínuos de formação visando assegurar a qualidade articulada com a

valorização de sua cultura. Com relação ao Ensino Superior, o item 17 coloca como meta “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. [...]” (BRASIL, PNE, 2001).

Segundo Grupioni (2003), a partir desses documentos a discussão passa a girar em torno de duas questões básicas, quais sejam: “[...] quem devem ser os professores nessas escolas e como eles devem ser preparados para tal tarefa” (GRUPIONI, 2003, p. 13). Desde então, várias propostas e modelos de formação de professores foram se configurando em todo o País.

Em 2003 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) lançou a 76ª edição da Revista *Em Aberto*, para tratar dos desafios e das experiências de formação de professores indígenas em nível de magistério em todo o Brasil. Esta formação vem ocorrendo, conforme já mencionado, a partir de uma legislação que rompe com a perspectiva integracionista dos indígenas à sociedade nacional e apregoa os princípios da autonomia desses povos para gerir seus espaços tanto territoriais como de elaboração de conhecimento.

Sobre a formação de professores no Ensino Superior, a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), com o apoio da Secretaria Estadual de Educação e da FUNAI, iniciou no ano de 2001 o primeiro curso de Licenciatura Intercultural no país, composto de três cursos: Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemática e da Natureza; e Ciências Sociais.

Esta foi a primeira iniciativa de acesso diferenciado de indígenas ao Ensino Superior público, denominado Terceiro Grau Indígena. O curso contava com 180 vagas para professores indígenas do Estado e 20 vagas para professores de outras regiões do país. Segundo Medeiros (2009), neste curso formaram-se 186 professores de 36 etnias falantes de 26 línguas. Esta foi a primeira experiência dos hoje conhecidos e diversificados cursos existentes nas várias regiões do País, as chamadas licenciaturas interculturais ou licenciaturas indígenas.

Juntamente com a UNEMAT, em 2000 a Universidade Federal de Roraima (UFRR) recebeu a demanda de formação de mais de 1000 (mil) professores que atuavam nas escolas indígenas do Estado. Em atendimento, a instituição criou em 2002 o Núcleo Insikiran de Formação Superior indígena, e em 2003, o curso de

licenciatura intercultural. A primeira turma de 2003 contou com a participação de 60 professores e continua oferecendo a licenciatura com os objetivos de “[...] formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural, para atuarem nas seguintes áreas de concentração: Ciências Sociais, Comunicação e Artes ou Ciências da Natureza, de acordo com as especificidades dos povos indígenas de Roraima e com a legislação vigente.” (INSIKIRAN, 2013).⁴⁴.

Em 2002 organizou-se o Programa Diversidade na Universidade⁴⁵. O início da sua elaboração, segundo Bendazolli (2008), data de junho de 2001, no âmbito das discussões que antecederam a participação do Brasil na Conferência de Durban, na África do Sul. Entre as recomendações oriundas da Conferência estavam o tratamento da questão da discriminação, dando destaque à contribuição que a educação poderia dar, orientando no sentido de adoção de políticas de ações afirmativas.

Como resposta para as mobilizações e demandas geradas a partir do evento, a Presidência da República criou um comitê composto por representantes de órgãos governamentais, intelectuais e lideranças negras. Segundo Bendazolli (2008), no citado comitê não consta nenhuma informação sobre a presença de representantes indígenas. O programa entrou em vigor com a Lei n.º 10.558, em 13 de novembro de 2002, momento em que se discutia em âmbito internacional a questão da igualdade étnico-racial.

O programa - um projeto de cooperação internacional, uma parceria entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial e o Ministério da Educação – foi realizado entre 2003 e 2008. Seu objetivo central foi desenvolver ações voltadas para o Ensino Médio e o acesso ao Ensino Superior. As ações iniciais foram no sentido de financiar experiências de cursos preparatórios para indígenas e afrodescendentes para prestarem os vestibulares

⁴⁴ Disponível em: <http://www.insikiran.ufr.br/curso.htm>. Acesso em 29/01/2013.

⁴⁵ Para uma análise mais detalhada do Programa, ver a dissertação de Nina Paiva Almeida, intitulada *Diversidade na Universidade: o BID e as políticas de inclusão étnico-racial no Brasil*. Disponível em http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/dissertacoes_teses/arquivos/Disserta%E7%E3oNinaPaivaAlmeida.pdf?codArquivo=129. Ver também o artigo Bendazolli (2008), no qual a autora faz uma análise crítica do programa, inclusive sobre suas fontes de financiamento e o que elas acarretam no sentido de orientação das políticas internas do país.

convencionais do país. Para Bendazolli (2008), o programa não apresentou nenhuma ação para atendimento das especificidades indígenas.

Conforme Bandazolli (2008), com a entrada de Tarso Genro no Ministério da Educação e a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização (SECAD⁴⁶), a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) solicitou ao MEC que redesenhasse o programa e que este apoiasse o fortalecimento dos processos de formação de professores indígenas. Uma das primeiras ações neste sentido foi financiar pesquisas para verificar como estava o Ensino Médio para indígenas no momento, pois não é possível pensar em formação superior sem um cenário claro o esse nível de ensino.

A partir das primeiras experiências realizadas com o projeto este foi reconfigurado, passando a ter dois novos eixos de apoio: “[...] a formação de professores indígenas em nível superior e o apoio aos projetos político-pedagógicos de escolas de ensino médio indígena”. (BARNES, 2007, p. 70). A partir do eixo de formação de professores o MEC lança o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), em junho de 2005.

O programa foi⁴⁷ divulgado pelo Edital n.º 5 SESU/SECAD/MEC, convocando as instituições de Educação Superior públicas do País a apresentarem propostas de projetos de cursos de licenciaturas específicos para a

⁴⁶ Uma das discussões acerca da SECAD com relação à educação escolar indígena é que esta secretaria - embora reconheçamos os avanços decorrentes de sua criação - não foi criada de acordo com os anseios das comunidades indígenas no momento, pois reivindicavam uma secretaria específica para tratar da educação indígena. Nesse sentido, se a questão, para o Ensino Superior, é perpassada pelas discussões de outros grupos minoritários, a criação de uma secretaria que aglutina em suas discussões a questão da diversidade como um todo, incluindo a questão dos afrodescendentes, das pessoas do campo, etc. explicita a necessidade de entender a Educação Superior indígena no âmbito da discussão geral que vinha sendo feita no país sobre as cotas raciais.

⁴⁷ Importante observar que o desenho dessa política se deu a partir de 2004, com a contratação, pela SESU, de Renata Bondim, assessora da Unesco, responsável por promover o debate com universidades, movimentos sociais e o Governo em torno do tema do ensino superior indígena e da criação, pelo MEC, da Comissão Especial para a Formação Superior Indígena (CESI), composta por organizações governamentais e não governamentais. Tal comissão foi responsável por elaborar, no ano de 2005, as diretrizes político-pedagógicas do PROLIND. Informações disponíveis em: <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/seminario-prolind/>. Acesso em: 10 de maio de 2013. Estes elementos foram destacados também na fala de Antonio Carlos de Souza Lima no Seminário interno da Comissão Universidade Para os Índios (CUIA), realizado nos dias 27 e 28 de fevereiro de 2013, no Auditório da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI). Informações disponíveis também em Barnes (2007).

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

Um significativo elemento desse programa, para Bendazolli (2008, p. 29-30), é sua proximidade com as políticas propostas pelo Banco Mundial para a educação em países periféricos, as quais consistem no atendimento focalizado desse nível de ensino, “[...] deixando de universalizar o ensino médio de qualidade à população, seja ela de origem indígena, negra, miscigenada ou não, o governo oferece uma válvula de escape às demandas colocadas pelos movimentos sociais”.

Foram três os seus eixos de atuação: 1 - os projetos que já existiam para formação de professores ou para aqueles que iriam começar; 2- os projetos e as articulações e a organização de movimentos reunindo professores indígenas e universidades para a instalação dos projetos de formação superior de professores; 3- as universidades com políticas de cotas ou reservas de vagas para povos indígenas nos processos de permanência nos cursos universitários.

Segundo Barnes (2007), foram selecionados e aprovados “[...] doze projetos, quatro para cada um dos eixos, dos quais seis projetos de universidades federais e seis de estaduais. Segundo o autor, há uma demanda no sentido de que esse programa tenha continuidade e torne-se uma política pública, o que garantiria sua continuidade e possível expansão.

Estas licenciaturas são as primeiras iniciativas governamentais de grande abrangência para a formação de professores indígenas, mas seu histórico carece de análises mais aprofundadas, articulando essas iniciativas com a demanda por formação em outras áreas do conhecimento, como afirma Brand (2011, p. 204):

[...] no que se refere a programas de formação de professores indígenas, já temos acumuladas importantes experiências. No entanto, temos que entender e discutir um pouco também a emergência de uma nova demanda, como destacado acima, que requer não apenas essa formação específica, mas a formação de

quadros indígenas nas diversas áreas do conhecimento, tais como direito, saúde, ciências agrárias, entre outras.

Em grande medida, as licenciaturas interculturais vêm suprindo as demandas mais emergenciais no tocante à formação de professores preconizada pela legislação; no entanto entendemos, em consonância com Brand (2011), que são necessários mais estudos que analisem estas licenciaturas, seus currículos e a forma como nelas a interculturalidade vem sendo discutida e implementada.

Não podemos considerar uma licenciatura como intercultural apenas por ter em sua composição disciplinas cujos conteúdos incluam diferentes línguas ou culturas. É importante entender como são estabelecidas as relações entre os conhecimentos, quais as articulações realizadas e a forma como os conhecimentos indígenas são tratados.

Para Baniwa (2012b. p. 70), esse conceito requer um pensar sobre a totalidade das questões que envolvem a formação escolarizada das populações indígenas, pois “[...] as noções de interculturalidade e multiculturalismo para esses povos significam essa capacidade de organicidade, interdependência e holismo”.

Januário (2002, p. 18), ao falar sobre a realização das licenciaturas interculturais no Mato Grosso do Sul, entende a interculturalidade como “[...] o diálogo entre as culturas, o intercâmbio positivo e enriquecedor entre as diversas sociedades, sem que uma se sobreponha em relação à outra”. Para o autor, essa questão deve permear a formação de professores em nível superior visando reconhecer as diferenças e as contribuições que estes, enquanto alunos, podem trazer para as estratégias pedagógicas.

Segundo Baniwa (2012b, p.72), os avanços nos números referentes à formação de professores e à orientação que os indígenas vêm imprimindo às escolas indígenas é notório, pois “[...] em 2011, dos 12.000 professores atuando nas escolas indígenas, 11.000 eram professores indígenas, o que representa 91,60%”, percebe-se segundo ele uma inversão dos números, pois “Há 20 anos o quadro era exatamente o inverso, os professores brancos que atuavam nas escolas indígenas representavam 96%”.

Dos estimados oito mil estudantes indígenas no Ensino Superior na atualidade, cerca de 3.600 são professores que estão nas atuais 26 (vinte e seis) licenciaturas interculturais existentes no Brasil; no entanto, ainda são necessárias

muitas reflexões sobre a formação desses professores e sobre a forma como nas escolas indígenas têm se configurado as políticas propostas pelo Estado com base nas recomendações internacionais. É necessária uma qualificação que leve em conta a articulação entre os conhecimentos universais e os conhecimentos tradicionais. Este é um campo de pesquisa em aberto, uma vez que há poucas discussões sobre como isso pode ser efetivado no aspecto pedagógico.

3.2.3 A inserção dos indígenas nas universidades “regulares do país”

Se a questão da formação de professores indígenas contou com uma maior atenção das instâncias públicas, o acesso às demais áreas do conhecimento ainda precisa avançar para tornar-se uma política pública sistêmica que atenda às necessidades dessas populações. A forma como esta política vem sendo conduzida pelo Poder Público, incorporada e ou ressignificada pelos indígenas, é um aspecto que precisa ser melhor analisado.

São quatro as formas de acesso dos indígenas ao Ensino Superior nas universidades públicas por meio de ações afirmativas, as quais apresentam diferentes percursos nas distintas regiões do País. A primeira forma refere-se às políticas implementadas em nível estadual, com legislação que abrange todas as instituições de um determinado estado, como é o caso do Estado do Paraná; a segunda forma são ações praticadas considerando a autonomia de cada universidade, cada uma das quais discute a questão nas suas instâncias responsáveis e as aplica a partir dos princípios considerados mais adequados para sua efetivação, como ocorre sobretudo nas universidades federais; a terceira forma, que ainda é muito recente e está em processo de efetivação, refere-se, no âmbito federal, à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a partir da qual essas instituições passam a ter uma política regulamentadora dessas ações; e a quarta e já discutida forma de acesso refere-se às licenciaturas interculturais.

As formas de ingresso também são diferentes entre as universidades: em algumas este se dá por reserva de vagas (cotas), em outras, por vagas

excedentes. A ocupação dessas vagas ocorre por meio de vestibulares específicos para os estudantes indígenas, os quais fazem provas com critérios de seleção e conteúdos diferenciados daqueles aos quais se submetem candidatos não indígenas ou podem entrar pelo vestibular regular, mas o fazem concorrendo às vagas reservadas⁴⁸.

Mesmo quando as ações são decorrentes de uma legislação mais abrangente (como as estaduais), a forma de efetivação em cada instituição passa por critérios internos importantes, como, por exemplo, o preparo/experiência que tenha a instituição com essas populações, os grupos de pesquisadores que compõem comissões de acompanhamento, a proximidade das terras indígenas e as políticas para atendimento pedagógico, aspectos que consideramos centrais para o processo de conclusão dos cursos.

Com relação à permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior, as ações de auxílio financeiro não são sistematizadas. Sobre isto afirma Amaral (2010, p.107):

Com a sua instituição a partir de 2005, o PROUNI/MEC passou a financiar bolsas permanência parciais e integrais a estudantes indígenas universitários vinculados a Instituições de Ensino Superior privadas, atendendo a 903 estudantes de 2005 a 2007 [...] Destaca-se também a concessão de bolsas a estudantes indígenas vinculados a cursos de graduação da área da saúde, pelo Programa VIGISUS II – Subsistema de Saúde Indígena, desenvolvido pelo Ministério da Saúde por meio da FUNASA, com financiamento do Banco Mundial. Esse programa caracteriza-se como uma ação de fomento à formação e habilitação de profissionais indígenas que venham a se especializar na área da saúde indígena, qualificando a atuação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI). No ano de 2007, esse Programa envolveu 30 estudantes indígenas bolsistas de todo o território nacional, inclusive do Paraná.

Segundo Lima e Barroso-Hoffmann (2004), a reivindicação por esse nível de ensino começou a ganhar uma maior articulação no início dos anos 1990. Até esse período os indígenas que estavam no ensino superior eram aqueles que

⁴⁸ Sobre essa questão de acesso e das ações afirmativas para os indígenas no Ensino Superior até o ano de 2007 ver CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de Ensino Superior Públicas Federais e Estaduais do Brasil**: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2008. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2013.

havia tido acesso aos convênios entre a FUNAI e as universidades públicas e privadas. Estas ações, segundo Luciano (2006), não se configuravam como uma política pública, que é a reivindicação atual, pois eram ações isoladas que permaneceram até os anos 2000, quando entrou no cenário nacional uma discussão articulada às ações afirmativas para afrodescendentes, conforme já discutido.

No âmbito federal, algumas iniciativas inserem-se nas propostas mais gerais de atendimento de afrodescendentes e populações de baixa renda oriundas de escolas públicas, portanto “[...] não levam em consideração a necessidade de instituir uma política voltada para povos, isto é, capaz de beneficiar, mais do que indivíduos embora que por meio deles, coletividades que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas.” (Lima, 2007, p. 18).

Nos anos 2000, dois importantes eventos de projeção internacional passaram a chamar a atenção para as questões indígenas e, conseqüentemente, para sua formação em nível superior.

O primeiro destes eventos foi a comemoração dos 500 anos do “descobrimento” do Brasil pelos portugueses, realizada no dia 22 de abril de 2000, em Porto Seguro, no qual foi simulada a aparição de uma réplica da nau *Capitânia* e apresentado um conjunto de roupas e acessórios estereotipados, com teor de espetáculo midiático. As manifestações indígenas contra o evento - que contava com a presença do presidente da República, Fernando Henrique Cardoso e inúmeras autoridades - foram fortemente reprimidas pela polícia e desencadearam discussões em diferentes regiões do País sobre a questão indígena.

O segundo evento foi a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

Segundo Amaral (2010), até 2003 o MEC “estava impermeável” às reivindicações indígenas por escolarização, seja em nível médio seja em nível superior. Afirma o autor:

Somadas a esse descompasso institucional a fragmentação das experiências em curso e a ausência do MEC em induzir o debate nacional sobre esta temática, observa-se que nem a proposta de

Universidade Indígena, nem as propostas de Licenciatura Intercultural ou de política de cotas para estudantes indígenas vinham sendo nacionalmente discutidas pelas organizações indígenas e de professores indígenas, contribuindo para o desconcerto das potenciais iniciativas diante da fragilidade de parâmetros nacionais efetivos sobre esta temática. (AMARAL, 2010, p.99).

As mudanças começaram a ocorrer de forma mais substancial com a criação da SECAD, em 2004. Para Amaral (2010), no âmbito das políticas para o Ensino Superior para populações indígenas, a função daquela secretaria teve como objetivo subsidiar e orientar ações, já que a responsabilidade por esse nível de ensino é da Secretaria de Educação Superior (SESU). O autor defende que sob a responsabilidade da SECAD as ações estaria mais atentas às especificidades dessas populações, sobretudo com relação a projetos mais voltados para o atendimento das coletividades, porém encontrariam dificuldades em implementá-las no âmbito de uma esfera de atuação que está sob a responsabilidade de outra instância jurídico-administrativa.

Para promover o ingresso no Ensino Superior para parte da população historicamente discriminada, em 2004 o governo Federal lançou o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁴⁹, que concede bolsas de estudos parciais ou integrais em instituições privadas de ensino superior para alunos oriundos de escola pública ou que tenham estudado em escolas particulares como bolsistas. Para concorrer às bolsas os estudantes concluintes do Ensino Médio devem comprovar a renda bruta familiar por pessoa não ultrapassa um salário mínimo e meio. Para poderem candidatar-se ao programa os alunos devem participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e obter uma nota de no mínimo 450 pontos e não zerar na redação. As bolsas são atribuídas conforme a nota obtida no exame.

Segundo Paladino (2013), as dificuldades encontradas pelos indígenas de inserir-se neste programa são muitas e variadas, destacando-se entre elas o desconhecimento dos caminhos burocráticos instituídos para gestão das bolsas. Sobre a questão específica do ENEM, salienta que as dificuldades se devem à falta de recursos para comparecerem às provas, a problemas de ordem

⁴⁹ Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo. Acesso em 29 de jan. 2013.

pedagógica decorrentes do fato de que os conteúdos das provas estão em desacordo com o que lhes é ensinado no Ensino Médio tanto dentro das aldeias quanto em escolas públicas situadas nos pequenos municípios do entorno das terras indígenas; assim os indígenas não têm um preparo adequado para obter resultados satisfatórios dentro dos critérios adotados pelo ENEM.

Como consequência desse conjunto de fatores, esta política é pouco eficiente com relação aos indígenas, pois segundo a autora, de 2005 até 2009, foram destinadas para eles apenas 1.144 bolsas, o que corresponde a apenas 0,19% delas. Lima (2007, p. 18) corrobora essa realidade ao afirmar que “[...] a maioria dos indígenas com ensino médio não passou pelo Enem, condição de acesso ao programa nunca flexibilizado para os estudantes indígenas. Ele realmente não é para todos”.

Uma importante ação realizada para a ampliação de vagas no Ensino Superior e o aumento da capacidade de inserção de grupos minoritários nesse nível de ensino foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o qual, iniciado em 2003, tomou medidas no sentido de “retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior”⁵⁰.

Segundo Paladino (2012, p. 178), o REUNI contribui para a ampliação de vagas para esses segmentos, uma vez que “[...] muitas universidades aderiram ao Programa Diversidade, que faz parte dele e que promove o estímulo ao acesso dos afrodescendentes e indígenas”. Destaca ainda a autora, que 92% das universidades federais que adotaram políticas de ações afirmativas o fizeram por meio do REUNI.

Segundo Lima (2007), se em nível federal estavam sendo tomadas medidas visando ao acesso dessas populações ao Ensino Superior, no âmbito dos estados e municípios, que são os executores das políticas, o desconhecimento e o preconceito foram a tônica de muitos estados: “[...] foram frequentes o preconceito, a ignorância, o despreparo, o descumprimento ou a aplicação tacanha das normas mais gerais da educação pouco aplicáveis aos imperativos da educação escola indígena.” (LIMA, 2007, p.16).

⁵⁰ Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em 30 de ago. de 2014.

Decorre desta situação um misto de ações que inclui medidas amparadas pelo aparato jurídico estadual e ações que consideram a autonomia das universidades para legislar sobre o acesso a seus corpos discentes regulares. Exemplo disto são as ações do Estado do Paraná, com a Lei Estadual n.º 13.134/2001, que destina aos índios residentes no estado três vagas em cada uma das universidades públicas estaduais, e do Estado do Mato Grosso do Sul. Neste último, a Lei Estadual n.º 2.589, de 2002 assim dispõe:

Art. 1º Fica a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)⁵¹ obrigada a cotizar vagas destinadas ao ingresso de vestibulandos índios.

Art. 2º A UEMS deverá divulgar, a partir do próximo vestibular, o número de vagas que serão oferecidas em cada um de seus cursos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Percebemos, pelo exposto, que as ações precisam de mais organicidade, para que muitas delas se tornem políticas públicas que viabilizem a formação dos indígenas que estão conseguindo matricular-se em cursos superiores – questões que serão discutidas de forma mais detida no item a seguir.

3.2.4 Além das leis: desafios para a permanência e conclusão dos cursos superiores

Uma das primeiras questões que entendemos ser fundamentais para se pensarem políticas de permanência e conclusão de cursos refere-se à falta de informações oficiais acerca dos indígenas no Ensino Superior. Os levantamentos feitos sobre o tema não trazem dados relativos às populações indígenas, o que pode ser verificado no Censo do Ensino Superior. Consta que em fevereiro de 2013 a Universidade de Brasília formou o primeiro médico indígena do País, Josinaldo da Silva, da etnia Atikum, que tinha, então, 35 anos. Informações como esta estão dispersas e precisam ser buscadas nos *sites* das universidades, das

⁵¹ Para um maior aprofundamento dessa questão no Estado do Mato Grosso ver (JURUNA, 2010).

organizações indígenas e de redes sociais, num trabalho que Cajueiro (2006), ao fazer o levantamento das ações afirmativas indígenas em andamento no país, define como trabalho de detetive. Afirma o autor:

[...] até o presente momento não foram sistematizados dados oficiais sobre a real presença dessa população nas instituições de ensino superior brasileiras. Menos ainda se sabe sobre suas trajetórias rumo à universidade e a possível influência, ainda que recente, de políticas de ação afirmativa na definição desse quadro. (CAJUEIRO, 2006, p. 2).

As dificuldades relatadas pelo autor referiam-se, no momento, ao levantamento de dados de acesso a esse nível de ensino. Decorridos oito anos deste trabalho e mais de dez anos das políticas de ação afirmativa, o duplo quadro de dificuldade se mantêm, quais sejam, fazer um levantamento dos dados de acesso e dos dados de permanência e conclusão de estudantes indígenas no Ensino Superior. Este é um desafio para os formuladores de políticas públicas: como avançar na área, propor ações efetivas se os dados da realidade não são conhecidos? Ainda há muito que avançar nesta questão inicial para as políticas.

Do ponto de vista da pesquisa acadêmica, não há muitos trabalhos que abordem o impacto da política de ação afirmativa da inserção dos estudantes indígenas nas universidades. As discussões neste campo, conforme Lima e Barroso-Hoffman (2004; 2006), estão polarizadas em torno das questões sobre o combate ao racismo, inclusão social e diversidade, não considerando as especificidades dos povos indígenas. No mesmo sentido, Paladino (2013, p. 102), ao falar sobre as ações das universidades para a inserção dos indígenas no Ensino Superior, salienta que há também ações para a garantia do desempenho, “[...] contudo, existem ainda poucas pesquisas sobre os resultados e impacto de tais iniciativas”. Faz-se necessário, segundo os autores, que ao debater sobre o acesso entrem em pauta questões relativas ao acompanhamento, o que leva à permanência ou não, pois sem apoio financeiro e pedagógico não serão alcançados resultados satisfatórios, já que:

[...] cotas nos casos dos indígenas, não são suficientes sem mudanças muito mais amplas nas estruturas universitárias, de modo a que estas reflitam sobre suas práticas a partir da diferença étnica, de um olhar sobre que se desloca de um mundo

sociocultural e, em geral, lingüístico, totalmente distinto, ainda que os estudantes indígenas pareçam e sejam – uns mais outros menos – conhecedores de muito da vida brasileira. (LIMA; BARROSO-HOFFMAN, 2004, p. 17).

Entendemos que a produção acadêmica, ou seja, a produção de conhecimento na área é um importante elemento para qualificar as discussões e propor melhorias para a política de inclusão. Isto vem ocorrendo de forma gradual, mas nos últimos anos vêm aumentando os estudos no âmbito de pós-graduação na área. Um levantamento realizado em junho de 2014, no banco de teses e dissertações da Capes, com os termos “índigena ensino superior”, “índigenas universidade”, “índio universidade” e “índio ensino superior” traz 24 (vinte e quatro) trabalhos, entre dissertações e teses defendidas a partir de 2007, com maior recorrência em 2011, com 8 (oito) trabalhos⁵². Nas políticas de ingresso de alguns estados ou instituições esses trabalhos focalizam principalmente a formação de professores indígenas e seu desempenho acadêmico, e fazem algumas análises sobre ingresso, permanência e desistência.

Foi realizado também um levantamento⁵³ na base de dados do *Portal WebQualis* pela busca por meio da Classificação/Área de Avaliação, detalhando a pesquisa a partir dos periódicos classificados pelo Estrato A1 até B5, da Área de Avaliação Educação, no período de 2000 a 2010. Foram localizados 45 (quarenta e cinco artigos) que tratam dos temas formação de professores e Ensino Superior. Cabe destacar que estes artigos são, em sua maioria, oriundos da revista *Em aberto*, de 2003, e da revista *Cadernos da Educação Escolar indígena*, de 2004, 2005, 2007 e 2008. O primeiro artigo sobre esta questão, fora das edições citadas, é de 2001, e intitula-se “*A escola diferenciada indígena e a formação dos professores Guarani Mbya no Rio de Janeiro*”, publicado na revista *Cadernos de Ensaio e Pesquisas* do curso de pedagogia da UFF-Niterói-RJ.

⁵² Para um levantamento das teses e dissertações produzidas sobre a Educação Superior para os povos indígenas, no período de 2001 a 2012, ver: REIS, Carlos Nelson dos; GAIVIZZO, Soledad Bech. Inventário: o Estado da Arte da Produção Brasileira sobre Educação Superior para a sua População Indígena. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, 2013, issue 40.

⁵³ Levantamento realizado por Mariana Mendonça Bernardino e Jefferson Campos, no âmbito do projeto observatório da Educação Escolar Indígena intitulado “*Avaliação socioeducacional, lingüística e do bilinguismo nas escolas indígenas kaingang do território etnoeducacional planalto meridional brasileiro*”, coordenado pela professora Dra. Rosângela Célia Faustino, financiado pela CAPES/DEB/INEP.

Em grande medida, os artigos da Revista em Aberto trazem as primeiras experiências de formação de professores indígenas. Os artigos de Luiz Donizete Benzi Grupioni e Wilmar da Rocha D'Angelis fazem um balanço do assunto até aquele momento, evidenciando como vem se constituindo esse novo elemento para a educação escolar indígena, sobretudo, a partir da Constituição de 1988, apontando alguns de seus desafios. Devido ao momento em que esse artigo foi escrito, seu conteúdo consiste de experiências de formação em nível de magistério como, por exemplo, as da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC); Projeto Tucum desenvolvido no Estado de Mato Grosso; Formação de Professores para as Escolas Xinguanas, no Parque Indígena Xingu; A formação de professores em Minas Gerais; O Projeto de Educação Ticuna, que atende escolas localizadas no Oeste do Estado do Amazonas. Percebe-se que a questão da interculturalidade é um elemento central na discussão dos artigos, os quais a entendem, em grande medida, como a produção de materiais de autoria de professores e alunos a partir de temáticas interculturais, ou seja, temáticas que levam em consideração elementos da cultura indígena.

Os artigos dos Cadernos de Educação Escolar Indígena perfazem 25 dos 45 artigos constantes do levantamento. Estes foram escritos nos anos de 2002 a 2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009 e 2010 e trata principalmente das experiências de formação de professores no Estado do Mato Grosso do Sul a partir de um dos três cursos de licenciatura específica para a formação de professores indígenas que compõem o Projeto 3º Grau Indígena.

Em linhas gerais, os textos trazem reflexões sobre a formação de professores indígenas no Ensino Superior - por meio de relatos de experiências de acadêmicos do curso -, professores que trabalham com a formação - inclusive algumas experiências com as aulas de diversas disciplinas; articulação entre conhecimentos tradicionais e as disciplinas que compõem as grades curriculares dos cursos de formação; os avanços e dificuldades que a formação de professores vem experimentando após Constituição de 1988.

Os artigos não se restringem ao Estado do Mato Grosso, mas tratam também de outras experiências sobre a formação de professores, inclusive em nível de magistério. As publicações voltam-se também para reflexões acerca da educação escolar indígena como um todo.

Os levantamentos mostraram a existência de um grande polo de produção e divulgação da temática do Ensino Superior indígena no Estado do Rio de Janeiro, por meio do projeto “Trilhas do Conhecimento: A educação superior para indígenas no Brasil”, realizado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento, vinculado ao Departamento de Antropologia do Museu Nacional, afeto à Universidade Federal do Rio de Janeiro, e coordenado pelo professor Antonio Carlos de Souza Lima. O projeto em tela recebe financiamento da Fundação Ford e congrega um grande número de pesquisadores. Publica um amplo volume de livros acadêmicos científicos e didáticos e artigos de periódicos, promove eventos, recebe pesquisadores estrangeiros, desenvolve pesquisas de campo e missões de pesquisas em instituições internacionais, tornando-se, assim, o projeto de maior abrangência de pesquisas sobre a temática no Brasil.

Segundo Lima (2012, p. 10), o citado projeto teve início em 2004, após um ano de elaboração e discussão, e é financiado pela *Pathways to Higher Education Initiative* (PHEI), da Fundação Ford (FF), que “[...] foi uma iniciativa da FF destinada a promover a inclusão de estudantes indígenas na educação superior”. A primeira fase do projeto desenvolveu-se de fevereiro 2004 a março de 2007, e a segunda, de abril de 2007 a outubro de 2009. Lima assim define as ações das duas fases do projeto.

Nesta primeira fase a equipe de pesquisadores do LACED atuou como intermediária de recursos destinados a outras universidades, para a realização de ações afirmativas modelo que servissem para a discussão de políticas governamentais, realizando junto a elas funções de monitoramento e acompanhamento, além de seminários temáticos em áreas de grande demanda indígena de formação: Direito, Saúde e a própria Educação Superior para Indígenas. (LIMA, 2012, p. 172).

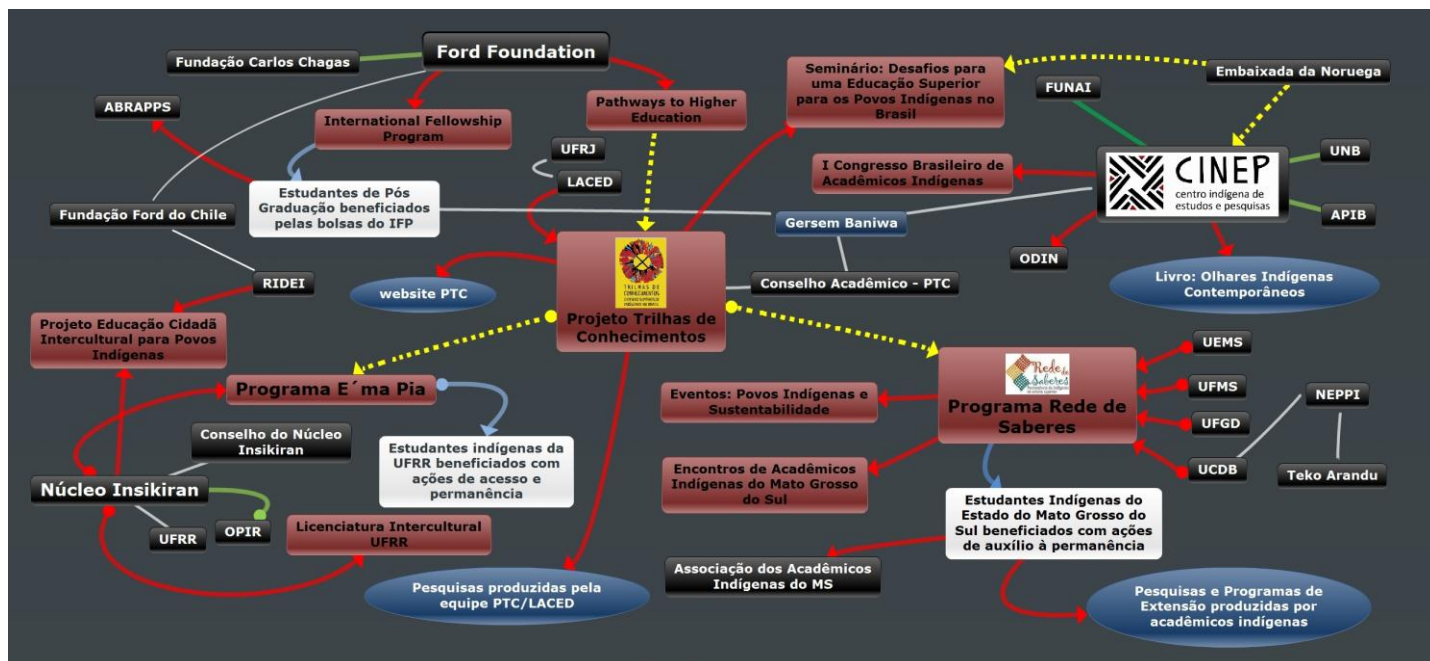
Desta primeira etapa, segundo o autor, resultou a organização de seminários, livros didáticos e outros materiais. Dois projetos foram aprovados e desenvolvidos por três universidades, a saber: o projeto “E’Ma Piá do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena”, desenvolvido pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), e o projeto “Rede dos Saberes”, para cujo desenvolvimento se associaram a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). A segunda etapa, segundo o autor visava

[...] continuar com trabalhos de *advocacy* e *networking*, e para elaborar um curso para gestores governamentais sobre questões indígenas (com uma matéria especial sobre educação indígena, inclusive para o ensino superior). Outra das tarefas da etapa foi transferir capacidades a organizações indígenas referente a demanda por ensino superior. A isto somaram-se algumas atividades de investigação. (LIMA, 2012, p. 173).

Grande parte dos artigos publicados na área tem autores com filiações acadêmicas relacionadas ao programa financiado pela Fundação Ford. Em nosso entendimento, este é um elemento elucidativo do papel que a agenda internacional tem para as políticas nacionais, conforme destacado na primeira seção desse trabalho. O organograma a seguir pode situar melhor a forma como está organizada a rede de Ensino Superior coordenada pelo Museu Nacional a partir do projeto “Trilhas do Conhecimento”, financiado pela Fundação FORD.

Figura 1. Rede de atuação da Fundação Ford no Brasil



Fonte: <http://ensinosuperiorindigena.files.wordpress.com/2012/01/rede-fundac3a7c3a3o-ford.jpg>. Acesso em: 02 de fev. de 2014

O levantamento sobre a área da Educação realizado nos anos posteriores - 2011 a 2013 - no *WebQualis* mostrou que a produção da área também vem se diversificando, incluindo reflexões de indígenas graduados, embora sejam ainda incipientes.

Foram publicados nesses periódicos 12 (doze) artigos, dos quais alguns já iniciam uma discussão acerca dos resultados dessas políticas; porém entendemos que os elementos acima mencionados ainda precisam ser melhor analisados e discutidos em conjunto com os acadêmicos indígenas formados e as respectivas comunidades, pois o impacto dessa formação começa a repercutir e ser avaliado nas terras indígenas do País, como é o caso das do Estado do Paraná.

Por outro lado, de acordo com as leituras realizadas a partir desses levantamentos, verifica-se que é preciso investigar melhor o acompanhamento dos indígenas egressos, assim como sua atuação e as experiências que vêm desenvolvendo junto às suas comunidades. Muitos elementos ainda precisam de sistematização, sobretudo para a visualização de um panorama que mostre quais conhecimentos foram colocados em movimento com o acesso à universidade. Segundo Paladino (2010a, p. 70) ainda há poucas

[...] pesquisas de corte antropológico que analisem essa questão e que permitam entender o impacto desta formação nas identidades dos estudantes, na de suas famílias ou grupos de parentescos, e no fortalecimento da atuação das organizações indígenas. Também existe pouco conhecimento e análises sobre as transformações que a presença indígena e suas demandas vêm promovendo no espaço universitário, entre outros temas que merecem ser pesquisados.

No caso das licenciaturas específicas, Paladino (2010a) aponta a necessidade de estudos sobre a forma como a interculturalidade tem sido abordada nestes cursos e como ocorre o diálogo de conhecimentos, pois “[...] não existem estudos numa perspectiva etnográfica que dêem conta destes elementos”. O que se divulga são relatos de experiências ou informes dirigidos, sobretudo as agências de financiamento. (PALADINO, 2010a, p.83, *tradução nossa*).

Outra questão bastante debatida diz respeito ao discurso acerca da relação que deve ser estabelecida entre conhecimentos tradicionais e científicos, porém não existem propostas efetivas para propiciar esse diálogo. É um processo que está em construção e que por isso precisa ser objeto de constantes reflexões e problematizações, em diálogos que articulem os diferentes sujeitos envolvidos.

Uma questão que para nós é bastante complexa e tem sido pouco discutida no meio acadêmico diz respeito à atuação e ao retorno desses profissionais para suas comunidades. Paladino (2010a, p.83) chama a atenção para o fato de que as comunidades indígenas não são espaços neutros de interesses e estratégias políticas. Segundo a autora, no âmbito do discurso são tratadas como um todo homogêneo, o que não ocorre na realidade, como veremos no caso do Paraná na terceira seção.

A fala dos caciques é que a formação superior é muito importante que eles a apoiem, no entanto são comuns tensões entre estes e os profissionais recém-formados. Cremos que haja elementos em conflito, oriundos dos objetivos da formação superior pensada pelo viés das políticas públicas elaboradas pelo Estado e das formas nativas tradicionais de liderança, prestígio e acesso a bens e serviços no interior das aldeias. Como o acesso à universidade está permeado por práticas mais ocidentais do que nativas e os estados estão comprometidos com os interesses do capital internacional, em alguns casos as lideranças indígenas têm certa desconfiança com relação à formação universitária e até mesmo ao papel que os egressos vão exercer dentro das comunidades. Neste sentido a formação superior, por si só, não é garantia de que um engenheiro, pedagogo, enfermeiro ou outro profissional indígena esteja automaticamente habilitado a ocupar um cargo em sua comunidade de origem e passar a ajudar sua comunidade a desenvolver projetos de sustentabilidade.

Estas questões vêm sendo pensadas pelas lideranças indígenas no interior das universidades e das comunidades de forma geral, entre elas o fato de alguns indígenas preferirem viver nas cidades após terem se adaptado ao período de estudos universitários. Além disso, há a preocupação com o fato de que não haverá em breve empregos para todos os indígenas formados, como se vem observando em conversas com lideranças indígenas no Estado.

Assim, entendemos que uma formação de qualidade que os instrumentalize de forma teórica e prática para atuar com segurança em suas comunidades ou outros espaços de sua escolha é um elemento central do papel que a universidade exerce na inclusão de estudantes oriundos de grupos culturalmente diferenciados e excluídos. Segundo Baniwa (2012b), ao saírem de suas terras com o apoio e anuência de suas comunidades para ingressarem no Ensino Superior, os estudantes indígenas criam a expectativa de que retornarão após a conclusão dos cursos para contribuir na melhoria das formas de sustento, educação e saúde dos que ficaram, porém esse retorno depende de inúmeros fatores, entre eles a garantia de emprego e uma formação que de fato propicie um trabalho de qualidade. Sobre isto observa Baniwa (2012b, p. 80):

Esta pode ser a razão principal pela qual, muitos jovens estudantes indígenas não conseguem voltar para suas comunidades após a conclusão de seus processos formativos, por insegurança ou mesmo pela certeza de que não poderão contribuir com suas comunidades nem mesmo nas práticas cotidianas da vida tradicional, pois até isso perderam, em consequência do longo tempo fora das aldeias. O retorno à comunidade só é facilitado nos casos em que se trata de emprego garantido, portanto, na condição de assalariado, e em geral, como funcionário público, como ocorre com maior frequência no caso dos professores indígenas.

Estas questões vivenciadas pelos alunos durante o curso, somadas aos elementos faccionais no interior das comunidades, podem complicar seu retorno para as suas comunidades, sobretudo se não mantiverem vínculos com estas durante o período em que estiverem na universidade, Estas questões devem ser pensadas na implantação dessas políticas.

Lima (2007) entende que junto com a política de cotas é importante pensar na adequação das universidades e no diálogo com os indígenas, bem como na interiorização com câmpus mais próximos das terras indígenas, sendo importante a existência de “[...] *campi* universitários dotados, por exemplo, de alojamentos, bibliotecas, acesso à internet etc.; e docentes equipados com treinamento intelectual – e formação cultural [...]. (LIMA, 2007, p. 26). Estes são elementos que podem propiciar uma minimização dos preconceitos e dificuldades que os

indígenas enfrentam cotidianamente nas universidades em que estão se inserindo.

Outra questão que autores como Lima (2007, 2013) e Paladino (2010a) vêm ressaltando é a necessidade de se criarem cursos específicos em outras áreas que não apenas as licenciaturas. Saliendam também a importância de incluir nos cursos das universidades regulares espaços para o diálogo com e sobre as comunidades indígenas. Um exemplo disso, segundo Lima (2007), seria a inserção de cursos sobre direito indígena incorporado no currículo universitário. Isso exigiria então profissionais indígenas capacitados para trabalhar com tal conhecimento. Outra forma de diálogo, segundo o autor, seria a presença de “xamãs” dentro das faculdades das áreas de saúde.

O movimento indígena tem reivindicado e acompanhado essas políticas e pensado a respeito delas, vendo-as como importante instrumento de acesso a esse conhecimento especializado, embora reconheçam que elas, na forma como estão configuradas, não são suficientes para suas demandas⁵⁴.

Visando pensar a formação de quadros dirigentes, o movimento se organiza, entre outros sistemas, na forma de criação de centros, como é o caso do Centro Amazônico de Formação Indígena, criado em 2006 pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), objetivando o fortalecimento das organizações indígenas tanto locais quanto regionais, na perspectiva de autonomia e busca de formas de sustentabilidade territorial mediante a formação de quadros capacitados para isso.⁵⁵

No mesmo sentido de atuação, em 2005 trinta e três líderes indígenas criaram o Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), quando do I Encontro Nacional das Organizações Indígenas do Brasil. Seu objetivo central é “[...] promover, apoiar e executar atividades de formação e qualificação direcionadas a profissionais, lideranças e universitários indígenas das diferentes regiões do país com o objetivo de qualificar e orientar a formação política e

⁵⁴ Cabe destacar que as ações e programas aqui citados não dão conta da diversidade existente no país acerca da temática. O critério de escolha são os que têm mais visibilidade nacional, pois são mais recorrentes na literatura consultada, nos levantamentos de dados feitos e nas pesquisas na internet com a entrada educação superior indígena.

⁵⁵ Mais informações em:

http://www.recid.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=244&Itemid=2.

acadêmica para a luta dos povos indígenas do Brasil” (CINEP, 2013)⁵⁶. Esta organização compõe-se de pesquisadores, acadêmicos indígenas e lideranças de organizações indígenas e atualmente tem como diretor-presidente Gersem José dos Santos Luciano Baniwa.

Entendemos que a atuação deste centro deveria ser mais efetiva no que se refere a suas propostas mestras. A divulgação de materiais e experiências também poderiam ser melhor sistematizada.

Estas são algumas das ações de maior visibilidade no âmbito nacional; mas entendemos que, mesmo diante dos esforços que vêm sendo envidados, precisam ser ampliadas, devido ao panorama das ações e experiências desenvolvidas em âmbito nacional. Esta sistematização é um trabalho a ser realizado pelo Estado, visando à orientação de suas políticas públicas.

Com relação a estas políticas, o que alguns representantes indígenas defendem é que elas tenham

[...] uma perspectiva multicultural, que respeite a diversidade e perspectiva indígena, podendo através da educação superior promover o desenvolvimento para o fortalecimento cultural permitindo a sobrevivência da identidade individual e coletiva da comunidade ali representada. Com isso agrega-se um valor cultural, que enriquece não só a comunidade indígena, e aos povos indígenas de um Estado, e sim a valorização histórica de uma nação. (JURUNA, 2010, p. 39).

Para que essa formação se efetive é importante que a política se fortaleça, o que poderá ocorrer somente com a maior participação dos indígenas. Sobre as fragilidades e elementos que precisam ser melhorados na política, Lima (2009, p. 75) destaca três principais problemas, quais sejam: 1- a manutenção desses estudantes nas universidades, considerando as dificuldades financeiras e pedagógicas; 2- a falta de currículos e conteúdos que respeitem seu modo de vida, suas culturas, línguas e projetos societários; 3- a necessidade de se criarem bolsas para a sua manutenção nas universidades.

Outra questão importante que vem sendo discutida pelo grupo de pesquisadores do LAEE/UEM-PR e pela Comissão Universidade para os Índios do Estado do Paraná diz respeito à necessidade de uma formação inicial e

⁵⁶ - Disponível em: <http://www.cinep.org.br/?code=1.2>. Acesso em: 20 de Fev. de 2013.

continuada dos estudantes indígenas no período da graduação, com a oferta de cursos e oficinas, a realização de encontros, seminários e atividades de campo e a participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão por meio dos quais possam ter maior contato com as atividades universitárias no período em que estiverem fazendo seus cursos. Na Universidade Estadual de Maringá isto vem sendo realizado por meio, por exemplo, de projetos com financiamento do CNPq e CAPES. Como afirma Baniwa (2012),

É necessário considerar a necessidade de nivelamento de conhecimento dos estudantes indígenas ao iniciarem seus estudos nas universidades e a sua adaptação ao mundo acadêmico de forma a estimular a sua permanência e não permitir a sua evasão, uma vez que a distância da família, a nova cultura e modos de vidas tendem a estimular a desistência de seus objetivos. [...] a ponte entre processos distintos de educação precisar ser feita de forma adequada. [...] Uma proposta viável seria disponibilizar bolsas de pesquisa que mantenham os alunos indígenas em conexão permanente com suas comunidades durante os estudos, além de ações pedagógicas que reduzem nas universidades práticas de discriminação, racismo e humilhação de que eles são constantemente vítimas. (BANIWA, 2012a, p. 4).

Outro aspecto que necessita de estudos interdisciplinares é a forma como estes estudantes estão se apropriando desta nova realidade. Quem é este acadêmico? São sujeitos que vivem uma dupla expectativa, a das suas comunidades e a da sociedade como um todo?

O discurso oficial, em grande parte, apropriado pelos povos indígenas, é que depois de formados na universidade os novos profissionais devem voltar para as comunidades, utilizando estes espaços para a afirmação de sua identidade; mas é de perguntar: que identidade é esta? Se considerarmos que a cultura é dinâmica e que as nossas trajetórias de vidas nos transformam e nos colocam outras demandas e possibilidades, é incoerente que se defina de antemão o que os estudantes indígenas devem fazer depois de formados. Sabemos que esta questão não é simples, pois em nossas hipóteses de trabalho e investigação sobre o papel dos organismos internacionais nas políticas indigenistas, uma questão sobre a qual temos refletido é o fato de que o sistema capitalista, para não abrir mão da propriedade privada da terra e outros bens, oferece aos povos indígenas vagas no Ensino Superior e bolsas de estudos, retirando os jovens das

aldeias justamente no momento em que estariam assumindo posições, discutindo e se mobilizando em torno de reivindicações étnicas.

Existe também a preocupação - geralmente externada pelos mais velhos, mães, avós e lideranças - de que os estudantes indígenas, ao ingressarem nas universidades e se afastarem por longos períodos, possam estar abandonando e esquecendo hábitos culturais, entre eles as práticas religiosas, de cura, alimentares e políticas nativas que permeiam a vida cotidiana das aldeias e se adaptando aos centros urbanos, pois muitos arrumam empregos assalariados no período em que estão estudando. De qualquer forma, precisamos de investigações e análises mais detidas sobre todas as estratégias e ressignificações utilizadas por eles neste “novo espaço”.

Segundo Bergamaschi, os indígenas universitários da UFRGS/RS têm mostrado que vem ocorrendo uma troca de experiências numa perspectiva de cultura dinâmica. Segundo a autora,

[...] a se tratar de sociedades e pessoas indígenas é comum o entendimento da perda de não da transformação. Porém a história tem nos mostrado quão sábias são as culturas indígenas, que sabem dialogar, que sabem trocar e se transformar – e ao mesmo tempo permanecer – a partir das relações, a partir do contato e, no caso que abordamos aqui, da experiência de cursar uma universidade. Não deixarão de ser indígenas e se formarem. (BERGMASCHI, 2013, p. 135).

Sampaio⁵⁷ (2010, p.121), referindo-se a estudantes formados no Paraná que já habitavam o meio urbano, afirma: “O indígena universitário deve, à semelhança da coleta na mata, coligir conhecimentos e prosseguir na cultura por outros meios”. Segundo ele, antigamente o índio dependia das matas do entorno de seus aldeamentos, mas hoje a lógica de relacionamento com este entorno se alterou profundamente, haja vista a expansão do agronegócio, o desmatamento, etc. Neste contexto, “[...] a universidade passa a ser um espaço-entorno de uso onde o índio busca não propriamente o alimento, mas conhecimentos para si e para seu povo”. (SAMPAIO, 2010, p.126).

⁵⁷ Osias Ramos Arnaud Sampaio é indígena Guarani, formado em jornalismo pela Universidade Estadual de Londrina. Nesta universidade é grande a influência das ideias da antropóloga Kimiye Tommasino, cuja tese, intitulada *A história dos Kaingang da Bacia do Tibagi: uma sociedade Jê Meridional em movimento*, defendida na USP/SP em 1995, e outras investigações sobre indígenas no Paraná, impactaram a forma da academia de pensar as culturas indígenas no Sul do Brasil.

Esta pesquisa corrobora o levantamento realizado pelo CINEP⁵⁸ em 2010, ao mostrar que as principais propostas dos estudantes indígenas acerca da permanência consistem na

[...] criação de programas de manutenção para os estudantes a fim de promover a sua permanência no ensino superior (bolsa de estudo), a consolidação de uma política pública de ingresso e permanência no ensino superior (abertura de maior número de vagas para indígenas nas universidades federais e a consolidação dos sistemas de reserva de vagas nos casos já existentes); a criação de núcleos de apoio dentro das universidades de acompanhamento pedagógico, psicológico e social dos alunos indígenas. (CINEP, 2010, p. 257).

Como será destacado no item a seguir, no Estado do Paraná há uma política pública que vem sendo desenvolvida e se consolidando paulatinamente, e junto com ela, uma política de auxílio financeiro que atende às duas primeiras demandas gerais apresentadas; mas ainda há muito que avançar no Estado quanto aos últimos elementos apontados, sobretudo com relação a um apoio pedagógico efetivo dentro das universidades que extrapole os limites de uma atuação que é restrita a grupos em cada IES muitas vezes constituídos por apenas três professores.

⁵⁸ Esse levantamento foi realizado pelo CINEP entre 2007 e 2008 nas 5 regiões do país através de um questionário com 38 perguntas, abrangendo 481 estudantes. Os dados foram publicados em 2010 como um capítulo no livro “Olhares Indígenas Contemporâneos”.

4 OS INDÍGENAS NO ESTADO DO PARANÁ E AS POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Segundo o censo demográfico de 2010, os povos indígenas que habitam hoje o Estado do Paraná, que são os Kaingang, Guarani, Xokleng e Xetá, formam uma população de 25.915 pessoas. Estas fazem parte da diversidade dos povos indígenas do Brasil, uma população de 817.9 mil indígenas autodeclarados, o que representa 0,44% da população nacional pertencentes a 235 etnias e falantes de aproximadamente 274 línguas. Destes, 61% vivem nas áreas rurais, sobretudo nas 505 Terras Indígenas do país, e os demais são indígenas urbanizados⁵⁹. (IBGE, 2010).

Há em vários documentos oficiais definições técnicas acerca do que é ser indígena. Como refere Baniwa (2012b, p. 77), nestas definições os indígenas são compreendidos como grupos etnicamente diferenciados, com a qual corrobora esta pesquisa:

São povos originários habitantes do país e do continente americano muito antes da chegada e ocupação dos conquistadores europeus e são povos com ascendência a pertencimento histórico, étnico, cultural, territorial e espiritual próprio. A ascendência étnica é uma relação ancestral fundamental para a autoafirmação identitária continuidade histórica do povo.

O processo de expropriação territorial e dizimação étnica pelo qual passaram os indígenas durante o período de colonização do Brasil, a continua exploração de seus territórios, a destruição da vida por desmatamentos e poluição do ambiente do entorno, as perseguições, assassinatos e discriminação de que são vítimas até os dias atuais, em uma sociedade capitalista cuja lógica não se coaduna com a forma de uso da terra e a organização do trabalho e existência

⁵⁹ Informações do IBGE de agosto de 2012, resultante da análise do Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 de ago. de 2013.

dos povos indígenas, levou os organismos internacionais a classificá-los como “os mais pobres entre os pobres”⁶⁰, segundo dados do Banco Mundial (1993).

O entendimento sobre essa dinâmica e a forma como os povos indígenas se organizam enquanto coletividades etnicamente diferenciadas têm levado a população em geral a tratá-los, em grande medida, com preconceito, estereótipos ou invisibilidade. Referindo-se à resistência à subjugação a que estão submetidos, Ladeira (2008) afirma:

As sociedades indígenas que vivem uma situação de contato sistemático criam formas para se apresentarem nos espaços do mundo que envolvem o jogo de relações com a sociedade nacional, adotando as representações, genéricas ou específicas, que foram criadas por elas. Entre as genéricas, são veiculadas imagens de índios vivendo em harmonia com a natureza ou destruindo-a, conhecedores ou ignorantes da biodiversidade, pobres ou ricos, desprendidos ou combativos no que tange à defesa de suas terras. Entre os aspectos, cada grupo indígena ganha uma marca pela qual será reconhecida sua etnicidade e que o identificará (para sempre) perante o mundo da sociedade dominante. (LADEIRA, 2008, p. 23).

Geralmente a sociedade capitalista cria uma imagem dos indígenas não condizente com a realidade. Ela os vê como um grupo com características específicas e lhes atribui um caráter de subordinação passiva às ações do Estado ou nas relações que estabelecem com a sociedade do entorno. Afirma Luciano (2006, p. 18):

É certo que no Brasil de hoje ainda muitos brasileiros nos vêem como índios preguiçosos, improdutivos, empecilhos para o desenvolvimento. Outros nos vêem como valiosos protetores das florestas, dos rios, e possíveis salvadores do planeta doente em função da ambição de alguns homens brancos que estão devastando tudo o que encontram pela frente.

⁶⁰ Faustino (2006) levanta a hipótese de que, embora seja evidente a miséria a que foram e são submetidos as classes trabalhadoras e os grupos étnicos, mostrar um quadro caótico dos países periféricos no âmbito das reformas neoliberais dos anos de 1980 e 1990 pode ser uma estratégia para justificar e legitimar as intervenções internacionais ocidentais com suas práticas e projetos de desenvolvimento propugnadas pelos países centrais do capitalismo. No momento de crise mundial os países capitalistas centrais necessitam expandir suas atividades sobre áreas que ainda podem ser melhor exploradas, como é o caso da América Latina. Com a ideia globalização induzida pelo sistema abre-se a possibilidade de livre trânsito de negócios que envolvam minérios, gás, água potável, reservas florestais, petróleo e outras riquezas mapeadas pelas ações do Banco Mundial e outros organismos em suas atividades na região.

Estas ideias vêm sendo rebatidas pelos movimentos indígenas e por estudiosos do tema, os quais buscam vê-los como sujeitos históricos. De acordo com Mota e Assis (2008), é necessário romper com alguns estereótipos e termos que aparecem recorrentemente na literatura não especializada, como, por exemplo, a perspectiva de que, em sua atual forma de vida eles são aculturados, de que se pode tratar qualquer grupo étnico a partir de algumas características de grupos específicos e de que, conforme a sua forma de relacionar-se com a natureza são bons ou maus selvagens, ingênuos e incapazes de entender a sociedade branca e com ela conviver, ou ainda, de que são populações distanciados no tempo e no espaço.

Sobre a questão da aculturação, existem vários estudos antropológicos que refutam essa ideia, já que a cultura não é um elemento estático, ela tem uma dinâmica própria, e assim um povo pode incorporar elementos de outra cultura sem com isso perder a sua própria. O que ocorre nesse processo é uma ressignificação de alguns elementos culturais, devido às questões históricas vivenciadas por cada grupo, o que não se configura como aculturação.

Nesse sentido, Mota e Novak (2008, p. 172) mostram que as culturas indígenas “[...] se transformam de acordo com as situações históricas advindas do contato e das relações interculturais com outras sociedades” - portanto os povos não são homogêneos no tocante à cultura.

Outro elemento bastante recorrente no tratamento dispensado a essas populações é desconsiderar a diversidade étnica, o que faz com que a historiografia oficial, a mídia e os livros didáticos tratam do índio genérico, como se a descrição de algumas características centrais de uma determinada etnia conseguisse expressar a essência do que é ser índio e esta pudesse ser generalizada para todas as etnias. Para Mota e Assis (2008), é necessário trabalhar com a ideia de que o Brasil é composto por uma ampla diversidade de povos, de diferentes etnias, falantes de diversas línguas, conforme evidencia o censo demográfico brasileiro acima citado.

Há também a questão do tratamento do indígena como bom ou mau selvagem. Não se vê o índio em estado de natureza, e isto “[...] retira desses povos indígenas sua humanidade, sua característica de produzir cultura [...] sua relação com a natureza também é mediada pela cultura.” (MOTA; ASSIS, 2008,

p.75). O tratamento que o índio dá à natureza é diferente daquele que lhe dá a sociedade envolvente, ele a respeita, sobretudo, por suas práticas tradicionais, mas estas práticas não podem ser utilizadas para folclorizá-los.

No mesmo entendimento estereotipado, os índios são vistos como distanciados do tempo, como se fossem populações do passado, o que remete às formas de vestimenta e hábitos do período colonial, quando o índio vivia sem roupas, na floresta, vivendo da caça e do que colhia da natureza. É necessário lembrar os indígenas urbanizados, que hoje representam quase 40% da população autodeclarada, conforme evidenciado acima. Estes, por viverem nas cidades, não deixam sua identidade indígena, pois têm “[...] sua própria trajetória histórica e continuam sendo índios, com mudanças ocorridas ao longo do tempo, o que é comum a todo grupo étnico.” (MOTA; ASSIS, 2008, p.75).

Para se estabelecerem políticas públicas que atendam às suas necessidades e anseios, é necessário segundo Luciano (2006, p. 18), entender que existe uma grande diferença entre os milhões de povos que habitavam o país e as pequenas centenas de pessoas que atualmente compõem o universo dos povos indígenas que vivem no Brasil. Para o autor, “[...] a diferença não é só de tempo nem de população, mas principalmente de cultura, de espírito e de visão do mundo sobre o passado, o presente e o futuro,” e estas - diferenças devem ser consideradas no momento de implementação de políticas públicas sociais como o Ensino Superior, por exemplo.

Ao fazer estas colocações, não estamos defendendo que as IESs tenham que desconsiderar sua história e elementos de sua cultura acadêmica, que lhe dão identidade, tampouco se adequar a todos os grupos que a acessam, mas entendemos que é necessário um compromisso com a compreensão da diferença que levará à transformação e flexibilização de algumas de suas normas e regulamentos, em virtude de uma diversidade crescente que chega a esse nível de ensino. A nosso ver, a universidade, com sua tradição milenar, tem muito a ensinar, mas deve estar disposta também a ouvir, dialogar e aprender novos conhecimentos e novas formas de organização com o povo e os grupos diferenciados que nela ingressam.

Sobre os indígenas, as possibilidades devem ser pensadas, por exemplo, com observação, diálogo, inserção dos grupos de pesquisa em espaços e

atividades dos próprios indígenas, abertura de maiores espaços de participação desses estudantes até que os saberes e práticas se articulem com os conhecimentos e práticas tradicionais, para assim valorizar o universo das diferentes culturas e organizações sociais.

Enquanto instituição pública e local de produção de ciência, entendemos ser função social da universidade combater políticas filantrópicas e assistencialistas e instrumentalizar os indígenas com conhecimentos necessários para o estabelecimento de relações menos dependentes com a sociedade envolvente, já que a atual política internacional voltada aos indígenas anuncia a possibilidade de autonomia. Segundo Luciano (2006, p.19), a atual legislação mudou a perspectiva de tratamento desses povos, fazendo-os passar “De transitórios e incapazes a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira e planetário”.

Até o final da década de 1970 acreditava-se que essa população se extinguiria, sendo incorporada à sociedade nacional, portanto eram considerados, como um grupo social transitório. Segundo Mota (2000, p. 3), estudos e discursos governamentais consideravam “[...] como irreversíveis sua assimilação à sociedade envolvente e seu fim diante do avanço capitalista nas áreas de fronteira.” Nessa visão esses povos não tinham passado nem futuro.

Conforme já referido, o tratamento com os grupos diferenciados e minorias, que vinha sendo defendido pela Unesco desde o final da Segunda Guerra Mundial, devido, principalmente, aos efeitos do nazismo e do fascismo, começou a modificar-se a partir da crise econômica iniciada nos 1970 e das reformas neoliberais.

Como fruto de um contexto econômico e político favorável e do apoio de igrejas e outros parceiros, ampliaram-se as organizações de defesa dos direitos dos indígenas e os estudos interdisciplinares, com o apoio, principalmente, de missionários, antropólogos, linguistas, pedagogos, militantes ambientalistas e outros, os quais contribuíram com a articulação das reivindicações indígenas no âmbito da política internacional de valorização da diversidade cultural.

A relação que essas populações estabeleceram historicamente com a sociedade capitalista, segundo Mota (2000), é marcada por conflitos e alianças. Neste sentido, mesmo vítimas de grande extermínio, sobretudo nos primeiros

anos do Brasil colônia, os indígenas que sobreviveram mantiveram-se enquanto grupos etnicamente diferenciados, lutando desde então pelo direito a terra, saúde e educação.

Oliveira Filho (1999, p. 106), ao trabalhar com a temática dos índios misturados, mostra a necessidade de observar a história desses povos, afirmando que os indígenas atuais não são os mesmos do período pré-colonial. O entendimento da cultura como algo dinâmico leva a uma visão desses grupos como etnicamente diferenciados, mas sem a idealização de padrões culturais puros e intocáveis, pois os indígenas “[...] estão bastante modificados, é verdade, mas ainda reconhecivelmente eles”, inclusive com o que ele denomina de *identidades emergentes* que, são aqueles grupos indígenas que convivem com diferentes contextos de interação social e com formas diversas de relacionamento com a terra.

Não há o índio puro e intocável, mas aquele que se reconhece como tal, estabelece relações sociais, políticas e econômicas com a sociedade envolvente a partir da realidade em que está inserido. Isto leva os povos indígenas a fortalecer-se enquanto grupos étnicos diferenciados, sem que com isso precisem ter uma cultura pura e intocável. Nesse sentido, partilhamos da opinião de Oliveira Filho (1999, p.118) ao chamar a atenção para a necessidade de observar a historicidade das culturas, “[...] ou seja, fugir de uma idealização do passado e de uma pureza original, da naturalização da situação colonial e ainda de uma etnologia das perdas culturais”.

Esses indígenas, longe de serem extintos e incorporados à sociedade nacional, vêm passando, desde a década de 1970, por um processo de crescimento populacional. Essas alterações expressam-se na Constituição de 1988, que mudou a relação dos índios com a sociedade. Eles passaram a ser cidadãos de direitos, tendo garantidos, entre outros direitos, o de preservar e/ou ressignificar seus costumes, línguas e tradições. Quanto à posse da terra, é-lhes garantido um espaço em que possam manter-se enquanto povo com uma cultura diferenciada. Assim, a partir da década de 1990 foi elaborada uma série de documentos que garantem essa relação com a sociedade nacional pautada por direitos. É nesse contexto que eles passam também a buscar por um dos espaços estratégicos da sociedade não indígena, que é a universidade.

4.1 Os povos indígenas no Paraná

De acordo com Mota e Noelli (1999), os estudos arqueológicos apontam que o território do atual Estado do Paraná passou a ser ocupado desde onze ou doze mil anos atrás. Para os pesquisadores, os atuais grupos que vivem no Estado, os Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá, chegaram entre 4.000 e 2.000 anos atrás. As datações mais antigas mostram a presença dos Guarani nesse território e os estudos atuais identificam a presença de Kaingang e Xokleng na região no período. Segundo os pesquisadores, “Os sítios Guarani estão próximos ou sobre os sítios arqueológicos dos Kaingang e Xokleng”. (MOTA e NOELLI, 1999, p.16). Consideram também necessário fazer uma análise da história que recoloca os indígenas enquanto agentes/sujeitos no processo de colonização do Paraná, refutando a ideia de vazio demográfico construída a respeito deste espaço. Sobre essa questão afirma Mota, (2002, p.14):

Na maioria dos discursos oficiais, em livros didáticos, nas obras sobre o pioneirismo no norte do Estado, nos trabalhos acadêmicos que tratam da ocupação da região a partir de 1930, é comum encontrar-se a afirmação de que essas terras eram terras “devolutas”, “selvagens”, “desabitadas”, “estavam abandonadas”, “virgens”, “selváticas”, “sertão bravo”. (MOTA, 2009, p. 14).

Esse espaço, ao contrário, é marcado pela presença e interação de diversos grupos e atores sociais, que historicamente lutam pela manutenção de seus territórios: durante o processo de colonização, contra os espanhóis e portugueses, e na atualidade, contra os grandes latifundiários que vivem em seu entorno e contra os interesses do agronegócio e das monoculturas para a produção de *commodities*. Assim, ao lado da ideia de vazio demográfico, constrói-se a ideia de passividade desses povos, como afirma o autor:

Ao lado dessa falácia, a classe dominante apaga um dos sujeitos da história: os povos indígenas. A ocupação da região é tida como pacífica, sem lutas ou resistência, uma vez que, segundo a versão oficial, os povos indígenas simplesmente não existiam. (MOTA, 2009, p. 14).

Segundo Mota e Noelli (1999) e Mota (2000), a história da conquista dos territórios brasileiros - entre eles o espaço hoje compreendido como Estado do Paraná - divide-se em várias fases. No século XVI predominaram as expedições em busca de metais, escravos e uma rota para o Paraguai. Nesse período ocorreram os primeiros contatos entre os europeus exploradores e os indígenas que ocupavam a região. O elemento central do século XVII foram as reduções jesuíticas e as bandeiras paulistas. Já o século XVIII foi marcado por expedições militares, com a descoberta de ouro e diamantes no Rio Tibagi. O século XIX é caracterizado pela expansão dos domínios dos grandes fazendeiros, que incorporaram importantes territórios indígenas, fontes de subsistência, alimentação, organização política e manejo das comunidades. No século XX a guerra de conquista continuou sob o manto da “colonização pacífica e harmoniosa, levada adiante pelas companhias de terras que ocuparam, lotearam e venderam os antigos territórios indígenas com o aval institucional do Estado do Paraná” (MOTA e NOELLI, 1999, p.23); e no século XXI, segundo Mota (2000, p. 8), em nome da necessidade de geração de energia, ocupam-se as “[...] últimas matas nativas das áreas indígenas no vale do rio Tibagi”.

De acordo com Mota e Noelli (1999), a tomada desses territórios deu-se pela via *da espada, da cruz e das doenças*, bem como de cooptação e acordos realizados com os próprios indígenas, numa relação de resistência e lutas travadas contra as políticas integracionistas. No processo de reocupação dos territórios paranaenses, nesta concepção, deve-se considerar a organização política dos grupos indígenas, rompendo com a dicotomia simplista de brancos *versus* índios. As diferentes etnias, muitas vezes rivais entre si, uniam-se aos colonizadores e com estes estabeleciam alianças. No mesmo sentido, podiam utilizar as instituições como estratégias de manutenção de elementos centrais de seu modo de ser. Assim, em alguns momentos podiam “[...] procurar as reduções, mesmo sendo refratários à pregação missionária. Isso podia significar apenas uma tática política momentânea para se livrar dos invasores paulistas ou do trabalho escravo nas *encomiendas* espanholas.” (MOTA; NOELLI, 1999, p.29).

Esses elementos são relevantes para se pensar nas políticas atuais para essas populações. Os indígenas têm direitos diferenciados garantidos pela Constituição de 1988, no entanto não podem ser vistos como grupos

homogêneos, nem mesmo como vítimas passivas do processo de conquista de seus territórios ou dos acordos e políticas internacionais. Deste o início do processo de colonização são agentes em todas as políticas que lhes dizem respeito, pois se estas são impostas de cima, a forma como será incorporada por cada grupo étnico depende de suas características culturais e de seus interesses e estratégias de convívio com a sociedade de mercado. Nesse sentido Mota e Novak (2008, p. 174) afirmam:

Sendo sujeitos de sua própria história os grupos indígenas desenvolveram políticas autônomas para manter seus territórios e a sua continuidade enquanto populações diferenciadas entre si e dos brancos. Houve mudanças, mas não se deve colocar a subordinação enquanto uma resultante absoluta do contato dos índios com os instrumentos dos brancos. Não ocorreu a homogeneização esperada pelos representantes da sociedade envolvente, sendo que os grupos indígenas reelaboraram sua concepção de sociedade e de mundo, mas mantiveram seu modo próprio de ocupação do espaço e tempo, através de sua lógica, relacionada a um novo contexto histórico.

A partir dessa perspectiva é que objetivamos ressaltar alguns aspectos da cultura Kaingang, Guarani e Xetá, pois elas possibilitam compreender que são grupos com especificidades culturais que interferem na relação que estabelecem com a educação e suas instituições, estejam estas presentes em suas terras, como é o caso das escolas, ou sejam exteriores a elas, como as universidades.

Embora a entendamos como relevante, para o objeto desse trabalho, não nos propomos aqui fazer uma descrição minuciosa de cunho etnográfico, mas somente a apresentação de alguns elementos socioculturais que consideramos fundamentais para a compreensão das dinâmicas culturais desses povos.

Faz parte no contexto atual de entendimento dessas relações o olhar sobre a forma como os povos indígenas do Paraná vêm se apropriando da política de educação superior proposta pelo Estado. Além disso, mesmo no interior da mesma etnia, as tradições, línguas, relações políticas e culturais dependem da organização e das estratégias e alianças que cada terra indígena estabelece com a sociedade envolvente, como, por exemplo, as políticas do governo federal e do estadual e as organizações não governamentais e religiosas que atuam em seus territórios.

Um exemplo das distintas tradições é a questão linguística. Em algumas comunidades foi possível a manutenção das línguas indígenas e toda a comunidade é falante, ficando o uso da língua portuguesa muito restrito aos espaços exteriores às aldeias. Em outras comunidades, devido ao histórico de demarcação da terra e à relação com o entorno, a língua utilizada é o português, e apenas algumas pessoas, geralmente as mais velhas, detêm o domínio da língua indígena.

4.1.1 Aspectos sócio-históricos dos Kaingang

Os Kaingang⁶¹ compõem a segunda etnia mais numerosa do País. São cerca de 33 mil indivíduos, segundo dados da Funasa de 2009, vivendo nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. No Paraná esta população é de cerca de 10 mil pessoas, que vivem em doze terras indígenas demarcadas e outras reivindicadas. São falantes da língua com o mesmo nome, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê. (PARANÁ, 2012).

Segundo Mota (2009), no Estado do Paraná os grupos vivem em pequenas terras indígenas, cujos recursos naturais são cada vez mais comprometidos devido às atividades do agronegócio do entorno, que poluem rios e comprometem a fauna e a flora. Isso contribui para a disseminação de doenças e a perda de práticas culturais importantes. Os solos das aldeias estão desgastados e as comunidades não têm recursos financeiros e tecnológicos para melhorá-los. Observam-se situações de extrema pobreza, pois desde o aldeamento do início do século XX os Kaingang têm como forma de subsistência principalmente as roças familiares e o artesanato:

Vivem do cultivo de suas terras com roças familiares e coletivas, da fabricação e comercialização do artesanato nas cidades vizinhas, do trabalho temporário nas fazendas das redondezas e complementam seu sustento como que recebem dos programas sociais dos governos federal e estadual. (MOTA, 2009, p. 11).

⁶¹ Para uma discussão acerca da nomenclatura Kaingang e suas variações, ver Mota (2004), Tommasino e Fernandes (2003), Rodrigues (2012).

Com a ocupação de seus territórios, não é mais possível aos Kaingang viver de acordo com seu modo tradicional, pois, segundo Tommasino (1995), estes indígenas eram basicamente caçadores, coletores e cultivadores. Suas roças eram principalmente de milho, já que boa parte de sua alimentação provinha deste cereal e até a bebida utilizada no ritual era à base de milho e mel.

Além dos programas governamentais de renda mínima e as aposentadorias, atualmente tem sido importante fonte de recursos das comunidades o acesso aos empregos públicos existentes nas aldeias, que antes eram majoritariamente ocupados por não índios, como professores, enfermeiros, dentistas, médicos, pedagogos e outros.

Acerca dos estudos dessa população existe uma bibliografia considerável nas áreas dos estudos antropológicos, historiográficos e etnográficos: os de clássicos - como Mabilde (1983), Horta Barboza (1931), Telemaco Borba (1998), Loureiro Fernandes (1941) - e os atuais, como Tommasino (1995, 2000), Fernandes (1998, 2003), Mota (1998, 2009), Rodrigues (2012)⁶² e outros.

As relações políticas estabelecidas no interior dos grupos Kaingang são bastante complexas, mas também muito significativas para o entendimento da forma como eles acessam uma política como a do Ensino Superior, por exemplo, sobretudo no tocante ao seu retorno às suas comunidades. Segundo Rodrigues (2012, p. 29), “[...] os estudos antropológicos sobre os Kaingang apontam o faccionalismo como o *modus operandi* de sua organização política”.

No mesmo sentido de destacar esse elemento como central na cultura Kaingang, Fernandes (2003; 2004) mostra que as relações de parentesco são o elemento central de suas relações. Para o autor, as organizações políticas Kaingang não podem ser entendidas sem a apreensão dos princípios fundamentais de organização de sua vida social. Assim, faz-se necessário compreender as unidades sociais dessa etnia.

De acordo com o autor, existe uma grande diversidade dentro da etnia, que vai desde os espaços que ocupam até as formas de se relacionarem com as políticas “dos brancos”. Esta diversidade compreende quatro princípios fundamentais de sua organização social, a saber, “[...] sistema de metades;

⁶² Para uma sistematização dos estudos sobre os Kaingang no Paraná ver Rodrigues (2012).

patrilinearidade; matrilocidade; e distribuição desigual de autoridade política entre afins dentro de um mesmo grupo local”. (FERNANDES, 2004, p. 116).

Um primeiro elemento para a compreensão da organização social Kaingang passa pelo entendimento do modelo de divisão tradicional, marcado pelo dualismo no que se refere à sociedade e à natureza, representado por duas metades exogâmicas denominadas de *Kamé* e *Kairu*, que são, simultaneamente, opostas e complementares, como se pode observar no mito da origem, coletado por Telêmaco Borba. Sobre o mito de origem, Fernandes (1998) faz a seguinte observação:

Neste mito os heróis culturais Kamé e Kairu produzem não apenas as divisões entre os homens, mas também a divisão entre os seres da natureza. Da mesma forma, segundo a tradição Kaingang, o sol é Kamé e a Lua é Kairu, o pinheiro é Kamé e o cedro é Kairu, o lagarto é Kamé e o macaco é Kairu, e assim por diante. Esta concepção dualista é expressão de um sistema de oposições complementares, o qual estabelece critérios de sociabilidade. (FERNANDES, 1998, p.23).

Um elemento central nessa relação é o casamento, que, segundo Fernandes (1998, p. 97) é “[...] um acordo entre as famílias. É com base no acordo entre as famílias, ou melhor, nesse entrelaçamento de parentesco e de política que se configuram as unidades sociais Kaingang”. É a partir de suas regras que se expressa de maneira mais aparente o sistema de metades, já que o casamento ideal deve ser realizado entre pessoas de metades opostas.

Os filhos Kaingang são pertencentes à metade paterna, pois sua regra de descendência é baseada na patrilinearidade, elemento que, segundo Fernandes (2004,) “[...] foi registrado por diversos observadores desde o século XIX”. A mãe, nessa concepção, era a responsável apenas por depositar e guardar a prole. Para o autor, atualmente “[...] a patrilinearidade continua operando como um critério de sociabilidade Kaingang”. (FERNANDES, 2004, p. 112).

Por outro lado, a forma de residência é baseada na matrilocidade, de modo que após o casamento o genro vai morar com o sogro, para o qual passará a trabalhar, fazendo parte da família extensa - entendida como unidade de produção e consumo. As unidades domésticas são formadas pelo pai, esposa, filhos solteiros, filhas casadas e solteiras e genros; assim “[...] com essa regra de

residência, duas famílias nucleares, encabeçadas por sogro e genro, passam a constituir um grupo doméstico com um sistema de direitos e deveres”. (FERNANDES, 2004, p. 113).

Essas organizações familiares são evidentes nas formas que os Kaingang utilizam para relacionar-se com a sociedade envolvente e para organizar-se dentro das comunidades, pois para o autor, nas relações de autoridade que se expressam dentro dos grupos familiares, segundo as quais o genro deve servir e acompanhar o sogro, há uma distribuição de *status* diferenciada entre essas duas figuras, de modo que essas relações se projetam para as relações exteriores às dos grupos familiares. Segundo o antropólogo, a ratificação dessa identidade se expressa na escolha do nome para os recém-nascidos, e assim, “[...] ao contrário da descendência patrilinear, a qual não pode ser modificada, os nomes podem ser manipulados a fim de proteger o recém-nascido contra impurezas”. (FERNANDES, 1998, p.30). Seu estudo mostra que as unidades domésticas são fundamentais para entender a forma como esses grupos se organizam para relacionar-se com a sociedade envolvente:

As etnografias e os registros históricos indicam que o ‘grupo doméstico’ constitui a unidade social fundamental Kaingang. Tal grupo se apresenta como uma unidade social territorialmente localizada, dotada de autoridade política que atua no contexto das relações entre diversos grupos domésticos. É a partir da articulação entre essas autoridades que se constituem as unidades sócio-políticas maiores, os ‘grupos locais’ e as ‘unidades político-territoriais’. (FERNANDES, 2004, p. 114).

Outro aspecto importante da sua organização social é a reciprocidade. Este é um elemento que, segundo Rodrigues (2012), eles mantêm na relação com os brancos. Tommasino (1995, p.90) aponta que “[...] a lógica dual, combinando hierarquia e reciprocidade, permanece como princípio estruturante das relações sociais, políticas, econômicas e rituais”.

A reciprocidade material é um dos elementos culturais mais visíveis nas experiências que temos com os grupos Kaingang no Paraná, quer na universidade, quer nos trabalhos de campo com essas comunidades. As demandas da universidade para os grupos devem passar por alguma situação de troca concreta, pois as trocas simbólicas operam também, mas em outras lógicas.

Da mesma forma, as solicitações dirigidas aos *fóg* (brancos) também têm esse caráter. Nas comunidades do Paraná o artesanato é muito utilizado para essa prática.

Sobre a questão da religiosidade, o culto aos mortos é um elemento central, através do ritual denominado Kiki: “[...] o tratamento ritual dispensado aos mortos dramatiza os perigos espirituais, atualizando as crenças no poder dos mortos e reforçando o poder da ideologia entre as duas metades” (FERNANDES, 1998, p.33). Este ritual tem como funções proteger contra o poder dos mortos e restabelecer a ordem cosmológica. O Kiki era o ritual mais importante dessa sociedade, pois era nesse momento que a “[...] estrutura de metades e subseções se evidenciava [...] antes de saírem para visitar o túmulo dos recém mortos, para quem o ritual era feito, todas as pessoas recebiam a pintura facial, identificando a que grupo e subgrupo cada um pertencia” (TOMMASINO, 1995, p.89). Assim, os Kamé são representados por pinturas de riscos e os Kairu são representados por pinturas de círculos.

Embora as relações estabelecidas com a sociedade envolvente e o processo de diminuição de suas terras tenham levado essas populações a algumas alterações em suas práticas tradicionais, segundo Tommasino (1995) e Fernandes (2004), o atual modelo sociopolítico de organização dos grupos kaingang, baseia-se nas orientações do modelo tradicional. Neste sentido, para Fernandes e Tommasino (2006), ser Kaingang continua significando ser filho de pai Kaingang. A regra de residência continua sendo matrilocal. A base de socialização nas comunidades está articulada aos laços de parentesco e é a partir desse grupo que operam as relações de reciprocidade, de sociabilidade e mobilidade.

Quanto à ocupação da terra, tem grande relevância a questão do território tradicionalmente ocupado, onde estão enterrados os antepassados e onde eles querem permanecer; assim, “[...] a concepção cultural de território para os Kaingang é, portanto, expressiva e preñe de significações que extrapola em muito a concepção de terra para o branco.” (TOMMASINO, 1995, p. 62).

Sobre a retirada de seus territórios tradicionais, seja esta imposta pela política pela sociedade envolvente ou pelas políticas internas, explicam Fernandes e Tommasino (2003):

Para os Kaingang, a pior punição que podem receber é o afastamento - a transferência como dizem – da terra de suas famílias. Os transferidos não apenas os distanciam de seus umbigos e de seus mortos, mas, sobretudo, ficam afastados da parentagem, e por causa disto, sofrem inúmeras privações (FERNANDES; TOMMASINO, 2003).

Quanto à estrutura de poder, a organização nas terras indígenas do Paraná está baseada na figura do cacique, vice-cacique e lideranças polícias indígenas. Segundo Mota e Tommasino (2002), o cacique é eleito pela comunidade, sendo dele a responsabilidade de escolher seu vice e a liderança. Há casos em que o vice-cacique também é eleito. Percebe-se que nas escolhas operam relações de sociabilidade baseadas no parentesco.

Sobre a organização e manutenção da ordem, existem mecanismos para implementação das decisões: “O chefe da polícia e seu vice são responsáveis em amarrar e prender os índios infratores. As principais infrações que podem levar os índios aos troncos ou cadeias são: alcoolismo, brigas, adultérios e fofocas”. (TOMMASINO; MOTA, 2002, p.106). Para Fernandes (2004), a prisão é o elemento de controle social, cabendo sempre ao cacique e às lideranças decidir sobre as punições, que atualmente podem inclusive ser pagas com a prestação de serviços à comunidade. Os troncos não existem mais nas aldeias e as prisões ainda são muito utilizadas quando ocorre o descumprimento de normas estabelecidas pela comunidade.

Diante dessas questões cabem reflexões acerca da forma como essas populações se relacionarão com o espaço urbano e o universitário, que operam com lógicas diferentes daquelas partilhados por eles em suas comunidades. As novas formas de sociabilidade e de gestão do tempo e dos recursos que recebem para estarem na universidade se ancoram nas suas formas de compreender a vida e de relacionar-se com suas comunidades de origem.

4.1.2 Aspectos sócio-históricos dos Guarani

Os Guarani são uma etnia que fala uma língua com a mesma denominação, oriunda da família linguística tupi-guarani, do tronco Tupi. Apesar dessa unidade, de acordo com Schaden (1974), Almeida e Mura (2003), Ladeira (2008) e outros pesquisadores, a etnia se divide em parcialidades ou subgrupos como os Nãndeva, Kaiowa, Mbya e outros. Sobre essa questão Meliá (1993, p.19) assevera que, “[...] sin embargo, de la unidad lingüística y cultural guarani, no se deve olvidar que se presentaban divididos em nucleaciones independientes, [...]”.

Para fins de explanação de alguns elementos da cultura e história dessa etnia, neste texto não será tratada a especificidade de cada grupo, mas apenas os aspectos gerais que são comuns às parcialidades. De acordo com Faustino (2012a, p. 241), não há um padrão para suas práticas culturais, pois, “[...] além das parcialidades há diferenças que dependem do histórico da demarcação das terras, das lutas e das políticas locais”. É a partir desse entendimento que serão destacados alguns aspectos centrais da cultura Guarani.

Além disso, no Paraná há Nãndewa aparentado com Kaiowa, Mbya e vice-versa. Há também pessoas que se identificam com as três parcialidades devido às relações de parentesco. Há grupos que se apresentam como Ava, com características culturais e linguísticas distintas. Apesar de marcarem contundentemente as diferenças, alguns professores indígenas com os quais trabalhamos afirmam que quem definiu as divisões não foram eles, mas pesquisadores e governos não indígenas, o que denota a necessidade de pesquisas e discussões sobre a questão.

Os Guarani, no período do contato, situavam-se mais numerosamente no litoral. Afirmam Almeida e Mura (2003, p.01):

Na chegada do europeu as populações que ficaram conhecidas como Guarani ocupavam extensa região litorânea que ia de Cananéia (SP) até o Rio Grande do Sul, infiltrando-se pelo interior nas bacias dos rios Paraná, Uruguai e Paraguai. Da confluência dos rios Paraná e Paraguai espalhavam-se pela margem oriental deste último e nas duas margens do Paraná. O Rio Tietê, ao norte, e o Paraguai a oeste, fechavam seus territórios.

Para os autores, esta era uma região estratégica para os colonizadores, pois era uma via de acesso de Assunção para a Europa, sendo por isso alvo de disputa entre os colonizadores portugueses e espanhóis. Desde então houve contínuos enfrentamentos entre os indígenas e os colonizadores.

Um espaço relevante no período de colonização foram as reduções jesuíticas. Segundo Meliá (1993), elas tinham a função de mudar as estruturas sociais e culturais em vigência. Ao mesmo tempo em que eram influenciados pelo cristianismo e pelo modo de pensar europeu, naqueles espaços, segundo o autor, eram utilizados elementos da cultura Guarani, como por exemplo “[...] el trabajo em comum y la provisión de medios de subsistencia por parte del cacique era una realidad enográfica que fue intuitivamente bien aprovechada en la organización social de las reducciones”. (MELIÁ, 1993, p. 124).

Outro elemento destacado pelo autor que não foi abandonado nesse espaço, mas orientado para manifestações cristãs, foi o misticismo. Entendemos que estas são as primeiras experiências dos grupos Guarani com espaços delimitados, o que influenciou a forma de se relacionarem com a sociedade envolvente, de pensarem e reproduzirem elementos de sua cultura tradicional.

Atualmente estes grupos ocupam territórios de partes do Brasil, do Paraguai, da Argentina e do Uruguai. No Brasil eles se encontram nos estados do Mato Grosso do Sul e, segundo Ladeira (2008, p. 41) “[...] nas regiões Sul e Sudeste (do Estado do Rio Grande do Sul ao Espírito Santo)”, dos quais ocupam, entre outros locais, as faixas litorâneas e junto à mata atlântica. Além desses espaços, segundo a autora, estão em terras indígenas no interior dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo.

De acordo com Faustino (2012a, p. 243), no Paraná essa população é de cerca de 4.000 (quatro mil) pessoas. Esses grupos passaram por um processo de expropriação territorial de forma mais intensa a partir de meados do século XX. Assim, a forma de ocupação das Terras a que estão submetidos esses grupos não é diferente dos demais, ou seja, “[...] estão situadas nos municípios de mais baixo IDH (índice de desenvolvimento humano), rodeadas pela agricultura mecanizada com alta utilização de agrotóxicos. Os rios estão poluídos e há pouquíssimas reservas de matas”, que são justamente os espaços que guardam as madeiras sagradas com as quais constroem as casas de reza.

Os conflitos com a perda dos territórios, segundo Ladeira (2008, p. 42), representam um processo pelo qual passam os grupos Guarani de todo o Brasil, ou seja, “apesar da exiguidade das terras que ocupam, não tem sido fácil para esses povos obter o reconhecimento formal das mesmas nem o seu uso exclusivo”. Para essa etnia, o território (Tekohá) é um elemento fundamental para o seu modo de organização sociocultural e manutenção da vida na atualidade, na tentativa de manutenção de suas práticas culturais⁶³.

Nesse sentido “[...] para os Guarani, a demarcação significa a retaliação de seu território e o seu próprio confinamento, porém estão conscientes de que, no mundo atual, essa é a única alternativa”. (LADEIRA, 2008, p. 42). Neste contexto vão estabelecendo as necessárias relações com a sociedade envolvente, através de estratégias de convívio que lhes garantam a subsistência, seja pelo acesso às políticas públicas, seja por meio de empregos nas fazendas ao redor de suas terras ou nas cidades do entorno.

Para Almeida e Mura (2003), Meliá (1993), o Tekohá é o local onde desenvolvem sua vida e estabelecem suas relações sociais, ou seja *tekoha* é o lugar físico – terra, mato, campo, águas, animais, plantas, remédios etc. O Tekohá deve reunir condições físicas e estratégias que possibilitem uma unidade político-religioso-territorial. Segundo Meliá (1993, p. 105); o espaço da cultura e da identidade guarani, assim como seu modo de ser, “[...] estaría ligado esencialmente al modo como los indios vivían su espacio geográfico”.

É neste espaço que se realiza o *teko*, o “modo de ser”, ou como define Meliá (1993) “ñande reko”, que pode ser traduzido como “nosso modo de ser”, ou seja, o estado de vida guarani. É baseado principalmente em relações familiares e atividades religiosas que estabelecem as relações neste local. Segundo Meliá (1993, p. 100), “Las formulaciones más explícitas Del modo de ser guaraní aparecen en aquellas situaciones críticas en las que los indios se sienten amenazados en su propia identidad [...]”.

Percebe-se que o *teko* é um elemento importante que leva à unidade do grupo, revelando sua especificidade frente a uma cultura diferente. Para Meliá

⁶³ Nessa relação de contato e convívio com outras formas de organização social, política e cultural, muitos elementos culturais tradicionais vão sendo ressignificados e passam a não ser mais praticados. Como exemplo podemos citar a questão da poligamia, que é descrita por Meliá (1993) como um elemento central de sua estrutura tradicional e que não é mais praticada nas comunidades Guarani que vivem no Estado do Paraná.

(1993), esta é uma reconceituação que visa contrapor sua cultura à cultura estrangeira e marcar sua diferença em relação a outras sociedades.

Para Almeida e Mura (2003), até a chegada dos europeus essa etnia não vivia em espaços claramente delimitados e definidos, o território era ocupado segundo as regras do *teko*, cujas delimitações estavam atreladas a espaços como os rios, as montanhas, etc. Foi a situação de contato que os levou à necessidade de reorganizar o território, mas o fizeram mantendo, segundo Meliá (1993), a espacialidade como uma categoria fundamental para se pensar enquanto povo e para a manutenção da sua identidade étnica.

Fazem parte de sua organização sociocultural os deslocamentos e a mobilidade, para manterem suas relações baseadas em redes de parentesco e afinidade, o que leva à circulação de famílias pelas terras indígenas a que se estende essa rede, baseada na relação de famílias extensas. Os territórios que buscam ocupar são lugares que foram habitados por seus antepassados, elemento que faz parte de sua cosmologia. Ocupar esses espaços garante à continuidade e a manutenção do equilíbrio cósmico. Sobre essa organização territorial, Almeida e Mura (2003, p. 10) afirmam:

Os Guarani jamais se organizaram no espaço territorial de forma homogênea, estruturados em “aldeias” redondas, semicirculares ou em fileiras de casas como concebido no imaginário do homem ocidental. Os *ava* contemporâneos estão como sempre estiveram assentados, em núcleos comunitários constituídos – idealmente – por 3-5 agrupamentos macrofamiliares que conformam divisões autônomas por eles denominadas, hoje em dia, de *tekohá*.

Para os autores, as relações estabelecidas pelos grupos Guarani orientam-se por laços familiares. A importância das redes de parentesco é ressaltada em qualquer situação guarani. A distância física não leva à perda de seus vínculos. A base de organização deste modelo é a família extensa, que se constitui de grupos macrofamiliares que ocupam espaços dentro dos territórios guarani, com base em relações de afinidade e consanguinidade. A família extensa é composta pelo casal, filhos, genros, netos e irmãos, e constitui uma unidade de produção, reciprocidade e consumo.

É muito importante a figura dos *tudjá* (velhos). A família extensa é liderada em geral pelo avô (*Tamõi*) ou avó (*Jarí*). Segundo Almeida e Mura (2003), é em

torno desses líderes que se organizam as relações entre os parentes e são eles os que orientam as ações políticas e religiosas. São eles que determinam os espaços que seu grupo ocupara dentro do Tekohá e onde as famílias nucleares (pais e filhos) irão habitar, plantar suas roças e utilizar os recursos naturais disponíveis. Com relação à casa do tamõi ou jarí, “ela é um local centralizador e ao redor da qual movimenta-se toda a família, onde as pessoas se reúnem [...] e onde se realizam os rituais sagrados praticados no cotidiano” (ALMEIDA; MURA, 2003, p. 13).

Acerca da estrutura de organização política, houve também uma modificação, como pode ser verificado abaixo:

No caso específico dos Guarani, o intento de aldeá-los levou à formação de mecanismos de controle e de exercícios de poder que exacerbam a importância dos *mburuvixa* como líderes políticos, papel ao qual foi superposto o de “capitão”, autoridade reconhecida pelo órgão tutelar como mediador entre a comunidade indígena e o Estado. Com essas mudanças as famílias extensas pertencentes a um determinado espaço territorial, embora mantendo os mesmos mecanismos de reciprocidade, encontraram-se impossibilitados de regular os conflitos uma vez que não podem deslocar-se livremente pelo território, permanecendo encapsulados em locais que consideram imutáveis. (ALMEIDA; MURA, 2003, p. 9).

É recorrente na literatura sobre os Guarani a importância que eles atribuem à religião. Segundo Meliá (1993, p. 38), a tradição Guarani, ou seja, seu modo de ser, é fundamentalmente religioso: “[...] la religión guarani aparece sacramentalizada en el canto y en la danza, bajo la inspiración chamánica”. É uma religião inspirada nas palavras “[...] “soñada”, por los chamanes y “rezada” em prolongadas danças rituales” (MELIÁ, 1993, p. 126). Entre seus elementos centrais observa-se a busca pela “terra sem males”, à qual o autor atribui muito dos movimentos migratórios desses povos.

Como manifestação religiosa há a dança ritual, que, segundo Meliá (1993), é uma forma de expressão de seu modo de ser utilizada também como uma afirmação étnica diante dos invasores: “[...] otras rebeliones de los Guaraní contra la dominacións colonial se procesaban, no pocas veces, como vuelta a “sus ritos y ceremonias”. (MELIÁ, 1993, p. 155). Para o autor, essa dança foi muito utilizada

como estratégia de luta anticolonial, embora seja um elemento anterior ao período de contato, não podendo ser reduzida sua utilização a situações de resistência.

A dança ritual é o espaço de estabelecimento de relação com os deuses, portanto tem funções xamânicas. É o Xamã, ou *txamói*, como dizem os grupos no Paraná, que conduzirá os Guarani à terra sem males.

Afirma Bartolomé (1991, p. 20):

Os xamãs são os intelectuais orgânicos por excelência, tal como o testemunham seu papel histórico e atual; líderes, pais comunais, médicos, cantores do sagrado e profetas, que guiaram e guiam seu povo, refrescando a memória coletiva com a *bricolagem* que cada um elabora auxiliado por seus mestres e com base nas antigas tradições. Cada xamã é então um cosmovisioneiro, um organizador e atualizador da selva simbólica da cultura, que propõe estruturas de sentido, que faz a sociedade se manter nas águas de um mar semântico, historicamente mutável, mas com essência própria.

A questão da oralidade é central para a forma de organização dessas comunidades. Segundo Meliá (1993), esse foi um dos elementos que levaram a forma da religiosidade Guarani a tornar-se totalmente desconhecida para os colonizadores, juntamente com o fato de não terem imagens e templos.

Segundo Ladeira (2008), nestas sociedades a palavra oral é a forma de expressão e comunicação de seu pensamento, e a introdução da escrita não as transforma em letradas a ponto de utilizarem a escrita para construir sua história. Além da questão da expressão do pensamento pela oralidade, é de fundamental importância entendermos qual língua utilizam para comunicar-se entre si..

No Paraná os grupos apresentam diferentes realidades sociolinguísticas. Há aldeias em que a língua indígena é a primeira língua, outras em que o português tornou-se a primeira língua, e outras ainda em que as duas línguas convivem nos diferentes grupos familiares, a depender de sua origem e procedência e de outras situações em que a língua indígena é utilizada em espaços específicos, como a casa de reza e a das reuniões comunitárias.

Ao ingressarem na universidade, geralmente esses indígenas não vêm sozinhos, mas trazem parentes que formam pequenos núcleos familiares com uma dinâmica mobilidade entre a aldeia e a cidade.

4.1.3 Aspectos sócio-históricos dos Xetá⁶⁴

Os Xetá são uma população, que podemos caracterizar como índios emergentes, que buscam mecanismos para a revitalização cultural e a reorganização do grupo a partir da luta pela demarcação de seu território tradicional, utilizando a educação como uma das estratégias de luta política. Essa etnia, quase extinta nas décadas de 1950 e 1960, conta hoje com uma população de mais de 100 pessoas, distribuídas em cerca de 25 famílias, das quais cerca de 110 pessoas, segundo Mota e Faustino (2013), vivem na Terra Indígena São Jerônimo, junto com Kaingang e Guarani.

Segundo Mota (2013), Mota e Faustino (2013) e Silva (2003) durante os séculos XIX e XX essa população foi denominada de *Hetá*, *Botocudo*, *Até*, *Yvaparé*, *Setá*. A grafia Xetá, segundo Rodrigues (1978), é encontrada dessa forma nos trabalhos antropológicos de Loureiro Fernandes. Sobre a questão linguística, segundo o autor, a língua Xetá é oriunda do tronco linguístico Tupi-Guarani, configurando-se como um dialeto Guarani mais próximo da parcialidade Guarani Mbya.

Conforme Mota (2013), desde 1842 algumas expedições fizeram contatos com uma etnia que, pelas características descritas, eram os Xetá. Historicamente, a ocupação dessa região ocorreu de 1842 a 1960. O grupo Xetá foi a última etnia contatada no Paraná. Esta etnia se confrontou com a frente cafeeira no final da década de 1940 e início da de 1950, período em que habitavam a região de Serra dos Dourados, que hoje compreende os municípios de Umuarama, Ivaté, Douradina, Icaraíma, Maria Helena, Nova Olímpia e outros. Antes desse período, segundo Mota e Faustino (2013, p. 1), os Xetá “[...] quase sempre se mantiveram escondidos, esquivos, ariscos em pequenos grupos internados nos mais recônditos e ignorados abrigos das florestas do Oeste paranaense”. Esse grupo tentou manter-se isolado, apesar dos esforços da sociedade não indígena para que se inserissem na sociedade nacional. Assim, eles não se aproximavam dos

⁶⁴ Considerando a especificidade dos Xetá enquanto grupo étnico em processo de revitalização cultural, buscou-se nesse item uma descrição mais histórica desses povos e de como eles vêm se utilizando da educação como forma de luta do que a descrição de aspectos culturais, ao contrário do que foi realizado com os Kaingang e Guarani, que têm um histórico territorial e cultural distinto dos Xetá.

aldeamentos religiosos instalados na região Norte da Província. Esclarecem os autores:

Dessa forma, esquivando-se, escondendo-se, fugindo dos contatos e das relações com a sociedade envolvente, os Xetá traçaram a sua política de sobrevivência em meio aos conquistadores que cada vez mais se aproximavam. Assim, conseguiram manter o seu modo de vida até meados do século XX, quando seus últimos refúgios na Serra dos Dourados foram devassados pelos fazendeiros que ali se internaram para transformar essas florestas em pastagens e cafezais. (MOTA; FAUSTINO, 2013, p. 2).

A partir desse período essa população passou por um processo de desterritorialização e extermínio. Os que resistiram ao contato foram mortos, tanto por doenças como por jagunços, “[...] aqueles que buscaram abrigo próximo a alguma propriedade, cujo dono lhes inspirava confiança, tiveram seus filhos apanhados e distribuídos”. (MOTA; FAUSTINO, 2013, p. 2). Em 1964, segundo Silva (1998), havia apenas doze sobreviventes, dos quais oito eram crianças.

Dessa forma, na década de 1990 os Xetá constituíam uma etnia considerada pela Funai como extinta, já que no período os dados populacionais sobre eles acusavam a existência de apenas cinco pessoas; porém pesquisas realizadas pela antropóloga Carmem Lucia da Silva, em sua dissertação de mestrado, defendida em 1998, registraram a existência de grupos familiares que se reconstituíram em diferentes partes do Estado. Silva (2003) identificou a existência de 79 Xeta, já que os sobreviventes do contato dos anos 1940 e 1950 casaram-se, tiveram filhos e guardaram elementos das tradições. A busca pela demarcação do território, segundo Silva (2003), é uma possibilidade de viverem juntos e com isso manifestar sua cultura entre descendentes.

No processo de extermínio e expropriação territorial a língua Xetá foi mantida com muita dificuldade. Para Mota e Faustino (2013), eles vêm lutando, para a retomada do território expropriado e por uma educação que seja diferenciada e específica, incluindo para tanto o bilinguismo Português/Xetá. Para isto foi fundamental a coleta de dados linguísticos feita por Aryon Dall’Igna Rodrigues junto aos sobreviventes Xetá que viviam na Fazenda Santa Rosa, no Vale do Ivaí, na década de 1960, “[...] época em que a língua Xetá ainda era

plenamente falada pelo pequeno grupo sobrevivente ao extermínio que dizimou seus demais integrantes”. (MOTA; FAUSTINO, 2013, p. 3).

Neste sentido, por meio do Edital n.º 07/2008 – Capes/MINC – Programa Pró-Cultura, foi apresentado e aprovado um projeto denominado “*Jané Rekó Paranhá (O contar de nossa existência)* – Programa Interinstitucional e Multidisciplinar de Pesquisa sobre o Povo Xetá”, pela Universidade Estadual de Maringá, por meio do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história, elaborado em conjunto com os Xetá tendo como parceiros o Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília (LALI/UNB) e a Universidade Federal de Mato Grosso, o Museu Paranaense e a Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR).

O projeto teve como objetivo central a revitalização e a divulgação da cultura e história dos Xetá aos seus remanescentes e à sociedade em geral. Em seu desenvolvimento foram realizadas oficinas pedagógicas com os grupos familiares Xetá, a partir das quais foram produzidos o Vocabulário Ilustrado Xetá e um livro de narrativas tradicionais, intitulado “Jané Reko Paranhá: Narrativas Xetá”, que traz as narrativas “A água grande/ *Añuadjo*” e “História do Fogo/ *Paranhá Tata*”. O projeto financiou também a produção de um livro sobre a história Xetá, escrito por Lucio Tadeu da Mota, intitulado “Os Xetá no vale do rio Ivaí 1840-1920” e a publicação de parte das notas de campo realizada pelo professor Aryon Dall’Igna Rodrigues entre 1960 e 1962 e em 1967 sob o nome “Caderno de Campo Xetá”.

Foram produzidos também DVDs, intitulados “Jané Rekó Paranhá memória fílmica Xetá-Intervenções” e “Jané Rekó Paranhá memória fotográfica Xetá”. Além dessas publicações, foram realizadas dissertações de mestrado no âmbito dos programas de pós-graduação em educação e história da UEM.

Um exemplo disso é a dissertação de Ramon (2014), em que este aborda a relação que esse grupo vem estabelecendo com a educação e a escola como mecanismo de luta; que enquanto grupo étnico emergente “[...] buscam por meio da escola indígena com sua atual proposta de educação diferenciada, e de outros espaços institucionais a revitalização cultural e reconquista do território expropriado”. (RAMON, 2014, p. 5).

No mesmo sentido, a dissertação de Rita de Cássia de Araújo, intitulada “A Educação Escolar e os Indígenas Xetá no Paraná: uma Abordagem da Teoria Histórico-cultural” visou “[...] compreender e explicitar questões históricas e culturais que envolvem o grupo indígena Xetá no Paraná, evidenciando sua luta pela sobrevivência e revitalização cultural”. Os resultados do estudo demonstram “[...] a importância do ensino e da aprendizagem escolar na elaboração e reelaboração dos conhecimentos tradicionais e na aquisição de conhecimentos científicos, fortalecendo a identidade étnica”. (ARAÚJO, 2012, p. 7).

Percebe-se que os Xetá vêm estabelecendo essa relação com a educação em geral e especialmente com a universidade, que é vista como parceira em suas lutas, já que vivem sem território demarcado e sem formação profissional, trabalhando sobretudo como boias-frias em fazendas das regiões em que habitam, utilizando essas parcerias para contribuir com sua reorganização enquanto grupo étnico.

A iniciativa junto à CEEI/SEED de ter um acervo escrito sobre eles nas escolas, como o realizado pelo projeto *Jané Reko Paranhá*, mostra, segundo Ramon (2014, p. 151), que “[...] a escola diferenciada tornou-se para eles um espaço de articulação e de fortalecimento das lutas por seus direitos”.

Os jovens que conseguem concluir a Educação Básica estão buscando ingressar no Ensino Superior. Temos o registro de um estudante Xetá que cursa história na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Assim, entendemos que as IESs, que vêm se constituindo como importantes espaços de busca por qualificação profissional e instrumentalização para as relações que os indígenas travam cotidianamente com a sociedade do entorno, também podem ser utilizadas na luta do grupo Xetá.

4.2 As ações afirmativas para indígenas no ensino superior no Paraná

As discussões sobre a inserção dos povos indígenas no Ensino Superior são bastante recentes em nosso país. No Estado do Paraná, sua presença nesse nível de ensino ganhou sistematicidade e tornou-se uma política pública a partir

de 2001, com a promulgação da Lei Estadual n.º 13.134, de 18 de abril de 2001⁶⁵, que é, no Brasil, a primeira lei estadual para ações afirmativas étnico-raciais em universidades públicas. Essa lei estabelece a reserva de três vagas em cada uma das universidades públicas estaduais⁶⁶:

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. (PARANÁ, 2001).

Em 2006 esta lei sofreu uma alteração em seu parágrafo primeiro, por meio da Lei Estadual n.º 14.955 de 09 de janeiro de 2006, que determina o aumento de vagas de três para seis:

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. (PARANÁ, 2006).

As recomendações dos organismos internacionais ficam evidentes na forma como essa lei foi elaborada e tramitou no Legislativo do Estado. Estudos realizados na área permitem afirmar que esta foi uma iniciativa do Governo do Estado, e não do movimento de professores ou lideranças indígenas. A aprovação ocorreu a partir de um projeto de lei do pelo deputado estadual César Silvestre⁶⁷ (Projeto n.º 232/00), apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná.

Produções da área como a de Paulino (2008) e a de Amaral (2010) e o diálogo com pessoas que ajudaram na regulamentação da lei e com lideranças do

⁶⁵ A aprovação da lei um dia antes do Dia do Índio pode ser uma estratégia do governo do Estado para dar visibilidade à questão indígena que vinha ocorrendo em todo o país com as comemorações dos 500 anos do “descobrimento”.

⁶⁶ Para uma análise das vagas para indígenas no Ensino Superior paranaense, ver Amaral (2010), Angnes (2010) Paulino (2008) e Novak (2007). Devido a estes trabalhos, que fazem um histórico da política desde sua implementação até sua regulamentação, neste item não descreveremos de forma extensa esses elementos, já que se encontram disponíveis. Faremos então uma síntese das discussões para situar o leitor.

⁶⁷ Em consulta ao *site* da Câmara dos Deputados do Estado verificamos que entre os projetos de lei proposto por esse deputado não há mais nada relacionado às questões indígenas.

Estado garantem que o referido deputado elaborou o texto da lei com Edívio Battistelli⁶⁸. Não há evidências de consultas formais às comunidades indígenas do Estado, tampouco de diálogos com as universidades e/ou a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). O que as lideranças consultadas relatam é que a ideia pode ter-se originado das demandas dos indígenas, uma vez que Battistelli⁶⁹, no exercício de sua função, tinha contato direto com as comunidades do Estado, mas não há registros mais objetivos sobre isso.

O projeto de lei, cuja entrada na Câmara dos Deputados do Estado ocorreu em 28 de julho de 2000, tem o mesmo texto com o qual a lei foi aprovada, sem nenhuma alteração em sua redação, tanto que, no histórico de sua tramitação foi dispensada a redação final.

As justificativas apresentadas no aludido projeto de lei seguem a linha de defesa dos direitos de povos ao quais, por suas especificidades culturais, tanto a Constituição Federal Brasileira - em seu artigo 231 - quanto a Constituição do Estado do Paraná garantiram tratamento diferenciado:

A população indígena, a partir do contato com os não índios, suportou toda sorte de adversidades e até hoje sofre preconceitos e discriminações, com grandes dificuldades e falta de apoio quando quer, voluntariamente, incorporar-se à vida nacional.

O índio continua vivendo sem oportunidades, apesar do decantado tratamento especial e, ainda, é submetido a processo de competitividade em nível de desigualdade com os não índios.

Ele representa o segmento economicamente mais pobre entre os necessitados e não tem como manter-se ou educar-se fora de suas terras.

O presente projeto de lei, reservando 3 (três) vagas no vestibular aos índios, de modo a permitir-lhes o ingresso em cursos superiores, quer diminuir essas distorções, resgatando-lhes direitos e oportunidades nessa área da educação.

⁶⁸ Edívio Battistelli é indigenista desde 1977. É formado em agronomia e foi administrador da FUNAI em Londrina e Curitiba. No período era coordenador de Assuntos Indígenas na Secretaria de Assuntos Estratégicos do Estado do Paraná.

⁶⁹ Em conversa com Edívio Battistelli ele confirma essa forma de elaboração e tramitação da lei, uma elaboração sua que tramitou através de um deputado da região de Guarapuava. Esta conversa ocorreu na Terra Indígena Mangueirinha, na semana pedagógica das Escolas Indígenas Jykre Täg, Kokoy Ty Han Já e Verá Tupã, no dia 19 de julho de 2012, quando o mesmo estava fazendo uma fala para os professores sobre "Política Indigenista no Contexto Atual" e eu estava no curso trabalhando com tema "A política de educação escolar indígena e as implicações para a escola, o ensino e a aprendizagem".

Quer ainda propiciar-lhes condições de acesso à vida nacional por intermédio do caminho mais adequado, que é justamente a educação.

O presente projeto de lei, finalmente, é constitucional, uma vez que não contraria o princípio da igualdade expresso no artigo 5º da Constituição Federal.

"A regra da igualdade não consiste senão em aquinhoar desigualmente os desiguais, na medida em que se desigualem", segundo a frase conhecida de Rui Barbosa (Oração aos Moços).

Os índios estão sujeitos a tratamento especial porque são desiguais diante da regra da isonomia. (Paraná, PL 232, 2000).

O último elemento da justificativa baseia-se no tratamento diferenciado que outros países garantem a minorias, como é o caso dos Estados Unidos - tema que está em pauta nas discussões sobre as ações afirmativas para outros grupos sociais, que olham para essas experiências externas buscando subsidiar as discussões que a sociedade brasileira vem fazendo sobre essas políticas no ensino superior.

A prática de conceder direitos especiais ou determinadas garantias às minorias, levando, inclusive, em consideração raça ou etnia, hoje é comum na legislação dos países democráticos, principalmente nos Estados Unidos [...] A Suprema Corte considerou constitucional a disposição da Universidade da Califórnia que estabeleceu quotas para ingresso de negros na instituição de ensino superior, levando em conta, dentre outras condições, a raça. (PARANÁ, PL 232, 2000).

Indagado sobre a questão, Edívio Battistelli afirmou que a lei surgiu de sua observação acerca das necessidades dos povos indígenas do Estado e que, pensando nessa observação, procurou um deputado amigo para propô-la à Câmara dos deputados do Estado do Paraná. Afirma ainda que o projeto de lei tramitou na Câmara com a mesma redação com que ele próprio tinha elaborado e entregue ao deputado.

Percebemos que sua tramitação foi rápida e sem recusas por parte da Assembleia do Estado, como se pode observar no seu histórico disponível no *site* da Câmara dos Deputados do Estado. Protocolada em 29/06/2000, o projeto foi para a Comissão de Constituição e Justiça, que em 15/08/2000 emitiu parecer favorável, relatado pelo deputado Antônio Carlos Belinati. Em 06/12/2000 a Comissão de Educação também emitiu parecer favorável, relatado pelo deputado

Pastor Edson Praczky. O Projeto passou por duas discussões na Câmara, uma realizada em 16/04 de 2001 e a outra no dia 17/04 de 2001, sendo aprovado em ambas sem ajustes, motivo pelo qual foi dispensada a redação final.

No mesmo sentido, Paulino (2008) constata, com base em entrevistas realizadas sobre a constituição e proposição da política, uma “[...] ausência de participação das comunidades indígenas no processo de formulação e aprovação desta lei”. Segundo o autor, sua pesquisa evidencia que a lei partiu de Edívio Bastistelli, que “[...] se coloca como idealizador da lei, o que é confirmado em muitas entrevistas”. (PAULINO, 2008, p.40-41).

A promulgação da Lei ocorreu num momento de greve das universidades, por isso, segundo Rodrigues e Wawzyniak (2006), Paulino (2008), não foi possível debater o assunto no interior das instituições, o que releva falta de articulação entre as universidades e o Governo do Estado. Nesse contexto não houve tempo para as universidades deflagrarem uma discussão interna e uma melhor preparação para receber os estudantes indígenas.

Constata-se que não houve no Estado discussões acerca da criação e implementação das vagas excedentes, tampouco houve diálogo com as ações e experiências para ingresso de indígenas no Ensino Superior que vinham ocorrendo no restante do país. Apesar disso, percebemos algumas características semelhantes com as propostas de outras realidades do Ensino Superior indígena relativas a proposições assistemáticas, embora sem um acompanhamento efetivo do Estado ou de algum movimento indígena organizado.

Antes da referida lei alguns indígenas já haviam buscado essa formação, que era oferecida por instituições particulares do entorno das Terras Indígenas. Afirma Amaral (2010, p. 176):

No Paraná, desde o início dos anos de 1990 já se observava a procura do ensino superior por estudantes Kaingang e Guarani, os quais finalizavam o ensino médio em escolas públicas ou em cursos de educação de jovens e adultos e buscavam, principalmente, as universidades privadas considerando as *distâncias* de suas aldeias das instituições de ensino superior pública, seja pela dimensão geográfica, seja pela dificuldade de aprovação nos vestibulares convencionais, seja pela permanência no curso caso aprovados pelo vestibular.

A promulgação da Lei criou um fato no interior das universidades públicas e de suas instâncias superiores - neste caso, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) - que exigiu regulamentação. Desde então estas instituições têm recebido acadêmicos indígenas de diferentes etnias - sobretudo Guarani e Kaingang - que ingressam em diferentes cursos de graduação. Com a publicação da lei, as instituições de Ensino Superior tiveram que se organizar para o seu cumprimento⁷⁰.

Freitas e Harder (2013) problematizam a questão da falta de discussão ao fazerem um breve histórico de sua institucionalização nos moldes em que vem sendo implantada. Os autores observam que a redação da lei em nenhum momento seja a de 2001 seja a de 2006 - traz que as vagas ofertadas devessem ser excedentes. Isso aparece pela primeira vez no art. 2º da Resolução Conjunta 035/2001, firmada entre a SETI e as universidades estaduais, “As 3 (três) vagas de que trata a Lei mencionada [...] serão disponibilizadas em cada uma das universidades estaduais do Paraná, *excedendo aquelas ofertadas regularmente*”. (Paraná, 2001, grifo nosso). Segundo os autores, esta redação altera a natureza e a previsão de ingresso proposta na Lei.

Por outro lado cumpre referir, que, como o artigo 2º da lei atribuía à SETI a responsabilidade por regulamentá-la, a comissão nomeada por aquela Secretaria para isso teve autonomia para fazê-lo da forma que considerasse mais adequada. Este elemento continua presente nos atos de abertura de vagas nas IESs do Estado, mesmo estando ausente na legislação. Ao se referirem a esse elemento e a resolução acima citada os mesmos autores esclarecem:

Esta Resolução Conjunta consolida uma rotina administrativa de abertura de vagas excedentes às ofertadas regularmente no interior de todas as universidades públicas estaduais paranaenses, a qual se perpetua até os dias de hoje, mesmo com sua revogação expressa, desde 2004, pela Resolução Conjunta 002/2004 [...] e atualmente pela Resolução Conjunta 006/2007 [...] em cujos textos o termo “vaga excedente” nunca mais apareceu. (FREITAS; HARDER, 2013, p. 176).

⁷⁰ Para uma análise detalhada do encaminhamento da política e da composição e atuação da Comissão Universidade para os índios ver Amaral (2010). Os primeiros trabalhos de análise da política que são importantes para refletir sobre sua constituição são Capelo e Amaral (2004) e Rodrigues e Wawzyniak (2006).

Os estudos da área, assim como a pesquisa e entrevista realizada com uma das professoras que fizeram parte do processo de regulamentação da lei, confirmam que este foi um esforço para tornar a política aceitável, sobretudo se consideramos as polêmicas que no período vinham sendo travadas no cenário nacional sobre a adoção de cotas para negros nas universidades públicas do Estado, conforme destaca a professora entrevistada:

[...] a comunidade acadêmica e a sociedade não aceitava os índios, sempre diziam para mim, deixa os índios sossegados lá no mato. Se hoje ainda acham que o índio anda nu lá no mato, imagina como era no início do ano dois mil. Assim essa foi uma decisão para não bater com o Vestibular, que sempre tem uma questão complicada que é das vagas, para que a comunidade acadêmica e a sociedade aceitasse a política. (SILVEIRA, 2013, s/p.).

Em julho de 2004 foi promulgada no Estado a Lei n.º 14.453, a qual dispõe sobre a política estadual de apoio às comunidades indígenas. Não há uma articulação desta lei com a lei de vagas para o Ensino Superior. Esta lei não se refere à formação nesse nível de ensino. Sobre a questão específica da educação, o art. 6º coloca entre as diretrizes dessa política “III – assegurar o desenvolvimento e a implementação de programas integrados de ensino, aprendizagem e pesquisa para a oferta de educação escolar intercultural, nas línguas indígenas e na língua oficial do país”. Posta desta maneira, a educação superior torna-se um item tratado de forma isolada no Estado, sem articulação com os demais níveis de ensino, nem mesmo com o magistério indígena.

Uma vez promulgada a lei, mesmo sem as devidas discussões, a sua efetivação - considerando-se num primeiro momento apenas a questão do ingresso - passou a fazer parte dos fóruns decisórios das IESs do Estado. As universidades convocaram professores que tinham pesquisas na área para iniciarem as discussões sobre a sua regulamentação e execução. Primeiro discutiu-se a realização do processo seletivo, enquanto as questões seguintes, como as matrículas e a viabilização do recebimento do auxílio financeiro - que nesse momento não contavam com nenhuma regulamentação administrativa e só foram regulamentadas no primeiro ano de implementação da lei – só foram discutidas depois do início do ano letivo.

4.2.1 A Constituição da Comissão Universidade para os Índios (CUIA)

Para encaminhar o processo, formou-se uma comissão, atualmente denominada Comissão Universidade para os Índios (CUIA), composta por três docentes de cada instituição pública de Ensino Superior do Estado, indicados pelos reitores e nomeados pela Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI). Os atos da comissão consistiram em discussões e encaminhamentos para a normatização da Lei n.º 13.134/2001.

A primeira iniciativa para isso teria sido tomada pela SETI, após a aprovação da lei, pois, enquanto órgão do Governo do Estado responsável pelo Ensino Superior, esta secretaria precisou pensar a forma como esse processo seria conduzido, sobretudo no tocante ao artigo 2º da lei:

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

O processo de normatização das questões relativas ao ingresso foi formulado muito rapidamente, uma vez que as IESs teriam que oferecer vagas para ingresso dos indígenas já no início de 2002.

No ano de 2001 tinham sido feitas algumas reuniões para discutir a regulamentação, nas quais participaram representantes de cada universidade, indicados pelos reitores por solicitação da SETI; só então é que a referida lei tornou-se conhecida pela comunidade acadêmica. No início do processo a CUIA tinha caráter temporário, e suas atividades eram basicamente discutir e viabilizar a realização do vestibular dos povos indígenas do Paraná. Para Amaral (2010), essa questão tomaria novos contornos a partir de 2004.

Entre os encaminhamentos feitos durante a organização da terceira edição do vestibular específico, no primeiro semestre daquele ano os docentes membros da comissão do vestibular reuniram-se em Curitiba, durante os dias 16 e 17 de março, na sede da SETI, para pensarem na proposição e instituição da comissão

permanente de seleção e acompanhamento dos estudantes indígenas. Após esses debates, a comissão ficou com o nome de Comissão Universidade para os Índios (CUIA), sendo elaborada coletivamente a minuta da Resolução Conjunta entre a SETI e as Universidades envolvidas, para instituição desta comissão.

Ainda no que tange à normatização da CUIA, em outubro do mesmo ano foi publicada a Resolução Conjunta n.º 002/2004 entre a SETI, as universidades estaduais e a Universidade Federal do Paraná, a qual instituiu a CUIA como comissão permanente, com a finalidade de viabilizar aos membros das comunidades indígenas o acesso e a permanência nas IESs e a conclusão nos cursos de graduação nas universidades públicas sediadas no Estado do Paraná. Suas atribuições eram:

- I. Proceder a discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere a Lei n.º 13.134 de 18 de abril de 2001 e aquelas dispostas na presente Resolução;
- II. Realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo;
- III. Acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos;
- IV. Avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas universidades;
- V. Elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
- VI. Sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena;
- VII. Buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais.

Na sequência foi publicada a Resolução n.º 047/2004, segundo a qual a CUIA Estadual seria composta por três membros de cada uma das universidades públicas paranaenses. Estes três membros, que deveriam ser indicados pelos respectivos reitores, teriam que ter experiência na área de ensino, pesquisa e extensão com populações indígenas ou tradicionais e comprometimento com políticas de inclusão. Para conduzir a comissão seria eleito entre os pares um presidente. Segundo Amaral (2010), foi eleito então como primeiro presidente da Comissão o Prof. José Roberto de Vasconcelos Galdino, da UEPG.

Atualmente as atividades da Comissão são normatizadas pela Resolução Conjunta n.º 006/2007. Suas atribuições continuam as mesmas e a composição

continua sendo de até três membros de cada IES, nomeados pelo Secretário da SETI mediante ofício de indicação de cada reitoria. Além do presidente, os membros escolhem um secretário executivo⁷¹. Cabe ressaltar que essa composição estadual não interfere na instituição das CUIAs internas, é uma espécie de grupo de apoio de cada Universidade, podendo ter mais membros para a discussão e acompanhamento dos acadêmicos. Fica a critério da comissão convidar representantes indígenas para sua composição, prática que não vem sendo adotada devido à inviabilidade orçamentária para essa participação, uma vez que as despesas de cada membro da comissão são pagas por suas respectivas universidades. Entendemos que a participação dos indígenas na comissão deveria ser viabilizada pela SETI, o que não vem ocorrendo porque não foi normatizada.

As reuniões da comissão devem ocorrer no mínimo uma vez por semestre, porém, devido às atividades necessárias para a realização do Vestibular, as reuniões têm ocorrido com uma frequência maior. Houve anos em que a Comissão se reuniu cerca de seis ou sete vezes.

Pela participação nas reuniões devem ser atribuídas quatro horas semanais de trabalho aos docentes que compõem a comissão. A experiência como membro da CUIA da UEM nos anos de 2009 e 2010 e atualmente como membro da CUIA da Unespar desde 2013, mostra que esta carga horária é insuficiente para o acompanhamento dos acadêmicos indígenas, sobretudo em instituições que contem com um grande número de alunos. Aliás, mesmo que a instituição não conte com um grande quantitativo de alunos, é importante que essa carga horária seja repensada, uma vez que fazer parte da Comissão requer, no nosso entendimento, além do atendimento direto aos alunos, estudos e pesquisas na área para o aprimoramento da política.

Grande parte dos trabalhos da comissão trata da política de ingresso dos indígenas no Ensino Superior, ou seja, da realização do vestibular. As políticas de permanência ainda são pouco discutidas, embora sempre presentes nos debates. Objetivando responder às lacunas existentes nessa resolução e reforçar a necessidade de políticas de permanência, a resolução que regulamenta estas

⁷¹ Atualmente está como presidente a Professora Isabel Cristina Rodrigues, e eu, Maria Simone Jacomini Novak, como secretária executiva.

questões foi reelaborada pela CUIA durante o ano de 2013 e em 2014 foi encaminhada à SETI uma nova proposta, visando aperfeiçoar os mecanismos para cumprir sua função central, que é viabilizar aos membros das comunidades indígenas o acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação do Estado, dentro das vagas oferecidas.

Tendo-se em vista a necessidade de sistematização de informações, também foi elaborado o “Sistema Estadual Integrado de Matrícula e Acompanhamento dos Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná”. Este está alojado no *site* da SETI e a proposta é que seja alimentado periodicamente pelas CUIAs locais, o que até o momento de conclusão dessa tese ainda não havia ocorrido. Este pode contribuir com reflexões sobre a política, aliando dados quantitativos a questões qualitativas que alguns membros da comissão vêm levantando em pesquisas tanto individuais quanto interinstitucionais.

Em 2013, diante da necessidade de ampliar as vagas para os indígenas no Ensino Superior e de abrir novas possibilidades de frequentar esse nível de ensino, formou-se na CUIA uma subcomissão, da qual a autora desta tese fez parte, para remeter ao Edital do Prolind de 2013 uma proposta de levantamento da demanda do Estado do Paraná para um curso de pedagogia ou licenciatura intercultural. A proposta tem como objetivo elaborar um projeto de curso que “[...] propicie aos professores indígenas acesso ao Ensino Superior por meio da oferta de um curso, de caráter específico, que os habilitará para o exercício do magistério em todos os níveis da Educação Básica nas escolas indígenas paranaenses”. (CUIA, 2013). Esta proposta deverá ser elaborada durante o ano de 2015. Para isso serão realizadas visitas e reuniões com as comunidades indígenas do Estado e um encontro estadual com as lideranças indígenas em Curitiba para o fechamento da proposta.

Ao longo desses anos, dentro de suas limitações e diferentes condições de atuação e proposição de políticas de permanência dentro de cada IES, a Comissão vem tentando normatizar os mais variados aspectos demandados pela presença desses indígenas em nível estadual a partir de experiências que vêm dando certo nas instituições. A solicitação de alteração da lei - que foi fruto de amplo debate - os seminários internos e a proposição de vagas na pós-graduação

encaminhada para o Legislativo do Estado em 2013 mostram esse movimento de tentativa de configurar uma política de Estado que seja inclusiva para as populações indígenas.

4.2.2 O Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná

Para o cumprimento e normatização da Lei n.º 13.134/2001, foi elaborada a Resolução Conjunta n.º 035/2001, entre os Secretários de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e da Justiça e Cidadania e os reitores das universidades estaduais do Paraná, anteriormente mencionada. Entre outros elementos, a resolução estabelece a forma de seleção dos indígenas para o ingresso nas universidades por meio do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, que é um processo unificado com critérios classificatórios, contando com vagas excedentes às demais vagas existentes nas universidades.

Em entrevista com a professora Déa Maria Silveira, realizada em dezembro de 2013, evidencia-se a origem do vestibular:

Uma das coisas que resolvemos regulamentar foi que os indígenas teriam que ter um vestibular com validade, para que eles entrassem pela porta da frente das Universidades. E para que isso acontecesse eles teriam que fazer provas em todas as áreas. (SILVEIRA, 2013, s/p.).

O processo de seleção é realizado anualmente, com alternância entre as universidades. Assim, cada instituição fica responsável por uma edição do processo de seleção, realizado na forma de revezamento entre as universidades estaduais e a Universidade Federal do Paraná, que se incluiu no processo em 2005. Este é um sistema que tem tido êxito, mostrando um comprometimento dos membros da CUIA de cada universidade e respectivos gestores em fazer cumprir, de forma qualificada, o que é regulamentado pela SETI. (NOVAK, 2007).

É minuciosa a execução do Vestibular. A cada ano o processo é repensado, como também são avaliados seus resultados, visando à sua melhoria. As falas das lideranças indígenas do Estado mostram que o processo do

vestibular tem cumprido sua função, ao contrário das políticas de permanência, as quais ainda precisam avançar muito:

Que o vestibular dos povos indígena ele traz assim um tema assim bastante bom, vestibular dos povos indígena [...] ela prepara o vestibular, mas como diz, você pega uma pessoa ali, deixa ela mais à vontade dentro da sua cultura, mas leva dentro da universidade, como diz, em muita universidade ela é solta lá, sem ter o atendimento da forma que foi atendido no vestibular, então eu acho que tem que ter mais um acompanhamento enfim em toda universidade. (J.C.S., 2014).

Tem-se verificado que o momento do vestibular tornou-se um evento para os grupos indígenas. Segundo Amaral (2010), é uma possibilidade de contato das diversas etnias em um mesmo espaço, agora movidos por um novo interesse, que é o acesso ao Ensino Superior. É um momento de trocas de experiências e de expectativas que “[...] pode revelar o interesse dos diversos sujeitos, grupos e facções indígenas, principalmente familiares, na formação de profissionais, intelectuais e lideranças”. (AMARAL, 2010, p. 192).

Na seleção os membros da CUIA foram percebendo necessidades de mudar alguns dos procedimentos, visando ao aprimoramento do processo e ao atendimento das especificidades dos candidatos e da logística das próprias instituições, conforme estabelece a Resolução Conjunta n.º 035/2001.

Considerando a especificidade dos povos indígenas e a importância que têm para eles as questões comunitárias e visando solucionar os problemas relativos a questões de quem é ou não indígena, portanto, de quem tem ou não direito a participar do processo seletivo para a inscrição, além dos documentos comumente exigidos o candidato deveria apresentar uma declaração, assinada pelo cacique da comunidade à qual pertence, informando sua etnia e se reside ou residiu em alguma terra indígena situada no Estado do Paraná. Desta forma, os documentos exigidos eram:

Parágrafo terceiro: Os documentos exigidos para a realização da inscrição serão:

- I- Certidão de Nascimento emitida pela FUNAI;
- II- Carteira de Identidade;
- III- Duas fotos 3X4;
- IV- Histórico Escolar do Ensino médio;

V- Declaração assinada pelo Cacique e pelo Chefe do Posto Indígena local, comprovando o mínimo de 2 anos de residência do candidato no Estado do Paraná. (SETI, 2001, grifo nosso).

A partir de 2007 a declaração foi alterada, passando a denominar-se “Carta de Recomendação”. Este é um documento obrigatório, devendo ter a identificação e assinatura do cacique da comunidade a que pertence o candidato; mas não precisa mais especificar o tempo em que este morou em terra indígena.

Os candidatos da Universidade Federal do Paraná, por serem provenientes de diferentes regiões e etnias, devem também apresentar a Carta de Recomendação, mas esta pode ser assinada por um representante da FUNAI, sem que haja a obrigatoriedade de residência no Estado do Paraná, uma vez que a seleção desta instituição é para candidatos de todo o Brasil.

Essa questão tem gerado muita polêmica no âmbito das comunidades indígenas no momento da homologação das inscrições, da realização do vestibular e do próprio convívio dos estudantes indígenas com os demais estudantes, ao ingressarem nas IESs.

Segundo Lima e Barroso-Hoffmann (2004), no âmbito nacional as cotas trazem para a discussão a questão da identificação de quem é ou não indígena. Em alguns casos leva-se em consideração o que se estabelece na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, que em seu artigo 1º, inciso II, estabelece que “[...] a consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção”. No âmbito das políticas federais, com a recém-aprovada Lei de Cotas para o Ensino Superior federal do País passou-se a considerar a autodeclaração como critério de identificação.

No Estado do Paraná, considerando as organizações sociais das populações indígenas, nas quais o papel de líder político é exercido pelo cacique e pelas lideranças por ele escolhidas, a CUIA estabeleceu a necessidade de o candidato apresentar a Carta de Recomendação assinada pelo cacique da comunidade à qual pertence. Essa questão passou a ser

objeto de discussão no Ministério Público Federal, através da procuradoria da República do município de Londrina -PR⁷².

A ação é resultante de análises e reflexões oriundas do questionamento de estudantes que não reconheceram alguns de seus colegas como indígenas, bem como do inquérito civil público n.º 1.25.005.0003370/2011-33, que visa apurar reclamações de estudantes indígenas sobre a ocupação por não indígenas das vagas destinadas a eles pela Lei Estadual n.º 14.995/2006.

Diante destes fatos, o Ministério Público Federal (MPF) fez uma observação no XII Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, e a partir deste emitiu um parecer técnico antropológico (n.º 01/2012) no qual evidencia que a solicitação de uma carta de recomendação assinada por um cacique da comunidade, como forma de reconhecimento de quem é indígena ou não, é um critério que desconsidera o autorreconhecimento presente na Convenção 169 da OIT, bem como é excludente, pois não considera os processos que promoveram o deslocamento de indígenas para áreas urbanas.

Em face desse Parecer, a referida Procuradoria, através da Recomendação n.º 02/2012, solicitou à CUIA que adote as seguintes providências acerca dos documentos exigidos para inscrição no Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná:

- 1- a suspensão da exigência da apresentação de “Carta de Recomendação assinada por cacique da comunidade”; 2- exigir dos candidatos tão-somente uma autodeclaração de que a pessoa se considera “indígena”; 3- constituir uma Comissão, na qual parte dos integrantes deverá ser composta por representação indígena, para homologar a inscrição dos candidatos que se autodeclararem indígenas após a verificação dessa condição. (MPF, 2012).

Os elementos acima apontados levam ao questionamento do processo de acesso à política, em um momento em que para a CUIA é fundamental a discussão acerca de políticas efetivas e orgânicas entre as IESs no que se

⁷² Para uma discussão inicial sobre essa questão da Carta de Recomendação e as orientações do Ministério Público Federal ver: RODRIGUES, Isabel Cristina; NOVAK, Maria Simone Jacomini; FAUSTINO, Rosângela Célia. A Política Pública de Educação Superior Indígena no Paraná - Percursos, Dilemas e Perspectivas. **Muitas Vozes**, v. 3, p. 25-38, 2014.

refere à permanência dos indígenas nessas instituições e à conclusão dos cursos pelos que desde 2002 estão ingressando nas universidades.

Isso complexifica ainda mais o debate e as necessárias mudanças da política, pois mostra que as questões de acesso não estão resolvidas, tampouco questões de permanência e de trabalho com os egressos como, por exemplo, a necessidade de proposições de inclusão na pós-graduação para os profissionais indígenas graduados no Estado.

Considerando a complexidade da questão, a CUIA posicionou-se contrária a tal recomendação, entendendo que não cabe a esta comissão, depois de doze anos de prática, fruto de reflexões e anuência das comunidades indígenas, representadas por suas lideranças, retirar a solicitação desse documento sem consultá-las.

A prática enquanto membro da CUIA nestas discussões realizadas ao longo do ano de 2013 evidencia uma questão que é complexa e deve ser pensada conjuntamente. Enquanto ação afirmativa, essa política não pode ser objeto de discriminação, pois isto, segundo o Ministério Público Federal, é inconstitucional. A distinção entre indígenas - neste caso, entre indígenas urbanos e indígenas que vivem em terras indígenas do Estado - fere o princípio de atendimento da política, que é para indígenas, não especificando qualquer outro critério, como se pode observar no texto da lei já mostrado.

Se a identidade se dá pelo autorreconhecimento e pelo reconhecimento por parte do grupo, segundo o MPF, não se pode atribuir aos caciques toda a responsabilidade de dizer quem é ou não indígena. Na realidade, é mais fácil para eles dizer quem é indígena, mas como dizer quem não o é? Diante disto, uma discussão inicial sobre a questão foi realizada no IV Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná, que ocorreu entre os dias 7 e 9 de agosto de 2013 na Unicentro, em Guarapuava-PR, e para o qual foram convidadas lideranças indígenas e representante do Ministério Público para uma mesa-redonda intitulada "As lideranças indígenas enquanto sujeitos das experiências de educação superior indígena". Na ocasião o ministério público foi representado pela antropóloga Dr.^a Luciana Ramos. Nas falas das lideranças presentes e nas dos estudantes foi consensual a relevância do papel atribuído às lideranças indígenas no processo. Todas as falas

convergir em que a Carta de Recomendação deve ser mantida, pois se entendeu que sua retirada significaria um enfraquecimento e secundarização do papel das lideranças indígenas tradicionalmente reconhecidas pelos grupos étnicos.

Para solucionar temporariamente a questão, no Encontro deliberou-se que para a edição seguinte do vestibular, ou seja, a XIII edição, a ser realizada pela UENP, permanecerá a Carta de Recomendação, mas o candidato também poderá apresentar apenas a autodeclaração. Para homologação das inscrições que se enquadram nesse segundo grupo, acatou-se a proposta do Ministério Público de instituir uma comissão provisória, formada por 01 (um) cacique de cada região do Estado (ou seja, quatro caciques), 01 (um) membro da CUIA, 01 (um) membro da Comissão do Vestibular da UENP, 01 (um) membro da FUNAI e 01 (um) membro da SETI.

Desde então a questão vem sendo debatida nas reuniões da CUIA, que vem sendo oficiada pelo Ministério Público, cobrando ações para o cumprimento da referida recomendação. Considerando o compromisso - assumido pela SETI e pela CUIA com o Ministério Público - de abrir um debate no Estado sobre o assunto, a SETI financiou uma reunião com as lideranças indígenas do Estado, organizada pela CUIA, ocorrida em Guarapuava-PR nos dias 23 e 24 de setembro de 2014. Nesta reunião as lideranças manifestaram-se pela manutenção da Carta de Recomendação como documento obrigatório para a inscrição no vestibular, pois entendem que a política de ação afirmativa para os indígenas deve ser orientada pelo direito comunitário coletivo.

Ainda sobre o processo seletivo, salienta-se a importância de ser divulgado, questão que sempre esteve presente nas reuniões da comissão. Além de publicá-lo no *site* da universidade-sede, a CUIA faz visitas a todas as comunidades indígenas no Estado. Geralmente faz-se uma reunião com a comunidade, as lideranças e os interessados em concorrer às vagas para expor-lhes as informações básicas. Explica-se todo o processo, como as datas, as vagas disponibilizadas e questões relativas aos cursos e à Bolsa-Auxílio para os aprovados, e em alguns casos já se realiza a inscrição.

Nossa experiência com as comunidades indígenas do Estado ensina que uma questão fundamental para a viabilização da lei é a gratuidade da

inscrição e de todo o processo de seleção, uma vez que se trata de populações com alto grau de exclusão social.

Em relação às questões de locomoção, alojamento e alimentação, no início do processo a FUNAI se responsabilizava pelo transporte dos alunos das terras indígenas até os locais de prova, por meio de um acordo entre a instituição e a CUIA; mas com a extinção dos escritórios regionais da FUNAI em diversos estados - entre eles o Paraná - pelo Decreto Federal n.º 7.056/09, de 28 de dezembro de 2009, a situação se alterou, e desde então quem tem se responsabilizado pelo transporte dos indígenas para a realização do vestibular são as próprias universidades, que o fazem com uma logística definida e acordada entre os membros da CUIA Estadual.

O alojamento e a alimentação ficam sob a responsabilidade da instituição que sedia o vestibular, a qual é responsável também pelas demais questões relativas ao processo seletivo, o que inclui desde o material de divulgação até o Edital com o resultado final, e ainda o envio da documentação de inscrição de alunos no vestibular para a instituição para a qual ele foi aprovado⁷³.

Todo o processo é planejado e executado pela CUIA Estadual, que elege anualmente um presidente para o vestibular, o qual não é necessariamente um membro da Comissão, mas geralmente é alguém que faz parte da Comissão de Vestibular da instituição-sede, em articulação com os membros locais e com os membros da CUIA Estadual.

Quanto à escolha do curso, em 2006, segundo Amaral (2010), como as experiências acumuladas evidenciavam que muitas vezes os estudantes faziam inscrição em cursos sem conhecer de fato qual seria sua área de atuação depois de formado, e que isto vinha gerando evasão ou troca frequente de curso, os candidatos passaram a indicar, no momento da inscrição, apenas a instituição a que estavam concorrendo, deixando para escolher o curso no momento da matrícula, isto possibilita que, quando chegarem à universidade, eles conversem com membros da CUIA local para conhecer e entender melhor o curso, sua grade curricular e área de atuação.

⁷³ Devido às dificuldades financeiras apresentadas pela UENP para a realização do vestibular, cujos custos anuais giram em torno de duzentos mil reais, foram solicitados à SETI recursos para a realização desta edição, bem como uma rubrica específica com essa finalidade.

Entendemos que a possibilidade dos indígenas de escolher um curso no rol oferecido pelas universidades é um elemento fundamental da lei. A procura por cursos diversificados vem ao encontro dos elementos anteriormente discutidos, da busca por uma formação que extrapole o campo de atuação escolar – como ocorre nas licenciaturas interculturais. A matrícula em cursos das áreas de saúde e ciências da terra vem mostrando a demanda por formação em diversas áreas do conhecimento.

Os editais dos vestibulares e os manuais dos candidatos evidenciam que o processo seletivo é classificatório e se constitui de provas divididas em três modalidades: 1) Língua Portuguesa Oral; 2) Língua Portuguesa – Redação; 3) Conhecimentos Gerais: Língua Portuguesa – Interpretação de textos, Língua Estrangeira e/ou Línguas Indígenas (Guarani ou Kaingang)⁷⁴, Biologia, Matemática, Física, Química, História e Geografia, cada uma delas com cinco questões objetivas. Estas provas são previamente apreciadas pela CUIA estadual. O resultado é divulgado pela universidade onde o candidato tiver feito o vestibular.

A prova oral vem sendo objeto de inúmeras discussões no âmbito da CUIA, sobretudo por seu caráter subjetivo. Inicialmente, segundo Rodrigues e Wawzyniak (2006), ela foi pensada como forma de reconhecer e valorizar a tradição oral dos povos indígenas e assim, valorizar os conhecimentos e a organização diferenciada dessas populações, mas as discussões atuais no âmbito da CUIA estadual giram em torno de inúmeras questões, entre elas o aumento considerável, a cada ano, do número de candidatos, o que leva à necessidade de compor bancas de avaliação cada vez mais heterogêneas. Mesmo que se procure montar bancas em que haja pessoas que já participaram do processo, os elementos de análise são, no nosso entendimento, subjetivos, ainda que as bancas tenham uma planilha de pontuação e um treinamento prévio dos aspectos centrais que devem ser abordados durante a realização das provas. Em nosso entendimento, essa

⁷⁴ A prova de língua indígena foi incluída a partir do vestibular de 2005, sendo, segundo Rodrigues e Wawzyniak (2006, p. 15), “uma ‘opção política’ visando à valorização das línguas nativas, favorecendo os residentes nas terras indígenas, por considerar que os falantes estejam somente lá, embora nem todos sejam falantes”. Em nosso entendimento, isto é um elemento importante para a valorização dessas línguas entre os mais jovens e para dar visibilidade a essa diversidade tão importante para a constituição de um grupo étnico.

questão precisa ser amplamente problematizada. Perguntamos se uma indígena da etnia Kaingang, por exemplo, que vivencia em sua aldeia uma relação social nativa em que os homens são os que falam e a representam em público, sentem-se à vontade e têm desenvoltura e repertório verbal para responder a questões propostas, por exemplo, por dois homens estranhos ao seu convívio? Além disso, sabemos que alguns indígenas têm maior mobilidade e tramitam mais em espaços urbanos, o que exige deles um diálogo com “o outro”, enquanto outros saem diretamente de suas atividades da roça e vêm para a cidade no período do vestibular.

Estas são questões que fogem aos critérios estabelecidos pelas planilhas. Assim é urgente analisar, em conjunto com as comunidades e com os próprios acadêmicos indígenas que já passaram pelo processo, a relevância e viabilidade da manutenção da prova oral.

Outro elemento diferenciador do vestibular é a prova de língua indígena. Sobre isto Faustino, Novak e Cipriano (2013, p.11) afirmam:

As provas de língua indígena são consideradas como importante elemento no reconhecimento institucional da interculturalidade, podendo também suscitar maiores reflexões acerca de possibilidades de políticas de permanência e abertura das universidades para os conhecimentos tradicionais dos povos e línguas indígenas.

Estas provas são elaboradas por professores indígenas da Educação Básica a cada ano provenientes de uma escola diferente, visando contemplar a variação da escrita e os dialetos dessas línguas, as quais, por terem na oralidade sua forma central de manutenção entre os grupos, ainda precisam de maior sistematização e de mais materiais escritos, como vocabulários, gramáticas e literatura em geral.

Além das provas acima mencionadas, Amaral (2010, p. 231) traz alguns elementos que tornam esse processo específico:

- a exclusiva concorrência das vagas suplementares entre os indígenas, por meio de provas objetivas que possuem menor número de itens que as provas dos vestibulares convencionais;
- a anuência da inscrição pelo cacique da terra indígena em que reside o candidato, reconhecendo sua pertença étnica e territorial;

- ao conteúdo das questões elaboradas, os quais evidenciam, por vezes, um diálogo entre a literatura que explicita a realidade dos povos indígenas no Paraná e no Brasil com conteúdos apresentados pela matriz curricular do ensino médio;
- ao respeito à tradição oral e às línguas Kaingang e Guarani, contemplando-as no processo de avaliação dos candidatos;
- à institucionalização de comissão de professores das universidades públicas envolvidas, responsável pela organização dos vestibulares específicos, pela avaliação dos candidatos e pelo acompanhamento dos aprovados durante o curso;
- à concentração e ao encontro dos candidatos indígenas num mesmo local para alojamento, refeições e, muitas vezes, de realização das provas, possibilitando intercâmbios, reuniões e articulações entre eles. Desde o ano de 2005, os candidatos Kaingang e Guarani residentes no Paraná passaram a intercambiar com candidatos indígenas de diferentes grupos étnicos de outros estados do país, inscritos para concorrer à UFPR.

Estes e os elementos discutidos nesta unidade tornam o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, uma importante parte do processo de inserção dos indígenas no Ensino Superior público do Estado, embora venham sendo discutidos seus limites e a necessidade de ajustes enquanto política de inclusão para grupos que se organizam coletivamente. Em nosso entendimento, este é um importante espaço de trocas e reflexões, e mesmo que cumpra prioritariamente as questões de acesso, são espaços permeados pelas discussões acerca da presença, permanência e conclusão dos cursos superiores pelos estudantes indígenas.

4.2.3 Perfil dos candidatos a partir dos questionários socioeducacionais

Os estudantes indígenas apresentam um perfil diferenciado da maioria dos acadêmicos das universidades públicas do País, sobretudo os que frequentam os cursos que têm uma concorrência maior e apresentam um perfil bem heterogêneo entre si.

Para análise dos dados, estamos considerando o universo de 2.071 inscrições homologadas, das quais 1.400 são de candidatos para as

universidades estaduais e 671 de candidatos para a Universidade Federal do Paraná⁷⁵, conforme quadro a seguir:

Quadro 1. Quantidade de inscritos nos vestibulares dos povos indígenas no Paraná.

| Local de Realização | Edição | Ano | Inscritos para as IES Estaduais | Inscritos para a UFPR |
|---------------------|--------|------|---------------------------------|-----------------------|
| Unicentro | I | 2002 | 51 | - |
| Uel | II | 2003 | 63 | - |
| Unioeste | III | 2004 | 55 | - |
| UEM | IV | 2005 | 67 | 54 |
| UEPG | V | 2006 | 54 | 39 |
| UFPR | VI | 2006 | 82 | 80 |
| Unicentro | VII | 2007 | 61 | 82 |
| UEL | VIII | 2008 | 101 | 102 |
| Unioeste | IX | 2009 | 127 | 113 |
| UEM | X | 2010 | 197 | 84 |
| UEPG | XI | 2011 | 253 | 65 |
| UFPR | XII | 2012 | 289 | 52 |

Fonte: Relatórios dos Vestibulares dos Povos Indígenas no Paraná.

Desde o início da política os números de evasão têm sido elevados. No universo das sete universidades estaduais, o número de vagas oferecidas foi de 399⁷⁶, até o início do ano letivo de 2013. Destas vagas, as ocupadas no início deste ano eram as seguintes.

⁷⁵ A UFPR insere-se no processo em 2005 a partir do Convênio n.º 502/2004, celebrado entre a UFPR e a SETI. Suas vagas foram aprovadas, segundo Bevilaqua (2005), juntamente com a reserva de 20% de vagas para alunos negros e 20% para alunos oriundos de escolas públicas. Sobre os indígenas, sua participação foi regulamentada pela Resolução n.º 37/04 do Conselho Universitário, que para os indígenas, prevê vagas gradativas, sendo cinco vagas em 2005 e 2006, sete vagas em 2007 e 2008 e dez vagas a partir de 2009. O processo seletivo vem ocorrendo, desde então, em conjunto com as demais universidades públicas do Estado. A partir de 2012, segundo membros da CUIA Estadual, considerando a aprovação das cotas para instituições federais de Ensino Superior, a partir da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, aquela instituição vem discutindo a forma como passará a oferecer suas vagas, permanecendo, pelo seu atual termo de convênio, na parceria via SETI com as IESs até o início do ano de 2014.

⁷⁶ No primeiro vestibular foram oferecidas 15 vagas para cinco universidades, quais sejam a UEM, a UEL, a UEPG, a Unicentro e a Unioeste. A partir de 2003 a Unespar integrou-se no processo e na segunda edição do vestibular foram oferecidas, ao todo, 18 vagas. Este número permaneceu até a quarta edição. A partir de 2006, com a alteração da Lei n.º 13.134/2001, pela Lei n.º 14.995/2006, cada instituição passou a oferecer seis vagas, o número aumentou de 18 para 36 vagas anuais. Com a criação da UENP em 2006, a partir de 2007 acrescentam-se mais seis vagas

Quadro 2. Acadêmicos indígenas matriculados nas IES públicas do Estado em 2013

| Instituição | Matriculados para o ano letivo de 2013 |
|--------------------|---|
| UEL | 32 |
| UEM | 35 |
| UEPG | 18 |
| UENP | 22 |
| Unicentro | 25 |
| Unioeste | 14 |
| Unespar | 2 |
| Total | 148 |

Fonte: CUIA Estadual

Como não há dados disponíveis sobre o número de vagas efetivamente ocupadas durante o processo em todas as IESs, não é possível ter um cálculo exato do índice que evasão e conclusão dos cursos. Os dados que disponibilizamos são apenas da UEM, - na qual o índice de evasão é de 33,3%, e da UEL, em que é de 38,3%. Considerando o número de alunos atualmente matriculados e o índice de alunos concluintes nessas instituições, podemos considerar que há um índice de mais de cerca de 35% de evasão desses acadêmicos.

Sobre a Universidade Federal do Paraná, mesmo não sendo objeto de análise, consideramos relevante a apresentação de seus dados. Segundo Freitas et al. (2013), a UFPR tinha 40 estudantes indígenas matriculados. De 2005 a 2013, ingressaram 78 estudantes indígenas. Destes, seis cancelaram a matrícula, catorze abandonaram o curso, quatro trancaram a matrícula e doze se formaram, sendo três deles em Medicina, dois em Odontologia, um em Nutrição, três em Gestão Ambiental, um em Agroecologia, um em Pedagogia, e um em Direito.

O quadro a seguir mostra o número de estudantes formados por IESs que ingressaram desde o ano de 2002.

para essa instituição. Assim, o universo, que era de 36 vagas, passou para 42, o que se mantém deste então.

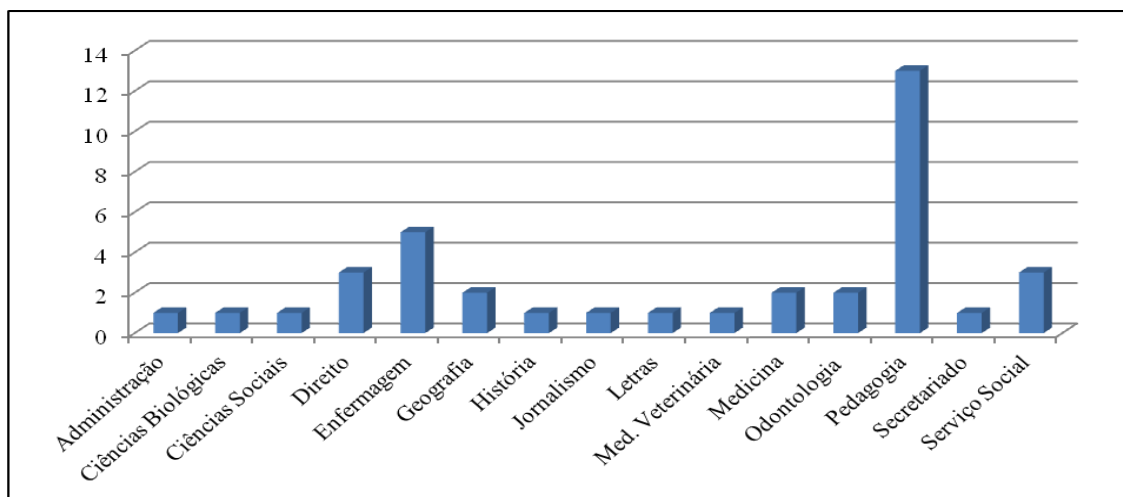
Quadro 3. Indígenas formados nas IES estaduais do Paraná

| Instituição | Sexo | Etnia | Curso | Quantidade | Total |
|------------------|-------------|-------|---------------------|------------|-------|
| UEL | M | G | Jornalismo | 1 | 7 |
| | F | G | Medicina | 1 | |
| | M | G | Med. Veterinária | 1 | |
| | F | G | Odonto | 1 | |
| | M | G | Odonto | 1 | |
| | F | G | Serviço Social | 1 | |
| | F | G | Secretariado | 1 | |
| UEM | M | G | Ciências Sociais | 1 | 11 |
| | M | K | Direito | 1 | |
| | F | G | Enfermagem | 1 | |
| | F | G | Enfermagem | 1 | |
| | F | K | Enfermagem | 1 | |
| | F | K | Enfermagem | 1 | |
| | F | G | Pedagogia | 1 | |
| | F | G | Pedagogia | 1 | |
| | F | K | Pedagogia | 1 | |
| | F | K | Enfermagem | 1 | |
| | F | K | Pedagogia | 1 | |
| | UEPG | F | K | Pedagogia | |
| F | | K | Direito | 1 | |
| Unicentro | F | K | Pedagogia | 1 | 8 |
| | F | K | Pedagogia | 1 | |
| | F | K | Serviço Social | 1 | |
| | F | K | Serviço Social | 1 | |
| | M | K | Administração | 1 | |
| | F | K | Pedagogia | 1 | |
| | M | K | Pedagogia | 1 | |
| | M | K | Pedagogia | 1 | |
| Unioeste | F | G | Medicina | 1 | 1 |
| Unespar | ---- | ----- | ----- | ----- | 0 |
| UNEP | F | K | Ciências Biológicas | 1 | 9 |
| | F | G | Geografia | 1 | |
| | F | G | Geografia | 1 | |
| | M | G | História | 1 | |
| | F | K | Letras | 1 | |
| | F | K | Pedagogia | 1 | |
| | F | G | Pedagogia | 1 | |
| | F | G n | Pedagogia | 1 | |
| | F | G | Direito | 1 | |
| Total | | | | | 38 |

O gráfico referente aos cursos escolhidos mostra uma grande procura pela área da educação, sobretudo pelo curso de Pedagogia. Entendemos que essa procura refere-se à busca de qualificação para o acesso aos empregos nas aldeias, que são, na maioria, na área da educação, sobretudo se consideramos

que a maioria das terras indígenas do Estado tem apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental.

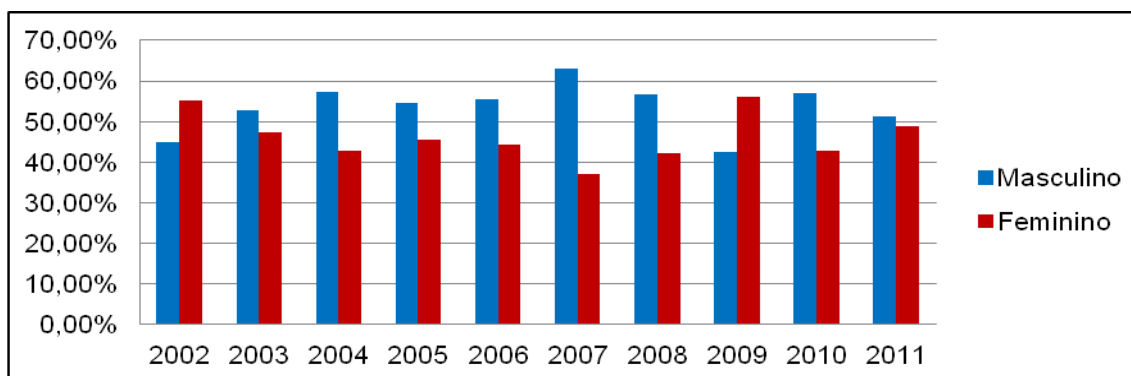
Gráfico 1. Indígenas formados nas IESs públicas do Estado, por curso



Fonte: CUIA Estadual em Abril de 2014

A Unioeste e a Unespar são as instituições com o menor índice de aproveitamento das vagas. A Unioeste tem apenas uma indígena formada, e seu índice de evasão é de 76,7%; já a Unespar não conta com alunos formados e tem um alto índice de vagas não ocupadas, sendo que atualmente, dos sete *campi*, tem apenas dois alunos matriculados no Campus de Curitiba II - FAP. Esses dados devem ser pensados em conjunto com o perfil socioeducacional dos estudantes, o qual é diferente do dos demais alunos que concorrem e entram nas universidades públicas do Estado, conforme podemos perceber nas tabelas abaixo.

Para uma análise comparativa entre os formados e o perfil dos indígenas que prestam o vestibular, uma primeira observação refere-se ao número de inscritos entre homens e mulheres.

Gráfico 2. Distribuição dos Candidatos do Vestibular Indígena, por sexo e ano

Fonte: Questionários socioeducacionais e Relatório dos Vestibulares (2002/2011)

Conforme a tabela acima, com exceção de 2002 e 2010, os homens sempre constituem a maioria dos inscritos, mas os números se invertem com relação aos concluintes. Dos 38 formados pelas universidades estaduais, 29 são mulheres, ou seja, 76%. Embora saibamos das dificuldades enfrentadas por elas para deixar os cônjuges, filhos e famílias extensas, ou para trazê-los consigo e enfrentar todos os problemas advindos da vida urbana para aqueles que vivem abaixo da linha de pobreza, os números de formados exigem análises mais aprofundadas sobre a questão.

Os candidatos apresentam também uma faixa etária acima da média dos candidatos ao vestibular tradicional. Por exemplo, dos candidatos para o vestibular de inverno da UEM em 2013, 41,7% dos candidatos tinham 17 anos, enquanto a maioria dos candidatos indígenas tinha mais de 21 anos; mas embora nos quatro últimos vestibulares tenha aumentado um pouco o número de inscritos com até 20 anos, como se pode observar a partir de 2008, em que o percentual passou a ser cerca de 30%, este percentual ainda é muito baixo.

Tabela 1. Faixa etária dos candidatos ao vestibular indígena, segundo ano de ingresso

| Idade | Ano | | | | | |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
| 17 à 20 | 14,3% | 21,1% | 23,6% | 34,0% | 32,2% | 30,6% |
| 21 à 23 | 28,6% | 26,3% | 25,5% | 21,0% | 19,0% | 14,6% |
| 24 à 29 | 24,5% | 22,8% | 21,8% | 20,0% | 21,5% | 30,6% |
| 30 anos ou mais | 32,7% | 29,8% | 29,1% | 25,0% | 27,3% | 24,2% |

Fonte: Questionários socioeducacionais e Relatório dos Vestibulares (2002/2007)

Vem-se verificando nos últimos anos um interesse cada vez maior de jovens indígenas pelo Ensino Superior. Segundo os entrevistados, isto se deve ao exemplo que os jovens têm de seus pais, parentes e amigos que têm se graduado e retornado para as comunidades. O Ensino Superior tem passado a fazer parte do horizonte dos jovens indígenas dentro das comunidades.

Agrega-se a essa mudança, no nosso entendimento, a troca de experiências entre os jovens das comunidades e os acadêmicos indígenas, assim como o olhar para o Ensino Superior como um direito e uma possibilidade de vivenciar novas experiências. Essa tendência pode ser verificada na tabela abaixo, na qual se evidencia um aumento de jovens de até 25 anos no Ensino Superior, que representa uma média de mais de 55% dos candidatos:

Tabela 2. Faixa etária dos candidatos ao Vestibular Indígena, segundo ano

| Idade | Ano | | |
|-----------------|-------|-------|-------|
| | 2010 | 2011 | 2012 |
| 17 à 20 | 32,7% | 28,9% | 26,3% |
| 21 à 25 | 31,1% | 33,2% | 29,2% |
| 26 à 30 | 17,1% | 18,9% | 21,8% |
| 31 à 40 | 14,3% | 12,1% | 16,7% |
| 41 anos ou mais | 3,2% | 5,7% | 5,1% |
| Não responderam | 1,6% | 1,1% | 1,0% |

Fonte: Questionários socioeducacionais e Relatório dos Vestibulares (2002/2007)

Essa questão deve ser pensada conjuntamente com a dos índices de alunos no Ensino Médio. Segundo dados de 2006, disponibilizados por Amaral (2010), nas terras indígenas o Ensino Médio teve um crescimento de 543% no período de 2002 a 2006, embora esse percentual ainda seja baixo em relação à demanda de alunos indígenas que, pela falta de oferta desse nível de escolaridade nas TIs, ainda frequentam escolas no meio urbano, principalmente de Ensino Médio. Conforme se pode observar no Censo da Educação Básica 2012, nas terras indígenas os números de alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental eram, respectivamente, de 22.856 e 167.338, enquanto apenas 17.586 alunos estavam matriculados no Ensino Médio.

No Estado do Paraná, segundo Faustino, Novak e Cipriano (2013, p.8), em 2009 todas as trinta e duas escolas indígenas do período foram estadualizadas. Na mesma perspectiva do cenário nacional, destas, apenas sete ofertam o Ensino Médio nas próprias terras indígenas; mesmo assim, percebe-se um “[...] aumento do número de estudantes indígenas secundaristas que, ao concluírem todas as etapas da Educação Básica, passaram a se inscrever nos processos seletivos anuais [...] para cursar o Ensino Superior”.

Entendemos que a demanda dos primeiros anos estava relacionada à grande parte de profissionais que atuavam nas terras indígenas sem a devida qualificação em Ensino Superior, sobretudo nas escolas. Nesse sentido é significativo o número de alunos que concluíram o Ensino Superior nas áreas de licenciaturas - o correspondente a 18 deles - o que equivale a 47,36%.

Com relação à modalidade cursada no Ensino Médio, conforme a tabela abaixo, uma quantidade considerável dos candidatos indígenas fez essa etapa da escolarização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou na modalidade profissionalizante, o que evidencia parte das dificuldades encontradas para concluir seus estudos de maneira regular e nas séries correspondentes à idade escolar, sobretudo considerando-se o baixo número de escolas indígenas que oferecem o Ensino Médio no Paraná.

Tabela 3. Modalidades de Ensino Médio cursadas pelos candidatos do vestibular indígena segundo o ano

| Tipo de Ensino | Ano | | | | | | | | | |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
| Profissionalizante | 26,5% | 12,3% | 12,7% | 16,1% | 11,1% | 5,1% | 3,5% | 7,6% | 3,9% | 1,9% |
| Regular | 55,1% | 43,9% | 43,6% | 50,0% | 50,0% | 56,4% | 56,7% | 60,2% | 62,5% | 61,9% |
| Supletivo | 14,3% | 43,9% | 40,0% | 31,3% | 30,6% | 37,2% | 27,1% | 27,1% | 29,3% | 29,8% |
| Magistério | - | - | - | - | - | - | 9,4% | 3,6% | 4,3% | 4,8% |
| Outro | - | - | - | - | - | - | 1,0% | - | - | 0,03% |
| Não responderam | 4,1% | - | 3,6% | 2,7% | 8,3% | 1,3% | 2,5% | 1,6% | - | 1,3% |

Fonte: Questionários socioeducacionais e relatório dos vestibulares (2002/2011).

Essa grande formação no ensino de jovens e adultos, mesmo sendo uma realidade que vem diminuindo no Estado, como podemos perceber na tabela

acima, é decorrente da distância das escolas de nível médio, que em sua maioria estão localizadas na zona urbana, acarretando dificuldades de locomoção. Outro fator é a necessidade que trabalhar fora da terra indígena, sobretudo como mão de obra temporária (boias-frias), para ajudar na manutenção das despesas familiares. As extensas jornadas e os horários de trabalho muitas vezes os impossibilitam de frequentar esse nível de ensino nas séries regulares. A formação nos demais níveis de ensino é feita quase totalmente em escolas públicas dentro e fora das terras indígenas, com poucas exceções de candidatos que vivem em centros urbanos.

Esses dados são bem discrepantes se comparados aos demais candidatos do vestibular tradicional. Por exemplo, os dados sobre os candidatos do vestibular de inverno da UEM de 2013 mostravam que, embora um grande número tivesse cursado a Educação Básica em escola pública - correspondente a 44,5% no Ensino Fundamental e 42,2% no Ensino Médio -, um elevado número (44,1%) frequentou cursinhos pré-vestibulares. Com relação aos indígenas, segundo os dados de 2008, 2009 e 2010 em que a questão do curso pré-vestibular foi incluída, temos que 93,71% dos candidatos nunca frequentaram um desses cursos.

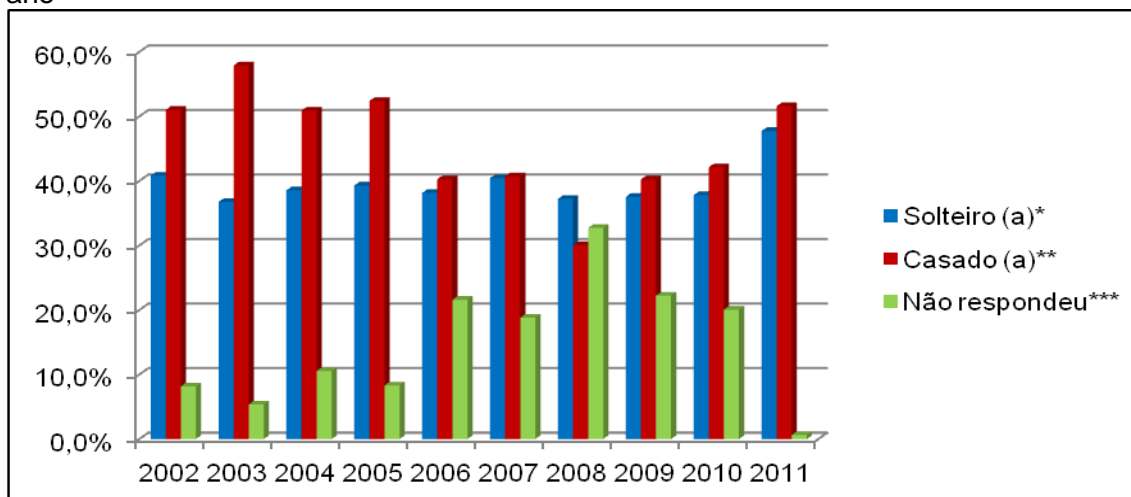
Entre as dificuldades encontradas para concluir o Ensino Superior, pode-se citar também a insuficiente formação em nível médio, como se pode observar na fala da enfermeira indígena, graduada na UEM, Silvana Matias:

O ensino médio oferecido nas instituições próximas às aldeias traz uma escassa preparação para a vida acadêmica, ou seja, ensina ao indivíduo somente o básico, não dando aos alunos um horizonte ao acréscimo profissional [...] diante das muitas dificuldades encontradas, destaco as lacunas deixadas pelo ensino médio, que fazem com que a aprendizagem no ensino superior fiquem comprometidas; [...] o ensino oferecido à maioria dos indígenas, anteriormente à faculdade, não prepara o aluno no que diz respeito à interpretação de textos [...]. (MATIAS, 2010, p. 138).

Soma-se a essas dificuldades a questão de emprego e renda. As análises mostram que cerca de 40% dos candidatos responderam que têm renda fixa e 60%, que não. Pelas pesquisas realizadas com as comunidades indígenas no Paraná, sabemos que as atividades que desenvolvem para sobreviver são

principalmente temporárias, ou seja, o trabalho como boias-frias nas fazendas do entorno das áreas indígenas e a venda do artesanato. Outro elemento que se destaca é o número de candidatos casados.

Gráfico 3. Distribuição dos candidatos do vestibular indígena segundo o estado civil e ano

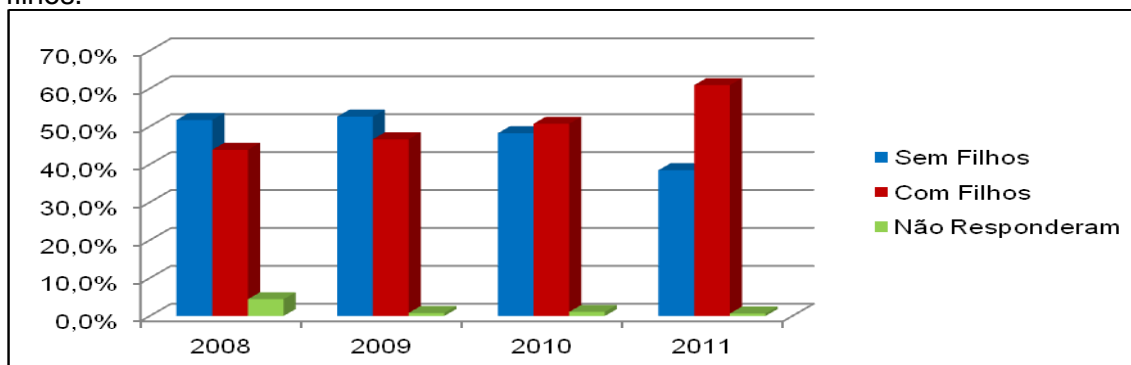


Fonte: Questionários socioeducacionais e relatório dos vestibulares (2002/2010).

Embora a tendência, conforme o gráfico, seja diminuir o número de candidatos casados, seguida da tendência de aumentar o número de jovens, conforme exposto acima, ainda é significativa o número de candidatos casados, que são a maioria em quase todos os anos analisados, exceto em 2008.

O fato de um grande número de candidatos ser constituída de casados se reflete no alto índice dos que têm filhos, como se pode observar no gráfico abaixo, dos anos de 2008 a 2011.

Gráfico 4. Distribuição dos candidatos do vestibular indígena segundo a presença de filhos.



Fonte: Questionários sócio-educacionais e relatório dos vestibulares (2008/2011).

Uma questão importante sobre a grande quantidade de candidatos casados e com filhos refere-se à participação que estes têm na vida econômica familiar. Nos questionários apenas das quatro primeiras edições do vestibular, ou seja de 2002 a 2005, havia uma questão com a seguinte redação: “Qual a sua participação na vida econômica da família?”; para esta questão havia cinco alternativas, conforme segue.

Quadro 4: Participação do candidato indígena na vida econômica familiar

| | |
|---|--------|
| Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas | 17,66% |
| Trabalho e sou responsável pelo meu próprio sustento | 19,70% |
| Trabalho e sou responsável pelo meu próprio sustento e contribuo parcialmente para o sustento da família ou de outras pessoas | 14,60% |
| Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família | 25,52% |
| Não trabalho e meus gastos são financiados pela família e por outras pessoas. | 18,48% |
| Não respondeu | 4,04% |

Fonte: Relatório dos vestibulares (2002/2005).

A participação dos candidatos na vida econômica da família é bem significativa. Este e outros elementos que encontramos da realidade das terras indígenas e o contato com os acadêmicos da UEM e de outras instituições nos Encontros de Educação Superior indicam que sem um auxílio financeiro a permanência dos indígenas na universidade não se viabilizaria.

Faustino (2012a), ao fazer uma análise da situação das terras e das condições de vida dos Guarani - que podemos estender também aos Kaingang - afirma:

As terras demarcadas para os Guarani no Norte estão situadas nos municípios de mais baixo IDH (índice de desenvolvimento humano), rodeadas pela agricultura mecanizada com alta utilização de agrotóxicos. Os rios estão poluídos e há pouquíssimas reservas de matas, pois o estado figura entre os de maior área desflorestada da Região Sul. Segundo estudos do ITCG (Instituto de Terras, Cartografias e Geociências), o Paraná apresenta desmatamento de mais de 90% de suas florestas, e o que resta é um índice inferior ao mínimo exigido para a conservação da biodiversidade.

A pesca, a caça, a coleta e produção de artesanato, em decorrência da falta de recursos naturais (taquara, sementes, plumas), são incipientes entre os grupos. Nas áreas demarcadas, além do solo degradado, a extensão da terra não é suficiente para a prática da agricultura. Com a falta de trabalho, muitas famílias e jovens solteiros migram para as cidades maiores em busca de sobrevivência. (FAUSTINO, 2012a, p. 242).

Esta é a realidade econômica dos grupos familiares da quase totalidade de estudantes que ingressam nas universidades estaduais do Paraná. Pelas pesquisas realizadas e pelas entrevistas e o convívio com os acadêmicos da UEM percebemos que eles utilizam a bolsa-auxílio para prover todas as suas necessidades, que vão desde alimentação e moradia até materiais e instrumentos utilizados na formação acadêmica, e embora, para muitos deles, a bolsa seja a única fonte de renda, muitas vezes ainda mandam dinheiro para familiares nas comunidades. Sobre essa dificuldade financeira, a pedagoga indígena Joelma Lourenço Piraí, graduada na UEM, afirma:

Desde a minha infância tive o sonho de concluir meus estudos em uma faculdade. Mas, devido às condições financeiras não tive como terminar no tempo proposto. Essa é uma das barreiras que dificulta muito o ingresso na faculdade, não só para os indígenas, mas também para toda a população que é mal assistida. (PIRAÍ, 2010, p. 135).

Assim, a educação superior pode ser vista como forma de acesso a fontes de subsistência e geração de renda, e além disso, a universidades se torna “[...] espaço de afirmação social, econômica e cultural, a partir da possibilidade de formação de um quadro de jovens dirigentes indígenas mais bem articulados com as políticas de geração de renda local”. (FAUSTINO; NOVAK; CIPRIANO, 2013, p. 7).

Estes dados socioeconômicos mostram a necessidade de auxílio financeiro para que a política de acesso ao Ensino Superior se viabilize. Assim, desde o início do processo, o governo do Estado, através da SETI, destina uma bolsa mensal, denominada Bolsa Auxílio ao Estudante Indígena das Universidades Públicas do Paraná. Embora esta seja uma ação que acompanha todo o processo, somente em 2007 foi promulgada a Lei n.º7627, de 27 de dezembro, cujo artigo 1º está assim redigido:

Art. 1º. Fica o Poder Executivo autorizado, através da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, a regulamentar a concessão de bolsa-auxílio aos estudantes indígenas que tiverem seu ingresso nas Universidades Públicas Estaduais do Paraná. (PARANÁ, 2007).

Atualmente a bolsa é regulamentada pela Resolução n.º 179/2010 - SETI, que em seu artigo 3º estabelece o valor de R\$ 633,00 (seiscentos e trinta e três reais), acrescido de 50% para o estudantes que comprovarem com documentação que têm filhos sob sua responsabilidade. De acordo com essa resolução, é responsabilidade da CUIA de cada uma das IESs encaminhar mensalmente a lista de bolsistas para a SETI, mediante a verificação de frequência mínima de 75% nas aulas; ou seja, para que o aluno tenha direito à bolsa, não poderá ser reprovado por falta. Tal situação implica que, se isto ocorrer, a bolsa deverá ser suspensa a partir do bimestre subsequente. (PARANÁ, 2010).

Muitos são os argumentos em favor de condicionar o recebimento da bolsa ao rendimento escolar e de haver um prazo máximo para que seja paga. Por outro lado, algumas discussões pautam-se pelo tipo de política que exige do Estado uma forma de inclusão, e a bolsa é uma das poucas possibilidades que têm os alunos de manter-se neste nível de ensino, morando fora de suas terras de origem e muitas vezes tendo famílias para sustentar, como observado nas tabelas acima.

Uma questão relacionada à bolsa-auxílio que está em processo de reformulação é o nome deste benefício. O termo *bolsa* tem impedido os estudantes indígenas de participar de projetos e obter bolsas de órgãos de fomento como o CNPQ e a CAPES. Entende-se que a reformulação é necessária, uma vez que esses acadêmicos podem e devem ter oportunidades de ingressar em grupos de pesquisa como os demais estudantes universitários, para assim ampliar suas experiências acadêmicas e, quiçá, tornarem-se pesquisadores e/ou professores universitários e divulgarem suas produções nos meios acadêmicos.

Outro elemento importante e que influencia nos processos de formação desses candidatos é a questão linguística. Sobre este fator, as duas tabelas

abaixo dão um panorama da situação em que estes estudantes chegam à universidade.

Tabela 4. Primeira língua que aprendeu na infância

| Língua | Ano | | | | | | |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2009 | 2010 | 2011 |
| Kaingang | 22 | 49 | 38 | 42 | 66 | 98 | 121 |
| Guarani | 2 | 7 | 9 | 4 | 12 | 27 | 10 |
| Português | 31 | 48 | 58 | 51 | 108 | 112 | 131 |
| Xokleng | - | - | - | 10 | 17 | - | - |
| Outras | - | 8 | - | 3 | 5 | 3 | 2 |
| Indígena e Português juntas** | - | - | 52 | 54 | 43 | 37 | 47 |
| Não respondeu | - | - | 5 | - | - | 3 | - |
| Total | 55 | 112 | 162 | 164 | 251 | 280 | 311 |

Fonte: Questionários sócio-educacionais e relatório dos vestibulares (2002/2010).

Obs.: em 2002 e 2003 os candidatos assinalaram mais que uma alternativa. Em 2008 a pergunta era diferente, por isso as alternativas de respostas não constam na tabela.

Os dados acima e as observações dos acadêmicos e dos indígenas formados na UEM evidenciam que os falantes de língua indígena têm mais dificuldades em seus estudos universitários, fator que leva alguns deles a desistir do curso. Seria necessário, em nível estadual, fazer pesquisas e análises da política de formação superior, com investigações sobre essa questão na área de linguística, para se ampliarem as possibilidades de compreensão e melhoria das políticas de formação superior indígena. Os formados são os que já utilizavam a língua portuguesa em suas práticas cotidianas. Essa é uma situação que deve ser analisada em cada universidade, sendo um campo importante de análise para a compreensão das políticas para o Ensino Superior, uma vez que o bilinguismo e a interculturalidade são elementos centrais nos documentos das políticas de educação escolar Indígena⁷⁷.

⁷⁷ O bilinguismo vem sendo discutido pelo grupo de pesquisadores do LAEE, coordenado pela professora Rosângela Célia Faustino, junto ao programa Observatório da Educação Escolar Indígena, subprojeto Interculturalidade e interdisciplinaridade na educação escolar indígena no Paraná: contribuição à alfabetização, formação de professores e elaboração de materiais didáticos bilíngues, através também de orientações de mestrado e doutorado sobre a temática.

Os dados acima explicitados remetem à necessidade de políticas efetivas de permanência e integralização dos cursos, pois fica evidente que apenas a política de acesso não garantirá êxito dos indígenas nesse nível de ensino. É nesse sentido que na seção a seguir discutimos algumas das ações visando a esse objetivo.

4.2.4 Reflexões sobre a permanência: ações e normatizações

Se o acesso dos indígenas ao Ensino Superior no Estado se dá de forma unificada e com certa sistematicidade, as políticas de permanência são um aspecto que ainda está longe de ter uma orientação geral no âmbito das sete universidades Estaduais que compõem a Comissão Universidade para os Índios. Entendemos que a composição da CUIA é um fator determinante para o avanço da política em cada instituição. Nas IESs onde há pesquisadores da temática indígena o abandono dos cursos e a rotatividade são menores e há mais tempo existem leis internas que tratam de um número maior de questões. Isto significa que nessas universidades os pesquisadores têm exercido, em nível interno, papéis que auxiliam na permanência e conclusão dos cursos superiores pelos estudantes indígenas.

Entendemos ser essencial um trabalho de sistematização da CUIA de cada instituição, bem como análise e divulgação de suas políticas e resultados, para que as próprias populações indígenas possam ter mais elementos de acompanhamento da política. A legislação pertinente estabelece que, uma vez garantido o acesso, as políticas de permanência são de responsabilidade de cada instituição. Assim, a forma como a questão é tratada depende, muitas vezes, de grupos que vinham realizando trabalhos com populações indígenas, tanto de pesquisa como de extensão, os quais conhecem melhor a realidade das comunidades de origem desses estudantes.

Uma questão importante instituída na Resolução que estabelece a Comissão Universidade para os Índios – CUIA Resolução n. 001/2004, é que para a nomeação dos componentes da Comissão o reitor deve levar em consideração

a atuação do professor com estas populações. Percebemos que isto não é recorrente em todas as IESs, pois em algumas delas não há grupos de pesquisa consolidados na área.

Segundo Amaral (2010), em 2002 a UEL instituiu um grupo de trabalho - que em 2005 passou a ser a CUIA/UEL - para assessorar a Pró-Reitoria de Graduação nas questões afetas aos estudantes indígenas. Este grupo propôs a criação do até então existente Programa de Formação Intercultural, voltado ao acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas ali matriculados. A questão da permanência é regida pela Resolução CEPE n.º 0004/2009, que também dispõe sobre outras questões, como a ocupação das vagas, o acompanhamento, (este deve ser realizado pela CUIA da instituição junto com o colegiado de curso), o trancamento e cancelamento de matrícula, transferências externas, reopção de curso e permuta de turno. Percebe-se que a Resolução, embora de forma sucinta, aborda todas as questões que envolvem a vida desses acadêmicos e atribui à CUIA local a responsabilidade por essas questões.

Na citada instituição existe, internamente, um grupo de trabalho ampliado, composto por mais que os três membros nomeados pela SETI, os quais vêm pensando em conjunto a formulação de políticas de permanência e conclusão dos cursos. A instituição realiza projetos de extensão nas comunidades indígenas que envolvem os acadêmicos indígenas e os egressos da política. Rodrigues e Wawzyniak (2006) afirmam que desde o início do processo a UEL vem desenvolvendo trabalhos de acompanhamento didático-pedagógico, conforme relatam:

Na UEL a reitoria designou em outubro 2002 uma comissão formada por seis servidores (professores e técnicos) para assessorar a Pró-Reitoria de Graduação e acompanharem os estudantes identificando as dificuldades por eles enfrentadas e buscar soluções alternativas. Foram feitas, inclusive, visitas às áreas indígenas para resolver problemas como dificuldade de transporte e encontros regulares entre um estudante e sua família. (RODRIGUES; WAWZYNIAC, 2006, p.28).

Outras ações foram desenvolvidas posteriormente a estas e continuam no sentido de entender a política e melhorar o acompanhamento dos estudantes indígenas. No início de 2014 foi estabelecida a obrigatoriedade de que os alunos

da instituição se matriculem, no primeiro ano, no “Curso Intercultural de Iniciação Acadêmica”. Este curso tem como objetivo central “Promover formação acadêmica ampla e intercultural dos estudantes indígenas ingressantes na graduação da UEL, por meio de práticas educativas interdisciplinares e contribuir para a afirmação, respeito e visibilidade da presença indígena no ambiente acadêmico”. (UEL, 2013, p. 7). Esse curso é composto de quatro módulos interdisciplinares, cada um deles com carga de 120 horas, a saber: Terra e Identidade; Ciência e Saúde; Cidadania e Sustentabilidade e Cotidiano Acadêmico. A proposta é que após esse ano inicial, desde que aprovados, os alunos escolham os cursos de graduação para se matricularem. Caso isso não ocorra, o acadêmico deverá fazer o curso novamente.

Na UEM se destacam dois documentos que normatizam questões relativas aos acadêmicos indígenas. São eles: a Resolução n.º 205/2006 – CEP, que regulamenta o processo de ocupação de vagas, matrícula e acompanhamento dos alunos indígenas, e a Resolução n.º 115/007 – CEP, que cria o Programa de Inclusão e Permanência de Alunos Indígenas (PROINDI). A Comissão Universidade para Índios da UEM vem, desde o início do processo, fazendo acompanhamento desses alunos e pensando políticas internas para a melhoria do aproveitamento e a permanência dos acadêmicos. A comissão é composta por pelo menos dois professores que desenvolvam pesquisas na área. Há ainda o LAEE/UEM-PR, cujos pesquisadores – entre os quais se incluem acadêmicos de graduação, pós-graduação e professores de diferentes áreas do conhecimento - desenvolvem pesquisas com a temática indígena e prestam algum tipo de suporte aos estudantes indígenas do Ensino Superior.

Na UENP, segundo dados da CUIA local, existe uma proposição, mas até o momento não foi aprovada uma resolução interna para os acadêmicos indígenas, assim as relações acadêmicas são regidas pelas mesmas normas dos não indígenas. É importante destacar que devido à proximidade geográfica com terras indígenas e à presença de vários campi, é a segunda em número de formados. Por questões orçamentárias, a instituição tem indicado apenas dois membros para participar da CUIA.

A CUIA da UEPG é composta por três membros com experiência de pesquisas com populações indígenas, um dos quais está na CUIA desde sua

criação. As questões internas são normatizadas desde 2004 pela Resolução CA nº. 262, de 30 de agosto de 2004. Em 2008 foi baixada a Resolução n.º 436 CA de 17, de novembro de 2008, a qual foi modificada pela atual Resolução do Conselho de Administração - CA n.º 454, de 12 de novembro de 2012, que estabelece como de incumbência da CUIA:

III Acompanhar o desempenho didático-pedagógico dos estudantes indígena, concomitante com os Colegiados dos respectivos cursos;

V Apoiar projetos de ensino, pesquisa e de extensão, com populações indígenas e suas respectivas comunidades;

VI – Sensibilizar e envolver a comunidade sobre a questão indígena;

VII – Buscar diálogo, integração e parceria interinstitucionais.

Não se observam na legislação interna questões relativas às políticas de permanência, tão pouco questões efetivas relativas à conclusão dos cursos. Faltam normas relativas a questões técnicas como transferência externa, trancamento de curso e outras, porém verifica-se uma preocupação com o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas, conforme exposto acima. Quando abordados sobre esses assuntos nas reuniões estaduais, os membros da CUIA da instituição reconhecem a falta dessas normas.

Na Unicentro, atualmente a CUIA é composta também por três membros, todos os quais têm pesquisas com populações indígenas. Um deles participou do processo de regulamentação da lei e sempre fez parte da Comissão Estadual. As questões relacionadas aos indígenas são normatizadas pela Resolução n.º 003/2007-CEPE/Unicentro, que regulamenta o programa de tutoria discente, o qual atende, entre outros alunos, os indígenas, conforme seu artigo 1.º: “Parágrafo único. Os acadêmicos, que estudam na UNICENTRO, beneficiados pelo Programa são preferencialmente: I – os indígenas beneficiados por Lei Estadual”. O artigo 10, sobre as funções do tutor o parágrafo III estabelece que cabe a este “III – orientar e assistir os alunos indígenas e/ou com necessidades educacionais especiais, durante o processo de formação acadêmica”.

Este parágrafo, segundo os membros da CUIA, é um importante instrumento de acompanhamento e melhoria dos níveis de aproveitamento dos indígenas nos cursos de graduação da instituição. Na Unicentro, juntamente com

a CUIA local estão sendo pensadas políticas de permanência, sobretudo devido à participação de um de seus membros desde a regulamentação da Lei n.º 13.134/2001.

Há pesquisas sobre a temática na instituição. Cabe destacar, em nível de pós-graduação, a tese de doutorado na área de educação de uma das professoras, a qual atualmente é membro da CUIA. Em seu trabalho, Angnes (2010) faz um estudo sobre o ingresso, permanência, desistência e conclusão dos estudantes na instituição. No seu trabalho de campo, a autora entrevistou vinte e três indígenas, dos quais treze eram estudantes matriculados na Unicentro em 2010, sete desistentes e 3 (três) formados pela instituição.

Para normatizar as questões de permanência, a Instituição tem a Resolução n.º 32 CEPE/UNICENTRO, de 5 de novembro de 2012, que regulamenta as normas acadêmicas para os cursos presenciais de graduação da instituição. O capítulo X da Resolução trata dos alunos indígenas, e no artigo 110 estabelece que a matrícula seja feita junto aos membros da CUIA em datas específicas, caracterizando-se desistente o candidato aprovado que não cumprir esta norma. A resolução normatiza questões como prazo de conclusão de curso, cancelamento de matrícula e transferência externa, conforme segue:

Art. 111. Mediante avaliação da representação da CUIA na UNICENTRO e autorização do Departamento Pedagógico, o aluno indígena que não concluir o curso no prazo máximo estabelecido no projeto pedagógico pode obter novo prazo, não excedente a dois anos.

Art. 112. Além das situações previstas no art. 53, deste Regulamento, o aluno indígena tem sua matrícula cancelada quando:

I – reprovar, por frequência, em todas as disciplinas em que estiver matriculado, durante o ano letivo;

II – não concluir o curso após a concessão de novo prazo, conforme previsto no artigo anterior.

Art. 113. Mediante existência de vaga específica para a cota indígena, confirmada pela representação da CUIA na UNICENTRO, é permitida a transferência externa de alunos indígenas para prosseguimento de estudos no mesmo curso de graduação ofertado pela UNICENTRO.

Parágrafo único. O prazo para requerimento de transferência externa para ingresso na UNICENTRO é previsto no Calendário Universitário.

Art. 114. Havendo mais interessados do que o número de vagas existentes, a seleção para ingresso por transferência externa de alunos indígenas é feita pela representação da CUIA na

UNICENTRO, por meio da análise do desempenho escolar dos candidatos na instituição de origem.

Art. 115. Com exceção do disposto neste Capítulo, os acadêmicos indígenas ficam sujeitos às mesmas normas vigentes para os demais alunos de graduação da UNICENTRO.

Esta resolução mostra que algumas questões importantes estão sendo pensadas no âmbito da Unicentro, principalmente no que se refere à delegação de funções para a CUIA, que pode avaliar e contribuir para pensar aspectos como, por exemplo, o prazo para conclusão de curso. Ademais, entendemos ser fundamental que se construam mecanismos para a transferência interna de curso e se regulamentem políticas de acompanhamento.

A Unespar é composta por sete faculdades isoladas. Seu processo de criação iniciou-se em 2001, agregando doze faculdades estaduais isoladas, das quais cinco formaram a UENP, em 2006. O processo de institucionalização da Unespar não se concretizou e foi retomado em 2010. A instituição foi regulamentada pela Lei Estadual n.º 17.590, de 12 de junho de 2013. O seu credenciamento ocorreu em novembro de 2013, e deste então a reitoria vem trabalhando para cumprir as orientações do Conselho Estadual de Educação.

Cabe destacar que, como a instituição é ainda recente e permeada pela lógica administrativa multicampi, muitos componentes de sua estrutura – como, por exemplo, as pró-reitorias - ainda estão em construção e consolidação. A reitoria tem sede no Município de Paranavaí, mas ainda carece de estrutura física e administrativa, ou seja, os trabalhos dentro da organização administrativa de uma universidade estão em fase de organização, sendo ainda incipientes. Cabe ressaltar que é, no Estado, a terceira maior pelo critério de vagas de graduação presencial oferecendo anualmente 3.250 em seus 64 cursos de graduação.

Sobre as vagas para indígenas, atualmente apenas o campi de Curitiba I (FAP) têm alunos matriculados. A partir de 2014 a nomeação dos membros da CUIA passou a ser feita de forma unificada, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, mas a condição de *multicampi* dificulta o trabalho de seus membros. A instituição ainda não tem resoluções internas para o recebimento de estudantes indígenas de forma unificada, uma vez que também não tinha nenhuma normatização específica antes do processo de unificação.

Na Unioeste, até o ano de 2012, a CUIA tinha três membros, dos quais dois eram professores, um deles com pesquisa na área da educação escolar indígena; e o terceiro membro da Comissão é uma técnica administrativa da Pró-Reitoria de Administração. As questões afetas aos acadêmicos indígenas são normatizadas pela Resolução n.º 105/2003 do CEPE, que aprova o regulamento do que eles chamam de “Comissão de Trabalho em Educação Escolar Indígena na Unioeste”. Entre duas atribuições se destacam:

Art. 2º São objetivos da Comissão de Trabalhos em Educação Escolar Indígena:

I – discutir o processo de seleção e ingresso dos candidatos indígenas na universidade;

II – propor e viabilizar atividades de extensão, em parceria com diferentes órgãos complementares e suplementares e/ou grupos de pesquisa da UNIOESTE, referentes à questão do índio e sua participação na sociedade brasileira;

III – Propor programas de apoio à inserção e à permanência de acadêmicos indígenas envolvendo temáticas referentes à educação, ensino de conteúdos específicos, observados as especificidades como o bilinguismo, comunicação e interculturalidade, podendo ser extensivos aos demais acadêmicos da Unioeste.

IV – prestar assessoria aos docentes da Unioeste em atividades didático-pedagógicas e desenvolvimento de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão relacionados a temática indígena.

Além dessa resolução, a instituição tem, dentro do quadro de monitores, seis que são destinados ao atendimento dos estudantes indígenas. Cabe ressaltar as dificuldades que os membros da CUIA da instituição relatam desde o início do processo, como a realidade de membros nos vários campi, a inexistência de grupo de pesquisas sobre a temática e a falta de docentes interessados no trabalho, o que fez com que em alguns momentos a “Comissão” se reduzisse à representante técnico-administrativa. Esses e outros elementos ligados à história de ocupação de terras na região, no nosso entendimento, dificultam o processo de acompanhamento e permanência dos estudantes da instituição, do que resultou que a instituição teve a primeira e única estudante formada em 2014.

Pelo exposto acreditamos ter evidenciado quão distante ainda estão as ações da CUIA e das universidades do Paraná de forma geral de construir, com a participação indígena, uma política que de fato considere a especificidade indígena e a necessidade deles de acessar os conhecimentos universitários.

Sobre o Estado do Paraná, percebe-se que a política foi imposta pelo Governo do Estado e não foi discutida no âmbito das universidades, responsáveis por sua execução, tampouco no das comunidades indígenas, que foram se organizando no processo para trilhar mais este percurso em sua formação escolar.

Também as universidades foram compreendendo e resolvendo essas questões no decorrer do processo. É muito comum estudantes e professores da UEM, por exemplo, não saberem sequer que nela ingressam, por vias diferenciadas, estudantes indígenas, o que, a nosso ver, dificulta e limita muito as possibilidades de interação e trocas que poderiam ocorrer no âmbito da universidade.

É necessário tentar antecipar algumas questões, considerando a experiência acumulada ao longo dos doze anos da existência de vagas excedentes nas universidades públicas do Paraná para ingresso de estudantes indígenas, ao invés de se tentar sempre resolver as demandas que vão surgindo. Para isso são necessárias ações que extrapolem os limites da filantropia, reconhecendo que “dar” aos povos indígenas o direito de acesso à universidade sem diálogo e condições materiais efetivas para sua permanência pode criar mais problemas, gerando nessas comunidades falsas expectativas quanto ao sucesso desses acadêmicos. Precisamos de análises que avaliem essas políticas em sua totalidade, tanto no que diz respeito às universidades, quanto no tocante aos impactos que tais políticas vêm causando para as comunidades indígenas que estão recebendo esses alunos recém-egressos.

É preciso também um esforço por parte da CUIA para a sistematização dos dados, pois qualquer política pública, para ser compreendida, analisada e melhorada, precisa de informações quantitativas precisas para que as questões qualitativas possam ser problematizadas. Em nível estadual há muito o que pensar e discutir, e entendemos que os encontros e os eventos ocorridos para reflexão acerca do processo de seleção e de permanência dos indígenas no Ensino Superior do Paraná são importantes espaços de discussões sobre essa política, como as que ocorreram no “I Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná”, realizado na Universidade Estadual de Londrina em 2008, cujos objetivos consistiram em

[...] discutir a educação superior indígena nas universidades paranaenses, discutir as políticas de acesso e permanência dos estudantes indígenas nas universidades brasileiras e conhecer as experiências das universidades brasileiras com relação ao ensino superior indígena. (I EESIP, 2008).

Nesse momento as discussões estavam voltadas para o acesso e permanência a nível nacional, visando pensar e compartilhar experiências que pudessem contribuir para a consolidação da política implementada pelo Estado. Como resultado dos debates, foram publicados, na Revista Maquinações, cinco artigos oriundos do evento. Entende-se que pesquisas, discussões entre os pares e publicações são fundamentais para subsidiar as políticas públicas de inclusão.

O “II Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná” ocorreu em Maringá entre nos dias 15 e 16 de setembro de 2009, com a colaboração do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história, e teve como objetivos principais

Propiciar momentos para o aprofundamento das questões de Educação Superior Indígena, por meio de debates e exposições; Favorecer a socialização e reflexão interdisciplinar de diferentes temáticas relacionadas à cultura, educação e ensino superior indígena; Analisar dados referentes à Educação Superior Indígena no Paraná; Divulgar as produções de pesquisadores e estudantes indígenas e não indígenas de graduação e pós-graduação das instituições públicas do Paraná. (EESIP, 2009).

Nesse encontro foi possível aprofundar a troca de experiências e ampliar o diálogo com representantes de IESs de outras regiões do Brasil. Além disso, discutiu-se a questão linguística, entendida como elemento central para a condução de processos que envolvam grupos étnicos. Objetivou-se propiciar espaços para discussões relativas à educação escolar que vão além do nível superior, pois entende-se necessária a articulação dos níveis educacionais. Como resultado desse trabalho, foi publicado pela Editora da UEM – EDUEM, o livro “Educação Superior Indígena no Paraná”, cujo conteúdo se constitui de artigos de professores membros da CUIA, de relatos de experiências de acadêmicos indígenas que atualmente estão formados e de artigos de pesquisadores da área.

O “III Encontro de Educação Superior indígena no Paraná” ocorreu nos dias 15 e 16 de setembro de 2011 na Universidade Federal do Paraná, tendo como temas para debates as seguintes questões: Políticas Afirmativas de Educação Superior Indígena; Educação Escolar Indígena numa perspectiva de Totalidade - da educação infantil à pós-graduação; Desafios à Efetivação das Políticas de Permanência; Etnociências: etnologias e epistemologias, com objetivo de

[...] oportunizar espaços para a divulgação e a apropriação de saberes no campo da Cultura e Educação Indígena, este Encontro busca promover a troca de experiências entre os docentes/pesquisadores e estudantes indígenas e não indígenas, de graduação e pós-graduação. (EESIP, 2011).

O “IV Encontro ocorreu na Universidade Estadual do Centro-Oeste” (Unicentro) entre os dias 7 e 9 de agosto de 2013. Além das questões acima colocadas, neste evento pretendeu-se “estabelecer um aprofundamento das questões de Educação Superior Indígena por meio de debates e de estudos no âmbito do IV Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná/EESIP, além de favorecer a socialização e reflexão interdisciplinar de diferentes temáticas relacionadas à cultura e educação escolar indígena”. Para tanto, além das mesas temáticas como as intituladas “A política de educação superior indígena no Brasil e no Paraná: trajetórias, perspectivas e desafios” e “As trajetórias dos profissionais indígenas egressos do ensino superior: as lutas, resistências e possibilidades” (EESIP, 2013), houve uma mesa para discutir as questões afetas ao Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná e às recomendações feitas pelo Ministério Público Federal, conforme já explicitado nessa seção, composta por lideranças indígenas.

Evidencia-se assim que esses eventos, que constituem uma das importantes ações coletivas da CUIA Estadual, têm suas pautas de discussão permeadas pelas necessidades colocadas no momento em que ocorrem. São uma ocasião para reflexões que podem mobilizar para o aperfeiçoamento da política, devido à troca de experiências entre os alunos de universidades, os quais muitas vezes ficam distantes entre si - gerando certo isolamento dos alunos na

instituição a que pertencem - e das possibilidades por ela oferecidas para o tratamento da questão indígena.

Cabe destacar a importância atribuída aos estudantes ou egressos indígenas, os quais, além de participarem da organização, têm espaços de diálogo nos eventos, o que lhes oportuniza expor suas expectativas, percursos, dificuldades e experiências, podendo trocar ideias e informações com seus pares de outras instituições e com professores, lideranças e gestores do Governo do Estado.

Os elementos apresentados mostram que este processo, no qual o Paraná é pioneiro, passou por alterações em sua configuração inicial, fruto das reflexões ocasionadas tanto pelas experiências positivas quanto pelos fracassos. Mesmo de forma lenta, tem havido avanços por meio de ações de alguns professores, de técnicos e dos próprios estudantes indígenas, que têm proposto e implementado políticas de acompanhamento e permanência dos indígenas no Ensino Superior do Estado do Paraná. Ademais, continuam relevantes nesse processo também elementos apontados desde o início como responsáveis pela evasão, quais sejam:

[...] dificuldades de entendimento do conteúdo de algumas disciplinas consideradas difíceis também pela maioria dos alunos não índios; distanciamento da família que permanece residindo na TI; falta de apoio e acompanhamento das instituições onde estão matriculados; sentimento de isolamento e discriminação; dificuldades financeiras para manutenção na cidade mesmo com a bolsa auxílio, considerada insuficiente; insatisfação com o curso que não corresponde às expectativas; falta de apoio das lideranças e da comunidade para estudar na universidade; falta de apoio da FUNAI; falta de apoio da família, especialmente no caso das mulheres que, na maioria das vezes, enfrentam conflitos conjugais. (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006, p. 22).

Os estudos na área mostram que este é um processo que está se constituindo, portanto resulta de contradições por parte tanto das instituições envolvidas das comunidades e acadêmicos indígenas.

A invisibilidade e o preconceito são elementos que precisam ser melhor compreendidos para serem superados. Políticas efetivas de acompanhamento financeiro e pedagógico são fundamentais para se obterem melhores resultados nos índices de conclusão de curso. A entrada na universidade coloca estes

sujeitos em contato com um novo mundo, cujos desafios os levam a estabelecer novas relações com as suas comunidades e com a sociedade envolvente, elementos que os estudos atuais precisam considerar.

Cabe questionar o papel social da universidade enquanto implementadora e executora de uma política pública de corte social como esta e muitas outras políticas afirmativas que vêm sendo desenvolvidas no país. A universidade precisa fomentar as pesquisas, o diálogo e os debates sobre essas questões, para trilhar junto com esses acadêmicos novos caminhos. Enquanto política em construção e consolidação, muito ainda tem que avançar, sobretudo no que se refere às políticas de permanência, elemento de análise da próxima seção, a partir da experiência da Universidade Estadual de Maringá, escolhida por ser a instituição em que vivenciamos o processo, mas sobretudo por ter uma legislação interna que avança no sentido de viabilizar a permanência e conclusão dos cursos.

5 AS POLÍTICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ PARA OS INDÍGENAS: ANÁLISE DOCUMENTAL E DE ENTREVISTAS

Nas seções anteriores discutimos os elementos norteadores que levam à elaboração de políticas públicas para grupos minoritários a partir dos princípios do neoliberalismo. Partindo dessa compreensão, esta seção visa entender como se implementa uma política específica, considerando o panorama internacional e nacional, mas também as particularidades oriundas de seu processo de efetivação, como as condições da instituição que a está implementado - no caso aqui analisado, a Universidade Estadual de Maringá - e a relação que esta estabelece com os sujeitos a quem a política se destina e como estes dela se apropriam. Para isso foram utilizados, além de análises dos documentos normativos da UEM para os estudantes indígenas, os históricos escolares e a participação em reuniões da CUIA UEM com acadêmicos indígenas no período de 2011 até 2014 e realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes, egressos e lideranças indígenas.

A proposta de análise de permanência traz para as discussões importantes e complexos elementos que fazem parte da história de contato dessas populações com a sociedade envolvente. Os estudos e trabalhos realizados nas terras indígenas do Estado evidenciam que as três etnias (Kaingang, Guarani e Xetá) que fazem cursos superiores no Estado têm características peculiares de interação com a sociedade envolvente. Essa diversidade de relações que os indígenas travam cotidianamente com o “outro” - no caso da universidade, com a comunidade acadêmica e também com o espaço urbano - é perpassada por essa realidade em que estão inseridos, convivendo em pequenas cidades no Interior do Estado.

No caso dos Guarani do Norte do Paraná, há um histórico de expropriação territorial e de relações com a sociedade não indígena que levou à perda da língua materna como língua de comunicação geral no interior das comunidades. No caso dos Xetá, verifica-se uma situação de luta por reconhecimento étnico que lhes propicie condições mínimas de manter-se enquanto grupo etnicamente diferenciado que ainda se prepara para ingressar no Ensino Superior. Para os

Kaingang, a história das relações com as cidades difere muito entre as diversas regiões e suas lideranças.

É nesse contexto que discutir políticas de permanência para populações indígenas nesse nível de ensino torna-se algo muito complexo, pois é necessário considerar suas especificidades étnicas, pois estas têm implicações com a forma como eles compreendem o ambiente universitário e com ele se relacionam. Cabe indagar se currículos, práticas pedagógicas, calendários, relações professor-aluno, infraestrutura, material didático, avaliação, participação em pesquisa e outros componentes universitários estão sendo pensados e dinamizados a partir da presença de grupos historicamente excluídos do Ensino Superior.

No caso dos indígenas, é necessário ir além da política de inclusão que vem sendo implementada no país, a qual, embora importante, ainda não tem contemplado de forma efetiva políticas públicas e institucionais de permanência. Vivenciamos ainda ações muito isoladas, mesmo dentro de uma política estadual como a do Paraná, a qual delega as políticas de permanência às ações internas da cada universidade, uma vez que a única ação de permanência mantida pela SETI é o pagamento da bolsa auxílio, que tem um fluxo dependente da organização financeira de cada universidade⁷⁸.

Como é consenso na área, o processo de instalação de escolas para as populações indígenas no Brasil foi marcado pela perspectiva integracionista. Depois de séculos de uma política educacional pautada por esses princípios, as mudanças oriundas da promulgação da Constituição de 1988 e do aparato legal dela decorrente, assim como o reconhecimento jurídico da diversidade cultural do País, trazem a possibilidade de uma escola intercultural, específica, bilíngue e diferenciada. É a partir desse marco de construção de uma nova perspectiva de educação que vem ocorrendo, sobretudo a partir do início do século XXI, o acesso dos indígenas ao Ensino Superior em instituições que não são específicas e em muitos casos desconhecem a realidade dessas populações, as quais, por

⁷⁸ Mesmo sendo a única ação de permanência unificada no âmbito do Estado, percebemos que o pagamento ocorre em períodos muito diferentes em cada instituição. Para exemplificar podemos citar o caso da UENP, cujos alunos constantemente reclamam do atraso no pagamento da bolsa. Isso ocorre, devido os membros da CUIA dessa instituição, pois a forma como o recurso de bolsas é repassado para a instituição é diferente do que ocorre nas demais universidades do Estado. O dinheiro de bolsa não entra em uma rubrica específica como nas demais, mas junto com recursos para pagamento de água, luz, telefonia, processamento de dados, etc.

isso mesmo, não estão preparadas e em alguns casos nem estão predispostas ao diálogo intercultural.

Buscamos nesta seção identificar e discutir a compreensão dos estudantes e das lideranças políticas indígenas a respeito dessa realidade e o processo de apropriação dessa mesma realidade, para assim podermos, enquanto pesquisadores, tentar contribuir para o aprimoramento e fortalecimento da política.

Evasão, políticas de permanência e atuação pós-formados são questões que só muito recentemente passaram a ser discutidas no âmbito estadual. O estudo de caso no âmbito da pós-graduação a nível de doutorado até agora abarcou apenas a Universidade do Centro-Oeste (Unicentro), com o trabalho de Angnes (2010).

Visando ouvir os indígenas envolvidos nesse processo, Amaral (2010), ao discorrer sobre o que ele chama de duplo pertencimento - o comunitário e o acadêmico - procurou compreender essa relação por meio uma entrevista com oito indígenas envolvidos no processo (estudantes e formados). Seu foco de análise foi a trajetória desses indígenas e como eles vão, a partir dela, construindo um duplo pertencimento.

Conforme nossos levantamentos, das pesquisas concluídas até o momento estas foram as únicas que ouviram diretamente os indígenas. Decorridos todos esses anos, ao longo dos quais muitos indígenas se graduaram, desistiram, trocaram de instituição e retornaram às respectivas comunidades, consideramos relevantes análises que abordem essas experiências para o seu aperfeiçoamento.

Visando abarcar as questões acima colocadas, esta seção divide-se em duas partes. Na primeira, após as discussões sobre a metodologia do trabalho de campo (entrevistas), baseadas na história oral, apresentamos uma análise documental das ações desenvolvidas pela Universidade Estadual de Maringá, através de suas portarias e resoluções, bem como das situações por nós vivenciadas enquanto membro da CUIA UEM durante os anos de 2009 e 2010, e do contato com essas ações quando das pesquisas do mestrado e doutorado, e ainda da vivência cotidiana desde 2001 no Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da UEM.

Na segunda parte com base na pesquisa documental e bibliográfica realizada e discutida ao longo das seções anteriores, analisamos as entrevistas que realizamos na pesquisa de campo, que abrangeu sete indígenas formados pela UEM, quatorze acadêmicos matriculados na UEM, oito lideranças indígenas – caciques, professores e “velhos” - um membro da CUIA/UEM e um membro da CUIA Estadual. Nesta parte da pesquisa buscamos mostrar os avanços, limites e expectativas dos envolvidos com relação a esta política, que após doze anos de execução ainda se encontra na fase de avaliação e proposição de alterações.

5.1. A metodologia do trabalho de campo: entrevistas

A história oral passou a ser utilizada nas pesquisas acadêmicas no Brasil nos anos de 1970, período em que houve no País um redimensionamento das pesquisas históricas, com a discussão sobre novas fontes e novos objetos, além de uma ampliação das pesquisas com a perspectiva da interdisciplinaridade. A história oral é uma possibilidade de trabalho relevante, porém complexa e cheia de desafios, aqui utilizada, conforme destacam Amado e Ferreira (2005, p. 11), interligando “[...] a pesquisa empírica de campo e a reflexão teórico-metodológica”, visando apreender a relevância que os indígenas no Estado têm atribuído à política a eles destinada para o ingresso no Ensino Superior. Para tanto foi utilizado um dos seus procedimentos, que é a entrevista, como uma forma de geração de documentos. Afirmam os citados autores:

Na história oral, existe a geração de documentos (entrevistas) que possuem uma característica singular: são resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo; isso leva o historiador a afastar-se de interpretações fundadas numa rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa e buscar caminhos alternativos de interpretação. (AMADO; FERREIRA, 2005, p. xiv).

Essas entrevistas têm como pressuposto que

[...] o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, **grupos sociais**, categorias profissionais, **movimentos, conjunturas** etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam. (ALBERTI, 2005, p. 18, grifo nosso).

Além disso, como destaca Lozano (2005), a história oral propõe-se a discutir as questões histórico-sociais a partir de análises quantitativas e das experiências vividas e compartilhadas pelos atores sociais, sem deixar de lado a necessidade de análise crítica, tanto interna quanto externa, das fontes que a produzem, sendo necessário considerar os diversos condicionantes a que estão submetidos tanto os entrevistados quanto o entrevistador.

A história oral pressupõe uma abertura para novas possibilidades de interpretação da história existente, além de um aprendizado, pois, como destaca Thompson,

[...] a natureza da entrevista implica uma ruptura da fronteira entre a instituição educacional e o mundo, e entre o profissional e o público comum. Pois o historiador vem para a entrevista para aprender: sentar-se ao pé de outros que, por provierem de classe uma social diferente, ou por serem menos instruídos, ou mais velhos, sabem mais a respeito de alguma coisa. A reconstrução da história, torna-se ela mesma, um processo de colaboração muito mais amplo, em que não profissionais devem desempenhar papel crucial. (THOMPSON, 1992, p. 32-33).

É necessário observar o que o indígena que está na universidade representando parte de um grupo comunitário com um modo de vida próprio quer que seja escrito por um agente do Estado - que é o que muitas vezes representamos – sobre uma política que passou a fazer parte da realidade das comunidades indígenas do Estado, e o que esses povos querem que seja escrito sobre eles e suas comunidades sobre o sucesso ou fracasso frente a esta política? Quais elementos o pesquisador busca apreender a partir das falas dos sujeitos envolvidos? Em que medida a subjetividade interfere na análise dos dados? Estes são elementos com que nos deparamos ao longo dessa pesquisa e sobre os quais pensamos no momento da escolha das partes que compõem este texto.

Fizemos este trabalho sem perder de vista que a criticidade com a fonte deve ocorrer em todos os procedimentos de pesquisa adotados, do contrário teríamos como pressuposto teórico que apenas a palavra escrita teria validade, ou, por outro lado, o pressuposto seria o do relativismo total, em que o real, ou seja, as condições econômicas, políticas, sociais, culturais, são apenas elementos simbólicos, representações do sujeito sobre si.

É então de perguntar: o que está além dos documentos que são produzidos pela UEM acerca dos estudantes indígenas, como, por exemplo, históricos escolares em que se evidencia um “baixo” desempenho acadêmico por parte destes estudantes? Quais as implicações disto para a formação de um grupo de indígenas que ao se formarem ou se evadirem serão utilizados como exemplos tanto pela comunidade acadêmica quanto pela sua comunidade de origem? Como pensar este espaço que vem se abrindo de forma tão lenta para esses sujeitos, que estão fazendo e moldando essa política a custas de esforços individuais e coletivos, para que essa seja uma experiência exitosa para os indígenas, uma política que passa a fazer parte da sua realidade concreta, de sua vida individual, familiar e comunitária?

Assim, após o estudo bibliográfico e documental, as falas dos indígenas são relevantes para o que se propõe esta pesquisa - afinal elas permitem o confronto com outras fontes e assim recuperar elementos não incluídos nos documentos escritos. No mesmo sentido de cuidado com a compreensão da totalidade das relações que cercam o objeto, é importante considerar que, “Se o emprego da história oral significa voltar a atenção para as versões dos entrevistados, isso não quer dizer que se possa prescindir de consultar as fontes já existentes sobre o tema escolhido”. (ALBERTI, 2005, p. 30). Por isso a proposta aqui é a utilização da história oral como metodologia⁷⁹ tanto de coleta quanto de análise de dados, articulando a produção de fontes por ela gerada com outras já existentes.

Isso posto, cabe ressaltar a importância da escolha dos sujeitos que serão ouvidos diretamente pela pesquisa e considerar que a entrevista é um diálogo

⁷⁹ Existe um debate no campo da história oral acerca de qual seria o seu *status*. Neste evidenciam-se três perspectivas: a dos que a consideram a história oral como técnica, a dos que a consideram como disciplina e a dos que a consideram uma metodologia. Aqui estamos adotando a metodologia baseada nos pressupostos acima expostos. Para uma maior reflexão sobre o assunto, ver Ferreira e Amado (2005); Alberti (2005); Thompson (1992).

entre entrevistador e entrevistado, em que a participação deste último é espontânea. Assim, a história oral pode representar um salto qualitativo na análise dessa política, indo além do que está escrito e evidente, embora essa história seja marcada pela dificuldade de interagir com sujeitos com particularidades culturais e linguísticas, pois, segundo François (2005, p. 9) “[...] uma testemunha não se deixa manipular tão facilmente quanto uma série estatística, e o encontro propiciado pela entrevista gera informações sobre as quais o historiador tem somente um domínio parcial”.

Foi realizado um levantamento da situação acadêmica desses sujeitos, optando pela entrevista com indígenas que estão em diferentes momentos de interação com a universidade, tanto com os que estão envolvidos com a política há pouco tempo e ainda tentam entender seus meandros, quanto com pessoas que estão envolvidas em lutas particulares e comunitárias para seu avanço desde o início da implantação da política de vagas no Paraná.

Todas as entrevistas foram realizadas pessoalmente em locais variados: na casa do entrevistado, nas comunidades indígenas e na universidade. As entrevistas foram precedidas de uma conversa informal e da apresentação da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e orientadas por um roteiro previamente elaborado, mas sem ficarem restritas a este roteiro. Dessa forma as entrevistas tiveram duração muito variada, entre quinze minutos a uma hora e meia.

Todas as entrevistas foram transcritas e não foram realizadas modificações no seu conteúdo citado no trabalho, mas apenas algumas intervenções relativas à forma e adequação da linguagem oral para a linguagem escrita, como, por exemplo, palavras como tá, to, né, aí, etc. Para dar sequência à escrita, foram marcados por três pontos colocados entre parênteses todos os trechos que foram suprimidos. O instrumento de pesquisa, após ser aprovado pelo CONEP e COPEP/UEM⁸⁰, foi testado com a realização de três entrevistas, em janeiro de 2014, duas das quais com estudantes que estavam nesse período em processo de preparação para a colação de grau e uma com um estudante do curso de Direito. As entrevistas piloto foram transcritas, passando-se em seguida à análise

⁸⁰ Projeto apresentado com o número de CAAE: 08435312.9.0000.0104. Número do parecer de aprovação do CONEP: 505.818. Número do parecer de aprovação do COPEP/UEM: 633.684

das respostas. A partir dessas respostas algumas questões foram reformuladas, para não gerar dúvidas nos entrevistados e alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa.

Para a utilização das respostas, da forma como estão dispostas no trabalho, após esse primeiro momento procedeu-se aos seguintes passos: leitura; interpretação/análise com destaque para as ideias centrais dos entrevistados; construção de categorias; e por fim, análise do material com base nas leituras realizadas e nos documentos das políticas públicas atuais. Dessa forma, a análise considerou, além das entrevistas, os relatos coletados ao longo dos últimos dez anos, sobretudo quando da minha atuação na CUIA da UEM no período de 2009 e 2010, bem como nos anos de 2013 e 2014, quando os objetivos dessa tese já estavam melhor delimitados. As entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro a setembro de 2014, a partir de um roteiro semiestruturado, cujas questões norteadoras dividem-se em blocos que buscaram abranger os seguintes elementos:

- a) identificação dos entrevistados: terra indígena de origem, residência apenas em terra indígena ou meio urbano, trajetória escolar, situação linguística, fonte de renda, estado civil e filhos;
- b) importância da educação: aspectos pessoais, familiares e comunitários de procura pela universidade, motivos da escolha dos cursos;
- c) análise da lei de vagas e da atuação da CUIA buscando-se entender a análise que fazem de forma macro da política e a relevância desta para suas comunidades, bem como uma análise micro acerca da forma como esta política vem sendo executada na universidade através da atuação da CUIA;
- d) trajetória acadêmica, compreendendo os desafios enfrentados e o relacionamento com a universidade com relação a seus aspectos administrativos (bibliotecas, secretarias acadêmicas, colegiados de curso), e a seus aspectos humanos – com colegas de turma, professores, coordenadores de curso, membros da CUIA, demais estudantes indígenas;

- e) perspectivas: as expectativas pessoais, familiares e comunitárias para a vida profissional após a conclusão dos cursos;
- f) a atuação dos indígenas formados.

Essas entrevistas caracterizaram-se mais como uma conversa acerca do Ensino Superior em geral e não ocorreu de forma linear, de acordo com o roteiro semiestruturado. A ordem dos elementos abordados dependia da forma como o entrevistado desenvolvia um deles. A cada bloco de assuntos era aberto espaço para que os sujeitos se expressassem, independentemente de ter sido direcionado por uma questão.

Essa possibilidade de falar - sobretudo ao final da entrevista, quando perguntávamos “Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre esse assunto?” - foi uma experiência muito interessante, pois muitos deles inseriam na conversa elementos que os inquietavam, e que nos ajudaram a entender sua percepção sobre a política e os desafios que vêm enfrentando na sua atuação profissional.

As entrevistas realizadas no trabalho de campo possibilitou uma leitura mais crítica sobre as ações de permanência que vem sendo realizadas pela Universidade Estadual de Maringá, a medida que os alunos contribuíram com a percepção dos avanços e dos elementos que precisam melhorar, com relação a aspectos pedagógicos e administrativos, conforme analisado na subseção a seguir.

5.2. As políticas de permanência da Universidade Estadual de Maringá

A Universidade Estadual de Maringá, criada em 1970, é uma importante instituição na Região Noroeste do Estado, atendendo uma demanda de cerca de dois milhões de pessoas. Na avaliação do MEC, com base no IGC, é a melhor instituição do Estado e está entre as vinte melhores do País. Oferece atualmente 61 cursos de graduação na modalidade presencial, com 13.739 alunos matriculados, e oito cursos de graduação na modalidade a distância, com 3.643 alunos. Tem 31 cursos de mestrado e 18 cursos de doutorado. Seu corpo docente

é composto por 1.538 professores e 2.890 agentes universitários. (UEM/ASP, 2011).

Entre suas políticas sociais, destacam-se “[...] as vagas exclusivas para indígenas, o investimento nos cursos a distância. Também a implantação do sistema de cotas sociais e do processo de avaliação seriada – PAS”.⁸¹ Nos últimos anos vêm se ampliando as discussões sobre o acesso de grupos historicamente discriminados e a inserção de alunos oriundos de escola pública.

Em 2010, por meio da Portaria n.º.1951/2010 – GRE, a instituição implantou o Sistema de Cotas Sociais, oferecendo 20% de suas vagas, às quais podem concorrer, segundo o artigo 2º, candidatos que comprovem, no ato da matrícula, ter cursado integralmente o Ensino Fundamental e Médio em escola pública, não ter diploma de Ensino Superior e ter renda *per capita* bruta mensal não superior a um e meio salário mínimo.

Com relação ao trabalho com os indígenas, o ingresso ocorre pelo Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, com seis vagas excedentes, conforme já mencionado. A UEM sediou o vestibular por duas vezes, a saber, a 4ª edição, em 2005, e a 10ª edição, em 2010.

Vimos destacando em trabalhos anteriores⁸² que a Universidade Estadual de Maringá é uma das instituições mais distantes geograficamente das terras indígenas do Estado. A terra indígena mais próxima, T.I. Apucarantina, fica a aproximadamente 150 quilômetros, mas mesmo assim há uma procura significativa por essa Instituição, o que, em nosso entender, tem muito a ver com as políticas de acompanhamento, visando à permanência e conclusão de seus cursos.

Atualmente, onze do total de 37 indígenas formados no Estado do Paraná que ingressaram em universidades pela Lei Estadual são egressos da UEM⁸³. Embora o número pareça pequeno, consideramos que é importante para demonstrar que a instituição foi a que mais formou indígenas no Estado, mediante

81

Disponível

http://www.uem.br/index.php?option=com_content&task=view&id=32&Itemid=151. Acesso em: 05/03/2014.

⁸² Novak (2007); Novak; Araujo (2010); Faustino; Novak; Cipriano, (2013).

⁸³ Os formados da UEM são quatro em pedagogia, cinco em enfermagem, um em direito e um em ciências sociais.

uma junção dos esforços pessoal e familiar/comunitário desses alunos articulada às ações de acompanhamento elaboradas pela instituição.

Os indígenas formados na UEM são das etnias Kaingang e Guarani e são diferentes as situações das comunidades das quais eles são oriundos. Eles vêm tanto de terras indígenas próximas das cidades, onde estabelecem um relacionamento mais sistemático com o ambiente das cidades, quanto de terras indígenas cuja distância das cidades faz com que esse contato seja menos constante. Há estudantes formados que sabem falar e escrever na língua indígena.

Entendemos que a trajetória de vida pessoal e comunitária dos estudantes indígenas interfere na sua formação universitária, como será evidenciado no perfil dos entrevistados e nos relatos de suas dificuldades, que são culturais, econômicas, emocionais e pedagógicas.

Pesquisadores da área como Capelo e Amaral (2004), Rodrigues e Wawnyziak (2006), Novak (2007), Paulino (2008), Amaral (2010) e Angnes (2010) ressaltam que, desde o início do processo de inserção dos indígenas nas universidades públicas do Estado, a UEM e a UEL são instituições que vêm discutindo, elaborando e realizando dinamicamente políticas de acompanhamento. Na UEM a política interna foi possibilitada pela predisposição das pró-reitorias responsáveis, pela existência de grupos de pesquisas articulados ao Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações / Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história (PIESP-LAEE/UEM-PR) e pelo financiamento de pesquisas apontado pelos membros desses grupos. Criado em 1996, o LAEE “[...] se propõe a pesquisar as relações socioculturais entre as populações indígenas no Sul do Brasil com as sociedades envolventes”⁸⁴. Para os acadêmicos indígenas, além das pesquisas de que participam e do escopo que proporciona aos membros da CUIA nas discussões sobre o Ensino Superior, este é um importante espaço físico para encontros, discussões e monitorias, tornando-se um ponto de referência para estes acadêmicos.

As entrevistas realizadas demonstram que os acadêmicos indígenas não fazem separação entre os membros da CUIA e os pesquisadores do LAEE. A CUIA/UEM é composta por três membros, e geralmente os alunos, ao fazerem

⁸⁴ Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/laee/sobre>. Acesso em 06 de jan. de 2014.

referência à Comissão, não vinculam a ação desta à dos demais professores que a compõem, e quando perguntados, atribuem suas ações a uma única professora, por ser a pessoa com a qual eles têm contato no LAEE, cujo espaço físico funciona como local de estudo, de participação em projetos e permanência diária dos estudantes na UEM.

Uma questão relevante destacada tanto por pesquisadores da área quanto pelos estudantes indígenas é a existência da Associação Indigenista de Maringá (ASSINDI), uma ONG fundada em Maringá no ano 2000 que visa dar permanência aos indígenas durante o período em que ficam na cidade vendendo o artesanato (Souza, 2013). A ONG recebeu em doação um alqueire de terra, onde passou a funcionar o Centro Cultural Indígena de Maringá. A partir de 2002, com a vinda dos estudantes indígenas para Maringá, a ONG passou a oferecer “[...] apoio e moradia aos estudantes durante o período de graduação (cerca de quatro a cinco anos), assim como aos seus familiares, conforme a disponibilidade de vagas nas cinco residências destinadas a esse público”. (SOUZA, 2013, p.9).

Com o aumento anual do número de estudantes indígenas que ingressam na UEM, que em 2014 eram, ao todo, 35 alunos de graduação e um aluno de mestrado⁸⁵, a Assindi não é capaz de abrigar todos os alunos que moram em Maringá. Mesmo assim, a ONG exerce um importante papel para alguns estudantes que ali residem com suas famílias, condição fundamental para sua permanência na Universidade. Desta forma, a Associação tem contribuído sobremaneira para que os estudantes possam “[...] ter acesso aos direitos sociais e desenvolver sua autonomia e protagonismo, desde o período de adaptação na vida urbana e acadêmica até o término da graduação”. (SOUZA, 2013, p.9).

A prioridade de morar na Assindi é oferecida aos alunos que têm filhos. Esta é uma possibilidade que têm os acadêmicos de vir para a cidade trazendo consigo o cônjuge e/ou outros familiares. Segundo os relatos dos estudantes indígenas que estudam na UEM, eles só podem trazer consigo os familiares por disporem desse espaço para morar, já que o valor recebido pela Bolsa Auxílio não possibilita o pagamento das despesas familiares e de aluguel de local para morar.

⁸⁵ Mesmo não havendo política específica para acesso à pós-graduação, um professor indígena passou pela seleção de mestrado em Educação da UEM, em 2014, e mora na Assindi.

A pesquisa demonstrou que vir com a família é um fator que contribui para a permanência na Universidade. Isso pode ser percebido na fala de um estudante que já havia vindo para a UEM sozinho e desistido do curso. Ele afirma que sem esse espaço para morar com sua família sua vida acadêmica estaria inviabilizada.

Ao ser questionado se voltaria para a Universidade sem essa possibilidade, ele respondeu: “[...] Acho que não, porque aluguel da casa é caro demais, se não tivesse essa Assindi eu não teria voltado”. O apoio e proximidade da família é fundamental para o prosseguimento do curso: “Se não fosse a motivação da mulher falar: *vamos lá pra você terminar o curso*, acho que não podia nem vim. Se ela falasse “não, vamos ficar aqui”, a gente ficava, mas ela falou: *vamos pra você terminar o curso, depois a gente volta*”. (A. A. F., 2014).

As falas dos estudantes são recorrentes no sentido de que a Assindi é um importante espaço para que eles possam ter mais segurança para estudar tendo a família ao lado, e assim conseguem terminar os estudos:

A Assindi é um espaço importante [...] eu acredito que é importante porque muitos nunca saíram, que nem eu falei pra você, nunca saíram da terra indígena, aí de repente saem assim, tem aquele choque BUM, saiu se é solteira deixou o pai, a mãe, os irmãos, o namorado, se é casado deixou a esposa, se tem filho, deixou a esposa e os filho, então é uma coisa que prejudica o aluno que vem pra cá, até na aprendizagem, psicologicamente. Vir com a família ajuda muito. (S.C.C., 2014).

A questão da moradia é central nas dificuldades apresentadas pelos estudantes para permanecerem nas IESs. Isto pode ser percebido nas falas dos alunos da UEM e nos trabalhos publicados sobre a temática.

A possibilidade de os estudantes indígenas morarem com seus familiares na cidade em que estudam foi fundamental para a conclusão do curso, tanto que todos os onze estudantes formados pela UEM moraram na Assindi, mesmo que não durante todo o curso. Destes estudantes, sete moraram nesse local com suas famílias, o que em suas falas foi fundamental. Uma das indígenas formadas em pedagogia pela UEM afirma que sem a Assindi não lhe teria sido possível concluir seus estudos: “Eu acho que teria reprovado, porque daí eu tinha que trabalhar pra pagar aluguel, eu fico pensando nisso, pois só essa bolsa não ia dar pra pagar aluguel, pagar água, energia”. (L.G., 2014).

Outra indígena formada ressalta o espaço como fundamental durante o seu processo de formação, pois ela tentou um período sem a família e acabou desistindo. Quando retornou com os familiares concluiu o curso sem nenhuma retenção de série:

Deixa eu te falar uma coisa, quando eu fui em 2005 eu fui sozinha e eu acho que uma coisa que fez eu voltar também foi não ter ido com a minha família que eu tinha na época duas crianças pequenas e aí quando a Darci chegou e falou pra mim: - Silvana a casa é sua, traga marido, filhos, cachorro, papagaio o que você quiser. Então isso pra mim já foi meio caminho andado [...] quando eu fui a bolsa era 270 reais, eu não tinha como pagar lugar pra ficar. Pra mim foi uma mudança muito brusca porque na época eu ganhava 800, e eu abri mão do meu salário pra estudar e ganhar 270 reais, então eu tive que manter minha família com isso. (S.M., 2014).

Sobre os gastos, como reforça a fala acima, a questão de moradia se agrava quando se observa que os imóveis residenciais do entorno da UEM são de pessoas que têm um poder aquisitivo muito superior àquele possibilitado aos indígenas por suas bolsas de estudo. Assim é um espaço conflituoso para que estes alunos se estabeleçam. Além disso, alugar uma casa na cidade é um processo burocrático, pois se exigem fiador e renda, condições a que os alunos indígenas nem sempre conseguem atender.

A Assindi na verdade é um apoio e tanto. Primeiro ali na Assindi é bom por quê? Porque aqui em Maringá hoje se for pegar uma região mesmo com uma qualidade um pouco pior de localidade seria um aluguel alto, o aluguel aqui em Maringá é alto, então em questão de moradia a Assindi é um apoio e tanto, além disso lá também é um local assim que não foge tanto da questão do convívio no caso do índio, ali é um local onde que tem no caso é só indígena, só mora pessoas indígena. Então a pessoa querendo ou não se sente dentro de uma comunidade indígena, você conhece seu vizinho, conversa, você sabe que é indígena, você não tem vergonha, você vai ali conversa, seu amigo estudante vai na sua casa, então ali é como se fosse uma micro comunidade indígena, e além da moradia claro tem o apoio do pessoal que trabalha ali, quando uma pessoa chega e não tem alimento, não tem móveis, eles fornecem tudo isso daí. Então tem uma grande importância sim no caso de apoio. (W.R.L., 2014).

A questão da moradia é de fato um elemento central na permanência nos estudos, pois muitos dos alunos que ingressaram na UEM são oriundos de terras indígenas e moram na cidade pela primeira vez. Um estudo realizado em 2010 pelo CINEP reforça essa realidade no Sul do País em contraposição a outras regiões. Segundo esses dados,

Cabe destacar que a maioria dos estudantes abrangidos pelo levantamento estudou fora da aldeia a partir da 4 série. Sendo assim, para quase todos eles, a moradia na cidade com a intenção de se realizar estudos de nível superior não é uma realidade nova. [...] Na Região Sul, observa-se uma maior quantidade de pessoas que estudou na aldeia em relação às demais regiões. (CINEP, 2010, p.253).

Além das ações desenvolvidas pelo LAEE e pela Assindi, no âmbito institucional interno, já em 2006 a UEM criou uma legislação específica para acompanhamento dos estudantes indígenas, por meio da Resolução n.º 205/2006 do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP) e da Resolução n.º 115/2007, também do CEP, que criou o Programa de Inclusão e Permanência de Alunos Indígenas (PROINDI).

A primeira resolução foi elaborada a partir das observações que os membros da CUIA vinham fazendo desde 2002 sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas. Em 2006 foi nomeada, pela Portaria n.º 0662/2006 do Gabinete da Reitoria (GRE), uma comissão para normatizar e regulamentar um programa de permanência que abrangesse questões tanto técnicas quanto pedagógicas. Segundo os estudos realizados por Novak (2007), a comissão constitui-se de membros da CUIA e de alunos e professores indicados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP). Essa Comissão elaborou o texto de regulamentação do processo de ocupação de vagas, matrícula e acompanhamento dos alunos indígenas, que foi normatizado pela Resolução n.º 205/2006-CEP.

Sobre o preenchimento das vagas, estabeleceu a oferta a estudantes indígenas de no máximo duas vagas em cada curso existente na instituição. Havendo uma demanda maior, a ampliação das vagas por curso ocorre mediante solicitação de membros da CUIA e autorização do coordenador do colegiado. Até

o momento todas as solicitações de ampliação de vagas por curso foram atendidas.

O acompanhamento desses acadêmicos é de responsabilidade da CUIA local, a partir de alguns mecanismos normativos conforme o artigo abaixo:

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

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

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

Essa Resolução regulamentou algumas questões, como a possibilidade de o aluno trancar disciplinas. Isso possibilita horários dentro da carga horária do curso para a participação nas monitorias específicas. A Resolução aborda também a transferência interna de curso, que poderá ser feita desde que autorizada pelo coordenador do colegiado do curso que irá receber o aluno.

Foi regulamentada também a permuta de turno e *campus*, que pode ocorrer com a autorização da CUIA. Uma questão que ainda está sem regulamentação e que vem sendo discutida pela CUIA estadual refere-se à transferência de alunos para outra instituição. Na falta de uma norma estadual específica para os alunos indígenas, essa questão tem sido tratada caso a caso. Em algumas universidades a transferência ocorre no mesmo período das transferências dos demais estudantes. Quando um aluno indígena faz a solicitação de transferência, a CUIA da UEM entra em contato com a CUIA da instituição para a qual o estudante quer se transferir para verificar prazos e procedimentos.

Outro elemento é o prazo de conclusão dos cursos: estes poderão ser feitos num tempo maior, conforme o artigo 5º, que assim estabelece: “O aluno que

não concluir o curso no tempo máximo previsto no projeto pedagógico, será avaliado pela CUIA/UEM que mediante autorização do coordenador do colegiado do curso, poderá conceder um novo prazo para a conclusão". (UEM, 2006). Esta é uma importante medida para um grupo que acessa o Ensino Superior por meio de uma política de inclusão. Esse elemento pode contribuir para que se respeite o tempo de aprendizado do estudante. Muitos deles relatam as dificuldades iniciais e o tempo que levaram para se adaptar aos estudos:

Lá o estudo não exigia tanto da gente, agora aqui na UEM é uma coisa totalmente diferente. Os professores dão aquilo e a gente tem que correr atrás pra conseguir acompanhar a turma. E acho que foi isso. O impacto de vir pra cidade, uma cultura diferente, a gente lá, todo final de semana a gente ia jogar bola, ia pra cidade, aqui não, quando eu comecei morar com meu irmão tinha que ficar em casa porque não tinha ninguém pra gente sair, aí morou eu e meu primo também junto, mas era difícil da gente sair, a gente sentia um pouco de medo. Não sabia o que tinha lá fora, não conhecia a cidade grande direito, então foi difícil pra gente vim pra cá também, conseguir esse como que fala? Consegui se adaptar na cidade grande. Isso foi o mais difícil. (R.A.S., 2014).

Grande parte dos estudantes indígenas não tem o hábito, a rotina de estudar fora dos períodos de aula. Esse relato é recorrente e pode ser demonstrado na fala e uma pedagoga indígena:

As professoras me chamam de dizem – A criança levou tarefa e não fez. – Por que não fez? – Porque tava cuidando de irmãozinho. [...] Daí assim a gente procura chamar, mas já relatou aí a gente vai na casa ou manda alguém chamar [...] então nisso a gente não tem dificuldade dos pais estarem presentes, [...] a gente tem pouco de dificuldade ainda na questão de acompanhar os filhos na aprendizagem. (R.S.C., 2014).

Além da falta de rotina de estudos, o período de adaptação pode ser influenciado também pela questão de morar na zona urbana, longe da família, em um ambiente totalmente estranho, sobretudo para aqueles que vêm de terras indígenas mais afastadas das cidades.

Outra questão importante para a permanência dos estudantes indígenas na universidade é o fato de muitos deles terem filhos quando ingressam no Ensino Superior. Principalmente para as mulheres, isso acarreta compromissos pessoais

que podem chocar-se com as atividades acadêmicas e interferir na rotina de estudos. Dos atuais alunos matriculados na UEM, 71% têm filhos, percentual que pode ser ampliado para os demais alunos que ingressaram na instituição.

Em 2007, visando à permanência na instituição e conclusão dos cursos, a UEM instituiu, pela Portaria n.º 472/2007-GRE, um grupo de trabalho para tratar dos aspectos administrativos, pedagógicos e de infraestrutura do Programa Específico de Acompanhamento Pedagógico dos Alunos. O relatório desse grupo de trabalho foi aprovado pela Resolução n.º 115/2007 – CEP, criando assim o Programa de Inclusão e Permanência de Alunos Indígenas (PROINDI), cujas finalidades são:

- Art. 2º I - planejar, executar e avaliar a política de inclusão e permanência de alunos indígenas;
- II - acompanhar pedagogicamente os alunos indígenas junto a seus respectivos colegiados de curso, respeitada a Resolução nº 205/2006-CEP;
- III - elaborar e desenvolver atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, envolvendo os alunos indígenas e suas respectivas comunidades;
- IV - propor, viabilizar e participar de eventos com temáticas que contribuam para a formação intercultural e interdisciplinar da comunidade universitária e sociedade em geral, contemplando a divulgação da produção acadêmico científica dos alunos e pesquisadores envolvidos no programa;
- V - realizar eventos para discutir e avaliar os resultados do programa com a participação das lideranças/representantes das comunidades indígenas;
- VI - promover sua integração com os órgãos da UEM, setores dos governos estadual e federal e/ou instituições afins. (UEM, 2007).

O artigo 4º estabelece as atividades que são oferecidas pelo Programa, como oficinas instrumentais ou monitorias obrigatórias de produção, leitura e interpretação textual, metodologia e técnicas de pesquisa, e monitorias optativas em disciplinas como Matemática, Biologia, Física, Química e outras.

Sobre as monitorias, a experiência demonstra que são atividades importantes para que os alunos encontrem apoio pedagógico, alguém para expor suas dúvidas e dificuldades, mas precisam ser aperfeiçoadas. Os relatórios mensais enviados à Diretoria de Graduação revelam uma baixa procura por essa atividade. Os alunos entrevistados informam que em muitos casos não procuram os monitores por falta de confiança. Por outro lado, ao estabelecerem uma

relação de confiança com os monitores, a monitoria passa a contribuir bastante para o bom andamento do curso como um todo:

Olha eu vou falar por mim. Eu esse ano estou mais aqui na monitoria por causa da monitora, porque eu me identifiquei com ela, tem muito isso. Porque as vezes a pessoa explica e você não consegue entender nada, isso acontece muito comigo. Então esse ano tinha dois monitores [...] ela não era pra dar monitoria de Estatística, mas ela ficou dando monitoria de Estatística porque com ela eu consigo dialogar e aprender, consigo entender o que ela explica. (C.B., 2014).

Nesse sentido, ações como as implementadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por exemplo, onde cada aluno tem durante o primeiro ano do curso um monitor, podem contribuir com esse processo de identificação e levar a estudos conjuntos e a um maior aproveitamento dessa política interna. Mesmo que a monitoria não se dê por aluno, o monitor pode atender um grupo mais próximo, que se identifique mais, no sentido de criar o hábito de estudos, como se fossem um grupo de estudos contínuo e não somente nos momentos de provas, como muitas vezes ocorre: o aluno indígena procura o monitor da véspera da prova e em muitos casos não consegue ser atendido de maneira adequada, pois o monitor não teve tempo de se preparar para o atendimento desse aluno, nem pôde propiciar um espaço de reflexão mais amplo, considerando a brevidade com que a avaliação vai ocorrer.

Entendemos que a ausência nas monitorias pode ser uma estratégia utilizada por esses alunos para não expor as fragilidades na sua formação. Mesmo sabendo que os monitores são específicos, a monitoria é uma ocasião em que os conteúdos básicos de cada disciplina serão abordados. As entrevistas demonstram que, mesmo com o alto índice de retenção nas séries, muitos acadêmicos indígenas consideram que não precisam de monitoria. Muitas vezes a importância desse estudo com o monitor só é percebida ao final de bimestres ou semestres, quando as notas divulgadas são muito baixas.

Esta situação tem gerado uma dupla frustração. Tanto por parte dos monitores - que, enquanto alunos não conseguem em alguns casos ajudar o indígena com o conteúdo -, quanto por parte dos estudantes indígenas, que não veem sua demanda solucionada e se afastam da monitoria sem entender sua

função como elemento de uma política de acompanhamento e permanência. Percebe-se então que a forma de apropriação do espaço acadêmico ainda está em construção.

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

É necessário um aperfeiçoamento nos processos de acolhimento desses alunos. Talvez uma estratégia para isso seja a vinculação acadêmica a atividades de acompanhamento como um componente obrigatório da estrutura curricular. Espaços de interação, como monitorias, grupos de estudos e discussões sobre temáticas variadas com colegas indígenas e professores poderiam levar à discussão dos desafios compartilhados por esses acadêmicos, porém isto ainda não é possível dentro da atual composição da CUIA/UEM, que conta com três professores, com quatro horas semanais em sua carga horária para dedicar-se às atividades da comissão.

Alguns membros da CUIA dedicam um tempo muito maior a essas atividades, incluindo nelas atividades administrativas e atendimento a alunos; porém, isso gera uma sobrecarga de trabalho e deixa o profissional e o acadêmico expostos a uma agenda que não tem a sistematicidade necessária nesse processo de adaptação. Esse atendimento depende da demanda dos indígenas e não é um protocolo de ação sistematizada, o que não configura uma política adotada para a inserção e acompanhamento desses acadêmicos.

Outra questão é a fragmentação das funções. As instituições têm rotinas administrativas descentralizadas a partir do organograma de suas pró-reitorias. Mesmo que parte das questões administrativas seja resolvida pela CUIA, os alunos precisam recorrer a locais e siglas que não fazem parte de sua rotina de relações com o espaço educativo, já que nas escolas as questões são resolvidas no âmbito da secretaria escolar. Assim, esse processo de apropriação do espaço administrativo - acadêmico precisa de um acompanhamento mais efetivo.

Paulino (2008, p. 107), ao analisar as medidas de permanência dos estudantes nas diferentes universidades, salientando a importância das conquistas feitas pela UEM, UEL e UFPR, afirma ser este “[...] um dos pontos altos desta política de ação afirmativa: conseguiu-se, nestas universidades, quebrar sua forte estrutura burocrática – uma das principais formas de manutenção de um status quo excludente, maquiado como discurso justificador de ‘excelência’”.

Mesmo diante dessas ações, ainda são muitos os desafios para o aperfeiçoamento da política de acompanhamento no interior das universidades. É importante ouvir a opinião desses alunos, criar espaços para que eles efetivamente participem das decisões que lhes digam respeito, entender seus relatos e os elementos que os permeiam, bem como analisar e colocar em pauta suas sugestões. Além disso, embora seja necessário que a CUIA faça estudos antropológicos e leituras de outras experiências, isto não é possível para os professores, devido à baixa carga horária que é destinada à atuação na CUIA. Entendemos que uma ação coletiva e engajada dos envolvidos, com condições de trabalho adequadas possibilitadas pelas universidades, seja um caminho para minimizar os problemas que se vêm enfrentando.

Uma questão que vem sendo discutida e sobre a qual a maioria das opiniões caminha para a mesma direção diz respeito à necessidade de aumentar o número de graduados. Desde 2002 a UEM recebeu 72 alunos por meio do vestibular, dos quais onze estão formados, conforme quadro abaixo:

Quadro 5. Indígenas formados na UEM

| Curso | Ano de conclusão | Sexo | Etnia | Tempo de Integralização |
|------------------|-------------------------|-------------|--------------|--------------------------------|
| Ciências Sociais | 2012 | M | G | 6 anos |
| Direito | 2009 | M | K | 8 anos |
| Enfermagem | 2006 | F | G | 4 anos |
| Enfermagem | 2010 | F | G | 4 anos |
| Enfermagem | 2012 | F | K | 6 anos |
| Enfermagem | 2012 | F | K | 6 anos |
| Enfermagem | 2013 | F | K | 7 anos |
| Pedagogia | 2007 | F | G | 4 anos |
| Pedagogia | 2008 | F | G | 4 anos |
| Pedagogia | 2013 | F | K | 6 anos |
| Pedagogia | 2013 | F | K | 4 anos |

Fonte:CUIA/UEM

Do ponto de vista quantitativo, pode-se argumentar que os percentuais de formação são baixos, pois 37 dos 72 alunos ingressantes poderiam estar formados⁸⁶. Dessa forma, temos um percentual de 30% de formação. Por outro lado, compreendemos que este é um importante grupo de profissionais que tem contribuído com as terras indígenas do Estado, já que sete indígenas formados pela UEM estão atuando em comunidades indígenas. Além dessa atuação profissional na área em que se graduaram, eles têm contribuído com o debate acerca das políticas relativas às comunidades indígenas do Estado.

Considerando a observação realizada nesses últimos anos e a experiência advinda de relatos de alunos, em 2012 foi proposto, através de um projeto financiado pelo CNPQ, um curso intitulado “Formação Continuada para os Estudantes Indígenas do Ensino Superior da Universidade Estadual de Maringá”, pensado para compor o Plano Individual de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas (PIAEI), com vistas a melhorar seu desempenho no Ensino Superior, conforme normatiza a Resolução nº 205/2006 do CEP. Entre seus objetivos estavam o de capacitar os estudantes indígenas do Ensino Superior de modo a contribuir para que tenham melhor aproveitamento em seu curso de graduação, e o de promover situações de aprendizagens de conhecimentos de leitura, escrita, cálculo e informática. As atividades foram desenvolvidas através da organização de grupos de estudos com estudantes indígenas e ministradas por doutorandos e mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação da UEM. As ações compreenderam: leituras, discussões, aulas expositivas/dialogadas, pesquisas, produções coletivas e interação com a Plataforma Moodle. Os temas foram desenvolvidos a partir da perspectiva intercultural e interdisciplinar, utilizando diferentes linguagens com vista a uma maior aproximação com os conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos acadêmico-científicos.

Cabe ressaltar a baixa participação dos estudantes nestes cursos, os quais tiveram, em média, três participantes mais assíduos. Quando lhes foi perguntado qual era o motivo da ausência, as falas dos acadêmicos foram de que o curso,

⁸⁶ Os alunos formados, considerando-se o ano de ingresso e a duração dos cursos seria: dois em Administração, três em Agronomia, um em Ciências Biológicas, dois em Ciências Sociais; um em Direito; dois em Educação Física, seis em enfermagem, um em Engenharia Mecânica, três em História, um em Letras, dois em Medicina, nove em Pedagogia um em Serviço Social.

realizado no horário da tarde, ficava inviabilizado devido à locomoção, alimentação que teria que ser realizada próximo à universidade, já que o Restaurante Universitário encontra-se fechado.

Outra questão levantada refere-se aos alunos que fazem curso integral. Muitos deles fizeram a opção de não frequentar esta formação nem fazer o PIAEI com trancamento de disciplinas por considerarem que têm condições de acompanhar o curso conforme a estrutura curricular para os demais alunos.

Há também a questão dos empregos - pois muitos deles trabalham durante o período em que não estão na universidade. O acompanhamento da trajetória dos estudantes e as entrevistas com eles realizadas evidenciam que os alunos que concluíram o curso, no geral, utilizavam mais seu tempo para as atividades acadêmicas, entre elas as monitorias. Este é um elemento que precisa ser mais discutido com as comunidades e os acadêmicos.

Os indígenas salientam que a falta de dedicação de alguns alunos, a troca de curso, a transferência de instituição têm causado discussões entre eles, na busca de mecanismos que de fato lhes permitam dedicar-se às atividades acadêmicas. Na fala de um estudante indígena fica evidente que essa questão precisa ser pensada e cobrada pelos próprios indígenas, pois “[...] os estudantes conversam muito sobre as pessoas que estão se inscrevendo no vestibular, as pessoas que vivem fazendo vestibular e passam e continuam fazendo, isso está incomodando os que levam a sério”. (J.R.S., 2014).

Entendemos que para o sucesso de uma política de inclusão universitária é necessário um envolvimento permanente tanto da universidade quanto dos indígenas. Os professores, com os quais os contatos são mais diretos, precisam ouvir os alunos, procurar conhecer sua realidade e criar estratégias de interação entre a turma, de melhoria do ensino e de melhor aprendizagem, pois isto pode contribuir para o estabelecimento de relações de confiança. É necessário também um corpo técnico comprometido com as políticas públicas e preparado para lidar com a diversidade, do contrário continuaremos responsabilizando apenas o acadêmico indígena pelo seu sucesso ou fracasso.

A evasão de um estudante deve ser vista como uma responsabilidade dele mesmo e da instituição em que estuda. A cobrança de adaptação dos indígenas a este espaço que querem acessar deve vir acompanhada da criação de espaços

que tornem possível entender essa dinâmica. Os indígenas entrevistados demonstram ser necessário dedicar-se mais às atividades acadêmicas, pois esta deve prepará-los para os empregos. Há uma compreensão de que a formação de qualidade que os prepare tanto para atuarem em suas terras indígenas quanto fora depende de uma ação articulada entre a universidade, os estudantes e suas lideranças.

Além disso, a política de vagas para indígenas no ensino superior necessita ser pensada como uma política pública que seja viabilizada financeiramente pelo Estado, pois apenas o repasse de recursos para as bolsas não dá condições de debates, trocas de experiências e ações efetivas de acompanhamento dos estudantes.

5.3. O que dizem os indígenas sobre o Ensino Superior?

Durante séculos a história da educação para os indígenas não considerou oficialmente a necessidade de analisar seus processos educativos e a relação que eles estabeleceram com a escola. A história dos indígenas, desde o início do processo de colonização - que lhes acarretou a expropriação territorial e os levou a lutar pela manutenção de sua singularidade - sempre foi narrada pelo viés colonizador, já que a historiografia oficial não se utilizava de áreas como a Arqueologia, a Linguística e a Antropologia, tampouco considerava a oralidade, marca da maioria das comunidades indígenas do país.

Como já evidenciado, só muito recentemente, sobretudo a partir da década de 1970, iniciaram-se as mudanças da forma de pensar as questões indígenas, entre elas a educação. A Constituição de 1988 é um marco legal que contribui para que as pesquisas respaldem a participação efetiva dos povos indígenas. Por isto neste item será analisada a política de vagas para indígenas no Ensino Superior com ênfase nas ações da Universidade Estadual de Maringá, a partir das entrevistas com os indígenas envolvidos nesse processo, destacando, a partir de suas falas, quais os maiores desafios e avanços que essa política tem proporcionado às populações indígenas do Estado.

Já expusemos as macro-orientações dessas políticas, elaboradas a partir de uma agenda globalmente estruturada para a Educação, disseminada pelos países centrais do capital por meio dos organismos e agências internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco; no entanto a forma de configuração dessas políticas *in loco* segue, além desses elementos, a realidade vivida por seus sujeitos, com distintas realidades econômicas, culturais e pessoais. A apropriação de uma política governamental adquire diferentes formas de acordo com as suas possibilidades de efetivação. Entendemos, por exemplo, que o fato de o número de formados ser tão distinto entre as sete universidades do Estado revela que no processo de realização de uma política macro há elementos do micro que devem ser considerados, visando apreender o maior número de elementos possível para a sua compreensão e análise.

A Constituição de 1988 torna os indígenas cidadãos, portanto sujeitos de direitos, entre os quais o de participar do processo de elaboração das políticas a eles destinadas. Esse processo não ocorreu no momento de elaboração da Lei n.º 13.134/2001 e ocorreu muito pouco durante sua regulamentação, com a participação de apenas dois representantes indígenas no Estado.

Compreendemos que entre as funções das universidades e de seus pesquisadores envolvidos com a questão indígena está a de possibilitar espaços para sua participação, visando ao aperfeiçoamento das ações que vêm sendo desenvolvidas pela SETI e pelas universidades estaduais. A partir desse pressuposto é que nos propomos a realizar entrevistas pelo viés da história oral, buscando evidenciar as análises que os indígenas (estudantes, formados e lideranças) estão fazendo dessa política, bem como suas expectativas acerca dos elementos que precisam ser aprimorados. Dessa forma, nas subseções a seguir, discutiremos as entrevistas realizadas com os indígenas, visando compreender a forma como eles vêm se apropriando das universidades e utilizando esse novo espaço de relacionamento com a sociedade não indígena.

5.3.1. Identificação dos entrevistados

Sobre a primeira parte da entrevista, que é a identificação dos formados, apresentaremos os dados em tabelas. Vale lembrar que, além dessa sistematização foram transcritas suas trajetórias escolares antes do ingresso na universidade. Para a escolha do grupo de alunos atualmente matriculados que seriam entrevistados foi considerada a diversidade do grupo de indígenas que se matricularam na instituição. Nesse intuito, além de analisar as entrevistas dos indígenas formados, entrevistamos alunos Guarani e Kaingang, falantes ou não da língua indígena, que vivem em Terras Indígenas ou em áreas urbanas. Sobre os critérios acadêmicos, foram entrevistados alunos de todas as séries e áreas do conhecimento, bem como alunos que já trocaram o curso ou o turno, conforme quadro a seguir:

Quadro 6. Dados dos acadêmicos indígenas da UEM entrevistados

| Nome | Etnia | Sexo | Filhos | Fala/ escreve na língua indígena | Ano de ingresso | Curso | Série |
|----------|-------|------|--------|----------------------------------|----------------------|---|---------------------------------|
| A.A.F. | K | M | S | Sim | 2003/2008 2014 | Pedagogia | 3 ^a e 4 ^a |
| C.A. | K | F | S | Não | 2014 | Pedagogia EAD | 1 ^a |
| E.A.S. | G | M | S | Não | 2004 2010 | Administração Direito | 3 ^a |
| E.E.N. | G | F | N | Não | 2012 | Enfermagem | 1 ^a e 2 ^a |
| E.N.C. | K | F | S | Sim | 2010 2014 | Pedagogia Pedagogia EAD | 1 ^a |
| J.C.S. | K | M | S | Sim | 2013 | História EAD | 1 ^a |
| G.F.N.P. | G | F | S | Não | 2014 | Letras | 1 ^a |
| J.R.B | G | M | N | Não | 2009 2010 2013 | Agronomia Administração Pedagogia | 2 ^a |
| J.R.S. | G | M | S | Não | 2006 | Ciências Sociais | 5 ^a |
| J.S. | G | F | S | Sim | 2007 2010 | Educação Física Letras | 1 ^a e 2 ^a |
| M.A.P. | G | M | N | Não | 2007 | Educação Física | 3 ^a |
| R.A.S. | G | M | S | Não | 2008 2013 | Educação Física Pedagogia | 2 ^a |
| V.P. | G | M | S | Não | 2013 | História | 2 ^a |
| W.R.L. | G | M | S | Não | 2009 2012 | Agronomia Direito | 2 ^a |

A universidade Estadual de Maringá, conforme já referido, tem atualmente onze estudantes indígenas formados, do total de 38 indígenas formados no Estado, o que representa um percentual de quase 30%, número ainda mais significativo se comparado ao perfil desses indígenas, que são das duas etnias do Estado, incluindo falantes de língua indígena. Sobre a atuação nas comunidades indígenas, destes, as quatro alunas formadas em Pedagogia estão trabalhando em Terras Indígenas, duas como pedagogas e duas como professoras; das cinco formadas em enfermagem, uma atua na sua comunidade de origem desde que terminou o curso, uma atuou em outra comunidade por um período e agora está afastada por motivo de gravidez; e o graduado em Direito não fez o exame da OAB e trabalha com as lideranças de sua comunidade em projetos variados.

Como as áreas de atuação e os caminhos percorridos após a formação são diversos, optamos por entrevistar os formados das diferentes áreas do conhecimento, bem como os que retornaram para trabalhar em terras indígenas e aqueles que ficaram nas cidades. Percebe-se que apresentam trajetórias e históricos de vida na universidade bem diversos.

Quadro 7. Identificação dos indígenas formados pela UEM entrevistados

| Nome | Etnia | Sexo | Estado Civil | Filhos | Situação o língua indígena | Formação de Ensino Médio | Período do curso | Curso |
|--------|-------|------|--------------|--------|------------------------------|--------------------------|------------------|------------------|
| C.B. | K | F | Casada | 2 | Fala, lê escreve | Supletivo | 6 anos | Enfermagem |
| L.G. | K | F | Casada | 4 | Fala | Supletivo | 4 anos | Pedagogia |
| S.C.S. | K | F | Casada | 2 | Fala pouco | Regular | 6 anos | Pedagogia |
| R.S.C. | G | F | Casada | 4 | Lê, escreve e entende pouco. | Supletivo | 4 anos | Pedagogia |
| J.L.P. | G | F | Casada | 6 | Lê, escreve e fala pouco | Supletivo | 4 anos | Pedagogia |
| S.M. | G | F | Casado | 2 | Não | Supletivo | 4 anos | Enfermagem |
| J.R.S. | G | M | Casado | 2 | Não | Regular | 7 anos | Ciências Sociais |

5.3.2. A importância do Ensino Superior

Neste item buscamos compreender a importância da educação para os indígenas que ingressaram na Universidade Estadual de Maringá, destacando os aspectos pessoais, familiares e comunitários que levam à busca pelo Ensino Superior. Um dos motivos elencados é a dificuldade de subsistência que os jovens vêm encontrando dentro das comunidades. A fala de alguns estudantes refere-se ao desafio cada vez maior de viver da agricultura, que é uma das fontes de renda dentro das TIs. Explica um estudante guarani:

Na verdade assim desde quando a gente era pequeno meu pai e minha mãe sempre incentivaram a gente a estudar, porque eles já sabiam que a gente trabalhava e eles viviam da lavoura e eles sabiam que mais pra frente a lavoura não ia dar pra gente uma oportunidade de vida boa [...] quando eu decidi que queria vim pra universidade foi quando eu consegui notar que é difícil a aldeia, consegui ver como que as pessoas sofriam lá. A lavoura num tava dando mais nada, e decidi sair, me formar. Sempre quis ser professor e voltar lá dentro pra está ajudando não só minha família, mas os amigos que ficaram lá. (R.A. S., 2014).

A vontade de estudar parte também da observação do trabalho que vem sendo realizado dentro das comunidades pelos profissionais não indígenas que estão trabalhando nas comunidades e ocupando espaços importantes, como por exemplo, a escola, como pode ser percebido na fala de um estudante indígena que era professor, formado pelo magistério indígena antes de entrar na universidade: “Daí que eu pensei assim: ‘vou ser como esses não indígenas que trabalham no colégio indígena’; ai eu pensei assim: ‘um dia eu vou ser que nem eles.’” (A.A.F., 2014).

Entre as demandas pelo Ensino Superior ocorre também a busca por melhor qualificação para continuar nos postos de trabalho que já ocupam, com melhores salários, como é o caso de boa parte dos estudantes que já trabalhavam na escola e por isso procuram a formação em nível superior para ocupar outros cargos e atividades que sem esta formação não é possível. É recorrente na fala dos estudantes de Pedagogia essa busca relacionada à

qualificação para desenvolverem o trabalho em espaços que já ocupavam, como o da escola:

Também está, porque daí a gente já está acostumado a trabalhar na escola, e a gente, que conhece mais a comunidade, é mais fácil de trabalhar do que outra pessoa não índio que vai vim da aula; então é mais fácil a gente se formar [...] acho que dá mais certo indígena educando os outros indígenas. (C.A., 2014).

Escolhi o curso de Pedagogia porque ali no Barão de Antonina [...] na idade de 16, não, de 17 pra 18 anos, já me colocaram para trabalhar. Na época eu estava fazendo acho que o sétimo ano, sétimo oitavo ano, e trabalhei ali na Terra Barão de Antonina, trabalhei no Cedro; então sempre esse serviço aparecia. E eu sabia que eu não tinha uma formação, eu ainda tava estudando, não tinha uma preparação; assim, pra ta mais por necessidade, colocaram eu, então vi que eu tinha que me preparar mais, foi por isso que eu escolhi Pedagogia. (J.L.P., 2014).

A demanda refere-se a cursos que eles possam utilizar dentro das comunidades, motivo destacado como sendo responsável pela grande procura de cursos da área de licenciaturas, seguido das áreas de saúde, entre as quais se destaca a Enfermagem, que teve sete alunos matriculados e cinco alunos formados:

Enfermagem porque nas aldeias tem muita dificuldade, os indígenas que falam uma só língua eles têm dificuldade para falar sobre o problema para a enfermeira. Quem atende lá são só os não indígenas. Eu vi isso e ficava triste, mas é porque não tinha as pessoas formadas. Um exemplo, o kaingang mesmo não tem na minha aldeia, que atende lá é enfermeira não índia; então pra ela é uma dificuldade e para o indígena também muito mais ainda. Eu via isso e escolhi esse curso para tenta ajudar as pessoas da minha comunidade. (C.B., 2014).

A formação é um mecanismo que vem sendo utilizado por essas comunidades como forma de assegurar renda. Isso tem intensificado a busca por escolarização no interior das terras indígenas. Se anos atrás a carreira universitária era algo que passava ao largo dos planos dos jovens indígenas e aspirada apenas por alguns grupos de lideranças, hoje essa é uma realidade que passa a ser pensada nas comunidades indígenas no Estado de forma mais ampla.

Nos trabalhos que desenvolvemos nas TIs percebemos que em meio aos projetos da Educação Básica vão surgindo demandas pelo Ensino Superior. Esse elemento pode ser observado em muitas falas, como na de uma pedagoga indígena formada em 2008 pela UENP que atua na escola da Terra Indígena São Jerônimo há mais de dez anos. Ao lhe ser perguntado se houve diferenças na escola com a possibilidade de formação em nível superior, afirmou:

Teve, porque hoje é um incentivo a gente na escola. As crianças têm mais vontade de estudar porque sabe que um dia podem estar no nosso lugar; não somente eu, mas todas as crianças. Esse ano mesmo nós já matriculamos 338 crianças. Pensa, no ano passado, em outras épocas, eram bem menos alunos. Então está melhorando porque a gente conversa melhor com os alunos, os alunos têm mais liberdade para conversar com a gente, chega fala, tem algum problema, não tá gostando. Com os não indígenas eles têm um pouquinho de vergonha e não têm mais liberdade. Então melhorou bastante depois que nós estamos estudando, buscando nos especializar mais dentro da área que a gente gosta de atuar dentro da escola. (A. M. S. M. S., 2014).

No mesmo sentido, as falas dos indígenas formados que estão atuando em suas comunidades e as das lideranças demonstram que a perspectiva de acesso ao Ensino Superior tem levado a uma busca cada vez maior por escolarização e, conseqüentemente, a uma cobrança das escolas com relação à qualidade do ensino, o que envolve tanto as questões indígenas quanto os conhecimentos universais na escola.

A formação em nível superior através do vestibular indígena vem ampliando as discussões sobre essa formação e promovendo discussões no interior das terras indígenas. Uma reportagem da Secretaria de Estado da Educação sobre uma reunião que ocorreu na Terra Indígena Rio das Cobras com a nova liderança traz essa questão dentro da pauta:

A comunidade em geral também contou com a presença do cacique Sebastião Kaeira Tavares, onde ele trouxe em sua fala temas motivacionais para a comunidade. Ele falou sobre o vestibular indígena e o magistério, sempre incentivando para que as pessoas não desistam, pois conhecimento nunca é demais⁸⁷.

⁸⁷ Disponível em: <http://www.nljriodascobras.seed.pr.gov.br/modules/noticias/>. Acesso em 05 de julho de 2014.

Em uma das visitas à escola da Terra Indígena Barão de Antonina em fevereiro de 2014, para entrevistas, havia uma movimentação, e ao perguntarmos sobre o que estava acontecendo, fomos informada de que a nova liderança estava fazendo reuniões com todos os segmentos da comunidade, entre eles os alunos indígenas do Ensino Superior. Também as atividades de campo que vimos desenvolvendo ao longo dos últimos anos no âmbito do LAEE têm revelado que esse nível de ensino, agora já com doze anos de experiências acumuladas, está cada vez mais presente nas conversas e atenções das comunidades indígenas no Estado. Percebe-se na fala de lideranças, de professores e dos próprios alunos, a demanda por uma formação, dentro das escolas indígenas, que prepare também para o Ensino Superior. Essa é uma questão que as escolas vêm enfrentando: trabalhar com a interculturalidade e com o bilinguismo, e também com os conhecimentos universais que os preparem para adentrar o universo acadêmico, primeiro passando pelo processo de seleção, e num segundo momento, criando bases sólidas para eles cursarem as graduações escolhidas.

Segundo a pedagoga de uma das escolas do Estado, as escolas indígenas estão buscando preparar os alunos para o vestibular: “[...] a gente trabalha com eles na escola o vestibular, a gente tenta fazer um pouco, fazer uma revisão de algumas coisas que às vezes vão cair”. (A. M. S. M. S., 2014).

Já o curso de Direito, um dos que também têm uma procura considerável, está justificado, segundo as falas dos estudantes, pela possibilidade de proteger os direitos indígenas, entre eles a terra, que, a nosso ver, é a questão central das lutas dos povos indígenas. Além disso, há um aparato legal de direitos indígenas que precisa ser cumprido pelo Estado brasileiro, o que pode ter uma cobrança mais efetiva a partir de reivindicações e ações iniciadas e conduzidas pelos próprios indígenas:

Foi tentar principalmente conhecer as leis aqui fora, mais pra se defender mesmo, naquela visão se defender do não índio, entendeu? Porque hoje a gente sabe que a questão do arrendamento dentro das terras indígenas é muito grande e a gente sabe que lá dentro o indígena pensa vai arrendar vai me dar 100, 200 reais tá bom já, porque pensa no agora não pensa no futuro, quem tá dentro das terras indígenas pensa no hoje não trabalha pra pensar no futuro das gerações; então a gente tem que estar mudando essa visão deles, nós que estamos no curso superior e estamos adquirindo conhecimento e sabendo direito

como se trabalha dentro da aldeia indígena. Então eu acho que foi muito bom pra se pensar dentro das terras indígenas, é estar levando esse conhecimento aqui fora lá dentro pra que eles pensam também no futuro, não pensar só no agora. (E.A.S., 2014).

Por causa que você sabe, tem muita coisa que tem que ser melhorada, inclusive politicamente, mesmo até dentro da comunidade; tem coisa assim que eu, como índio, vejo dentro da comunidade coisas de política interna assim que acontece lá, que eu não concordo. Então eu vim pra cá e vi que o curso de Direito tem tudo isso, estuda política, sociedade e tal, e inserir as coisas que eu aprendo aqui pra melhorar lá, e tentar mudar essas questões que eu não concordo lá dentro. (W.R.L., 2014).

A inclusão dos direitos indígenas nas estruturas curriculares dos cursos de Direito precisa ser discutida. Há uma demanda por advogados que trabalhem nas questões dos direitos coletivos. Isso pode inclusive contribuir para um diálogo com o Ministério Público, que, em grande medida, é quem acolhe as reivindicações dos indígenas com relação ao desrespeito a seus direitos.

Fazer um bom trabalho na comunidade requer uma boa qualificação durante a graduação. Assim, a escolha de cursos a que os estudantes irão se dedicar é um elemento relevante. A pesquisa demonstrou que nem sempre é clara a ideia dos indígenas sobre a escolha dos cursos de graduação. Os cursos escolhidos, a princípio, revelam-se muito distintos do que se pensava, ocasionando, além das dificuldades pedagógicas, a mudança e, em alguns casos, a desistência:

Aí, quando fiz vestibular, o meu curso que eu escolhi na época foi Ciências da Computação, porque eu tinha aquela ideia que computador tava muito inserido na sociedade, essa questão de tecnologia; mas a gente não tinha o básico que caía dentro do curso, né? Então tomei no curso um choque muito grande: “Ah, vou fazer Ciências da Computação, chegar lá vou aprender mexer no computador”. Mas quando cheguei em sala de aula eu vi completamente diferente, naquela época então a gente não tinha ideia [...] a gente escolhia o curso mas não tinha ideia de quais matérias que tem dentro do curso, que esse curso desenvolvia durante esse período de conclusão, eu num tive essa oportunidade, aí depois mudei pra Administração. (E.A.S., 2014).

Com o passar do tempo as discussões sobre a questão dos cursos a serem escolhidos pelos estudantes indígenas foram se ampliando e esta escolha

passou a ser realizada no momento da matrícula, proporcionando uma oportunidade de conversa e conhecimento prévios com membros da CUIA ou com coordenadores de colegiados de curso. Além disso, existe hoje uma quantidade significativa de outros indígenas que estão na universidade e podem explicar aos ingressantes as especificidades dos cursos.

Entre os motivos de transferência de curso ainda há solicitações devido ao desconhecimento sobre a grade curricular e os elementos pedagógicos norteadores dos cursos.

5.3.3. Análise da Lei de Vagas e atuação da CUIA da UEM

Neste item o objetivo é analisar, a partir das entrevistas, a lei de vagas no âmbito estadual e a forma como esta lei vem sendo executada pela CUIA da UEM. Essa política é vista como uma conquista por parte das comunidades indígenas do Paraná, embora os alunos não tenham conhecimento sobre a forma como ela foi elaborada e tramitou no Legislativo do Estado.

Essa concepção de que essa lei foi uma conquista das comunidades e suas lideranças está relacionada à importância estratégica que as populações indígenas vêm atribuindo ao Ensino Superior. Essa lei é entendida como uma oportunidade de acesso a esse nível de ensino que não seria possível sem ela, devido à concorrência para ingresso nos cursos das universidades estaduais do Estado.

É muito importante, porque se não tivesse essa lei que é feito, que é seguido hoje em dia, eu acho assim que nós, indígenas, poucos de nós ia ter condição de chegar na universidade pública, a maioria ia ficar na universidade particular, porque na universidade pública ela já garante, essa lei já garante seis vagas por ano, então eu acho assim que é muito bom essa lei, seguir essa lei sim, dá oportunidade pros indígenas. (A.A.F., 2014).

Eu acho que é muito importante ter essa regulamentação. São vagas suplementares, muitos confundem como cotas. Então são vagas suplementares, então eu acho muito importante porque, pela pontuação que o indígena atinge hoje, mesmo quem passa em primeiro lugar no geral eu acho que não seria suficiente pra

entrar numa universidade se fosse competir aqui com os não indígenas; então eu acho que não conseguiria com essa média tá passando na universidade, então como nossas vagas não são cotas, são vagas suplementares, eu acho muito importante existir essas vaga. (E.A.S., 2014).

Dentre as questões relatadas, além da possibilidade de formação em nível superior, a entrada na universidade possibilita, apesar das dificuldades financeiras já relatadas, a obtenção de renda durante o período de graduação, mesmo que essa não supra de maneira satisfatória todas as necessidades.

E também não só pelo estudo, mas também surgiu uma oportunidade. Não adianta a gente ser hipócrita de não falar de um recurso, estamos com uma bolsa de estudo [...] isso também acabou sendo uma válvula de escape, porque muita gente vive ali em uma situação complicada [...] então vou estudar, vou ter meu ganho, vou ter meu dinheirinho também. Então, acho que tudo isso foi interessante. (J.R.S., 2014).

Percebe-se que a luta pelo aprimoramento da política passa principalmente pela ampliação do valor da bolsa-auxílio. Sobre as ações desenvolvidas pela UEM de forma geral, mesmo destacando seus pontos positivos, os alunos apontam elementos que precisam ser melhorados, como salas próprias para os indígenas se reunirem, computadores e impressoras, mais monitorias, cursos de “oratória”, conforme as falas abaixo:

Eu acho assim que a universidade poderia melhorar nas questões de monitoria, porque os indígenas poderia ter um monitor acompanhando diário assim, e ter uma sala só pra eles nas questões de monitoria. E só se concentrar ali também, e os alunos indígenas com os monitores, ai que ia render: só para os alunos indígenas, uma sala e um monitor. (A.A.F., 2014).

Naquela última reunião que teve aqui eu propus que tivesse um curso de oratória, porque eu sei em geral, eu moro ali na Assindi onde é que estão [...] maior parte dos estudante de Maringá [...], e conversando com eles eu percebo e eles também sabem que a dificuldade maior no caso quando entra aqui é a questão de comunicação; eles têm receio em falar o que estão pensando, que enfim tudo essas coisa, dificuldade em comunicar-se. (W.R.L., 2014).

Como já dito, a UEM oferece monitorias específicas para os acadêmicos indígenas, e embora eles cobrem sua ampliação - quando perguntados sobre o que poderia ser melhorado nas ações da instituição - há uma procura muito pequena por essa atividade. Ao serem questionados sobre isso, os alunos afirmam desconhecer o motivo dessa baixa frequência. Alguns a relacionam à falta de tempo, sobretudo dos que pagam aluguel e por isso têm que trabalhar para complementar o necessário para as despesas mensais. Também falam da falta de dinheiro para pagar transporte coletivo, uma vez que o passe do estudante é oferecido apenas no horário das aulas. Alguns deles atribuem a não frequência às monitorias ao comprometimento dos acadêmicos indígenas com seus cursos:

Eu acho que eles, eu não sei te dizer, porque a procura foi muito pouca, aí eles falam: “Ah, eu não tenho tempo, ah, a aula termina muito tarde ou eu não tenho passe pra ir fora do horário que o passe me permite”. Então eles falavam um monte de coisa, mas sempre tinha aqueles, acredito que tenha ainda aqueles que querem se empenhar mesmo e procuram a monitoria. (S.C.C., 2014).

Acho assim que depende muito da pessoa que está aqui, porque depende do esforço de cada um. Acho que quando chega aqui, a frequência depende da pessoa, da vontade da pessoa de frequentar a aula. Eu não sei te explicar bem como a gente vai fazer isso, render mais a frequência. (W.R.L., 2014).

Mas isso vai do interesse de cada pessoa, o interesse de cada indígena. (C.B., 2014).

Além do esforço pessoal, os indígenas relatam a necessidade de criar vínculos de confiança com esses monitores:

Eu acho que sim, envolve também afinidade, horário, disponibilidade do transporte, essas coisas. Não é que eu não gostava dos outros, é que ele explicava melhor que os outros, e eu nunca fui com os outros; então eu não posso dizer também isso, que os outros não explicavam direito. Só que eu entendia mais porque eu comecei com essa pessoa, depois não, entendeu? (S.C.C., 2014).

Este ainda é um espaço que tem que ser incorporado por esses estudantes no decorrer de sua vida acadêmica e de acordo com suas necessidades. Em

alguns casos o primeiro contato com os monitores cumpre o que os alunos esperam, ou seja, as soluções imediatas para seus trabalhos e provas, levando ao afastamento posterior; no entanto, os alunos que têm um aproveitamento acadêmico maior, e os que já se formaram, em geral são os frequentadores dessas monitorias. Esse é o caso dos formados em Pedagogia e em Enfermagem. Estes profissionais relatam o papel fundamental que essa ação da CUIA/UEM teve na sua formação acadêmica:

Eu ia porque eu precisava, nossa minha dificuldade era muita. Sabe, eu fui lá com erro assim, de acho que até hoje a gente tem dificuldade pra escrever, é difícil escrever. Fico imaginando as crianças, tadinhos; mas eu aprendi bastante com a monitoria. (R.S.C., 2014).

Como uma política em construção, tornar a monitoria parte de suas rotinas de estudos é um processo que ainda está se consolidando. Em termos de avanço e de conclusão dos cursos, os resultados alcançados pelos indígenas que a frequentam com regularidade pode servir de incentivo para os demais. Projetos como o Observatório da Educação Escolar Indígena da UEM, com o grupo de bolsistas de graduação e pós-graduação que desenvolve pesquisa, estudos e atividades de formação nas escolas das aldeias, também têm dado suporte e prestado acompanhamento diário aos estudantes.

Sobre esta e outras atividades desenvolvidas pela UEM, os alunos destacam sua atuação ativa visando à melhoria das questões afetas aos acadêmicos indígenas. As falas de todos os alunos destacam essa atuação como um ponto muito positivo.

A única universidade que eu gostei e queria voltar era a UEM, mas eu estou de volta, quero continuar estudando e trabalhando, porque aqui a gente, os indígenas, têm mais ajuda da turma da CUIA, que já conhecem. Outras universidades eu não tenho conhecimento sobre essas questões [...] os universitários indígenas de Maringá têm mais ajuda, têm mais acompanhamento, isso que é interessante. (A.A.F., 2014).

A gente sempre conversa com acadêmicos de outras faculdades, e esses acadêmicos, tipo assim, meio que a gente vê a dificuldade deles é maior em relação à CUIA. A gente tá aqui a gente sente mais próximo da CUIA assim, com os representante da CUIA;

então a gente sente que nos apoia mais do que as outras faculdade. As outras faculdades a gente conversa com outros acadêmicos e eles falam que ficam perdido, por questão de bolsa, por questão de presença, por questão de instalação na cidade; e aqui não, a gente sempre tem o apoio aqui na UEM muito maior aos acadêmicos indígenas. (E. A. S., 2014).

Falar a verdade pra você, que eu ouço relatos. Eu nunca cheguei a ir ver, conhecer o pessoal de outra CUIA de outra universidade, mas aqui faz coisas que nas outras CUIAS não faz, tanto é que o pouquinho de tempo que o meu pai chegou aqui ele elogia muito o pessoal daqui da universidade, da CUIA, que quando ele veio [...] É claro que sempre precisa melhorar, que nem aqui tem a CUIA vai atrás dos alunos, tenta resolver os problema dos alunos, então sempre tem uma coisinha a melhorar; mas eu num sei, acho que é mais é a falta dos alunos mesmo, dos alunos indígenas fazer com que a CUIA veja o que realmente está precisando. (S. C. C., 2014).

No entanto, sempre são necessárias medidas visando à melhoria da política. Entre as reivindicações está a de que a CUIA deveria ouvir mais os acadêmicos:

Eu acho que a CUIA daqui ela já faz o bastante o possível pra ajudar o indígena, o estudante. Eu vejo que esse ano melhorou bastante a questão de conquista de monitoria e outras coisas também, mas a CUIA eu acho que ela deveria ouvir mais o estudante indígena. (C.B., 2014).

Este “ouvir mais o indígena” refere-se, no nosso entendimento, a um esforço por parte da CUIA para a participação desses estudantes em atividades acadêmicas complementares. Segundo os alunos, eles precisam ser instigados e cobrados, pois ainda não atribuem às reuniões a função de resolver problemas, de trocar experiências e de fortalecer sua presença na universidade:

Para chamar o indígena, porque vocês já perceberam que o indígena não vem muito atrás. Agora se chamar vem pouco, nas reuniões mesmo participa poucos. Eu acho que deveria rever essa questão, porque o indígena só quando ele está precisando mesmo, no final do ano ele quer ajuda, só que daí eu acho que deveria ser desde o começo. (C. B., 2014).

Percebe-se que há um discurso de necessidade de participação mais ativa dos alunos nas atividades acadêmicas que não tem se efetivado. Isso pode ser

evidenciado nas questões que lhes dizem respeito, que são tratadas na maioria das vezes de forma individualizada, pois, segundo os entrevistados, não há uma organização na instituição de estudantes indígenas para a discussão das políticas que lhes dizem respeito. As reuniões que são marcadas pela CUIA geralmente contam com pouca participação e não são momentos de mobilização para pensar e propor melhorias para as ações:

A gente se encontra lá na Assindi, quando eles vão lá, a gente sempre está se encontrando, mas geralmente não conversa muito assim sobre a universidade não, a gente vai, vamos dizer assim, é um momento de descontração da gente, a gente vai jogar bola, a gente fica conversando um pouco lá assim, mas sem falar da universidade, isso aí acontece mais quando a gente vem pra UEM mesmo, se encontra que nem aqui na Tulha mesmo; a gente fala pergunta pro outro como é que está o curso, essas coisas, como é que estão indo as notas. (R.A.S., 2014).

Infelizmente aqui na UEM não existe, quando há algum problema, que talvez afeta mais de um, dois ou três. Às vezes a gente discute isso lá onde que moro, na Assindi no caso porque, igual eu te disse, a maioria dos estudante indígena mora ali na Assindi, então ai vem um ali coloca o problema ali, tal, então as vezes até há uma discussão ali, entendeu? Vamos falar isso, melhor isso, mas chegar assim mesmo assim a adquirir uma coisa assim pra exigir alguma coisa, assim eu acho que nunca foi feito, não tem nenhum pessoal assim bem planejado pra fazer isso. (W.R.L., 2014).

O que percebemos nas observações que fizemos dessas reuniões são reivindicações com relação à melhoria das bolsas e à necessária cobrança dos alunos que não comparecem; no entanto, não há uma organização político-estudantil, que é uma tendência que observamos do movimento estudantil em geral e também do movimento indígena. Baniwa reflete: “A geração jovem não tem essa formação, embora tenha potencial. É uma geração que recebeu praticamente tudo pronto, os direitos garantidos, e perdeu a referência com o processo histórico”⁸⁸. Isso é uma realidade com relação à lei de vagas no Estado, que precisa de melhorias, pois não tem levado a uma organização política que parta dos estudantes indígenas universitários.

⁸⁸ Disponível em: http://acritica.uol.com.br/noticias/Manaus-amazonas-amazonia-Gersem_Baniwa-principais-nomes-movimento-indigena-Amazonas-concede-entrevista-ACRITICA_0_1169883006.html. Acesso em 08 de julho de 2014.

As atividades coletivas que eles realizam na Assindi estão mais relacionadas ao lazer. Os grupos que ali moram interagem mais entre as etnias que entre os grupos de estudantes como um todo. Alguns alunos relatam que, mesmo morando nesse local, seu contato maior é com um ou dois estudantes que ali residem, da mesma etnia.

Dessa forma, percebemos que o espaço de participação na vida acadêmica da UEM ainda está em construção para esses grupos. Suas análises sobre as políticas implantadas pelo Estado e pelas IESs precisam de discussões coletivas entre indígenas, egressos, lideranças e universidades. Faz-se necessário criar espaços de discussão entre os alunos das demais instituições e de discussões mais voltadas para esses assuntos dentro de cada universidade.

5.3.4. Trajetória acadêmica

Esta parte das entrevistas versou sobre a trajetória acadêmica dos indígenas, visando compreender os desafios por eles enfrentados e a forma como eles se relacionam com a universidade como um todo – colegas, professores, coordenadores de curso, membros da CUIA e os demais estudantes indígenas – destacando como esses elementos podem contribuir para o avanço nos estudos.

Um dos principais desafios para esses alunos em suas trajetórias acadêmicas refere-se à mudança ocorrida na vida deles após virem para a universidade; pois sua lógica é bastante excludente e o ensino se pauta pelos princípios acadêmicos e científicos internacionais, conforme os interesses do sistema produtivo e ainda está longe de um diálogo universal com a diversidade existente no país, ou, no caso aqui analisado, no Paraná.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas no Estado do Paraná fazem parte de um quadro geral de pressões que, segundo Baniwa e Hoffmann, (2010, p. 10) referem-se à questão

[...] da política excludente e pragmática das universidades nos conteúdos e metodologias adotados; de suas comunidades, pois não conseguem corresponder às suas expectativas e demandas,

pela inadequação dos cursos realizados; e ainda sofrem discriminação das organizações indígenas, que valorizam prioritariamente técnicos não indígenas em detrimento de técnicos indígenas.

O estudante indígena, ao ingressar na universidade, insere-se em um espaço em que a lógica de socialização é muito diversa daquela estabelecida em suas comunidades de origem. Embora o faccionalismo esteja presente no interior das terras indígenas - gerando divergências e conflitos, troca constante de lideranças e troca de funcionários que ocupam os cargos -, suas relações são fundamentadas na coletividade e na reciprocidade, sobretudo dentro do grupo familiar. Como tratar essa questão em um espaço em que a rede formada por parentes e afins não opera? Como estabelecer relações com grupos que têm outra forma de organização social, interesses e culturas diversos?

A dificuldade de adaptação, principalmente devido à distância dos familiares, é recorrente nas falas dos estudantes. A necessidade de estar próximos aos seus parentes é citada por todos os estudantes indígenas entrevistados como um elemento fundamental das culturas indígenas.

Os estudos de Tommasino (1995) e Fernandes (2003) mostram que, para os Kaingang, esse distanciamento de suas terras é uma questão muito importante. A pior punição que um Kaingang pode receber é ser afastado de sua terra e sua família, pois isso rompe sua ligação com seus elementos de origem e também o afasta de seus mortos e dos parentes. Como as relações de mobilidade, sociabilidade e reciprocidade ocorrem nos grupos de parentesco, os mais velhos têm medo e manifestam a preocupação de que, até por não ser uma imposição da comunidade, o estudante não retorne para ela, ocasionando a ruptura com esses elementos.

Assim, mesmo com esses desafios da distância, o incentivo que os familiares lhes dão é fundamental. Os espaços de socialização que antes vivenciavam em suas comunidades, perto de familiares e amigos, com formas comuns de interação compartilhadas pelo grupo, deixam de fazer parte do cotidiano dos estudantes, que precisam se habituar a uma rotina com a qual não estão acostumados. Também faltam pessoas próximas e um ambiente adequado para praticarem os costumes nos quais foram criados, e isso leva ao abandono temporário de muitas práticas, como andar descalços, tomar banho de rio, ouvir

histórias, etc. Eles precisam adaptar-se a padrões culturais com atitudes e formas de interação diferentes daquelas com que estão acostumados.

Inicialmente o estudante indígena precisa conhecer esse novo espaço, que exige e tem um protocolo de atuação. Por exemplo, os alunos devem ter conta bancária para receber a Bolsa Auxílio, e-mail para receber senhas e demais atividades de sala de aula, senha para acessar o sistema bibliotecário, carteirinha da biblioteca, cadastro para receber o passe livre concedido aos estudantes, etc. Todo esse processo leva um tempo, e em muitos casos, mesmo tendo acesso à internet na terra indígena, o estudante indígena precisa de tempo para compreender a forma virtual como muitas questões são tratadas. Assim, todos os anos há alunos que no início das aulas visitam com frequência as instalações do LAEE em busca de orientações.

Por outro lado, há aqueles que não conseguem adaptar-se a essa realidade e não procuram ajuda. Em alguns casos, os problemas são detectados apenas ao findar de um ou dois bimestres, quando as primeiras notas são lançadas nos históricos escolares, os quais são acessados pelos representantes da CUIA. O processo de inserção desse aluno, que já perdeu trabalhos por não ter entendido os comandos do professor, por não ter tido acesso a livros na biblioteca ou por outro motivo qualquer, pode levar a notas baixas que dificilmente são recuperadas, sobretudo quanto se trata de disciplinas de 64 horas, como é comum em alguns cursos da UEM.

Ademais, os estudantes indígenas precisam inserir-se em uma realidade que muitas vezes lhes é hostil, como podemos perceber nas falas de muitos estudantes. Essa realidade vai desde aspectos financeiros até elementos como a rotina acadêmica, as regras - que precisam de um tempo para apreender - e a discriminação. Eles precisam de um tempo para apropriar-se desse espaço diverso, que no geral é muito diferente de tudo o que conhecem e já vivenciaram em sua vida de estudantes. Assim, o desconhecimento da dinâmica de funcionamento dessa instituição – ainda pouco conhecida pelos indígenas – agrava sua vivência quando não há pessoas próximas com quem eles possam compartilhar seus problemas. Esse estranhamento, segundo os entrevistados, adquire proporções que muitas vezes os levam a refletir se de fato vale a pena o esforço que estão fazendo.

Em face da distância da UEM em relação às terras indígenas das quais provêm seus estudantes indígenas, não é possível ao acadêmico morar em sua terra indígena e deslocar-se diariamente para as aulas, como ocorre em algumas instituições do Estado. Por exemplo, a análise de Angnes (2010) sobre a Unicentro revela que os desafios encontrados pelos alunos dessa instituição estão no aspecto pedagógico, similarmente ao que acontece com os alunos da UEM, embora muitos alunos indígenas daquela instituição não precisem passar por esse processo de distanciamento físico de suas comunidades, como ocorre com os alunos da UEM. Esta realidade é vivenciada também por alguns alunos de outras instituições que podem morar nas suas TIs mesmo cursando o Ensino Superior⁸⁹.

Isso é destacado na fala de muitos estudantes e reforçado por esses profissionais agora que retornaram para suas comunidades e têm percebido parte de seus anseios. Entre esses elementos estão as necessidades financeiras pelas quais a família vinha passando:

Ele falou assim pra mim: “Volte estudar pra ver se você consegue algum emprego”. Ele falou que estava meio difícil [...] pra lavoura assim agora, não estão deixando os índios roçar mais capoeira, tinha que ser só terra mecanizada, e como a gente tinha dificuldade nisso, pra comprar assim o calcário, o diesel, pra ajudar. É que pra muita gente a FUNAI mandava o diesel, mas não dava pra tudo, daí a gente tinha que comprar. Então eu voltei estudar, terminei, consegui um emprego que era de agente comunitária indígena, daí trabalhei nove anos quando iria interar dez anos eu parei, e vim e fiz vestibular e passei. (L.G., 2014).

Essas falas não querem dizer que a adaptação a essa nova rotina não seja conflituosa e os leve muitas vezes a pensar em desistir. Morar na cidade é um dos desafios colocados:

⁸⁹ A UEM tem hoje um total de 35 alunos matriculados que entraram na instituição pelo Vestibular Indígena e cinco alunos que ingressaram pelo vestibular universal da educação à distância. Considerando as transferências internas de curso, alguns desses estudantes estão matriculados na modalidade à distância, o que lhes proporciona a possibilidade de morar em suas TIs e deslocar-se para os polos de apoio presencial; no entanto essa é uma realidade ainda muito recente, que ocorre desde 2013, e além disso, não é uma oferta contínua. Os cursos de História e Pedagogia que são os que têm alunos matriculados só têm oferta a cada quatro anos. Dessa forma, a análise dessa realidade ocorrerá apenas após um tempo maior de amadurecimento.

Às vezes até a adaptação da cidade também. Não se adaptar na cidade, volta pra aldeia, querem ficar lá. Eu prefiro mais morar na aldeia, porque lá é tranquilo. Na cidade a gente tem que se manter sozinho. Na cidade algumas pessoas ajudam, algumas pessoas não. Lá às vezes na terra indígena todo mundo ajuda se precisar de alguma coisa. (A.A. F., 2014).

Eu tive dificuldade de morar na cidade, porque é totalmente diferente: você não tem liberdade. Tudo é pago, você não tem para onde ir, não tem dinheiro, não sai, não tem com quem conversar. Na aldeia você pode viver na sua cultura um pouco que resta, mas na cidade não, tudo tem suas regras. Eu posso andar descalço, aqui na cidade não, se eu vir aqui na universidade descalço vão dizer que eu sou louco, que eu sou maluca. (C.B., 2014).

O impacto de vim pra cidade, uma cultura diferente, a gente lá tudo final de semana a gente ia jogar bola, ia pra cidade, aqui não. Quando eu comecei morar com meu irmão tinha que ficar em casa porque não tinha ninguém pra gente sair, aí moro eu e meu primo também junto, mas era difícil da gente sair, a gente sentia um pouco de medo. Não sabia o que tinha lá fora, não conhecia vamos dizer assim, a cidade grande direito, então foi difícil pra gente vim pra cá também [...] conseguir se adaptar na cidade grande. Isso foi o mais difícil. (R.A.S., 2014).

Entre as questões que podem influenciar a vida acadêmica desses indígenas está a discriminação. Sentir-se discriminado, segundo os indígenas, é uma das dificuldades encontradas para o prosseguimento de seus estudos:

[...] eu acho que o principal foi mesmo se sentir discriminado, entendeu?, porque dentro da aldeia a gente não se sentia discriminado, porque a gente vivia ali no nosso grupo, mas quando senti na pele ser discriminado assim face a face com outro acadêmico, eu fiquei sem reação, entendeu?, porque eu não sabia o que fazer na hora. (E.A.S., 2014).

Essas relações estabelecidas com os outros alunos contribuem para uma dedicação mais efetiva e um melhor aproveitamento das atividades do curso, pois os entrevistados relatam a dificuldade de participar de grupos para realização de trabalhos. Uma das atuais alunas de Pedagogia a distância da UEM relata que os motivos que a fizeram desistir na primeira vez que tentou cursar estavam relacionados à falta de incentivo de alunos e professores, ao desconhecimento e ao preconceito que existe de forma velada em relação aos indígenas e ao desinteresse de entender suas especificidades:

Pra mim já estava difícil demais ficar longe da minha família; e outra, que como era o curso de enfermagem, tinha que ter grupo, já começaram dividir grupo pra estudo, essas coisas, e na hora que a professora falou que era pra fazer equipe tinha umas pessoas lá que falaram que não queriam indígena no grupo, aí eu me senti ofendida e fui reclamar, a pessoa que eu fui reclamar falou que eu estava imaginando da minha cabeça. Aí eu acabei vindo embora, não achei o apoio que eu queria na verdade que ela fosse lá conversasse com a sala: “Olha, nós temos um indígena aqui” - explicasse o próprio professor, mas não foi assim. (C.A., 2014).

Outra forma de discriminação ou exclusão de grupos relatada é a inclusão apenas formal nos trabalhos. Alguns colegas os consideram incapazes, mesmo que de forma indireta, assim os colocam em grupos, mas não acreditam que eles farão o trabalho e assim não o integram de forma efetiva:

Muitas vezes acontece deles colocarem o nome porque eles acham que a gente não vai dar conta de fazer a pesquisa. Tem umas pessoas chamam você para escrever ou pra procurar, mas tem umas que já falam: “Não eu coloco seu nome, nem se preocupa.” (C.B., 2014).

Os meus trabalhos eu fiz sozinho ou tive que pedir pra entrar no grupo, ou o professor falou: “Pega Z.R, põe no grupo de vocês pra completar o grupo”, mas ninguém falava “vem aqui”. Eles tomavam a frente com a ideia deles ,com a organização do trabalho e eu não lembro de nenhum trabalho as minhas ideias terem entrado dentro ali da montagem da escrita deles; então às vezes eu até comentava alguma coisa, mas o que valia era deles, eles que montavam, escrevia da forma deles. (J.R.S., 2014).

Essa exclusão implícita compromete o desenvolvimento de um aprendizado dialogado com os colegas, com o debate de ideias, levantamento de questões e problematizações sobre o conteúdo. Sobre os seminários, consideramos que é um importante momento de construção de conhecimento e de estratégias didáticas; um momento para estabelecer relações entre ensinar a aprender e de avaliar, utilizado como técnica de socialização que busca a participação de todos os envolvidos. (ALTHAUS, 2011).

A compreensão sobre a forma como o conhecimento universitário é abordado, entre outros fatores, deve ser mediado por professores preparados para lidar com a questão do preconceito, das especificidades desses grupos que

acessam a universidade através de políticas de inclusão. Afirma um aluno indígena:

Porque tem professores que muitas vezes estão no mundo dele da escrita e muitas vezes não percebem que tem um aluno ali que talvez não está adaptado, preparado. Veio de um lugar que muitas vezes a linguagem dele não bate. Aquele aluno não vai entender; então no meu caso tive um professor que falava, falava e eu não sabia o que estava falando, e tinha uns que falavam e muitas vezes perguntavam pra mim se tinha entendido, e eu falava que não, daí ele fazia uma comparação, tinha professor que fazia assim então eu entendia. Mas tinha professor que não, que falava que se não tivesse entendido que pegasse um dicionário, só que o dicionário também não vai explicar na linguagem da gente; porque os indígenas, por ser mais falantes do que eles escrevem [...] os professores de cada curso têm uma linguagem diferente. Da Pedagogia, dos outros cursos, é uma linguagem diferente, então eu penso assim, mais é na linguagem mesmo, no falar com os alunos. (J.L.P., 2014).

Outro elemento relevante refere-se ao diálogo e à construção que alguns colegiados têm realizado para que ocorra a formação desses alunos, como é o caso do curso de Enfermagem. Isso é evidenciado na fala dos alunos e no número de graduados, pois o curso já recebeu sete alunos, dos quais cinco se graduaram.

O Departamento é muito acolhedor e te dá mais segurança, de repente você se vê num problema você fala “e agora?” Muitas vezes a pessoa vai embora quando ele se depara com um problema, e lá não, lá eu, por exemplo, quando deparava com problema eu ia no departamento, eu ia pra CUIA e o pessoal não deixava você desistir, parecia que ia surgir uma solução e eles sabem nem que seja numa conversa pra te animar, pra te pôr pra frente; mas a gente tinha demais, o Departamento, ele criou aquele atendimento num lembro exatamente como era, como na época estava no desespero, aqueles monitores que vocês escolhessem, porque não adianta você colocar um monitor lá só porque ele entrou e a gente num tem um relacionamento muito bom, ou sei lá, num tem amizade; então deixaram a gente escolher o nosso monitor. (S.M., 2014).

Entendemos que o conhecimento que os habilite para interagir com as ações e políticas do Estado e da sociedade envolvente e a forma de construir o conhecimento devem ser o objetivo primeiro nessa relação entre professores e estudantes, mas também a flexibilização de algumas práticas e a diversificação

de formas de apresentação do conteúdo, de discussão e de avaliação do aprendizado. Expõe um estudante:

A minha maior dificuldade foi a compreensão do português, porque eu fiz o Ensino Médio supletivo, então quando eu entrei não sabia quase nada, e Enfermagem tem aquela linguagem científica. Eu tive muita dificuldade na leitura mesmo, na compreensão do texto. E para falar o português também. Hoje eu falo bem, mas quando eu entrei não conseguia. Para apresentar os trabalhos era difícil. (C.B., 2014).

Os alunos de Pedagogia relatam ter dificuldade com a disciplina de Metodologia e Técnica de Pesquisa (METEP), que requer leitura, interpretação e produção de textos dentro das normas acadêmicas. Isto exige esforço dos alunos em geral, pois vêm do Ensino Médio com uma prática de reprodução de material didático e de atividades de memorização, sem uma prática reflexiva e de construção de textos de forma mais autônoma.

Na fala de um estudante de Pedagogia essa dificuldade é ainda maior para os indígenas que são bilíngues, os quais, mesmo passando por um processo de escolarização em língua portuguesa no seu cotidiano, comunicam-se em língua indígena:

[...] pra nós indígenas, índios puros mesmo, é muito difícil às vezes [...] às vezes as questões são simples de entender, mas aquela pessoa que só fala Kaingang só entende sobre questões Kaingang, aí é complicado de entender [...] Na hora de ler ele entende, mas só que depois para explicar assim, ele às vezes consegue não entender, ele não consegue expressar muito sobre as questões, esse que é o problema nosso da etnia Kaingang. (A.A.F, 2014).

Interpretação de texto é uma das principais dificuldades no Ensino Superior, porque ler a gente lê, mas só que outro lado é a interpretação das questões que estamos lendo, refletir mais assim sobre a questão; o problema é esse escrita daí, porque vê que é complicado; depois ler a gente consegue ler, mas entender, entender a gente entende, só que a escrita às vezes a gente tem grande dificuldade. (A.A.F., 2014).

É, eu tinha dificuldade pra falar, porque até então eu só falava o kaingang, e você entra na escola na universidade, você tem que tentar acompanhar, mas muitas vezes é difícil, por isso que tem muita desistência. (C.B., 2014).

Nesse sentido, as disciplinas consideradas mais fáceis são as práticas, como estágios e aulas de laboratório. As dificuldades acadêmicas são, em grande parte, atribuídas às escolas de baixa qualidade que esses estudantes frequentam durante a vida escolar nas terras indígenas ou em pequenos municípios do entorno:

O ensino foi muito fraco dentro da aldeia mesmo. Professores só iam lá fazer estágio então davam uma matéria quase a semana inteira e falavam duma coisa só e nem aprofundavam na matéria, entendeu? Se fosse ver, tinha aula uma meia hora por dia praticamente, que o resto os professores ficavam ali conversando com o aluno, com outro, depois puxava um assunto de dentro da aldeia, entendeu? Não especificava praticamente a matéria que era destinado a eles dar. Nossa base de ensino foi muito fraca, eu acho que por isso que a gente tem essa dificuldade hoje, [...] uma das principais causas que eu acho que a desistência grande dos acadêmicos eu acho que, além do impacto da sociedade não indígena, também é pela base da educação que nós tivemos nas aldeia, que foi precária mesmo. (E.A.S., 2014).

É um lugar que ainda necessita de muita coisa, tem muita coisa que não tem lá, o povo não tem acesso; a nossa educação lá ela também é fraca, porque na medida em que tem um professor indígena lá que ele é bom, que tem professores bons na terra indígena, eles vão ficando velho, vão aposentando. (S.C.C., 2014).

No Estado do Paraná, a partir da estadualização das escolas em 2008, ocorreu uma melhoria na educação escolar indígena, principalmente no âmbito da infraestrutura, com a construção de novos prédios; no entanto, muitas escolas ainda necessitam de recursos didáticos para o trabalho com os alunos, como computadores, bibliotecas e materiais didáticos bilíngues.

O percurso desses acadêmicos tem demonstrado que a aprovação ou reprovação no vestibular não significa ter ou não ter o conhecimento necessário para compreender as aulas e os conteúdos das disciplinas cursadas. Os dados quantitativos e os relatos dos alunos demonstram que as escolas indígenas não estão preparando esses estudantes com atividades de pesquisa, leitura, interpretação e produção de textos, problematização de ideias e conhecimentos aprofundados de Ciências e Matemática presentes nos conteúdos universitários. Há uma ruptura entre a especificidade legal da escola indígena, que se diz

intercultural e bilíngue, e a universidade, que trata os alunos indígenas como os demais alunos, sem considerar questões étnicas e culturais.

Os índices educacionais, os artigos da área de educação e as reportagens veiculadas pela mídia têm constantemente ressaltado a ineficiência do ensino, principalmente nas escolas do sistema público de educação. É preciso consolidar a capacitação dos professores indígenas, que estão sem cursos de formação continuada no Estado do Paraná desde 2011. Além disso, é necessário pensar nas questões afetas aos professores não indígenas, os quais, em sua grande maioria, são contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), e trabalham nas escolas indígenas, em muitos casos, interrompendo trabalhos que iniciaram.

Os estudos da área e a presente pesquisa demonstraram que entre as maiores dificuldades dos alunos estão os elementos acima apontados: o preconceito e discriminação, as dificuldades linguísticas e a falta de conteúdos básicos que são necessários para o acompanhamento das disciplinas acadêmicas. Percebemos que os universitários provindos de terras indígenas têm o conhecimento da educação tradicional indígena e buscam na universidade outros conhecimentos, dinamizando assim sua cultura. Vejamos o que diz um estudante:

Quando a gente está aqui na universidade é um campo pra você adquirir conhecimento, pra melhorar tudo, entendeu? Então, igual eu falo, tem coisa que eu acho que não é necessário, que se nós lá deixar de fazer no caso nós não vamos deixar de ser índio, menos índio, entendeu? Não vai ser menos índio por deixar de fazer aquilo, eu acho que ao contrário, melhoraria a nossa sociedade interna, ali dentro da comunidade, pra ter um convívio melhor. (W.R.L., 2014).

O uso que farão dos conhecimentos adquiridos na Universidade é uma preocupação constante. Muitas vezes buscam um conhecimento que possa ser utilizado de forma prática, de aproximação com a realidade. Sabemos que apenas o amadurecimento nos estudos propiciará os elementos necessários para a relação da teoria com a prática.

Atribuir significado ao que é ensinado é fundamental para a aquisição do conhecimento e para o aprendizado. Compreender isso é uma tarefa difícil para

os professores, mas é preciso que seja um processo de repensar contínuo, para que a inserção dos indígenas na universidade ocorra de fato.

Como lidar com a incapacidade de falar desses indígenas? Os professores não estão acostumados com o silêncio, mas ele se faz presente em muitos momentos de interação. Os posicionamentos não ocorrem somente pela fala, mas também pelas atitudes, pelas resistências silenciosas a determinadas ações instituídas e desenvolvidas pela universidade. Expõe um estudante:

[...] quando eu entrei no curso de Agronomia entramos eu e mais um colega. Ele tinha assim um, como é que eu falo, tinha uma grande diferença entre nós, tanto eu quanto ele, a gente terminou o Ensino Médio assim e já fomos direto pra faculdade; mas por ter feito cursinho, então, no caso eu estava um pouquinho acima dele; estava pra baixo dos que estavam lá, os que não era índio, mas um pouco acima dele. Então o que acontecia? Eu via isso com meus próprios olhos, numa matéria de química que tinha, lá falava assim, H₂O tal, o H no caso o símbolo atômico de componente lá entendeu, eu já sabia que era um símbolo, e nem isso ele não sabia, ele chegava em mim perguntava se entendi o que é aquilo lá, o que significa aquilo lá, e eu fui tentando explicar pra ele. Eu vi que ele não se daria bem naquele curso, tanto é que ele foi um mês, um mês e meio e desistiu; ele desistiu daqui, trancou a faculdade e voltou pra comunidade de novo, porque ele não estava entendendo não estava se sentindo bem, mesmo comigo ali ensinando pra ele não se dava bem, então ele acabou voltando, depois retornou de novo, ficou mais um ano ai em alguma matéria, agora que ele se encaixou melhor num outro curso aí, graças a Deus está conseguindo. (W.R.L., 2014).

As políticas de inclusão devem considerar a especificidade dos sujeitos que ingressam por meio delas. Por exemplo, as ações de permanência da UEM foram construídas por um grupo de trabalho composto por professores e alunos, portanto não são algo aleatório, mas têm exigido da universidade um acompanhamento individualizado dos acadêmicos e a percepção dos coordenadores de colegiado de curso sobre o que é possível fazer para melhorar.

Entre as questões que podem influenciar na permanência ou desistência do curso superior está a resistência dos mais velhos. Em uma das entrevistas, à pergunta “Você acha que sua família tem medo de você vir para cá e não querer mais voltar?” o acadêmico respondeu de maneira afirmativa:

Isso que eles têm medo, porque eles pensam assim que eu vou terminar, vou fazer outro programa e pensam assim que eu vou morar na cidade, depois que eles têm grande medo. Acontece muito isso nas terras indígenas, porque quando algumas pessoas saem pra cidade, pensam assim: não vai voltar mais. (A.A.F., 2014).

Apesar de tantas dificuldades, com o passar dos anos, a melhoria das políticas e a experiência dos grupos indígenas com o Ensino Superior, estas questões poderão ser minimizadas, sobretudo se os acadêmicos mantiverem laços com as comunidades, retornando e participando da vida na aldeia sempre que possível, em feriados, recessos e férias. A Terra Indígena e as relações étnicas que esses estudantes estabelecem com ela fazem parte de suas referências de vida, de sua identidade.

5.3.5. Perspectivas depois de formados

Esta parte da pesquisa teve como objetivo compreender as expectativas dos estudantes sobre o que farão após a formação acadêmica. É recorrente na fala deles que, embora saibam das dificuldades que encontrarão dentro de suas comunidades, há um grande interesse em retornar, mesmo que isso não signifique ocupar postos de trabalho apenas na terra indígena, pois estes são poucos e com o aumento do número de formados não será possível atender a todos. Por isso sentem a necessidade de um bom preparo para trabalhar nas cidades do entorno. Assim se expressa um deles:

A cidade é bom pra você ir lá olhar, comer alguma coisa diferente, mas agora pra morar, pra mim que sempre morou no interior, não foi legal. Tem gente que se adapta e tudo, não é? Se você não tem uma casa própria você tem que pagar aluguel, pagar água, pagar luz, e se você precisar de internet você tem que pagar a internet, o telefone, o transporte, então é complicado, tirando que ainda tenho que, comprar comida, comprar roupa, comprar calçado, então pagando aluguel você não tem como fazer tudo isso. Ainda se você tivesse a casa sem precisar pagar o aluguel, eu acho que seria mais fácil, mas não tem como dizer. (S.C.C., 2014).

A escolha dos cursos, de acordo com os estudantes, ocorre por motivos pessoais e comunitários, na busca por emprego e melhores formas de subsistência. Os indígenas que vêm para a universidade informam que querem melhorar a própria vida e a de suas famílias, sempre com a expectativa de retorno para atuação dentro das comunidades indígenas do Estado, visando com isso defender seus direitos enquanto coletividades, fazendo trabalhos que levem à melhoria da vida material dessas populações.

Uma questão que compõe os realtos dos alunos refere-se ao compromisso que devem ter com a comunidade, pois reconhecem que acessaram o Ensino Superior por serem indígenas. Ter uma política específica como esta, além de proporcionar a realização pessoal, deve contribuir com as comunidades, pois é destinada ao grupo. Afirma um estudante:

[...] é um compromisso que eu tenho de estar voltando pra aldeia pra ajudar a comunidade, porque foi por causa de eu ser índio que eu consegui estar aqui fazendo uma faculdade hoje; então eu sinto assim que eu tenho, vamos dizer assim, uma responsabilidade de estar voltando lá pra estar ajudando eles também, passando conhecimento lá pra eles. (R. A. S., 2014).

Mesmo que a escolha do curso não seja uma decisão que passe diretamente pelas lideranças, os estudantes indígenas apontam que esta é uma política comunitária. Sobre a orientação e/ou opinião do cacique na escolha do curso, relatam que os caciques sempre incentivam, dizendo da importância de fazerem cursos que possam ajudar a comunidade:

Ele deixava pra gente escolher mesmo, falava o que a gente queria fazer, achar o melhor pra gente e o que podia ajudar também na comunidade. Acho que isso que era ajuda dele, incentivava a gente pra fazer e pra escolher o curso que a gente achava que ia ser bom pra gente e pra comunidade. (R. A. S., 2014).

Não obstante, pelas regras nativas eles sabem que o retorno e o acesso ao emprego dependem de fatores relacionados à política interna das comunidades, aos laços de parentesco, bem como o faccionalismo indígena, no caso dos Kaingang. Ressaltam a importância de manter contato com as lideranças durante o período em que estão na universidade, procurando não se distanciar das

comunidades das quais provêm, sendo importante um retorno nos períodos de férias, para não perder os laços, estabelecendo e fortalecendo vínculos que serão importantes após a formação.

Embora haja relatos de casos em que o cacique coloca o retorno do indígena formado para apreciação e votação da comunidade, que pode aceitá-lo ou não, isso só ocorre de acordo com a organização sociocultural indígena, que remete às regras de patrilinearidade e outras.

O cacique e suas lideranças advindas dos diferentes grupos familiares que habitam uma terra indígena decidem quem ocupa ou não os empregos remunerados. Os estudantes conhecem a cultura: “Tem que respeitar os mais velhos de lá, por causa deles que a gente está aqui se formando, e a gente deve muito isso á eles. Então respeitar, se mudar, muda assim respeitando a liderança indígena” (W.R.L., 2014).

Há uma fala recorrente de que a vontade é retornar, mas que é necessário pensar no melhor para a família e para a comunidade:

Eu penso em me formar em professor e estar voltando. Tem a minha esposa que vai tentar vestibular de novo a segunda vez, aí se ela conseguir passar a gente vai pensar no que a gente vai fazer quando eu terminar o curso. A gente vai sentar e conversar, que daí ela vai ter que estudar também. (R.A.S., 2014).

Na verdade, assim depois que eu me formar eu pretendo sim voltar pra comunidade, e sei lá tentar ajudar de qualquer maneira assim que dê pra mim que eles acharem assim que é melhor pra eles, e eu também achar que é melhor pra mim, tentar trabalhar melhorar as coisa assim sem confrontar eles, não falar “Não, vocês não sabem eu sei”, não, só mostrar pra eles e deixar eles verem que aquilo é bom pra eles, e com o tempo eles teriam melhor aceitação. (W.R.L., 2014).

O retorno deve ser para a comunidade de origem ou para a terra indígena em que habite o companheiro ou companheira. A pessoa tem que ter vivido na comunidade e ser uma pessoa respeitada por ela. A pesquisa de campo possibilitou compreender que, quando um profissional começa a atuar, ele precisa se integrar àquela comunidade, fazendo parte das suas atividades cotidianas. Dessa forma, é necessário morar na terra indígena e fazer um trabalho que

agrade à comunidade. Caso isso não ocorra, a comunidade pode pedir a saída do profissional indígena.

5.3.6. A atuação dos indígenas formados

O último ponto investigado versou sobre a atuação profissional. Foram entrevistados sete dos onze indígenas formados pela UEM. Destes, as quatro acadêmicas formadas em Pedagogia estão atuando em escolas das terras indígenas, duas como pedagogas e duas como professoras. Das cinco acadêmicas formadas em Enfermagem, um atua em sua comunidade de origem desde que terminou o curso e uma atuou por um curto período em outra comunidade com a qual tem laços de parentesco e afinidade. O acadêmico graduado em Direito trabalha com as lideranças de sua comunidade em projetos de sustentabilidade, e o acadêmico graduado em Ciências Sociais está fazendo outra habilitação.

Como são diversas as áreas de atuação e os caminhos percorridos após a formação, optamos por entrevistar os formados das diferentes áreas do conhecimento, os que retornaram para trabalhar em terras indígenas e aqueles que ficaram nas cidades que apresentam trajetórias e históricos de vida diferenciados.

As acadêmicas graduadas em Pedagogia ressaltam a necessidade de mudanças e melhoria nas escolas indígenas, um processo que vem sendo construído e que passa a contar com a ajuda desses profissionais. Afirma uma das pedagogas:

O meu retorno pra terra indígena [...] trabalhar com os indígenas, pra tentar melhorar o ensino, que, como todo mundo sabe, o ensino não é aquela coisa que se diga “nossa é um ensino bom, é um ensino de qualidade!”; e é pra isso que todos nós estudamos, principalmente nós, indígenas, porque nas escolas indígenas o ensino é muito fraco, dá pra perceber quando a gente chega na universidade, o quanto a gente necessita de uma educação um pouco mais forte, porque é só lá que a gente vê as dificuldade, as necessidade de ter tido um ensino mais reforçado; mas eu

acredito que devagarinho a gente consegue mudar um pouco mais essa situação. (S. C. C., 2014).

Esta reflexão tem sido feita por alguns dos estudantes, nas comunidades das escolas em que atuam, e se coadunam com o que as lideranças têm expressado em reuniões sobre a educação indígena:

[...] o pouco que percebi desde voltei pra aldeia, tem professores que ainda não estão cem por cento, então pra mim a necessidade de estudar é grande e eu não quero ficar pra trás; uma que, se você não tiver o preparo adequado, você não consegue levar a comunidade pra frente, porque a comunidade, as pessoas que moram na comunidade, elas não vão ficar ali pra sempre, não tem emprego pra todo mundo ali dentro da comunidade, uma hora elas vão ter que sair pra fora,; é nessa hora que a gente tem que saber como lidar e ensinar essas criança e esses jovem que tão saindo da aldeia pra trabalhar fora, como lidar lá fora, que eles já falam a língua portuguesa fluentemente, isso já adianta um pouco, mas tem algumas coisas assim que eles não conseguem lá fora [...]. (S.C. C., 2014).

A questão da sustentabilidade e a formação dos jovens para atividades de geração de renda nas aldeias ou empregos remunerados muitas vezes fazem parte das “cobranças” dos estudantes. A Pedagoga guarani relata:

Eu acho que essa cobrança existe até hoje, porque eles querem uma pessoa assim, dentro de qualquer ambiente escolar eles quer o melhor, então essa cobrança você tem que correr, tem que fazer de tudo pra você atender eles, as necessidade, então a cobrança é direto. (R. S. C., 2014).

Segundo a enfermeira guarani S.M., no início a comunidade “testa” o profissional. Esta situação ocorreu quanto ela retornou, após a conclusão do curso e, ao iniciar o trabalho na Unidade de Saúde, havia uma grande procura por esse serviço: “A comunidade no início procura mais por uma questão de testagem, sim procuraram: ‘vamos ver o que ela vai fazer em tal coisa’; ninguém vai me falar isso, mas a gente sabe”. (S.M., 2014).

A enfermeira, que já era Agente Indígena de Saúde (AIS) na comunidade antes de ingressar na universidade, afirmou que, ao assumir o cargo de enfermeira, foi preciso, ir aos poucos, mostrando que tinha capacidade de

desenvolver um bom trabalho e ganhar a confiança da comunidade. Segundo seu depoimento, mulheres indígenas que antes não faziam, por exemplo, exames preventivos do colo do útero, hoje mostram um alto índice de aceitação,

[...] eu estou conseguindo fazer até com as idosas. Com essas era difícil, porque me viram nascer. Elas falam: - “Menina, eu vi você de fralda”. Aí eu falo: “Por isso que você tem que confiar em mim, porque você me conhece desde criança, conhece minha família, então é tudo parente”. (S.M., 2014).

Ela relata também a desconfiança que a comunidade tem de que após a graduação o indígena formado tenha alterado sua forma de tratamento pessoal com a comunidade “[...] eles vinham pra ver se eu era a mesma pessoa, porque eles acham assim: ‘Nossa, quando você está estudando você é metido’”. (S.M.).

Outra questão importante é a mediação que o profissional indígena pode fazer entre os profissionais não indígenas e a comunidade. S.M, exemplifica com a questão do atendimento médico. Ao se referir à relação entre estes e os pacientes afirma:

Eles gostam da maneira que você fala, que até o médico mesmo às vezes ele fala umas palavras, daí ele olha pra mim, que o médico aqui tá muito acostumado já: - Será que ela entendeu? – Entendeu não, doutor. Aí ele fala de novo. Então tem coisa assim que uma pessoa não indígena fala em termos técnicos, e ele olha e não fala pra você que não entendeu, só que quando saí lá de dentro ele olha pra gente: - O que ele quis dizer quando ele falou isso, isso e isso? – O que ela falou naquela hora mesmo? (S.M., 2014).

A confiança e o vínculo com a comunidade são importantes. Quem ocupa os cargos são os indígenas que fazem parte dos grupos familiares que compõem a liderança. É recorrente o fato de os caciques chamarem os professores indígenas quando precisam fazer atas de reuniões, ler e redigir documentos e receber visitas que chegam às comunidades.

Após o período de “teste” ocorre uma maior confiança, pelo fato de os profissionais serem indígenas:

[...] procura mais tanto na escola como na casa, pode estar lá, talvez hoje não dê pra eu ir, que eu fui no médico, mas eles procura mais. Podem ir na escola a diretora está lá, mas eles têm

mais liberdade comigo que sou indígena do que com os outros. Os alunos também têm mais liberdade com a gente. (J.L.P., 2014).

Assim na verdade eu estou dando continuidade ao trabalho das outras pedagogas não índias, mas acredito que os professores têm mais liberdade por eu ser índia. [...] Depois que eu entrei os pais têm liberdade de vim na escola e eles vêm, a gente chama eles [...] tem pais que não vêm, lógico, alguns não vêm mesmo, mas a maioria vem, então nisso a gente não tem, sabe, dificuldade dos pais estarem presentes. (R.S.C., 2014).

Como no Paraná, tanto na área da educação como da saúde, predominou nas Tis, desde os primórdios dos aldeamentos, a presença de profissionais não indígenas em determinadas funções, evidencia-se que a atuação dos profissionais indígenas aos poucos vai ressignificando as relações entre as comunidades e as instituições não indígenas. Embora ainda muito recente, este fato certamente promove arranjos e rearranjos na organização sociocultural nativa cujos resultados já vêm sendo notados, mas são necessárias pesquisas para que melhor se compreenda o impacto do Ensino Superior na organização da vida nas aldeias.

5.4. As lideranças indígenas e suas perspectivas sobre o Ensino Superior no Estado do Paraná

Entre as comunidades indígenas a liderança tem um papel fundamental. A pesquisa possibilitou compreender que o papel político das lideranças indígenas Kaingang, Guarani e Xetá no Paraná tem sido, antes de tudo, lutar pela conquista, garantia e segurança dos territórios, pela sustentabilidade da comunidade e pela reprodução da organização nativa. São eles quem estabelecem as políticas internas das respectivas terras indígenas. Ao mesmo tempo, as análises feitas por eles em espaços públicos ou reuniões que solicitam com o Grupo de Pesquisa do LAEE/UEM-PR evidenciam a preocupação com o fato de as comunidades estarem crescendo, o ambiente estar cada vez mais degradado e haver muitos

jovens que não encontram mais formas de viver com as roças comunitárias e o artesanato.

Desta forma, as entrevistas realizadas, com oito lideranças e velhos indígenas, com um roteiro previamente elaborado e aplicado com estes sujeitos, pretendeu abarcar três temas de discussão, quais sejam:

- 1) A importância do Ensino Superior para os povos indígenas e a sua contribuição para as comunidades no Paraná;
- 2) O papel das lideranças nesta política, suas reivindicações e posicionamentos junto ao Governo do Estado e às universidades, e o acompanhamento dos estudantes indígenas no período em que estão estudando;
- 3) O retorno dos profissionais às comunidades: possíveis conflitos ou disputas de poder após a formação superior.

As entrevistas foram aplicadas nas terras indígenas em momentos de visitas destes à UEM-PR, ou por ocasião da participação em reuniões públicas e eventos como, por exemplo, o “Encontro de Gestão Escolar com Caciques das Terras Indígenas do Paraná”, realizado pela SEED em Curitiba em dezembro de 2013, com o objetivo de discutir e avaliar as políticas públicas educacionais nas escolas indígenas no Paraná. No evento estiveram presentes caciques, diretores e técnicos dos Núcleos Regionais de Educação da Capital e nele foi discutida a educação e o papel dos caciques nas escolas indígenas interculturais.

Houve também, no decorrer da pesquisa, a participação nos Encontros de Educação Superior do Estado, organizados pela CUIA, nos quais se fazem presentes estudantes e lideranças para discutir o Ensino Superior indígena do Paraná.

De forma geral, os caciques das terras indígenas do Paraná revelam que a política de inclusão indígena no Ensino Superior precisa ser aprimorada, principalmente nas ações de permanência, com mecanismos que possibilitem o acompanhamento das lideranças aos estudantes, e ressaltam a necessidade de aumento da Bolsa Auxílio. Também destacam a importância de um processo específico para o ingresso na universidade que considere a cultura indígena, e a

questão da oralidade, e reforce a importância de elementos como a língua. Na fala de um dos caciques entrevistados, as provas de línguas indígenas deveriam ser obrigatórias, pois forçariam os indígenas a estudarem suas línguas e elementos de sua cultura, como expõe um dos caciques:

Eu sempre discuti com os outros caciques: tira as outras línguas, o espanhol e o inglês, porque elas abrem oportunidade para os não indígenas fazerem, é uma brecha, é uma complicação, escapa do nosso meio [...] porque se a pessoa vem ali fazer e tem o kaingang e guarani, as duas línguas que mais abrange ali dentro, ele vai dar uma parada ali: - opa, vou ter que estudar, [...] as escolas terão que ensinar mais o aluno, não só na matemática, na língua portuguesa, na história, mas preparar eles também na língua indígena; mas como que você vai preparar dentro da língua indígena se tem quatro língua na opção? Muitos optam pelo espanhol, porque é fácil de se entender, daí esquece do kaingang e do guarani. (J.C.S., 2014).

Este cacique lidera uma terra indígena na qual foram aldeados, desde o final do século XIX, diferentes grupos étnicos, tendo adentrado no território, também grupos de trabalhadores não indígenas acompanhando o movimento das lavouras de café que se instalavam nas fazendas da região. Disto resultou que a língua materna falada na TI é a língua portuguesa.

Além da atual política de educação básica bilíngue que impulsionou a reflexão sobre a presença das línguas indígenas na escola, observa-se que no Paraná o Ensino Superior para indígenas tem aberto novos espaços de discussões e reflexões sobre a importância da revitalização das línguas indígenas.

Os caciques ressaltam ainda a necessidade de uma atuação mais efetiva junto ao Governo como uma das ações que as lideranças têm que desenvolver, pois faz parte de seu papel a busca de melhores condições da vida comunitária, como expõe um deles:

Porque até eu sinto assim que a nossa liderança de base ela abandona praticamente o aluno quando vem pra universidade; eu acredito assim que os caciques tinham que ser mais presente. Eu visitei a única universidade que eu visitei todos os universitário quando eu era cacique em Mangueirinha, foi em Ponta Grossa. Fiquei uns dois dia na casa onde é o lugar onde eles ficam lá, então foi muito bom, porque cada um deles quer contar uma

história pro cacique [...] Eu acho assim, não acaba o cacique só dentro da aldeia, o cacique é para aquele que vem aqui fora também, aqui ele trabalhar mesmo assim e ajudar a lutar por esse direito dele, né, de ter uma melhoria, porque ele veio pra cá pra ter um aprendizado aqui pra poder ter esse retorno dentro da comunidade. Então se você abandona ele aqui na universidade, eu sei que eles passam muita dificuldade e eu acho que esse momento não é o momento do cacique esquecer. (R.C., 2014).

A gente não vê o cacique indo lá pra ver o que está acontecendo, você está precisando de alguma coisa? Por que você está assim? O que está faltando? Por que você está faltando [nas aulas]? Tá faltando a gente tá mais junto com vocês? Então tudo isso daí a gente acha que falta muito a participação dos caciques na universidade junto com os acadêmicos indígenas pra dar mais um apoio pra eles [...]. (D. J. P., 2014).

Esta questão revela que as comunidades têm refletido sobre a necessidade de maior acompanhamento dos estudantes indígenas no Ensino Superior. As falas das lideranças estão externando as angústias manifestadas pelos pais e mães que acompanham mais de perto as dificuldades vivenciadas pelos filhos e parentes no período em que eles estão estudando.

Para esse acompanhamento eles precisam de espaços e mecanismos de participação de forma mais efetiva da política, como afirma o cacique J.C.S:

O cacique tem que acompanhar em todos os sentidos, tem a reunião com a Cuia, que está trabalhando essas questões do Ensino Superior: acho que sempre tem que está buscando isso. Nós não temos recurso pra poder ir nas universidades [...] os alunos estão aqui eu preciso tá conservando com meus alunos. (J.C.S., 2014).

Acompanhar a trajetória acadêmica, em nossa análise, é uma ação que levaria as comunidades a assumirem um papel de corresponsáveis pela política e daria aos estudantes certa segurança, o que reforçaria os vínculos comunitários, ampliando-se assim os laços com os parentes.

Há ainda a preocupação com o uso de bebidas, drogas ou outras práticas que são regulamentadas e controladas nas aldeias:

Porque fica feio um aluno da minha aldeia vim estudar aqui e ficar se envolvendo nas coisas que não é pra se envolver, fica feio pra nós, porque é da nossa aldeia. Daí eles falam: aquela uma lá foi lá

fazer isso, isso e isso, mas uma coisa que eu vejo, já aconteceu, mas agora não está mais acontecendo; então eu queria que cada vez mais no ponto de trabalho cobrasse dos povos indígenas também, nas coisas que eles vão fazer; só terminar o curso e ir na aldeia ele tem direito, eu também tenho direito de dar emprego pra ele também, no meu ponto de vista é assim. (A. P. C., 2014).

As preocupações reforçam a importância da presença na universidade e do acompanhamento mais constante das comunidades, representadas por seus caciques. Isso inclusive dá uma perspectiva de retorno e atuação profissional para o indígena depois de formado.

Nas falas das lideranças percebe-se também que o mais importante não é o título que o indígena adquire, mas o uso comunitário que fará desse título, que deve ser utilizado para a defesa dos direitos de seu povo e para a melhoria de sua qualidade de vida.

Caciques e lideranças manifestam preocupações em relação ao compromisso que os estudantes indígenas devem ter com o Ensino Superior, tendo em vista o fato de serem grupos diferenciados:

O objetivo dos nossos militantes universitários eu acho que é provar pra nós mesmo, não pros outros, pros professores ou pra universidade, que a gente tem capacidade; não é pra eles que a gente tem que provar, a gente tem que provar pra nós mesmo que nós temos capacidade, então é uma das coisas que eu sempre levo assim como militante do movimento indígena nacional. (R.C., 2014).

É pra fazer a inscrição? Eu falo pra eles: pode fazer, se for pra assinar [a Carta de Recomendação] pra 40, 50 pessoas eu assino, mas eu quero que aquela pessoa vá nos estudos, se esforça pra passar de ano. (A. P. C.).

Fica claro que as comunidades indígenas estão atuando efetivamente, por meio de seus diferentes mecanismos culturais, na política da formação e atuação dos profissionais indígenas graduados no Ensino Superior indígena no Paraná:

O cacique mora na aldeia e acompanha o trabalho dos professores todos os dias, o que eles fazem ou não [...] em algumas aldeias tem comunidades que os professores trabalham com a língua materna, mas não falam o suficiente para ensinar o necessário. Então os caciques têm preocupação com essas questões. Então eu acho que a escolha dos professores tem que

ficar sobre os critérios do cacique mesmo, pois ele conhece o dia a dia e pode avaliar o trabalho do professor [...] Qualquer um pode aprender falar a língua, agora conhecer a realidade da cultura e conviver com ela não são todos. Então nós sabemos quem é o professor que nós queremos. (C. M. Evento Gestão SEED).

Meu trabalho que a gente estava desenvolvendo em Mangueirinha [...] os professores nossos lá, a maioria deles lá não tinha curso de computação, era uma das exigências nossa pro professor era se qualificar. Isso aí, nas reuniões que eu fazia era isso, o curso que tiver tem que ir. Não quero que professor falte em curso, curso que venha fortalecer o aprendizado do aluno. Então era uma das cobranças que o pedagogo indígena tinha, e eu como cacique, porque eu acho que tem que cobrar do professor também que não adianta ele ensinar só o básico [...] é claro que a vida de um professor, eu não sou professor, mas eu entendo que é uma vida que não é muito fácil, mas se ele não tá preparado, se ele não se preparar, só ensinar coisa básica, porque eu acho que um professor ele tem que fazer a diferença no aprendizado também; eu acho que ele tem que ser um artista, uma pessoa que cria, uma pessoa que inventa as coisas diferentes [...]. (R.C., 2014).

As questões advindas das comunidades que foram destacadas pelas lideranças vão orientando os estudantes indígenas em suas trajetórias de formação acadêmica e anunciando em que serão “cobrados” e “testados” ao assumirem os postos de trabalho existentes nas aldeias.

A literatura sobre o assunto tem discutido pouco os espaços de atuação e os conflitos vivenciados pelos profissionais indígenas formados no Ensino Superior a partir das políticas públicas dos anos de 1990. Como no Brasil as realidades dos grupos indígenas são muito distintas, mesmo os estudos já publicados não dão conta de problematizar a questão de forma ampla, como o tema requer.

Baniwa e Hoffmann (2010, p.8) destacam ser natural que estudantes indígenas, ao regressarem, tenham posturas “[...] mais críticas a práticas tutelares viciadas, e busquem provocar mudanças”. Segundo os autores, “é isso que incomoda e ameaça lideranças indígenas, dirigentes e equipes não indígenas das ONGS”. Os conhecimentos adquiridos nas universidades os levam a adotar ações de que contribuam com

[...] as mudanças que precisam ser feitas pela comunidade para melhorar as condições de vida das pessoas, questionando, enfrentando e denunciando muitas vezes práticas viciadas de

corrupção e autoritarismo das velhas lideranças indígenas forjadas pela ideologia tutelar, paternalista e autoritária da prática indigenista da FUNAI. (BANIWA; HOFFMANN, 2010, p.8),

As questões internas nas comunidades são complexas. No Paraná as etnias têm diferentes organizações. Operam em função das facções e alianças e, sendo assim, o poder dos caciques é repetido mesmo que haja muitos conflitos.

Pelos dados da UEM, os estudantes formados que habitavam em terras indígenas no período da matrícula, para elas retornam após formados. Há exceções apenas para dois casos, em que o/a estudante contraíram matrimônio com pessoas não índia e assim ficaram impedidos ou com maior dificuldade de retornar.

A fala das lideranças do Estado demonstra que a formação superior vem reforçando cada vez mais a necessidade de o cacique ser aquele que tem amplo domínio tanto dos elementos internos como da política externa da comunidade. Na fala do Cacique J.C.S, o líder tem que ser a pessoa mais “sábia” da comunidade, conhecendo tanto a política interna quanto a externa:

Agora nós precisamos estar preparados [...] a autoridade naquela época ele tá ali no mesmo patamar da comunidade [...]; naquela época todo cacique era professor, era tudo, ele que ensinava para seu povo, a pesca, caça, trabalhar e se organizar ali dentro, mas ele estaria mexendo com o pessoal no nível deles; hoje ele mexe com o pessoal que não é do nível dele, então, claro, isso influencia. Se pergunto se pode ter problema, vai ter problema sim, e alguns caciques não vão ter o mesmo conhecimento. Vai ter impacto porque para você ter autoridade você tem que ter conhecimento maior que os outros, daí a pessoa que está na universidade ele tem a mentalidade do não indígena, daí - opa, aqui não é assim, não é desse jeito [...]; então a gente tá vendo em várias comunidades vários conflitos.

Segundo uma pedagoga indígena graduada pela UEM, cada novo cacique faz uma reunião com a comunidade para tratar das regras que devem ser seguidas. Isso ocorre também nas escolas, nas quais professores e funcionários têm que considerar as diretrizes das comunidades no momento da elaboração de seu trabalho.

As questões da Educação Básica começam a ser percebidas em articulação com o Ensino Superior, gerando uma cobrança das escolas com

relação aos conteúdos que devem ser preparados, que devem inclusive contribuir para a formação desses alunos; de acordo com um cacique guarani, a escola tem que preparar também para a vida universitária:

O mundo está assim, hoje você vai para o vestibular indígena e a primeira prova que você faz é de conhecimento. Agora como que o meu filho vai fazer o vestibular se ele não tem o conhecimento de base? Será que a base, o Ensino Médio e o Ensino Superior estão falando a mesma língua? Está buscando o conhecimento? Então eu vejo como uma falha. (M. L. Encontro de Gestão da SEED).

[...] pra você poder encarar uma universidade, poder encarar um curso superior, você tem que sair de uma base boa de dentro da aldeia, porque eu acho que as séries iniciais são as principais, assim, pra fazer a diferença quando chega na universidade. Então [...] eu penso assim: se você não preparar bem lá no pré, no pré-escolar, pra chegar na universidade é muito complicado depois. (R. C., 2014).

Entendemos que o vínculo entre a comunidade e a escola se fortalece à medida que os espaços do interior das comunidades são ocupados por indígenas, que conhecem e vivenciam as demandas do grupo.

Sobre o despreparo para trabalhar nas comunidades, Baniwa e Hoffmann (2010) destacam que isso não ocorre apenas com os indígenas, mas também com uma parte dos acadêmicos não indígenas que nem sempre estão preparados para o mercado de trabalho ao concluírem suas graduações. Isso não pode ser utilizado como forma de continuar deixando os indígenas formados ocupando espaços menos decisórios nos postos de trabalho nas comunidades, como, por exemplo, nas escolas. Estes argumentos - utilizados sobretudo pelos que detêm os cargos de direção dentro das aldeias, ligados a ONGs -, não podem mais se sustentar. Segundo eles:

A justificativa é sempre que os indígenas não estão suficientemente preparados e qualificados para exercer tais tarefas, pois os cursos universitários não dão conta disso, o que pode ser verdade, mas é uma realidade que poderia ser mudada com a complementação de cursos específicos, aliás, como fazem para suas equipes técnicas não indígenas, que também saem das universidades com as mesmas deficiências na formação. (BANIWA; HOFFMANN, 2010, p. 8).

Anuncia-se assim a necessidade de uma formação permanente e continuada - incluindo a pós-graduação - dos profissionais indígenas egressos do Ensino Superior para poderem não apenas assumir funções profissionais, mas também dar conta das demandas e das dinâmicas culturais adjacentes às comunidades indígenas.

Os estudos realizados nesta seção nos mostram que muitos foram os avanços ocorridos durante o processo de implementação da lei e que isso impulsionou diferentes reflexões, discussões e encaminhamentos nas aldeias; no entanto, como política implementada a partir de orientações dos organismos internacionais, *de cima para baixo*, sem que tenha havido um diálogo prévio com as comunidades para que elas pudessem efetivamente participar do processo e ajudar a construir as propostas de ingresso, permanência e formação universitária indígena, estas questões se tornaram um problema para o qual não se vislumbram soluções a curto prazo.

Realizada dessa maneira, a política também não foi compreendida pela sociedade envolvente, o que pode gerar situações de preconceito e discriminação em relação aos estudantes indígenas, inclusive na própria comunidade universitária. Por outro lado, cumpre lembrar que há experiências muito exitosas de acolhimento e diálogo universitário com estudantes indígenas, como, por exemplo, a participação em projetos e eventos, a formação de novos grupos de estudo, a mobilização de pesquisadores para o tema, e outros. Assim se abre um horizonte novo tanto para os povos indígenas como para as universidades, os quais têm a oportunidade de ampliar sua visão sobre diferentes formas de organização social que extrapolam a lógica mercadológica da sociedade capitalista.

6 CONCLUSÃO

A finalização de um trabalho leva a uma expectativa de conclusões sobre o processo estudado que nem sempre são possíveis ante a amplitude dos problemas que surgem no decorrer da pesquisa. Isso é muito recorrente nos estudos sobre a questão indígena, que demanda uma leitura interdisciplinar que envolve a antropologia, a linguística, a história, a economia e a educação.

Dessa forma, apresentamos aqui as conclusões baseadas em uma análise que tem seu campo de produção muito delimitado, que é o da educação, mais especificamente, o das políticas educacionais.

Não é uma tarefa fácil estudar um objeto particular, como é o Ensino Superior para os povos indígenas em uma sociedade organizada pela lógica da mercadoria que leva à competição e visa à homogeneização das relações sociais, integrando e ou descartando tudo o que difere desta ordem.

Tentar apreender as amplas determinações que envolvem o objeto de pesquisa por meio de uma abordagem que considere a totalidade permeada pelas particularidades nos coloca diante de muitas contradições. Desta forma, o estudo configurou-se como um desafio, sobretudo ao considerarmos as especificidades étnicas, culturais e sociais que os indígenas, enquanto grupo minoritário, têm em relação ao Estado capitalista.

Muitos são os desafios colocados aos grupos minoritários para manter-se enquanto coletividades étnicas diferenciadas tendo que se relacionar cada vez mais com a sociedade de mercado. Entendemos que a educação, em seus diferentes níveis, é um desses desafios, pois leva ao questionamento das ideias educacionais de reprodução em vigor e as múltiplas possibilidades que os processos educativos abrem para os seres humanos.

Desta concepção advêm algumas indagações tais como: o que as comunidades têm buscado na escola e, recentemente, na universidade? Seria o espaço de fortalecimento para a reafirmação da identidade étnica? Essas foram algumas questões a que procuramos responder ao longo do texto, nos diferentes momentos da pesquisa.

Neste sentido, a realização do presente trabalho teve como objetivo central, a partir da Universidade Estadual de Maringá, discutir com os indígenas que participam desse processo como estudantes e formados pela instituição e com lideranças dos Kaingang, Guarani e Xetá, como eles têm se apropriado da política de formação superior indígena do Estado, como é o caso da política estabelecida pela Lei Estadual n.º13.134 de 2001.

Entendemos ser necessário ampliar o olhar para compreendermos elementos que envolvem a proposta de formação superior indígena em uma sociedade que prima pela homogeneização. Para tanto, tentamos articular a política implantada no Estado do Paraná com o cenário mais amplo da reconfiguração econômica, política e social iniciada na década de 1970 com vista a superar a crise econômica mundial. Para historiar a questão da cultura, em alta no período, buscamos seu redimensionamento nos discursos de organismos e agências internacionais, que desde o fim da Segunda Guerra Mundial vêm enfrentando os desdobramentos das questões raciais.

Esse processo nos leva a compreender que a partir da década de 1990 passou a haver uma conjugação de esforços em nível mundial no sentido de propagar um ideário que atendesse às novas e complexas demandas da sociedade capitalista, cada vez mais diversificada e globalizada. Chama a atenção o fato de as ações afirmativas desenvolvidas em países de economias centrais terem sido utilizadas, nos países periféricos, nos setores considerados mais vulneráveis, no contexto da crise econômica mundial e da adoção do neoliberalismo como política de Estado.

Na área da educação passou a haver uma orientação destinada aos países periféricos a partir da denominada Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, conforme defende Roger Dale, ou uma Nova Pedagogia da Hegemonia, para utilizar a perspectiva gramsciana de Lúcia Wanderley Neves.

A partir desses marcos, consideramos relevante investigar as bases materiais, políticas, sociais e culturais que levam o Estado a elaborar políticas públicas de Ensino Superior para os indígenas e a forma como estes sujeitos se apropriam dela e a resignificam.

O trabalho possibilitou apreender que o Ensino Superior só muito recentemente passou a ser uma demanda dos movimentos indígenas

organizados e que, apesar de suas especificidades, não é possível entendê-lo de forma isolada, pois começou a concretizar-se no momento de implementação de ações afirmativas no Brasil para outros grupos, como os afrodescendentes, embora em muitos casos essas ações não considerem as demandas peculiares dos indígenas.

A Lei n.º 13.134, de 2001, que trata especificamente do acesso de indígenas ao Ensino Superior, passou a ser implementada no momento em que estavam se iniciando no País - sobretudo na UFRJ e na UNB - as discussões sobre as ações afirmativas para esse nível de ensino. No caso dos indígenas, surgiu a iniciativa do “3º Grau Indígena: Projeto de Formação de Professores Indígenas” da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), iniciada em julho de 2001, fruto das discussões ocorridas no Estado entre 1997 e 2000.

No caso da escolarização destinada aos indígenas, percebemos uma ruptura entre a Educação Básica e o Ensino Superior, pois para a Educação Básica o ordenamento jurídico nacional - baseado nas orientações internacionais e nas demandas sociais - tem como princípio o direito a uma educação específica, diferenciada e bilíngue, que aos poucos vem sendo instalada nas escolas indígenas, mas essa diferenciação não consegue dialogar com o modelo de ensino nas universidades, que adotam os mesmos padrões para todos os seus estudantes.

Os estudos demonstram que o Ensino Superior foi apropriado pelos povos indígenas e tornou-se um importante instrumento na luta por melhores condições de vida. De forma geral, segundo Medeiros (2009, p.3), “A escola é vista pelo movimento indígena como um espaço de resistência, um instrumento de luta e de afirmação de sua identidade, sempre ligada ao tema dos direitos e ao da demarcação de terras”. Neste sentido a educação dos povos indígenas tem tido dupla função: a de fortalecer as suas especificidades e a de instrumentalizá-los cada vez mais para relacionar-se com a sociedade envolvente.

Observa-se que os indígenas têm atuado neste campo dinamicamente, tanto para entendê-lo melhor como para reconstruí-lo com elementos de suas lógicas e experiências culturais. Nessa perspectiva, as lideranças indígenas do

Estado veem a educação, em seus diversos níveis, como forma de luta com a sociedade capitalista, principalmente na demarcação e ampliação dos territórios.

Diante dessa problemática, esta pesquisa buscou investigar e apreender esse movimento de articulação entre o cenário nacional e o internacional para a educação, visando compreender os caminhos que levaram à adoção de políticas específicas para grupos específicos como os indígenas e como isso chega ao Ensino Superior e à proposição de uma política pioneira de ações afirmativas para os indígenas no Ensino Superior público do Estado, que é executado pelas Universidades a apropriado pelos grupos indígenas.

Para os avanços alcançados na área foram fundamentais a organização e as reivindicações dos movimentos sociais, principalmente devido à resistência em promover ações afirmativas num espaço estratégico e até então predominantemente frequentado pela classe dominante. Se não podemos atribuir aos movimentos sociais o papel central de elaboradores desse processo, tampouco podemos negligenciar sua importância para conseguir que a classe dominante brasileira conceda alguns direitos sociais.

Para os indígenas, a questão da educação superior é uma demanda recente, iniciada na década de 1990, atrelada à luta pela terra e marcada pela necessidade de manter e gerir uma e a outra (a terra e a educação) e de formar professores para atenderem à educação intercultural e bilíngue. Nessa demanda foi marcante a criação das licenciaturas interculturais.

Com o crescimento das ações afirmativas e das demandas dos povos indígenas foi aumentando sua presença em instituições regulares de Ensino Superior; no entanto é preciso pesquisar melhor essa questão, sobretudo com estudos de corte interdisciplinar e que considerem, além do ingresso, as questões da permanência nas IESs e da atuação dos formados.

Constatou-se que a demanda por educação em seus diferentes níveis tem crescido na pauta das reivindicações indígenas, articulada às suas lutas pela terra. A educação escolar tem requerido uma formação que instrumentalize os indígenas para avançarem nos estudos e ampliarem as relações e alianças que historicamente têm estabelecido com a sociedade envolvente. A política de responsabilidade social orienta no sentido de que estes universitários contribuam com suas comunidades retornando a elas depois de formados, mas a

organização sociocultural dos grupos, o faccionalismo e outros mecanismos nativos - de posição, *status* e organização entre membros da comunidade e lideranças não favorecem iniciativas individuais, sejam elas boas ou ruins para a comunidade, e em muitos casos os egressos não encontram inserção nem formas de atender aos objetivos desta política. Esta realidade exige, da Academia e dos elaboradores das políticas públicas, pesquisas e análises aprofundadas.

Da parte da universidade, talvez o maior desafio e contribuição seja, além de oferecer garantia de acesso e permanência a estes estudantes, que estiveram excluídos dos níveis mais elevados da educação desde que a eles foi imposta a instituição escolar, promover pesquisas e estudos que contribuam para a compressão de questões que são bem mais complexas do que as medidas legais podem alcançar, pois envolvem aspectos étnico-culturais e processos cognitivos complexos e de difícil compreensão.

Nesse sentido, fizemos uma análise específica das políticas de permanência e conclusão de curso implementadas pela Universidade Estadual de Maringá e das trajetórias de acadêmicos e entrevistamos os envolvidos nesse processo (acadêmicos indígenas, egressos da UEM e lideranças indígenas). Isto nos permitiu verificar que os indígenas têm desenvolvido inúmeras estratégias de compreensão e utilização das IESs.

Evidencia-se que as políticas governamentais impõem regras a serem seguidas, mas que estas são apropriadas a partir de elementos da organização e políticas tradicionais dos povos indígenas, que vão estabelecendo estratégias para lidar com esse “outro” sem se distanciar dos elementos de sua cultura. Além de um espaço de formação para capacitá-los para empregos remunerados, esses povos veem a universidade como uma fonte de recursos para alguns estudantes que viviam de trabalhos nas fazendas do entorno da comunidade. A bolsa possibilitou-lhes vir para a cidade com uma renda fixa, e embora esta seja pequena diante da exclusão em que vivem, foi uma forma encontrada para a manutenção da vida durante o tempo em que permanecem na universidade.

Quanto à Educação Básica, verificou-se a necessidade de avançar. Frequentemente os estudantes atribuem muitas das dificuldades que enfrentam nos cursos superiores à deficiência na formação escolar das aldeias.

Observou-se, finalmente, a necessidade de sistematizar e divulgar mais intensamente as ações que envolvem o Ensino Superior indígena e de criar espaços coletivos de discussão e diálogo com as comunidades indígenas, as quais ainda veem a universidade como local inóspito e distante de suas realidades.

Assim, compreendermos que como uma política pioneira no cenário nacional, a experiência do Paraná é permeada pelos erros e acertos do ineditismo, mas que vem reforçando as lutas que os indígenas tem travado com a sociedade envolvente ao longo dos mais de 500 anos de contato. O Ensino Superior é uma das estratégias para essa relação que vem sendo utilizada de forma cada vez mais sistemática e organizada, mas que ainda necessita a nível nacional e estadual, de maiores espaços institucionalizados em que seja possível a participação efetiva dessas populações na formulação das pesquisas, bem como no seu acompanhamento e avaliação. No caso do Paraná o protagonismo indígena ainda não é uma realidade no que se refere a escola. No ensino superior o desafio é ainda maior. As políticas implementadas ainda estão longe de se configurarem como uma política pública que reconheça e possibilite a interlocução dos conhecimentos indígenas e sua articulação com os conhecimentos tradicionais.

Instituir normas específicas para um grupo na estrutura organizacional e administrativa de uma instituição pública não é uma tarefa fácil, exigindo diálogo, negociação, apresentação de dados estatísticos e vontade política do poder público, movimentos indígenas, pesquisadores, associações e demais entes envolvidos. No entanto, conforme evidenciado a partir das ações da UEM, são elementos importantes para a garantia da melhoria dos índices de formados, ou seja, de resultados no âmbito de uma política pública de inclusão que envolve as IES e suas estratégias próprias de implementação de políticas internas que podem servir de parâmetro para pautar a política de acesso, permanência e formação superior indígena no Estado do Paraná.

7 REFERÊNCIAS

AIYER, Sri-ram. Perspectivas del Banco Mundial. In: UQUILLAS, J.E; RIVERA, J.C. (Eds). **Pueblos indigenas y desarrollo en America Latina**. Washington: Banco Mundial, 1993.

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. In: _____. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro. 7ªed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2005. p. vii-xxiv.

ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz de; MURA Fábio. **Guarani Kaiowa e Nãndeva**. Outubro/2003. Disponível em: www.socioambiental.org. Acesso julho de 2013.

ALMEIDA, Nina Paiva. **Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. O Seminário como Estratégia de Ensino na Pós-graduação: concepções e práticas. **Anais do X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. PUC: Curitiba, 2011. p. 16161-13170. Disponível em: <http://www.maiza.com.br/adm/producao/37.pdf>. Acesso em 10 de set. 2014.

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

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org). **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

ANDRIOLI, Luciana Regina. **Presença e significado da escola: estudo sobre a comunidade bilíngue Kaingang de Faxinal no Paraná**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

ANGELO, Francisca Novantino Pinto. **A Inclusão das Escolas Indígenas no Sistema Oficial de Ensino em Mato Grosso**. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso. 2005.

ANGNES, Juliane Sachser. **O ensino superior para os povos indígenas: ingresso/permanência/desistência/ conclusão dos estudantes indígenas da universidade estadual do centro oeste (Unicentro), Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2010.

ARAÚJO, Rita de Cássia de. **Educação Escolar e os Indígenas Xetá no Paraná: uma Abordagem da Teoria Histórico-cultural**. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012

ARRIGHI, Giovani. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

AZEVEDO, Darana Carvalho de; BURLANDY, Luciene. **Política de combate à pobreza no Brasil, concepções e estratégias**. *Rev. katálysis* [online]. 2010, vol.13, n.2, pp. 201-209.

BANIWA, Gersem dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso. Introdução. In: In: CINEP. **Olhares Indígenas Contemporâneos**. Brasília, 2010. p. 6-17.

BANIWA, Gersem dos Santos. **A lei de cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade**. LACED, 2012a. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>. Acesso em 18 de jan. 2012.

_____. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NOTZOLD, A.L.V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre; Palloti, 2012b. p.69-88.

BANCO MUNDIAL. **Diretriz Operativa 4.20**. Povos Indígenas. 1991.

_____. **Pueblos Indígenas y Desarrollo en América Latina**, 1993.

_____. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Banco Mundial. Washington, 1995, p.1-16.

_____. **O estado num mundo em transformação**. Relatório sobre o desenvolvimento mundial, 1997.

_____. **O Conhecimento Indígena ao Serviço do Desenvolvimento Enquadramento para o seu funcionamento**. Centro de conhecimentos e aprendizagem. 1998. Disponível em: http://www.worldbank.org/afr/ik/pr/ikrept_pr.pdf Acesso em: 20/10/2012

_____. **El Banco Mundial y las poblaciones indígenas**. Resena sobre los pueblos indígenas. 2002. Disponível em: <http://www.bancomundial.org/temas/resenas/indigenas.htm> Acesso em: 11/10/2013

_____. **Política operacional sobre povos indígenas e Estratégia para o desenvolvimento indígena**. Banco interamericano de desenvolvimento. Washington, 2006.

BARBOZA, Horta. **A pacificação dos índios Caingangues paulistas: hábitos,**

costumes e instituições desses índios. Rio de Janeiro, s/ed., 1931. Conferência realizada na Biblioteca Nacional em 19/11/1913, pelo inspetor do SPI em São Paulo).

BARNES, Eduardo Vieira. Do Diversidade ao Prolind: Reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: Sousa, Cassio Noronha Inglez de et AL (Orgs). **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento**. Rio de Janeiro, 2007. p. 63-73.

BENDAZOLLI, Sirlene. Políticas de Acesso ao Ensino Superior Por Povos Indígenas: o Programa Diversidade na Universidade. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Barra do Bugres. UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.

BENGOA, José. Desarrollo com identidad: la cuestion del desarrollo indigena em America Latina. In: UQUILLAS, J.E.; RIVERA, J.C. **Pueblos Indigenas y desarrollo em America Latina**: Washington: Banco Mundial, 1993, p.73-82.

BELTRÃO, Jane Felipe; CUNHA, Mainá J. Sampaio. Resposta à diversidade: políticas afirmativas para povos tradicionais, a experiência da universidade federal do Pará. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 10-38, jul./dez. 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Estudantes Indígenas no ensino superior e os caminhos para a interculturalidade. In: _____; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior**: uma abordagem a partir da experiência da UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 129-142.

BEVILAQUA, Ciméia Borbato. Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa. **Revista de Antropologia**. USP. São Paulo, 2005, v. 48, n.01.

BITTENCOURT, Libertad Borges. **O movimento indígena organizado na América Latina – A luta para superar a exclusão**. Anais Eletrônicos do IV Encontro da ANPHLAC. Salvador, 2000. Disponível em: http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/libertad_bittencourt.pdf. Acesso em 18 de ago. de 2014.

BORBA, Telêmaco. **Actualidade Indígena Paraná-Brazil**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1998.

BORON, Atilio. **A coruja de Minerva: Mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo**. Trad. Ana Carla Ferreira. Petrópolis. Vozes: 2001.

BOTTON, Alexandre Mariotto. **Autonomia da vontade e interesse moral em Kant**. 2005. 101 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

BRAND, Antonio Jacob. Os acadêmicos indígenas e as lutas por autonomia de seus povos. In: Giovanni Semeraro e outros. (Org.). **Gramsci e os movimentos populares**. 23 ed. Niterói: Editora da UFF, 2011. p. 201-214.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. DF, 2013.

_____. Lei Federal n. 12.711, de 29 de agosto 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**.

_____. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, Define Sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá Outras Providências**. Brasília, DF, 2009.

_____. MEC. **Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia-GO, 16 a 20/11/2009.

_____. MEC. INEP. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007. 84 p.

_____. MEC. SEF. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC; SEF, 2002.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. IBGE. **Censo Demográfico, 2000**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 de nov. 2012.

_____. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**, DF, 1995.

_____. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. DF. 1988.

BURATO, Lúcia Gouveia. **Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena**. Dissertação de Mestrado. Maringá, 2005.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Trilhas do Conhecimento: O Ensino Superior para Indígenas no Brasil**. Disponível em: www.laced.mn.ufrrj.br. Acesso em jul. 2006.

CALLINICOS, Alex. **Capitalismo e racismo**. Tradução de: Race and class. Londres: Bookmarks, 1995. Disponível em: <http://socialista.tripod.com>.

CAPELO, Maria Regina Clivati.; AMARAL, Wagner Roberto . Quando a diferença faz a diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina. **Educação e Linguagem**. 2004, ano 7, n. 10, p. 168-190.

CARDOSO, Fernando Henrique. IANNI, Octavio. **Cor e mobilidade social em Florianópolis**: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil meridional. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

CARDOSO, Fernando Henrique. Mensagem ao Seminário Internacional “Ciência, cientistas e a tolerância”. In: Seminário Internacional “Ciência, cientistas e a tolerância”. São Paulo, USP / UNESCO. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (org.) **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001.

CARVALHO, José Jorge de Carvalho. **A inclusão étnica e racial no Brasil**. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CINEP. Esboço de um perfil do estudante indígena no ensino superior no Brasil. In: CINEP. **Olhares Indígenas Contemporâneos**. Brasília, 2010. p. 204-258.

COGGIOLA, Osvaldo. **A crise do capitalismo mundial: de Nova York a Pequim, com escala em Atenas**. Porto Alegre: Pradense, 2011.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena; um breve histórico. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Barra do Bugres-MT. v.2, n.1, 2003. p. 173-188.

COUTINHO, Carlos Nelson. Prefácio. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (ORG.). **A nova pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p.11-13.

CRUZ, Carlos Henrique de Brito. Pesquisa e Universidade. In. Steiner, J. E.; Malnic, G. (Orgs). **Ensino superior: conceito e dinâmica**. São Paulo, EDUSP; Instituto de Estudos Avançados da USP, 2006. p.41- 63.

CUNHA, Janaína Dias. Cooperação técnica Brasil Estados Unidos na reforma universitária de 1968. XXIV Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2007. Disponível em <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0576.pdf>

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 168-200. ISSN 0101-7330.

CZARNY, Gabriela. Ressituando Debates Interculturais nas Américas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos Indígenas e**

escolarização: Discussões para repensar novas epistemologias nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 27-42.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estrutura para a Educação”? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 19 de ago. 2012.

DAVIES, Shelton H. **Vítimas do Milagre**. O desenvolvimento e os índios do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DUARTE, Evandro C. Piza; NETTO, Menelick de Carvalho. A indeterminação dos conceitos nas políticas de acesso ao ensino superior. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da. **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultado**. Editora UEPG: Ponta Grossa, 2012. p. 53-84.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. As Quotas Étnicas na Universidade do Estado do Amazonas: uma análise da atuação do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas – Meiam. **36º Encontro Anual da Anpocs**. Águas de Lindóia, SP, 2012. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?> Acesso em 18 de ago. 2014.

EESIP. **I Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná**, 1., 2008, Londrina. Disponível em: Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/encontroindigena/>. Acesso em 8 de julho de 2013.

_____. **II Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná**, 2., 2009, Maringá.

_____. **III Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná** 3., 2011, Curitiba. Disponível em: http://www.litoral.ufpr.br/III_EESI. Acesso em: 20 de junho de 2013.

_____. **IV Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná**, 4., 2013, Guarapuava. Disponível em: <http://eventos.unicentro.br/eesi2013/index.php?menu=2>. Acesso em 09 de julho de 2013.

EVANGELISTA, Ely dos S. **A UNESCO e o Mundo da Cultura**. Brasília, DF: UNESCO; Goiânia: Editora UFG, 2003.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R.M. de L.; RODRIGUES, D.S. **A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

FALEIROS, Vicente de Paula. Las Funciones de La Política Social en El Capitalismo. In: Borgianni, E.; Montañó, C. (Org.). **La Política Social Hoy**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 43-70.

FARIA, Lina; COSTA, Maria Conceição da. Cooperação Científica Internacional: Estilos de Atuação da Fundação Rockefeller e da Fundação Ford. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 49, no 1, 2006, pp. 159 a 191.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese Doutorado. Centro de Ciências da Educação. UFSC, 2006.

_____. Educação e religião Guarani no Paraná: estudo a partir do ritual *Nimongarai*. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 239-263, dez. 2012a.

_____. Teoria Histórico Cultural e educação indígena: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 70-84, 2012b.

_____. Aprendizagem escolar entre indígenas Kaingang no Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. *Práxis educativa (UEPG. Online)*, v. 5, p. 213-219, 2010.

_____; NOVAK, Maria Simone Jacomini; CIPRIANO, Suzan Carneiro. **A Presença indígena na Universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná**. *Revista Cocar*. Belém, vol. 7, n.13, p.69-81/ jan-jul 2013.

FAUSTINO, Rosângela Célia; et.al. **O Programa Bolsa Família e o acesso à educação escolar em comunidades indígenas Kaingang e Guarani no Paraná**. *Pesquisas de Avaliação - MDS*, v. 1, p. 1-18, 2011.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. Educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p.71-111.

FERNANDES, Luís. Os sentidos do neoliberalismo. **Grabois**. ED. 37, MAI/JUN/JUL, 1995, p. 33-36.

FERNANDES, Ricardo Cid. Uma contribuição da antropologia política para a análise do faccionalismo Kaingang. In: TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva (Orgs.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Eduel. 2004. p. 83-143.

_____. **Política e parentesco entre os Kaingang:** uma análise etnológica. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **Autoridade política Kaingang: um estudo sobre a construção da legitimidade política entre os Kaingang de Palmas/Paraná.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Centro de Filosofia e Ciências Humanas: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, julho de 1998.

FREITAS, Ana Elisa de Castro e HARDER, Eduardo. Da Política de Estado ao estado da política: panorama de uma década de ensino superior para indígenas no Paraná. In: BERGAMESCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência da UFRGS.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p.169-182.

FREITAS, Ana Elisa de Castro, et al. **Educação Superior de Indígenas: acesso e permanência na UFPR.** In: Anais do Encontro de Educação Superior Indígena do Paraná. Unicentro, 2013. Disponível em: <http://anais.unicentro.br/eesi/pdf/ivv1n1/19.pdf>. Acesso em 15 de ago. de 2014.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e Senzala.** São Paulo. Círculo do Livro, 1990.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico.** São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

FORTES, João Maria. A voz dos estudantes indígenas na UFRGS. IN: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Acesso e Permanência Indígena. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p.83-85.

GENTILI, Pablo; et al. **Educação e populações afro-descendentes no Brasil:** avanços, desafios e perspectivas. FLACSO, 2011. Série Avances de Investigación, nº 76. 143p.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa Pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: MEC/SECAD, 2005. p.45-80.(Coleção Educação para Todos).

GONÇALVES, Ademir Nunes. **Uma análise das políticas educacionais no Paraná nas décadas de 1980 e 1990.** 141 f. – Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos – 2014.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2002). **Lei nº 2.589, de 26/12/2002,** que dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para indígenas. Campo Grande-MS.

GRUBER, Jussara Gomes. Projeto Educação Ticuna: arte e formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, vol. 20. N. 76, fev. 2003, p. 130-142.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas. **Em Aberto**, Brasília, vol. 20. N. 76, fev. 2003, p. 13-18.

_____. Os povos Indígenas e a escola diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L. D. B., VIDAL, L. B.; FISCHMANN, R. (Orgs.) **Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade**. São Paulo: Edusp e Unesco, 2001, p.87-97.

HALL, Gillette; PATRINOS, Harry Anthony. **Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en America Latina: 1994-2004**. Washington: Banco Mundial, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992. 349 p.

_____. **Neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2011a.

_____. **O enigma do Capital e as crises do capitalismo**. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011b.

HOBBSAWM, Eric. **Globalização, Democracia e Terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Sobre História**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A Era dos Extremos: o breve século XX**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995. 598p.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 30- 41.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/educ_indigena2007_1.pdf Acesso em abril de 2012.

IVO, Anete Brito Leal. A “destituição” do social: Estado, governo e políticas sociais. **Caderno CRH**, Salvador, n. 35, p. 41-84, jul./dez. 2001.

JANUÁRIO, Elias. Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. - 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: Unemat, v. 1, n. 1, 2002. p.15-24.

JESUS, Regina de Fátima de. Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas Cotidianas. **32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2009.

JURUNA, Samantha Ro'Otsitsina de Carvalho. **O assistente social - profissional que pode atuar com acadêmicos indígenas contemplados pelas ações afirmativas**. (Monografia). Dourados, 2010. 46f.

KERR, Clark. **Os Usos da Universidade**. Trad. Débora Cândida Dias Soares. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1982.

KRAWCZYK, Nora Rut, VIEIRA, Vera Lucia. **A Reforma Educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008, 144p.

LADEIRA, Maria Inês. **Espaço Geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição uso**. Maringá: Eduem, 2008.

LAVAL, Christian. **A Escola não é empresa – o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LÉVI-STRAUSS. Claude. Raça e História. In: _____ **Antropologia Estrutural Dois**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileira LTDA, 1976. p. 328-366.

LIMA.C. Lima ; AZEVEDO, Mario Luiz Neves; CATANI. Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.1.p.7-36, mar.2008.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Cenários da Educação superior de indígenas no Brasil, 2004-2008: as bases e diálogos do Projeto Trilhas de Conhecimentos. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo. (Org.) **Povos Indígenas e Universidade no Brasil: Contextos e perspectivas, 2004-2008**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 14-44.

_____. A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de conhecimentos. **Revista História Hoje**, v. 1, p. 169-193, 2012.

_____; BARROSO-HOFFMAN, M. B. Povos Indígenas e ações afirmativas no Brasil. **Boletim PPCOR nº28**, 2006. Disponível em:

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

Acesso em: 10 out 2008.

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

_____. Universidade e Povos Indígenas no Brasil: Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: _____.(Org.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2004.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: Neves, Lúcia M. Wanderley (Org.) **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo. Xamã: 2002. p.41-64.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves . Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro. 7ªed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2005. p. 15-26.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos; 12), 224 p.

MABILDE, Pierre François Alphonse Booth. **Apontamentos sobre os indígenas selvagens da nação Coroados dos matos da Província do Rio Grande do Sul**. São Paulo: IBRASA/INL, 1983.

McCARTHY, Cameron. **Racismo y curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

MACEDO, Donaldo; BARTOLOME, Lilia. O racismo na era da globalização. In IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre, 2000.

MAGNOLI. Demétrio. **Uma gota de sangue: história do pensamento racial**. São Paulo: Contexto, 2009.

MAIO, Marcos Chor. O projeto Unesco e a Agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol.14 n.41, São Paulo, Out. 1999, p. 141-158.

_____. Uma Polêmica Esquecida: Costa Pinto, Guerreiro Ramos e o Tema das Relações Raciais. **Dados**. vol. 40, nº. 1. Rio de Janeiro: 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000100006. Acesso em 10 de maio de 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Vol. I, Tomo II. Os Economistas, São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Difel, Livro 1, vol. 1, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 7. ed. São Paulo: Global, 1988.

_____. **A ideologia alemã (Feurbach)**. 4. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1984.

MATIAS, Silvana. Relatos de Acadêmicos Indígenas: nossas experiências na universidade. In: NOVAK, M.S.J et al (Orgs). **Educação Superior Indígena no Paraná**. EDUEM: Maringá, 2010.

MATO, Daniel. (Coord.). **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: normas, políticas y prácticas**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012. 364 p.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Ecologia de saberes?** : um estudo da experiência de interação da universidade com o movimento indígena. 315 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica). 2013. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências.

_____. **A RELAÇÃO MOVIMENTO INDÍGENA/UNIVERSIDADE: análise de uma experiência de formação de professores indígenas**. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

_____. **A relação movimento indígena/universidade: análise de uma experiência de formação de professores indígenas**. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1359.pdf>. Acesso em 15 de março de 2013.

MELIÁ, Bartolomé. **El Guaraní conquistado y reducido. Ensayos de etnohistoria**. Asunción: Universidad Católica, 1993.

MELLO. M.A.M.F. Óptica Constitucional: a igualdade e as ações afirmativas. **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos: Divisão Jurídica**. Bauru. ITE.n. 34, 1996, p.15-23.

MENDONÇA, A.W.P.C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. pp.131-150. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_09_ANA_WALESKA_P_C_MENDONCA.pdf. Acesso em 23 de julho de 2009.

MERIAM, Lewis, et al. **The Problem of Indian Administration**. Report of a Survey Made at the Request of Honorable Hubert Work, Secretary of the Interior,

and Submitted to Him, February 21, 1928. Brookings Institution, Washington, D.C. Department of the Interior, Washington, D.C. 891p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ªed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

MINDLIN, Betty. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade **Em Aberto**, Brasília, vol. 20. N. 76, fev. 2003, p. 148-153.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Município de Londrina-Pr. **Parecer Técnico Antropológico nº 01/2012**, nov./2012.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Ofício 757/2013-GAB/JAO/MPF, de 19/04/2013 - **Recomendação n.º 02/2012**. Londrina-Pr.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002.

_____. **Propostas de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai**. São Paulo: Senac, 2001.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. História, etnia e nação: o índio e a formação nacional sob a ótica de Caio Prado Junior. **Memoria Americana**, n. 16 (1), 2008, p. 63-84.

MOTA, Lúcio Tadeu. **Os Xetá no vale do rio Ivaí 1840 - 1920**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2013. v. 1000. 209p .

_____. **As Guerras dos Índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769 - 1934)**. 2. Ed. Maringá: EDUEM, 2009.

_____. A Denominação Kaingang na literatura Antropológica, Histórica e Linguística. IN: TOMMASINO, K; MOTA, L.T. e NOELLI, F.S. **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: EDUEM, 2004, p.1-16.

_____. (Org.). **As cidades e os povos indígenas: mitologias e visões**. Maringá: EDUEM, 2000.

_____. **O aço, a cruz e a terra: índios e brancos no Paraná Provincial 1853/1889**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em História. Assis: UNESP, 1998.

MOTA, Lúcio Tadeu; FAUSTINO, Rosângela Célia. Jané Rekó Paranhá. In: Organizadores: Rodrigues, Aryon Dall'Igna; et AL. **Vocabulário Ilustrado Xetá**. Eduem: Maringá, 2013.

MOTA, Lúcio Tadeu; NOVAK, Eder da Silva. **Os Kaingang do vale do rio Ivaí: histórias e relações interculturais**. Maringá: Eduem, 2008.

MOTA, Lúcio Tadeu; ASSIS, Valéria Soares. **Populações indígenas no Brasil: histórias, culturas e relações interculturais**. Maringá: Eduem, 2008.

MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva. A pré-história da região onde se encontra Maringá, Paraná. In: DIAS, R. B.; GONÇALVES, J. H. R. **Maringá e o norte do Paraná: estudos de história regional**. Maringá. EDUEM, 1999, p. 05-20.

_____. Exploração e guerra de conquista dos territórios indígenas nos vales dos rios Tibagi, Ivaí e Piquiri. In: DIAS, R. B.; GONÇALVES, J. H. R. **Maringá e o norte do Paraná: estudos de história regional**. Maringá. EDUEM, 1999, p. 05-20.

NABARRO, Edilson Amaral. O ingresso e a permanência dos estudantes indígenas na UFRGS: o papel das políticas públicas – uma visão crítica. In: BERGAMESCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência da UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 129-142.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2009. (Biblioteca do Serviço Social; v. 1).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (ORG.). **A nova pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____; FERNANDES, R. R. Política Neoliberal e Educação Superior. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **O Empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2020, p. 21-40.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. As grandes conferências da década de 90, as diretrizes da política educacional e o ensino fundamental: uma abordagem. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.9, n. 33, out./dez. 2001.

NOMA, Amélia Kimiko. (2011). **História das Políticas educacionais: o projeto principal de educação para a América Latina e Caribe**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/896.pdf>. Acesso em: 12 de jun. de 2013.

_____. UNESCO e educação no Brasil a partir da década de 1990: percursos de uma pesquisa coletiva. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**. Vol. 5, n. 11, set.-dez. de 2010, p. 54-73.

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

_____; ARAUJO, Rita de Cássia. Os indígenas no ensino superior: considerações sobre os acadêmicos da Universidade Estadual de Maringá. In: NOVAK, M.S.J et AL (orgs). **Educação Superior Indígena no Paraná**. EDUEM: Maringá, 2010. p. 93-106.

OLIVEN, Anabela. C. Multiculturalismo e a política de ingresso nas universidades dos EUA. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, vol. 21, n.2, julho-dezembro/1996, p.74-87.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Lei 10711/2012 e os desafios da educação superior pública no Brasil. **Cadernos do GEA**, n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, Pablo (Org). **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995, p. 24-28.

OLIVEIRA, João Pacheco de; Carlos Augusto da Rocha, FREIRE. **A Presença Indígena na formação do Brasil**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes volume 2. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>.

ORSO, José Paulino. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luis (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. P. 163-184.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**. vol. 7, dezembro, 2012, p. 175-195.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: _____ (Orgs.) **Povos Indígenas e escolarização: Discussões para repensar novas epistemologias nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. P. 13-25.

PALADINO, Mariana. Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. **Desacatos**, n 33, mayo-agosto 2010, p.67-84. (a).

_____. “O retorno à comunidade”: Trajetórias de Indígenas Ticuna que estudaram na cidade, ocupação de cargos na aldeia e processo de diferenciação social. **Revista Pós Ciências Sociais**. v. 7, n. 14, jul./dez. 2010, p. 87-103. (b)

PARANÁ. **Estratégia de Participação dos Povos Indígenas no Projeto Multisetorial para o Desenvolvimento do Paraná**. 2012. SEPL/SEAB/SEED/SESA. Disponível em: http://www.sepl.pr.gov.br/arquivos/File/EPPI_ABR_2012_Indigena.pdf. Acesso em 02 de set. de 2013.

_____. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Resolução Conjunta n. 006/2007. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, n. 7500, p. 5, 26 jun. 2007.

_____. Lei n.14453 de 07/07/2004. Dispõe sobre a política estadual de apoio às comunidades indígenas do Estado do Paraná, conforme especifica e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 6767, 9 jul.2004a.

_____. Lei n. 14995 de 09/01/2006. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei n. 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 7140, 9 jan.2006.

_____. Lei n. 13134 de 18/04/2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001.

PASTORINI, Alejandra. Quién mueve los hilos de lãs políticas sociales? Avances y limites en la categoria “concesión-conquista”. In: Borgianni, E.; Montañó, C. (Org.). **La Política Social Hoy**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 207-259.

PSACHAROPOULOS, G.; PATRINOS, H. A. (Eds.). **Indigenous people and poverty in Latin América: an empirical analysis**. Washington: Banco Mundial, 1993. 256 p.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; EPSJV, 2006, p. 67-107.

PAULINO, Marcos M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, José Carlos. Educação e cultura no pensamento de Franz Boas. **Ponto-e-Vírgula**, n.10, 2011, p. 101-118.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHEL, André Marega. Um debate sobre a legislação de cotas nas universidades. COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da. **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultado**. Editora UEPG: Ponta Grossa, 2012. p. 35-52.

PINTO, Mônica Cristina Moreira. **A Revolução de 1930** - Vitória Banhada em Sangue. Revista Persona, Argentina, n.2, 2001. Disponível em: <http://www.revistapersona.com.ar/monica.htm>. Acesso em 08 de mai. de 2013.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, / Sales Augusto dos. Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

PIRAÍ, Joelma Lourenço. Relatos de Acadêmicos Indígenas: nossas experiências na universidade. In: NOVAK, M.S.J et al (Orgs). **Educação Superior Indígena no Paraná**. EDUEM: Maringá, 2010.

RAMON, Paulo Caldas Ribeiro. **Organização social, educação e participação política de jovens indígenas Xetá no Paraná**. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

RIZO, Gabriela. **Aprender a ser, aprender a reinventar**: caminhos da UNESCO para a era global – o Relatório Delors, o Planejamento Estratégico Situacional e o Processo Civilizador. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. Ação Afirmativa – O Conteúdo Democrático do Princípio da Igualdade Jurídica. **Revista Trimestral do Direito Público**. Brasília a. 33 n. 131 jul./set. 1996. P.283-295.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **VĚNH JYKRE SI: memória, tradição e costume entre os Kaingang da T.I. Faxinal – Cândido de Abreu – Pr**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012, 155 fl.

_____; WAWZYNIAK, João Valentin. **Inclusão e Permanência de Estudantes Indígenas no Ensino Superior Público no Paraná – Reflexões**. Disponível em www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatorioCUIA. Acesso em: nov. 2006.

ROLAND, Edna. **Seminário Cultura e Intolerância**. São Paulo, novembro de 2003. Disponível em: www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/4.rtf. Acesso em: 15 de maio de 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**: pontos para reflexão. Disponível em: http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/atac/AcaoO_AFIRMATIVA_NO_ENSINO.pdf

SAMPAIO, Osias Ramos Arnaud. A universidade como área de influência: o olhar de um Guarani sobre sua trajetória acadêmica. In: NOVAK, M.S.J et AL (orgs). **Educação Superior Indígena no Paraná**. EDUEM: Maringá, 2010.

SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)** / Jocélio. Salvador: CEAO, 2013. 280 p.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: Editora da USP, 1974.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Trad. Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 1999.

SENE, Jose Eustaquio. Reformas educacionais na América Latina. **Ar@cne**. Barcelona, v. 105, p. 1, 2008. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/ aracne/ aracne-105.htm>

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior: o banco mundial reformará suas teses e o Brasil reformará sua política? **Educação Brasileira**. Brasília, v.22, n.45, set. 2002, p.11-53.

SILVA, Crithian Teofilo; LIMA, Antonio Carlos de Souza & BAINES, Stephen G. (orgs.) **Problemáticas sociais para sociedades plurais**: Políticas indigenistas, sociais e de desenvolvimento em perspectiva comparada. São Paulo: Editora Annablume; Brasília: FAP/DF, 2009.

SILVA, Uelber b. **Racismo e Alienação: uma aproximação à base ontológica da temática racial**. São Paulo: Instituto Luckás, 2012.

SILVA, Rosa Helena Dias da; HORTA, José Silvério Baia. Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia brasileira: participação e protagonismo compartilhado. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.182-194, Jan/Jun 2010, p. 182-194.

SILVEIRA, Déa Maria. (2013); **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Jacarezinho, 13 de dez. 2013. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

SILVEIRA, Marcos Silva da. Banalização dos Argumentos científicos no debate das cotas raciais nas universidades brasileiras. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da. **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultado**. Editora UEPG: Ponta Grossa, 2012. p.87-110.

SILVERIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n.117, pp. 219-246. ISSN 0100-1574.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e Educação Superior: notas para debate. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da. **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultado**. Editora UEPG: Ponta Grossa, 2012. p.14-34.

_____. **Diversidade étnico/racial e educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Fundação Ford, 2000.

TERENA, Marcos. O estudante indígena no ensino superior. In: BERGAMESCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência da UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 9-14.

TOMMASINO, Kimiye. Território e Territorialidade Kaingang. Resistência cultural e historicidade de um grupo Jê. IN: MOTA, L. T; NOELLI, F. S; TOMMASINO, K. (Org.) **Uri e Wãxi: estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Eduel, 2000, p.191-226.

_____. **História dos Kaingang da bacia do Tibagi: uma sociedade Jê meridional em movimento**. Tese Doutorado. Departamento de Antropologia. USP, 1995.

TOMMASINO, Kimiye; FERNANDES, Ricardo Cid. **Kaingang**. In: ISA – Instituto Socioambiental. *Enciclopedia Povos Indígenas no Brasil*. Instituto Socioambiental, 2003. Disponível em: www.socioambiental.org/pib.

THOMPSON. Paul. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia Educação e Multiculturalismo: Dilemas da Cidadania em um mundo globalizado**. Trad. Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2001.

TOUSSAINT, Eric. **A bolsa ou a vida. A dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra os povos**. São Paulo: Fundação Abramo, 2000.

TRINDADE. Helgio. Universidade, ciência e Estado. In. _____. (Org.). **Universidade em Ruínas da República dos Professores**. Petrópolis: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.

UNESCO. **CONVENÇÃO sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. 2006. Disponível em: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0015/001502/150224POR.pdf>

_____. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. (2002). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2013.

_____. Mexico City Declaration on Cultural Policies. World Conference on Cultural Policies Mexico City, 26 July - 6 August 1982. Disponível em: http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico_en.pdf/mexico_en.pdf.

_____; CEPAL; OEA. **Declaración de México**. Aprobada por la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe. México: UNESCO, 1979.

_____. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**. 1978. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/dec78.htm>.

_____. Informe de la Reunion de Especialistas Organizada por la UNESCO en 1951. **Empleo de las lenguas vernaculas en la enseñanza**. UNESCO, 1954.

_____. **A Declaração das Raças da UNESCO** (18 de julho de 1950). Disponível em: http://www.achegas.net/numero/nove/decla_racas_09.htm. Acesso em: 15 de maio de 2013.

_____. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. (1945). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>. Acesso em abril 20 de abril de 2013.

_____. **The Race Question**. UNESCO and its Programs. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001282/128291eo.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.UEL. **Projeto Pedagógico do Curso Intercultural de Iniciação Acadêmica**. Londrina, 2013, 25p.

_____.CEPE. **Resolução nº 0004/2009**. Regulamenta o acesso e a permanência, nos cursos de graduação, de estudantes indígenas contemplados com reserva de vagas, no âmbito da Universidade Estadual de Maringá.

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

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. UNICENTRO. CEPE. **Resolução nº 003/2007**. Aprova o Regulamento do Programa de Tutoria Discente da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro.

_____. CEPE. **Resolução Nº 32 de 5 de novembro de 2012**. Aprova o Regulamento das normas acadêmicas para os cursos de graduação presencial da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. UNIOESTES. CEPE. **Resolução nº. 105/2003**. Fixa o Regulamento da Comissão de Trabalho em Educação Escolar Indígena na Unioeste.

VAINTSMAN, Jeni; ANDRADE, Gabriela Rieveres Borges de; FARIAS, Luis Otávio. Proteção social no Brasil: o que mudou na assistência social após a Constituição de 1988. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 14, v. 3, p. 731-741, 2009.

VERDUM, Ricardo. Desenvolvimento, Etnodesenvolvimento e Integração Latino-Americana. In: SILVA, C. T. da; LIMA, A. C. de S.; BAINES, S.G. **Problemáticas Sociais para sociedades plurais: Políticas Indigenistas, sociais e de desenvolvimento em perspectiva comparada**. São Paulo: Annablume; Distrito Federal: FAP-DF, 2009, p. 13-26.

VIEIRA, Evaldo. Política Social, política econômica y método. In: Borgianni, E.; Montañó, C. (Org.). **La Política Social Hoy**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 43-70.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas Internacionais e educação – cooperação ou intervenção. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. (Org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 59-90.

WCEFA – **Declaração Mundial sobre educação para todos**. Brasília: Unicef, abr/1990, p.69-83.

WOOD, Ellen Maiksins. **Democracia Contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2010.

8 APÊNDICE

A.A.F. (2014); **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 15 de fev. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

A.M.S.M.S. **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 31 de jan. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

A.P.C. (2014). **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 19 de ago. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

C.A. (2014). **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Terra Indígena Barão de Antonina, 02 de fev. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

C.B. (2014); **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 21 de jan. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

D.J.P. (2014). **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 31 de jan. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

E.A.S. (2014). Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Associação Indigenista/ASSINDI-Maringá, 10 abr. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

E.E.N. (2014). **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 02 de out. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

E.N.C. (2014). **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 02 de out. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

G.F.N.P. (2014). **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 09 de out. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

J.C.S. (2014). **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 31 de jan. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a

presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

J.L.P. **Depoimento.** Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 31 de jan. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

J.R.B. **Depoimento.** Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 06 de out. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

J.R.S. (2014). **Depoimento.** Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 23 de ago. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

J.S. (2014). **Depoimento.** Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 08 de out. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

L.G.G. (2014). **Depoimento.** Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 11 de mar. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

M.A.P. (2014). **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 15 de mar. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

R.A.S. (2014). **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 15 de abr. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

R.C. (2014). **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 22 de mai.. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

R.S.C. (2014). **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Terra Indígena Laranjinha – Município de Santa Amélia, 26 de jun. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

S.C.C. (2014). **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 21 de jan. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

S.M. (2014). **Depoimento**. Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Terra Indígena Laranjinha – Município de Santa Amélia, 26 de jun. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual

de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

V.B.P. **Depoimento.** Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 14 de ago. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.

W.R.L. **Depoimento.** Entrevistador: NOVAK, Maria Simone Jacomini. Universidade Estadual de Maringá, 11 de fev. 2014. Entrevista concedida ao projeto “A política de Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá: a presença de estudantes indígenas no ensino superior e suas implicações acadêmicas e socioculturais”.